



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

*AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE:
NECESSIDADE OU IMPERATIVO LEGAL?*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes –

Ana Paula Alves Matos

Porto, abril 2014



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

***AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE:
NECESSIDADE OU IMPERATIVO LEGAL?***

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes –

Ana Paula Alves Matos

Trabalho efetuado sob a orientação de
Professora Doutora Maria do Céu Roldão

E coorientação de
Mestre Vitor Alaiz

Porto, abril 2014

Dedico este trabalho a todos aqueles que diariamente fazem a diferença!

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão

Ao Mestre Vitor Alaiz

Aos alunos e colegas de profissão

À minha família, em especial ao meu marido Sérgio e aos meus filhos Santiago e Salvador

A todos um bem-haja!

"Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós".

Antoine de Saint-Exupéry

Palavras-chave: qualidade, excelência, avaliação de desempenho docente

Perante a acelerada transformação da sociedade, as organizações escolares encontram-se num processo de adaptação permanente, no qual lhes é requerida maior eficácia e eficiência da ação, no sentido de responderem às necessidades e expectativas dos seus *stakeholders*, cada vez mais exigentes. Por conseguinte, recorrem à avaliação, nomeadamente dos professores, como ferramenta indispensável para a concretização da qualidade dos seus processos e procedimentos, com vista à melhoria contínua, que culminará na excelência.

Neste seguimento, a avaliação ao desencadear um processo de reflexão crítica/ reflexiva, surge como estratégia imperativa de ação para a melhoria do desempenho e eficácia do professor e, consequentemente da organização escola. Todavia, a sua implementação tem gerado grande tensão entre determinados intervenientes, que colocam em causa a essência, a credibilidade, bem como a eficácia do processo.

Com a presente investigação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, e recorrendo à metodologia de estudo de caso, pretendeu-se analisar e comparar as diferentes perceções sobre os processos de avaliação de desempenho docente, em organizações escolares públicas e privadas, situadas na região de Entre Douro e Vouga.

Após a análise dos dados, procurou-se identificar as eventuais causas explicativas da divergência de posição de cada interveniente face ao processo de avaliação de desempenho, bem como enumerar possíveis áreas de intervenção passíveis de alterar essa realidade.

Em suma, decorrente da investigação realizada, constatou-se que os intervenientes reconhecem a importância e a necessidade, que transcende a exigência legal, da avaliação de desempenho docente. Contudo, a cultura organizacional inerente à organização pública, desencadeia um processo de rejeição da avaliação sumativa por parte dos professores, por esta vincular uma imagem distorcida destes e da própria organização escola. Assim, pelo papel preponderante que estes desempenham na sociedade, é urgente desencadear a mudança!

Keywords: quality, excellence, teacher's performance assessment

Given the rapid transformation of society, school organizations are in a continuous adaptation process, which requires them more effectiveness and efficiency of action in order to meet the needs and expectations of its stakeholders, who are increasingly demanding. Therefore, they turn to evaluation, namely of teachers, as a necessary tool to achieve the quality of its processes and procedures, as a way to continuously improve and achieve excellency.

As evaluation triggers a process of critical and reflective thinking, it emerges as an imperative strategy to improve the performance and effectiveness of teachers and consequently of school organization. However, its implementation has generated great tension between certain interveners, which puts into question the essence, the credibility as well as the effectiveness of the process.

With this research, under the Masters of Educational Sciences - Major in Educational Supervision and Teacher's Assessment, using the methodology of case study, we sought to analyse and compare the different perceptions on the process of evaluating teacher's performance, in public and private schools, located in the region of Entre Douro e Vouga.

After data analyse, we tried to identify possible explanatory causes of the divergence of each participant position over the performance appraisal process as well as enumerate possible areas of intervention likely to change this reality.

In short, as a result of this investigation, it was found that the participants recognize the importance and necessity, beyond the legal requirement, of teacher's performance assessment. However, the organizational culture inherent to the public organization, triggers a process of rejection of summative assessment, by the teachers, as it leads to a distorted picture of them and of school organization. Thus, as they play such an important role in our society, it is urgent to unleash change!

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Qualidade, Excelência e Avaliação	4
1. Escola: organização em busca da Qualidade e Excelência.....	5
2. Avaliação: resposta ao paradigma atual.....	13
Capítulo II – Avaliação de Desempenho Docente	19
1. A Avaliação de Desempenho: solução ou problema	20
2. Finalidade da Avaliação de Desempenho Docente	22
3. O Professor: o alvo da Avaliação.....	26
4. As modalidades da Avaliação de Desempenho: Formativa e Sumativa	28
5. A Avaliação de Desempenho Docente e a Cultura Organizacional	33
5.1 Tipos de Cultura Organizacional.....	35
5.2 Aceção da Docência	37
5.3 Modelos de Avaliação da Qualidade.....	38
5.4 Seleção do modelo de Avaliação de Desempenho Docente	40
6. Projetar a mudança: o caminho a seguir	42
Capítulo III – Investigação	46
1. Perspetivar a Avaliação de Desempenho: uma questão de Investigação ...	47
2. Métodos, técnicas e instrumentos de Investigação	52
3. O plano operacional.....	59
4. Análise e síntese dos dados	65
4.1 Caracterização da amostra.....	67
4.2 Tratamento e análise dos dados.....	73
4.2.1 Primeira parte - Qualidade, Excelência e Avaliação	73
4.2.2 Segunda parte – Avaliação de Desempenho.....	80
4.2.3 Terceira parte – Avaliação de Desempenho Contextualizada	86
Capítulo IV - Síntese.....	99
1. Conclusões e proposta para investigações futuras	100
Bibliografia/ Referências bibliográficas	107
Anexos.....	120

Anexo 1 – Instrumento: Questionário (<i>on-line</i> através do <i>GoogleDocs</i>)	121
Anexo 2 – Instrumento: Entrevista	131
Anexo 3 – Lista de organizações escolares, públicas e privadas, com secundário	133
Anexo 4 – E-mail enviado às organizações escolares (instrumento questionário)	134
Anexo 5 – Pedido de autorização à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência	135
Anexo 6 – Dados obtidos pelo instrumento questionário relativos à caracterização da amostra	136
Anexo 7 – Dados obtidos pelo instrumento questionário – Professores	139
Anexo 8 – Dados obtidos pelo instrumento questionário – Alunos	141
Anexo 9 – Dados obtidos pelo instrumento entrevista – Professores	142
Anexo 10 – Dados obtidos pelo instrumento entrevista – Alunos	146

Índice de Figuras

Figura 1 - Estrutura lógica da investigação.....	59
Figura 2 – Esquema para o tratamento e análise dos dados.....	63

Índice de Quadros

Quadro 1 – Organização dos Instrumentos de recolha de dados.....	60
Quadro 2 – Qualidade, Excelência e Avaliação. Questionário: Frequências absolutas e relativas	75
Quadro 3 – Qualidade, Excelência e Avaliação. Questionário: Cruzamento entre a perceção e o grupo de inquiridos, seguido do teste não paramétrico e do teste de consistência da escala	78
Quadro 4 - Avaliação de Desempenho. Questionário: Frequências absolutas e relativas	81
Quadro 5 – Avaliação de Desempenho. Questionário: Cruzamento entre a perceção e o grupo de inquiridos, seguido do teste não paramétrico e do teste de consistência da escala.....	84
Quadro 6 - Avaliação de Desempenho Contextualizada. Questionário: Frequências absolutas e relativas. (Professores)	88
Quadro 7 - Avaliação de Desempenho Contextualizada. Questionário: Frequências absolutas e relativas. (Alunos)	89
Quadro 8 - Avaliação de Desempenho Contextualizada. Questionário: Cruzamento entre a perceção e o grupo de inquiridos, seguido do teste não paramétrico e do teste de consistência da escala	96

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Perfil dos participantes no inquérito: questionário e entrevista.....	67
Gráfico 2 – Idade dos professores	68
Gráfico 3 – Habilitações literárias dos professores	69
Gráfico 4 - Vínculo profissional dos professores.....	69
Gráfico 5 – Tempo de serviço dos professores	70
Gráfico 6 – Concelho onde leciona	70
Gráfico 7 – Idade dos alunos	71
Gráfico 8 – Concelho onde estuda	72

Introdução

A sociedade emergente caracteriza-se pela mudança constante, pelo que as organizações, repensando as suas estratégias e refletindo sobre o seu desempenho, com o intuito de responder, de forma mais eficaz e eficiente, às necessidades e expectativas dos seus *stakeholders*, são forçadas a adaptarem-se permanentemente.

Perante este paradigma, também as organizações escolares sentem a necessidade de se adaptarem a esta nova realidade. Assim, apostando na qualidade dos seus processos e procedimentos, investem na avaliação como ferramenta indispensável para atingir melhores desempenhos, numa espiral de melhoria contínua que culminará na excelência.

Conscientes que a qualidade e a excelência da organização são determinadas, em grande parte, pela ação do docente, como principal interveniente no processo de ensino-aprendizagem, estas promovem a sua avaliação de desempenho com o objetivo de responder às necessidades e expectativas emanadas pela sociedade atual. Contudo, a implementação do sistema de avaliação de desempenho docente, nem sempre tem ocorrido de forma pacífica, sendo muitas vezes colocada em causa a sua essência, a credibilidade e, conseqüentemente a eficácia do processo.

Resultante desta imagem, que confrontou e inquietou a investigadora no âmbito do primeiro ano do curso de mestrado, surge o presente trabalho de investigação intitulado “Avaliação de Desempenho Docente: Necessidade ou Imperativo Legal?”, que através da metodologia de estudo de caso, procura responder à questão formulada. Por conseguinte, o objetivo central é analisar e comparar as diferentes perceções sobre os processos de avaliação de desempenho docente, em organizações escolares públicas e privadas, situadas da região de Entre Douro e Vouga. Decorrendo deste os seguintes

objetivos específicos: a) quais as divergências no discurso dos professores, que motivam as diferentes percepções entre os intervenientes de cada organização escola (pública e privada); b) qual a percepção dos alunos sobre a avaliação de desempenho docente, consoante o contexto onde a ação é desenvolvida (organização escola pública ou privada). Para isso é aplicada, na área geográfica referida, a técnica de recolha de dados inquérito, através dos instrumentos questionário e entrevista semi-estruturada. Relativamente ao questionário, para preenchimento *on-line*, é solicitada a colaboração dos professores, independentemente do nível de ensino lecionado, e dos alunos, nomeadamente do nível secundário. Quanto à entrevista semi-estruturada, é solicitada a colaboração de um professor e um aluno de ambas organizações escolares, pública e privada. Posteriormente, procede-se à análise dos dados obtidos, recorrendo aos *softwares Microsoft Office Excel* e *SPSS – Statistical Package for the Social Sciences* para os provenientes do instrumento questionário e a análise de conteúdo para os provenientes do instrumento entrevista.

O presente trabalho de investigação está estruturado em quatro capítulos, que de seguida se apresentam de forma resumida:

No primeiro capítulo, “Qualidade, Excelência e Avaliação”, procede-se à apresentação dos três conceitos base que suportam o tema da investigação, nomeadamente qualidade, excelência e avaliação. Assim, numa perspetiva mais generalizada, foca-se a importância e impacto destes nas organizações escolares e, conseqüentemente na sociedade atual.

No segundo capítulo, “Avaliação de Desempenho Docente”, aborda-se a questão central da investigação. Assim, inicialmente expõem-se a finalidade da avaliação de desempenho sob o ponto de vista de vários autores. De seguida, apresenta-se a avaliação, nas modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa, de desempenho do professor. Por fim, relaciona-se o processo de

avaliação de desempenho docente com a cultura organizacional, na tentativa de estabelecer uma potencial ligação entre a realidade do contexto da organização escola e a forma como o processo é conduzido e percebido.

No terceiro capítulo, “Investigação”, apresenta-se o quadro conceptual da investigação, seguido da descrição dos objetivos geral e específicos, da estratégia metodológica utilizada, bem como do plano operacional da investigação. De seguida, procede-se à caracterização da amostra e à apresentação e análise crítica dos dados obtidos.

Por fim, no quarto capítulo, “Síntese”, procede-se à apreciação crítica da abordagem seguida, bem como relatam-se as conclusões principais da investigação realizada. Finaliza-se com a apresentação dos principais contributos e propõem-se pistas para futuras investigações que se possam desenvolver.

Capítulo I – Qualidade, Excelência e Avaliação

1. Escola: organização em busca da Qualidade e Excelência

“Uma Educação de qualidade para todos constitui uma alavanca para sair da crise atual, na medida em que promove a instrução e o enriquecimento cultural dos cidadãos, a sua capacidade de iniciativa, de criatividade e de compromisso com o bem comum” (Conselho Nacional de Educação, Recomendação nº 2/ 2013, in Diário da República, 2ª série, nº 89 de 9 de maio de 2013, p.14750).

Vive-se na era da competição entre pessoas, organizações e até nações. Os resultados obtidos por indicadores padronizados, tornaram-se bandeira da “eficiente exploração dos recursos naturais e pela criação de novos meios de satisfação das necessidades individuais e coletivas” (Cardoso, 1994, p. 13), numa lógica de mercado livre e concorrencial, onde a incessante busca pela melhoria e excelência tornou-se a palavra de ordem.

De acordo com Cachero (2009, p. 9), “num momento de crise em que os recursos diminuem e os cidadãos são cada vez mais exigentes, a única forma de ser competitivo, eficiente e produtivo é mediante políticas da qualidade e excelência, que é aquilo que o cidadão ao fim e ao cabo reconhece”. Desta forma, as organizações tomaram consciência de que quem não promove a eficácia e a melhoria do seu desempenho, onde os seus intervenientes se acomodam, estagnando no tempo, gradualmente deixa de ter valor para a comunidade onde está inserida. Assim, estas rapidamente perceberam que a resposta para a sustentabilidade reside na qualidade e na excelência, como instrumentos geradores de valor para a organização e, conseqüentemente para a sociedade.

“Uma organização é uma unidade coordenada composta, no mínimo, de duas pessoas que trabalham para atingir uma meta comum ou um conjunto de metas. (...) As organizações devem estar preparadas para lidar com as necessidades do consumidor (...)” (Gibson et al., 2006, p. 5).

Esta realidade, fortemente vinculada à esfera empresarial privada, rapidamente alargou-se à esfera pública, nomeadamente aos serviços públicos, como é o caso da educação. Conforme refere Martins (2006, p. 78) “a doutrina neo-liberal (teorias económicas), ao questionar o Estado de bem-estar provocou a sua reestruturação ou desmantelamento devido às leis de mercado, com impacto na educação: privatização, a livre escolha, a competitividade docente, autonomia e produtividade escolar”, transformando decisivamente as reformas educativas a partir da década 70 do século passado (idem).

“A escola, como organização e como uma comunidade organizada ao serviço da promoção de uma educação de qualidade de todos e de cada um dos percursos escolares dos alunos, tem de se comprometer e de se organizar adequadamente para cumprir este nobre objetivo, em cada contexto sociocultural, o que só pode fazer no quadro quer de uma real autonomia pedagógica e organizacional quer de uma contratualização em prol da melhoria” (Azevedo, J., 2011, p. 275).

Analisando o conceito de qualidade, percebe-se que este varia de contexto para contexto, além do que tem uma componente subjetiva bastante acentuada, o que compromete a precisão e o consenso em torno da sua definição. Neste sentido, enumeram-se algumas das possibilidades existentes:

“Adequação ao uso e 100% de conformidade” (Juran, 1992, p. 9-13).

“A combinação de características de produtos e serviços referentes a marketing, engenharia, produção e manutenção, através das quais produtos e serviços em uso corresponderão às expectativas do cliente” (Feigenbaum, 1994, p. 8).

“Qualidade é fazer bem à primeira, ou seja, zero defeitos” (Crosby, 1995, p. 82).

“A Qualidade é o grau de satisfação de requisitos dado por um conjunto de características intrínsecas” (NP EN ISO 9000:2000, p. 16).

“Qualidade só pode ser definida pelo cliente/ consumidor” (Deming, 2000, p. 167-182).

Quality education includes: learners, environments, content, processes and outcomes. “This definition allows for an understanding of education as a complex system embedded in a political, cultural and economic context” (Unicef, 2000, p. 4).

“O conceito de qualidade é complexo, porque se refere a vários níveis de análise, varia com o ponto de observação e com o tipo de instrumentos utilizados; é contingente, porque depende dos objetivos que se definirem, das percepções dos atores e das condições em que decorre a ação educativa; é normativo, porque depende do padrão de referência” (Venâncio et al., 2002, p. 63).

“Qualidade é a conformidade consistente com as expectativas dos clientes” (Slack et al., 2006, p. 404).

“A educação de qualidade, como direito fundamental de todas as pessoas, tem como qualidades essenciais o respeito aos direitos, à equidade, à relevância e à pertinência e dois elementos de caráter operativo: a eficácia e a eficiência” (Unesco, 2008, p. 31).

“Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar” (Gadotti, 2009, p. 1).

Assim, independentemente do contexto onde se insere, bem como da definição adotada e num sentido lato, esta implica objetividade e quantificação, na medida em que as organizações têm de definir para os seus produtos e serviços uma escala que permita a medição das características e avaliação dos resultados, com o objetivo de melhorar continuamente. Acontece que estes pressupostos não são facilmente transpostos para todos os setores, pois se é relativamente fácil a sua aplicação em bens materiais/ produtos, como um livro, o mesmo não acontece nos bens imateriais/ serviços, como uma aula, onde a avaliação do serviço só acontece após o seu “consumo”, sendo que a interpretação do avaliador estará decisivamente dependente da sua percepção, da expectativa e da escala de valores, as quais se diferenciam de pessoa para pessoa e até na mesma pessoa, consoante o momento.

"A qualidade nos serviços mede-se pela coerência entre as expectativas e necessidades dos clientes definidas a priori e a percepção obtida após a experiência do serviço. Quando as expectativas são ultrapassadas, diz-se que o serviço foi de qualidade excepcional" (Pinto, 2006, p. 270).

Então, se à qualidade é tão difícil associar-lhe uma definição que seja consensual e universal, o mesmo acontece com o conceito de excelência. De acordo com o modelo de excelência da *European Foundation for Quality Management* (EFQM), revisto em 2012, uma organização para ser considerada excelente, de forma sustentada, terá de ser reconhecida pelos seguintes atributos (APQ, 2013):

» "Acréscitar valor para os clientes

Organizações excelentes acrescentam, consistentemente, valor para os seus clientes, através da compreensão, antecipação e satisfação das suas necessidades, expectativas e oportunidades".

» "Construir um futuro sustentável

Organizações excelentes produzem um impacto positivo no mundo ao seu redor, ao melhorarem o seu desempenho, ao mesmo tempo que desenvolvem as condições económicas, ambientais e sociais das comunidades com as quais contactam".

» "Desenvolver a capacidade organizacional

Organizações excelentes reforçam as suas capacidades através de uma gestão eficaz da mudança, tanto no seu interior como para além das fronteiras organizacionais".

» "Aproveitar a criatividade e a inovação

Organizações excelentes geram aumentos do valor e dos níveis do desempenho através da melhoria contínua e da inovação sistemática, aproveitando a criatividade dos seus stakeholders".

» "Liderar com visão, inspiração e integridade

Organizações excelentes têm líderes que moldam o futuro e fazem-no acontecer, atuando enquanto modelos a seguir dos valores e ética da organização".

» “Gerir com agilidade

Organizações excelentes são amplamente reconhecidas pela sua capacidade de identificarem e responderem, eficaz e eficientemente, às oportunidades e ameaças”.

» “Ter êxito através do talento das pessoas

Organizações excelentes valorizam as suas pessoas e criam uma cultura de empowerment para a concretização, tanto dos objetivos organizacionais, como dos pessoais”.

» “Sustentar resultados notáveis

Organizações excelentes alcançam resultados sustentados notáveis que vão ao encontro das necessidades, tanto de curto como de longo prazo, de todos os seus stakeholders, no contexto dos seus ambientes operacionais”.

Assim, depreende-se que uma organização excelente será aquela que desenvolve esforços permanentes, num processo alternado de planeamento, ação, avaliação e atuação em todas as áreas, de forma a melhorar continuamente a qualidade da resposta dada aos seus *stakeholders*. Por conseguinte, os dois conceitos estão relacionados, na medida em que a melhoria contínua da qualidade do produto/ serviço realizado, contribuirá para um desempenho de excelência da organização.

“Somos o que repetidamente fazemos. A excelência, portanto, não é um feito, mas um hábito!” (Aristóteles, filósofo).

À visão da qualidade e da excelência, associa-se o conceito de eficácia. Este, ao ser facilmente vinculado ao mundo empresarial, origina diversas críticas em relação à sua aplicação linear em organizações com cariz público e social, pelo que importa estabelecer o distanciamento dessa vertente, fixando-se no real contributo que este provém à educação e à melhoria do desempenho das organizações, particularmente escolares.

"(...) a eficácia da escola corresponde à aptidão de uma escola para atingir os seus objetivos, por comparação com outras escolas "equivalentes", em termos de população de alunos, através da manipulação de certos parâmetros, operada pela própria escola, ou pelo contexto escolar imediato" (Scheerens, 2004, p.15).

De acordo com Alaiz et al. (2003, p. 35 – 36), estudos efetuados por diversos autores referem um conjunto de características que evidenciam a eficácia da organização escola, nomeadamente: "liderança profissionalizada; visão e objetivos partilhados; ambiente de aprendizagem; ênfase no ensino e na aprendizagem; ensino estruturado; expectativas elevadas acerca dos alunos; reforço positivo; monitorização do progresso; direitos e responsabilidades dos alunos; parceria família - escola e organização aprendente".

Daqui, depreende-se que é necessário o envolvimento de todos os elementos que direta ou indiretamente se relacionam com a escola, bem como a importância de todos terem consciência do seu impacto no processo de eficácia da organização. Aliás, conforme refere Deming (1994, p. 25), "Apparent performance is actually attributable mostly to the system that the individual works in, not to the individual himself", o que reforça a necessidade do comprometimento de todos os elementos para a eficácia e o sucesso da organização. Contudo, deve ser salientado que nem sempre isto é exequível, pois nem todos, nomeadamente os alunos, partilham dos ideais da escola e do ensino, como também nem sempre é conseguido o *feedback* entre a escola e a família. Assim, uma escola que hoje é eficaz poderá não o ser amanhã quando os intervenientes se alteram. Por conseguinte, a eficácia poderá não ser um objetivo concretizável e permanente ao longo do tempo, pelo que surge a necessidade de melhorar continuamente.

Neste seguimento, Alaiz et al. (2003, p. 36) refere que a melhoria caracteriza-se por atividades em que a escola evidencia os seguintes aspetos: "melhora os resultados dos alunos; foca-se no ensino e na aprendizagem;

desenvolve a capacidade para se apropriar da mudança; define os seus princípios orientadores; analisa a sua cultura e investe no seu desenvolvimento; define estratégias para alcançar os objetivos; tem em conta as condições internas necessárias à mudança; mantém o equilíbrio nos períodos de turbulência; e monitoriza, avalia os seus processos, progressos, desempenho e desenvolvimento”.

Desta forma, os conceitos de eficácia e melhoria quando interligados promovem a obtenção progressiva de melhores resultados em termos globais, através do estabelecimento de objetivos e de metas adequados ao contexto e aos intervenientes da organização. Por conseguinte, a melhoria eficaz da escola não será obtida através de resultados provenientes de modelos estáticos, mas sim num processo dinâmico e evolutivo de regulação da organização, que vai adaptando o modelo à sua realidade, estabelecendo metas realistas, buscando a evolução positiva e sustentada do seu sistema.

“Excellent Organisations achieve and sustain outstanding levels of performance that meet or exceed the expectations of all their stakeholders” (In <http://www.efqm.org>).

Qualidade e excelência implicam investimento proveniente, direta ou indiretamente, dos seus *stakeholders*, pelo que importa acrescentar o conceito de eficiência. Atendendo a que os recursos são tendencialmente escassos, estes terão de ser criteriosamente aplicados no sentido de serem devidamente rentabilizados na concretização dos resultados estabelecidos. Por conseguinte, o conceito de eficiência surge como “a relação entre os resultados alcançados (output) e os resultados esperados (objetivos ou metas)”, isto é “a capacidade de um sistema alcançar os objetivos (...) do modo mais correto (ex.: menos dispendioso, menos consumidor de recursos)” (Pinto, 2006, p. 293-294).

"(...) na organização - escola, os alunos (...) são sobretudo os destinatários privilegiados do serviço público prestado: são os clientes "diretos". Mais: os alunos são também o resultado final do desempenho da escola – "produto final" – que é, por sua vez, o resultado do trabalho dos professores e o resultado do trabalho dos próprios alunos traduzidos nas capacidades e competências por estes adquiridas e desenvolvidas. Mais ainda: o "produto final" deve ser também adequado às necessidades e expectativas dos "outros clientes", em particular (...) o Estado, a comunidade e a sociedade em geral" (Leandro, 2002, p. 38).

2. Avaliação: resposta ao paradigma atual

“As escolas têm o objetivo ético e estatutário de garantir um ensino de alta qualidade para todos os seus alunos. As escolas recebem fundos, seja de uma agência governamental (no caso das escolas pagas por fundos públicos) ou de pais (no caso de escolas privadas e paroquiais); os pais têm o direito de esperar um ensino de alta qualidade” (Danielson, 2010, p 177).

A avaliação surge como o ato de recolha de informação, baseada em factos, sobre a organização e a sua conduta, que permita a reflexão crítica e reflexiva, bem como a definição de ações, com o objetivo de promover a evolução e a melhoria contínua da mesma. Por conseguinte, pode-se definir avaliação como uma ferramenta de gestão necessária “para que perdure a confiança de que os resultados são sustentáveis” (EFQM, 2003, p. 9), na medida em que permite a recolha de “evidências de que aquilo que a organização faz e a forma como o faz tem uma base sólida, é sistemático e é revisto e melhorado continuamente” (idem).

“Evaluation is the process of determining the merit, worth and value of things, and evaluations are the products of that process” (Scriven, 1991, p. 1).

Perante esta realidade, também as escolas, como organizações educativas, sentem o desafio de investir na avaliação, como forma de fomentar a qualidade dos seus serviços, bem como a melhoria do seu desempenho em busca da excelência. Por conseguinte, a avaliação ao implicar “um processo sistemático de recolha de informação sobre os processos de ensinar e de aprender e sobre o desenvolvimento de competências, sustentando a tomada de decisões que têm como finalidade a melhoria desses processos” (Martins et al., 2010, p. 15), surge como um instrumento indispensável a quem pretende alcançar melhores níveis de desempenho.

“A excelência não é uma disciplina teórica; está relacionada com as realizações tangíveis de uma organização relativamente ao que faz, na forma como o faz, nos resultados que alcança e na convicção de que estes resultados serão sustentados no futuro” (EFQM, 2003, p. 9).

Conforme refere o artigo 4º da Lei 31/02, com a avaliação pretende-se a “criação de termos de referência para maiores níveis de exigência, bem como a identificação de boas práticas organizativas, de procedimentos e pedagógicas, relativas à escola e ao trabalho de educação, ensino e aprendizagens, que se constituam em modelos de reconhecimento, valorização, incentivo e dinamização educativa”. Por conseguinte, avaliar só faz sentido se provocar mais-valia para o sistema, gerar reflexão, identificar oportunidades de melhoria, isto é, se ela gerar melhoria contínua no sistema.

Nas organizações escolares, o receio de um processo de avaliação está a desvanecer-se, dando lugar a uma nova realidade: “a avaliação das escolas é um instrumento de política educativa que colabora no esforço global de melhoria da educação, entendida esta melhoria como um processo contínuo de elevação das aprendizagens dos alunos e dos resultados escolares. Neste contexto, a informação gerada pela avaliação das escolas tem que contribuir para a regulação do sistema” (Conselho Nacional de Educação (CNE), 2008, p. 1). Por conseguinte, com a avaliação pretende-se o aperfeiçoamento pedagógico, organizativo e administrativo.

“The process of developing an effective evaluation and assessment framework should give due attention to: achieving proper articulation between the different evaluation components (e.g. teacher appraisal, school evaluation and school development), and ensuring the several elements within an evaluation component are sufficiently linked (e.g. school self-evaluation and external school evaluation)” (Santiago et al., 2012, p 3).

Desta forma, o artigo 5º da Lei 31/02 apresenta a avaliação sob dois tipos complementares, nomeadamente: a avaliação interna ou autoavaliação e

a avaliação externa. Relativamente à avaliação interna, pressupõe-se um processo de análise, realizado por colaboradores da organização, que tem por objetivo evidenciar os aspetos positivos e os menos positivos, que após reflexão, deverão ser objeto de um plano de ação/ melhoria. Na avaliação externa, pressupõe-se um processo de análise, realizado por entidades externas à organização, que tem por objetivo constatar/ medir o desempenho, evidenciando o “estado” da organização, bem como comprovar os resultados obtidos na avaliação interna. Desta forma, o Estado, através da legislação, estabelece a obrigatoriedade das escolas apostarem “no controlo de qualidade” como estratégia de “promoção da melhoria, da eficiência e da eficácia, da responsabilização e da prestação de contas, da participação e da exigência, e de uma informação qualificada de apoio à tomada de decisão” (IGEC, 2014, p. 54).

“A preocupação de rigor e de justiça na emissão dos juízos avaliativos é consubstanciada na articulação entre uma avaliação interna e uma avaliação externa” (Decreto-lei nº 41/2012, p. 2).

Conforme refere Miranda (1999, p. 25-26), ambos os tipos devem existir, e apresentam vantagens e inconvenientes, nomeadamente:

a) na avaliação interna, considera como vantagens ser: “um processo de democracia participativa porque envolve todos os atores educativos numa reflexão sobre os problemas da escola e na procura das melhores soluções para o resolver; um processo personalizado porque tem em conta a individualidade de cada escola; um processo educativo porque possibilita a implementação e o desenvolvimento de um projeto educativo coerente, aferido e evolutivo; e um processo de crescimento e emancipação e por isso facilitador da autonomia da escola”; e como inconvenientes: “subjetividade inerente a um processo de autoavaliação; dificuldades de implementação do processo de

avaliação por inexperiência de especialistas; e a autonomia limitada por resolver alguns problemas”;

b) na avaliação externa, considera como vantagens: “objetividade resultante de uma observação mais neutra e naturalmente mais isenta; especialização resultante de um trabalho efetuado por peritos; permite a comparabilidade e possibilita a discriminação positiva em favor das escolas com mais problemas e, conseqüentemente, mais carenciadas”; e como inconvenientes: ser “um processo burocrático que, não suscitando a participação, não empenha os atores educativos na análise dos problemas da sua escola e na procura de soluções para os resolver; não tem em consideração a identidade própria de cada escola, nomeadamente os diferentes contextos e recursos; conotação com controlo e seriação das escolas; não fornece retorno informativo sobre os problemas da escola”.

Depreende-se, então, que a co-existência destes dois tipos de avaliação revertem-se numa mais-valia para a organização, pois a avaliação interna permite o auto-conhecimento, podendo assim a escola atuar nas áreas menos positivas e a avaliação externa permite evidenciar/ comprovar, aos públicos interessados, o nível de qualidade/ desempenho do sistema.

“La evaluación permanente de la calidad de la educación, con resultados oportunos, confiables y válidos, que surjan de un sistema de medición que tenga aceptación y credibilidad pública, y que mida logros educativos reconocidamente importantes, resultados que sean comunicados ampliamente, en términos significativos para sus destinatarios, es un factor esencial para sensibilizar a la población en general y para informar adecuadamente a los usuarios. Un sistema de medición es un poderosísimo instrumento para enviar señales al sistema educativo y al público en general (...)” (Schuller, 1997, p. 96).

Por contribuir para a eficácia e melhoria do sistema educativo, a avaliação passa a ter um foco primordial no desenvolvimento e aperfeiçoamento, bem como na manutenção da organização na sociedade a médio/ longo prazo. Conforme sustentam Murillo & Román (2010, p. 108) “si se quiere avanzar en calidad, los sistemas de evaluación deben considerar la escuela en su integralidad y complejidad pedagógica, social y cultural, com el espacio que mejor información puede proporcionar respecto de la eficacia, eficiencia, pertinência, relevância y equidad de la educación que están recibiendo los niños y los jóvenes”, pelo que a avaliação não pode ser um processo voluntário e de moda, mas sim indispensável à organização, como ferramenta de apoio à concretização dos objetivos estabelecidos, tendo em vista a eficácia e a melhoria do sistema.

Também, o Conselho Nacional de Educação recomenda a “melhoria da formação dos professores (...), assim como a focalização da avaliação externa das escolas nas aprendizagens e resultados escolares” (CNE, 2013, p. 310). Em consonância, a Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC) materializa nos seus planos de atividade a avaliação, referindo-se a ela como sendo “um instrumento para melhorar o ensino e a aprendizagem e os resultados dos alunos” (IGEC, 2014, p. 53), (IGEC, 2013a, p. 45). Além disso, refere que as escolas de qualidade são aquelas que “(...) asseguram a autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado” (IGEC, 2013b, p. 9). Iguamente grande parte das escolas avaliadas “reconhecem o contributo positivo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação” (IGEC, 2013b, p. 72). Desta forma, a concretização da avaliação, quer interna quer externa, surge como um factor decisivo no processo de melhoria contínua da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente da escola.

Conscientes desta realidade, algumas organizações escolares apostam na qualidade e aspiram a excelência como é o caso do Externato Cooperativo

da Benedita, que na sequência do processo de autoavaliação alcançou o reconhecimento *Committed to Excellence* da EFQM, em junho de 2008, renovado em junho de 2010, sendo que para Lopes (2008, p. 39) a avaliação externa e a obtenção do reconhecimento surgem como “um incentivo ao trabalho dos docentes e discentes, de forma a conseguir melhores aprendizagens, melhor ensino, melhor escola, melhor futuro para os alunos e melhor futuro para o nosso país”.

Em suma, as organizações escolares tomam consciência da importância da qualidade e da avaliação, bem como de todas as vantagens que todo o processo acarreta, nomeadamente melhoria do conhecimento da organização, otimização dos recursos, maior visibilidade externa, maior desempenho e melhores resultados, contributos indispensáveis à satisfação dos seus *stakeholders*.

Capítulo II – Avaliação de Desempenho Docente

1. A Avaliação de Desempenho: solução ou problema

“As escolas tornam-se mais inteligentes se tiverem à sua disposição instrumentos que permitam conhecer o seu mundo, o mundo ao nível das salas de aula, dos resultados, da escola, do meio que as envolve” (Fialho et al., 2002, p. 15).

Em Portugal têm-se desenvolvido esforços, ao longo das últimas décadas, para promover a educação dos indivíduos, sendo que o Decreto-Lei nº 75/2008 (p. 1) reforça o papel das escolas na medida em que estas deverão “dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país” e do mundo.

Perante esta realidade, a qualidade e a excelência de desempenho são fatores decisivos para o seu sucesso, sendo a avaliação um mecanismo essencial à sua concretização. De acordo com Lauriti (2002, p. 116, referindo-se a Penna Firme) surge “um novo conceito associado à avaliação – o *empowerment* – entendido como potenciação, fortalecimento ou energização”, no qual o avaliador “assume um papel de orientador das ações” empreendidas na solução de problemas (idem). Conforme refere o Decreto Regulamentar nº 26/2012 (p. 2), a avaliação de desempenho docente, para além de permitir identificar as necessidades de formação, possibilita “a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”. Assim, decorrendo desta perspetiva, fortalece-se a importância da materialização da avaliação de desempenho dos principais atores da escola – os professores, como intervenientes diretos no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme refere Gibson et al. (2006, p. 15), “as organizações são constituídas de indivíduos e grupos, portanto a eficácia organizacional é constituída das eficácias individual e coletiva”, e neste sentido a avaliação de

desempenho docente ao visar a eficácia individual e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem/ sistema educativo, contribuirá decisivamente para a eficácia do grupo, ou seja, da organização - escola.

Assim, a avaliação surge como “um olhar avaliador ampliado, integrador e multidimensional que localize o professor nos seus diferentes papéis (...), voltado para um movimento de contínuo aperfeiçoamento” (Lauriti, 2002, p. 119). Neste sentido, cumpre um papel crucial no desenvolvimento de padrões de desempenho eficazes e de qualidade requeridos aos professores e às escolas, contribuindo para a concretização do ideal de escola atual. Contudo, diversos autores (Formosinho et al., 2010, p. 99-101; Pacheco, 2009, p. 44; Senge et al., 2012, p. 231) referem que não é a existência da avaliação que tem gerado conflito entre a comunidade docente, mas sim a forma como ela tem sido desenvolvida e implementada nas escolas.

“(...) avaliar é um momento inevitável de qualquer atividade humana”. (...) se a falta de avaliação é grave, igualmente prejudicial é a sua inadequação” (Penna Firme, 1998, citada por Tasso & Machado, 2010, p. 3).

2. Finalidade da Avaliação de Desempenho Docente

“A avaliação pode assumir várias funções, sendo que as mais importantes, no domínio do ensino, da formação e da educação, são as funções de orientação, regulação e de certificação” (De ketele, 2010, p. 14).

As finalidades da avaliação de professores, segundo Formosinho et al. (2010, p. 99-101), prendem-se com: a prestação de contas; a gestão das carreiras; o desenvolvimento pessoal e profissional; e a melhoria global do ensino a partir dos recursos humanos. Acrescenta que para isso é requerido diferentes tipos de informação, de indicadores e de instrumentos, conforme os destinatários e os objetivos, funções e contextos da avaliação, estando “na base de diferentes tipos de relação entre avaliador e avaliado” (idem, p. 105-106). Além disso, reforça a necessidade da avaliação de desempenho “ser utilizada para facilitar, não para constranger o desenvolvimento da docência e a melhoria da escola” (Fullan & Hargreaves, 2001, citado por Formosinho et al., 2010, p. 107). Desta forma, refere que através da avaliação formativa, envolvendo o professor, recolhe-se os dados e informação para a revisão do seu processo de desenvolvimento, ou seja, numa vertente de melhoria. Já na avaliação sumativa assiste-se à valoração do mérito e do processo de desenvolvimento para a classificação e progressão na carreira, ou seja, numa vertente de prestação de contas.

No seguimento, Tucker & Stronge (2007, p. 14) referem que “os sistemas de avaliação dos professores têm como objetivo fornecer feedback e orientação para melhorar a prática profissional”. Recorrendo a outros autores, enunciam que os propósitos da avaliação de desempenho dos professores prendem-se com a função de melhoramento do desempenho, numa vertente mais formativa, e com a função de responsabilização, numa vertente sumativa (idem).

Acontece que esta dupla visão da avaliação de desempenho, na qual a produção normativa acontece no topo para execução na base, originou uma “receção burocrática”, refletindo-se numa “colaboração forçada a que os professores foram sujeitos para a elaboração dos instrumentos de avaliação, como se eles fossem neutros e não meros instrumentos de uma intenção que lhe imprime um carácter político” (Hadji, 1995, citado por Formosinho et al., 2010, p. 109).

Também, Costa (2007) faz uma abordagem à avaliação dos professores, nomeadamente às alterações introduzidas pela legislação nesse momento, que focam a avaliação nos resultados e no mérito alcançado, promovendo a competitividade e a diferenciação dos professores por níveis de desempenho, numa verdadeira “cultura do desempenho”. Nesta perspetiva, a autora analisa a relação entre o conhecimento e a decisão política decorrente do novo paradigma, que estende-se a nível mundial. Em sintonia, ela depreende que o conhecimento surge como reforço e validação da atuação do Estado na regulação das instituições educativas, sendo que o estabelecimento de referenciais, relativos ao desempenho dos professores, tem gerado uma relação difícil que se move entre a imposição, a aceitação ou a rejeição por parte dos visados (idem, p. 53). Desta forma, “a avaliação, na forma de regulação instrumental, intervém na construção da agenda e da decisão política, podendo ser vista como processo político” (idem, p. 49).

Em consonância, Stronge (2010) aborda a correlação existente entre o desempenho do professor e a eficácia da reforma educativa, pelo que defende a implementação de um sistema adequado de avaliação com a necessidade de desempenho eficaz do professor. Neste sentido, justifica a criação e implementação de um sistema de avaliação imparcial e profundo, que contribua para o desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, melhoria dos programas ou da escola. Por conseguinte, depreende que os propósitos da avaliação decorrem das funções de

professores e dos objetivos gerais da educação. Desta forma e citando diferentes autores (Duke, 1990; Iwanicki, 1990; McGahie, 1991), salienta a melhoria contínua do desempenho profissional numa vertente formativa e a prestação de contas numa vertente sumativa que se interliga com a eficácia do serviço educativo, como os objetivos basilares da avaliação de professores. Assim, anuncia que ambos devem coexistir num sistema de avaliação que tem como objetivo a melhoria e a eficácia da educação.

Também, De Ketele (2010, p. 13) reforça a importância da avaliação de desempenho para a gestão da qualidade, contribuindo para uma fundamentação, válida e fiável, na tomada de decisão. Contudo, refere que a mesma tem-se revelado difícil e provocadora de numerosas polémicas, podendo gerar efeitos perversos não desejados.

Em suma, depreende-se que o desenvolvimento profissional do professor, ao fomentar a melhoria do seu conhecimento e da sua prática pedagógica, repercute-se nos resultados e, conseqüentemente na melhoria do ensino e da escola, sendo a prestação de contas a demonstração da eficácia de todo o processo ao nível do professor e da própria escola. Acontece que nem sempre a avaliação de desempenho docente tem sido associada aos fins a que se propõe, fracassando em termos de eficácia. De acordo com Senge et al. (2012, p. 231), “Educators try to defend themselves by asking for a less “judgmental” form of evaluation or discrediting the idea of evaluation itself. (...) We don’t need less judgment, we need more informed judgment”.

A propósito, Stronge (2010) refere que o processo é muitas vezes percebido como um exercício burocrático, simplista, consumidor de tempo e de recursos, sendo alvo de críticas por parte dos professores e investigadores. Por conseguinte, cita a propósito um conjunto de autores:

“A investigação e a opinião geral apoiam fortemente a ideia de que a avaliação de professores tem sido pouco útil” (Fraser & Streshly, 1994, citado por Stronge, 2010, p. 30).

“Para os administradores, a avaliação do pessoal docente pode ser um dos principais meios para garantir um programa educativo de qualidade direcionado para os alunos e, apesar disso, muitos ainda se mostram hesitantes em realizar avaliações honestas e significativas dos recursos humanos no domínio da educação, devido ao receio de potenciais repercussões legais em caso de desempenho insatisfatório” (Tucker & Kindred, 1997, idem).

“Geralmente, no passado, a avaliação de professores não era vista como uma atividade de elevado risco, em parte porque a melhoria da qualidade dos docentes não era considerada crucial para a melhoria da qualidade da educação” (Darling-Hammond, 1990, idem).

“A cultura burocrática e a atmosfera conflitual que, atualmente dominam nas nossas escolas geram, inevitavelmente, desconfiança. Sem confiança, qualquer sistema de avaliação, por muito bem-intencionado que seja, está condenado” (Bacharach, Conley & Shedd, 1990, idem).

3. O Professor: o alvo da Avaliação

“É verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o “lugar do morto”” (Nóvoa et al., 1999, p. 10).

Ser professor tornou-se num desafio permanente de dar resposta, adequada e em tempo útil, às necessidades dos alunos e da sociedade em geral. O Decreto-lei 240/2001 traça o perfil geral de desempenho requerido ao professor, o qual é composto por quatro dimensões, nomeadamente a dimensão profissional, social e ética; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Por conseguinte, ser professor implica uma construção diária, na medida em que exige uma procura incessante pela melhoria da ação, num processo inacabado em busca da excelência.

Em sintonia, e perante a principal missão da escola – “aprendizagem dos alunos” (Nóvoa, 2007, p. 6), é solicitado aos professores “uma dinâmica de transparência, de rigor, de prestação de contas” (idem, p. 16). Desta forma, a avaliação surge como ferramenta para a reflexão da ação do professor, num processo de regulação e desenvolvimento profissional com vista à sua credibilidade, em busca de um prestígio outrora associado à profissão docente (Nóvoa, 2007).

“Good evaluation systems should provide feedback to educators from both colleagues and supervisors that is meaningful, credible and actionable. The feedback must be connected to high-quality learning opportunities and should use evidence-based processes that are fair, accurate and transparent” (U.S. Department of Education, 2013, p. 24).

Conforme refere Murillo & Román (2010, p. 114), “la evaluación solo será útil en la medida en que contribuya a esa reflexión personal (...)”, por

consequente ela representa um papel crucial no desempenho eficaz docente. Assim, ao acrescentar à reflexão individual do docente uma visão externa ao processo com base em informação adequadamente recolhida em múltiplas e diversas fontes, promove o desenvolvimento de processos de mudança não só pessoais, como também institucionais e socioculturais, com impacto real na melhoria da educação (idem).

Desta forma, depreende-se que os avaliadores através de um diálogo colaborativo e formativo, ou seja, numa vertente construtiva, promovem a definição e consequente implementação de planos de melhoria, com vista à eficácia e ao desenvolvimento profissional do professor. Neste sentido, o avaliador através de um “agir comunicativo tão eficiente que possa desencadear aperfeiçoamento e transformação” do desempenho do docente (Lauriti, 2002, p. 112), contribui, direta ou indiretamente, não só para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente dos resultados dos alunos, como também para a concretização dos objetivos e a eficácia da escola/ do sistema educativo.

Em suma, e conforme cita Stronge (2010, p. 27), a avaliação deve alcançar dois objetivos distintos mas interdependentes: numa vertente formativa, a melhoria contínua do desempenho do professor/ escola e, numa vertente sumativa, a prestação de contas.

4. As modalidades da Avaliação de Desempenho: Formativa e Sumativa

“Se na verdade, a avaliação dos professores não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como um estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação” (Day, 1993, citado por Santos, 2009, p. 17).

Fruto da sociedade atual, a avaliação formativa parece estar distante de alguns sistemas de avaliação de professores, originando uma percepção distorcida dos propósitos da avaliação de desempenho. Conforme refere Senge et al. (2012, p. 33), citando um artigo do jornal New York Times, “There are many ways to measure a successful school” (...) But the only measure that matters to commentators and politicians (...) “is performance on standardized test”. Esta situação parece decorrer da pressão exercida pela classificação no sistema de ensino, nomeadamente na relação da eficácia dos professores e da escola com os resultados da avaliação sumativa das aprendizagens dos alunos.

Em sintonia, também o relatório da Comissão Europeia refere que “What is taught in schools is often determined by what is assessed; particularly where the assessment results are used for high stakes purposes” (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2012, p. 27). Aliás, as políticas dos sistemas nacionais de educação dos países, nomeadamente da Europa, são objeto de uma análise comparativa com base nos resultados dos questionários internacionais, como *PISA*¹, *PIRLS*², *TIMSS*³ e *ESLC*⁴ (idem, p. 8), sendo que os resultados dos exames nacionais são usados para “award certificates, and/or to monitor and evaluate schools or the system as a whole” (idem, p. 27). Desta forma, “A number of countries report that various education reforms are supported by the analysis of performance in nationally standardised tests

¹ PISA - Programme for International Student Assessment

² PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

³ TIMSS - Trends in International Mathematics and Science Study

⁴ ESLC - The European Survey of Language Competences

and/or the results of international surveys” (idem, p. 31). Conforme refere Senge et al. (2012, p. 231) “The Board of Education would become sophisticated enough to encourage the schools to be certain that they are assessing what is truly valuable”. Por conseguinte, corre-se o risco da avaliação de desempenho dos professores estar fortemente vinculada aos resultados dos alunos, tornando-a limitada e enviesada, na medida em que não abrange as diferentes dimensões que compõem a docência.

Em Portugal, também a avaliação, nomeadamente a externa, surge de forma perversa, onde a publicitação da qualidade da organização escola, com base apenas nos resultados dos exames nacionais, sem ter em consideração o seu contexto, bem como a recolha sustentada de informação, tem dificultado a transição da imagem tradicional e negativa vinculada à avaliação.

Aliás, conforme refere Afonso (2009, p. 22) são os resultados dos “exames nacionais estandardizados e provas aferidas”, divulgados “por alguns importantes media (privados) de comunicação social” (idem), que têm dado origem à “pressão social que se tem exercido nos últimos anos sobre as escolas e os professores”, funcionando como “instrumentos de controlo social, redutores e fortemente centralizados no estado” (idem, p. 23).

Também, o Relatório sobre o Estado da Educação refere que fruto da mediatização dos resultados, os governos têm assumido “medidas de promoção dos resultados dos estudantes, nomeadamente através de uma intensificação das exigências e controlos sobre o trabalho docente”, exercendo sobre eles “uma pressão crescente para prepararem os alunos para as provas nacionais e internacionais, em desfavor eventualmente de outras metodologias pedagógicas” (CNE, 2013, p. 235).

Decorrente desta realidade, assiste-se, nomeadamente no sistema público, à reconfiguração das funções do dia a dia dos professores, estando a

avaliação de desempenho destes associada aos resultados e performances dos alunos (Afonso, 2009, p. 21). Além disso, tem incrementado a desvalorização da “escola pública enquanto escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidade para todos, da pluralidade de excelências, da justiça educacional e da cidadania democrática” (idem, p. 23).

Consciente desta situação, o Conselho Nacional de Educação recomenda a “focalização da avaliação externa das escolas nas aprendizagens e resultados escolares, desde que se considere o valor acrescentado do processo educativo” (CNE, 2013, p. 310), bem como se aposte “na transparência e comparabilidade dos resultados”, tendo em consideração fatores como o enquadramento social e cultural das escolas (idem, p. 315).

Depreende-se então, que começa a existir uma preocupação, embora que ainda ténue, em desviar o foco da avaliação no resultado final para o processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a transição da imagem da avaliação como processo de classificação e certificação, para a avaliação como instrumento de melhoria de desempenho e eficácia do professor e da escola, com conseqüente impacto na evolução das aprendizagens e dos resultados, comparativamente à entrada dos alunos no percurso escolar, ou seja, o efeito da escola e dos professores, torna-se um objetivo a alcançar.

“Teachers' competences in dealing with students with a range of abilities and interests are essential in tackling low achievement. Research affirms the importance of access to effective initial education and professional development which allows teachers to select and use the appropriate methods and strategies to suit the topic, the type of student and the particular learning context” (European Commission/ EACEA/ Eurydice, 2012, p. 10).

Nas escolas privadas, a avaliação de desempenho corresponde aos propósitos da mesma, na medida em que ela acontece numa vertente formativa, onde o diálogo colaborativo e a fundamentação da ação ocorrem em todas as fases do processo de avaliação do desempenho de cada professor que compõe a escola.

Aqui, o avaliador provoca momentos de introspeção e reflexão nos intervenientes do processo educativo, de forma a identificar e atuar conjuntamente sobre as falhas e as oportunidades de melhoria, no sentido de todos contribuírem para alcançar os objetivos previamente definidos e conhecidos. Por conseguinte, a avaliação, ao incidir o seu foco no processo e não no resultado final, contribui para a eficácia e a melhoria contínua do desempenho do professor e, conseqüentemente do processo de ensino-aprendizagem e da escola, pelo que os resultados são efetivamente melhorados ao longo do tempo. Decorrente deste processo surge a avaliação sumativa, contudo a ênfase dada é relativamente reduzida face à avaliação formativa, na medida em que ela flui naturalmente ao longo do processo com a participação do próprio professor como principal interessado em desenvolver e melhorar continuamente o seu desempenho, ou seja, cada professor busca a eficácia nas suas funções, nomeadamente aquelas que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o ranking entre escolas e professores, bem como os sistemas de mérito, apenas têm contribuído para o conflito entre os intervenientes e o descrédito do modelo de avaliação da qualidade implementado na organização. Desta forma, é urgente iniciar o processo de viragem, onde a avaliação passa por focar o processo e não os resultados, visto que a progressão dos resultados será uma consequência da atuação no processo (Deming, 1994, p. 25-31). Assim, através da avaliação formativa, a organização promove a sua melhoria e, decorrente desse processo otimiza os seus resultados, com vista à excelência. Nesta perspetiva, a avaliação

sumativa surge apenas como um elemento difusor do valor que essa organização gera na comunidade onde está inserida. Por conseguinte, se realmente pretende-se uma melhoria da qualidade é necessário visualizar a organização escola como um sistema vivo e complexo.

“(...) As mudanças educativas, que visam ter uma incidência real na vida da escola, terão de ser geradas a partir do seu interior e capacitá-la para desenvolver a sua própria cultura inovadora, incidindo na estrutura organizativa e laboral, ao redesenhar, ou seja, ao apresentar uma nova conceção dos contextos laborais e dos papéis a desempenhar, ao potenciar a tomada de decisões e o desenvolvimento institucional ou organizativo, com o objetivo de implicar os professores numa análise reflexiva das suas práticas” (Bolívar, 2003, citado por Freitas, 2009, p. 179).

5. A Avaliação de Desempenho Docente e a Cultura Organizacional

“At the school wide level, a truly useful assessment system would be comprehensive and complete enough to enable school leaders to talk honestly to parents, teachers, and community members: “This is our how, our school is doing based on data from a variety of assessments (...)” (Senge et al., 2012, p. 231).

A percepção sobre o processo de avaliação de desempenho docente parece estar relacionada com a cultura da organização promovida pela direção e coordenação da escola. Assim, depreende-se que o envolvimento de cada elemento, como parte de uma equipa devidamente esclarecida sobre os propósitos da avaliação e as metas que a escola pretende atingir; onde cada um contribui, direta ou indiretamente, para a alcançar o sucesso, poderá estar na origem da divergência da visão dos intervenientes sobre o processo de avaliação.

Conforme refere Pacheco (2009, p. 45), “qualquer modelo de avaliação docente necessita de uma constante legitimação dos seus destinatários, reconhecendo-o não só como suporte do seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também como fonte da sua credibilidade social”.

De acordo com Gibson et al. (2006, p. 33), a cultura organizacional ao envolver as expetativas, valores e atitudes compartilhados, “acaba por exercer influência sobre os processos individuais, coletivos e organizacionais”, por conseguinte é fundamental a criação de uma cultura forte e coesa nas escolas, pois só dessa forma é possível exercer influência nos comportamentos dos seus membros. Acrescenta ainda, que “quando existe disparidade entre a realidade e o conjunto estabelecido de valores” (idem, p. 35), gera-se um clima de confusão, irritabilidade e ceticismo, bem como de perda de entusiasmo e respeito, face à imagem distorcida da organização. Por conseguinte, esta poderá ser uma das eventuais motivações para a forma como os professores, percecionam o processo de avaliação de desempenho.

Em suma, torna-se pertinente estabelecer a relação entre a cultura organizacional e o modelo de avaliação de desempenho docente implementado, na tentativa de identificar possíveis causas explicativas das visões divergentes entre os processos desenvolvidos em organizações escolares públicas e organizações privadas.

5.1 Tipos de Cultura Organizacional

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (Brunet, 1988, citado por Venâncio et al., 2002, p. 55).

Utilizando como critério o grau de centralização do poder e o grau de formalização da estrutura, Harrison & Handy (n.d., citado por Teixeira, 1998, p. 178-179), enumeram quatro tipos de cultura organizacional, nomeadamente a burocrática ou de função, adocracia ou de tarefa, autocrática ou de poder e, por fim a democrática ou atomista.

Neste seguimento, Ribeiro (n.d., p. 9-10) refere que a cultura burocrática ou de função, “engloba a elevada formalização e centralização, com base na lógica e no racionalismo, regras e procedimentos, exercício da autoridade e poder de posição, normalmente apropriada para ambientes estáveis, mas inadaptável em contextos de mudança”.

Relativamente à cultura adocracia ou de tarefa, refere que esta “tem por base valores como a flexibilidade, adaptabilidade, autonomia, cooperação e respeito mútuo, sendo altamente formalizada e pouco centralizada, cujo poder é difuso, sendo típica dos grupos interdisciplinares para desenvolvimento de projetos” (idem).

No que concerne à cultura autocrática ou de poder, “caracterizada pela alta centralização e baixa formalização, é normalmente verbal e intuitiva, tem como vantagem a adaptação rápida às solicitações do meio, podendo correr o risco de assumir posturas de princípio em que “os fins justificam os meios”” (idem).

Por fim, a cultura democrática ou atomista, considerada “informal e descentralizada, caracteriza-se pelo mínimo de regras e mecanismos de coordenação, com grande margem de manobra individual, onde o exercício da autoridade assenta no poder de competência” (idem).

Provavelmente as organizações poderão ser caracterizadas por uma mistura de alguns ou todos os tipos de cultura representados, contudo um deles sobressairá. Desta forma, será importante determinar qual a cultura organizacional que está na essência de cada organização escola, na medida em que a concepção do que é ser professor, bem como a seleção do modelo de avaliação da qualidade educativa, é influenciada por ela.

“(...) em qualquer processo de mudança, de autoavaliação ou de melhoria eficaz da escola, é necessário ter em conta o papel inestimável da cultura da escola como fator ora facilitador, ora obstrutor de qualquer processo em curso. Assim sendo, é indispensável conhecer a(s) cultura(s) dominante(s) na organização escolar para, de forma mais adequada, planejar e implementar a mudança” (Alaiz et al., 2003, p. 119).

5.2 Aceção da Docência

“As profissões definem-se pelas suas práticas e por um certo monopólio das regras e conhecimentos da atividade que realizam” (Sacristán, 1999, p. 68).

Segundo Formosinho & Machado (2009, p. 308-309), a forma como os professores concebem a docência determina a perspetiva que têm sobre o processo de avaliação de desempenho docente, por conseguinte identificam quatro conceções:

- militar e missionária - vista como uma missão, os bons professores são aqueles que se entregam à docência com todas as suas capacidades, dando o máximo de si e sacrificando tudo, nomeadamente a sua vida pessoal e familiar;
- laboral – o bom professor é aquele que cumpre o seu dever de trabalhador, fazendo tudo o que lhe mandam;
- funcionarista – reforça a condição de funcionário e os princípios da impessoalidade, uniformidade e universalidade das regras, com as quais se deve ajustar a ação docente;
- profissional – reivindica o controlo do exercício da profissão, numa estratégia de profissionalização que passe pela conquista de maior controlo do trabalho profissional e autoridade social, com a responsabilidade que isso acarreta.

Tomando como válidos estes pressupostos, depreende-se que a perspetiva de cada interveniente do que é ser professor poderá também influenciar, positiva ou negativamente, a forma como é percebido o processo de avaliação de desempenho docente.

5.3 Modelos de Avaliação da Qualidade

“A elaboração, fundamentação e justificação dos modelos e práticas de avaliação terá que operar-se sempre por referência à situação e contexto concretos e específicos em que ela se irá inscrever e funcionar, bem como aos valores que eles impõem, promovem e realizam” (Rodrigues, 1995, p. 104).

Díaz (2003, p. 15-23), referindo-se aos modelos de avaliação da qualidade, relata a existência de três grandes categorias:

- centrados nos resultados – baseia-se “cálculo do rendimento escolar mediante uma função de produção que permita representar a relação entre outputs e inputs”, comparando não só os resultados obtidos com as metas propostas (eficácia), como também a relação entre esses resultados e os recursos empregues (eficiência);
- centrados na melhoria escolar – baseia-se nas mudanças positivas nos processos e procedimentos que todos os implicados são capazes de introduzir na organização, no sentido de que “cada escola tem capacidade para resolver os seus próprios problemas”, seguindo a estratégia da autoavaliação e da reflexão, onde a avaliação dos resultados acontece após o diagnóstico das necessidades, a definição dos programas e a implementação de estratégias práticas que permitam o controlo dos seus efeitos;
- centrados nos aspetos organizacionais – atendendo a que as organizações escolares são “realidades muito complexas, nas quais interagem elementos de natureza muito diversa (recursos físicos e financeiros, alunos, professores) que, por sua vez, se veem influenciados pelo meio” onde estão inseridas. Desta forma, “propõem-se alcançar múltiplas metas, devido à diversidade” que as caracteriza.

Perspetivando desta forma pressupõe-se que o modelo de avaliação da qualidade educativa, que está subjacente à cultura da organização escolar, influencia decisivamente a elaboração e implementação do modelo de avaliação de desempenho docente.

5.4 Seleção do modelo de Avaliação de Desempenho Docente

“As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (Brunet, 1988, citado por Venâncio et al., 2002, p. 55).

Conforme refere Pacheco (2009, p. 47), os modelos são elaborados e implementados em função das finalidades da avaliação de desempenho docente estabelecidas pela organização escola, bem como do critério da exequibilidade, e neste sentido refere que:

- se a avaliação “for considerada uma variável técnica, o modelo a aplicar consiste num processo burocrático, em que são facilmente inventariados critérios largamente consensualizados, sendo a sua aplicação não conflituosa e não dispendiosa” (idem);
- se a avaliação tem como finalidade “contribuir para a qualidade do sistema educativo (...), o modelo administrativo ou burocrático, apenas atende a questões de pragmatismo escolar, facilmente enredados por intervenções técnicas dos professores e pela vontade da Administração atingir os resultados, independentemente dos processos de aprendizagem” (idem);
- se a avaliação “persiste na busca da profissionalidade docente, integrando dimensões do contexto profissional e do desenvolvimento pessoal, o modelo constrói-se numa multiplicidade de critérios, definidos tanto pela administração, quanto pelas escolas e pelos professores” (idem).

““Agir como um profissional” implica dedicação, compromisso, reflexão, dar primazia ao aluno, ser profissional com os colegas e ser destro no acompanhamento das mudanças internas e externas, enquanto que “ser um profissional” envolve ser especializado, autónomo, qualificado e respeitado” (Pinto et al., 2011, p. 44, citando Day, 2010).

Assim, entendendo a avaliação como um instrumento de recolha de informação e conseqüente reflexão, permitindo a identificação e implementação de oportunidades de melhoria, no sentido de promover a eficácia e a melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem e da própria escola/ sistema educativo. Por conseguinte, é fundamental que o modelo a implementar na organização escola não “se transforme no cumprimento de um ritual administrativo” (Pacheco, 2009, p. 47).

Com a “funcionarização do professor” (idem, p. 48), como tem acontecido em algumas escolas públicas, onde “a dificuldade de legitimação dos avaliadores, a indução de entropia na organização e, sobretudo, a deriva tecnicista e quantitativista em relação ao processo e aos instrumentos de avaliação” (Machado, 2009, p. 58), tem resultado, para além da perda de tempo e de recursos, na ineficácia do processo.

Desta forma, é crucial o rompimento desta realidade, para que se materializem as finalidades a que se propõe os modelos de avaliação da qualidade e, conseqüentemente, se concretizem os objetivos da sociedade atual.

6. Projetar a mudança: o caminho a seguir

“The Finland Phenomenon. (...) a school system built around trust: administrators trust teachers, teachers trust students, and students trust the system. (...) It happens because of a series of decisions made by Finnish leaders, starting with the way that teachers are hired and treated: as highly respected professionals (...)” (Senge et al., 2012, p. 328).

Promover a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem requer uma reflexão sistemática sobre o desenvolvimento da ação do professor, no sentido de responder às necessidades dos alunos no seu contexto, bem como às exigências da sociedade em geral.

Conforme refere Alves & Machado (2010, p. 97), “o professor precisa de refletir, de tomar decisões e agir quase instantaneamente no processo de ensino-aprendizagem para garantir a eficácia e a eficiência das suas ações”. Por conseguinte, ser professor implica um processo sistemático e exigente de busca contínua pela melhoria da sua ação, pelo que é fundamental proporcionar o ambiente necessário a essa demanda. Conforme refere o relatório da Unesco (2014, p. 5), “An education system is only as good as its teachers. Unlocking their potential is essential to enhancing the quality of learning. Evidence shows that education quality improves when teachers are supported (...) But teachers cannot shoulder the responsibility alone. (...) teachers can only shine in the right context, with well-designed curricula and assessment strategies to improve teaching and learning”. Desta forma, fica reforçado a importância do ambiente onde se desenrola a ação do professor, como um elemento determinante para o seu desenvolvimento profissional, com vista à melhoria da sua ação.

Em sintonia, também Stronge (2010, p. 31-34) reforça a importância da criação de um ambiente construtivo, através da comunicação, do comprometimento organizacional e da colaboração como componentes

essenciais na elaboração e implementação de um modelo de avaliação, que visa o desenvolvimento e a melhoria da ação do professor.

Referindo-se à comunicação, esta deverá acontecer nas diversas fases do processo de avaliação, sob a forma pública para informação e aspetos gerais do processo, bem como sob a forma privada para aspetos relacionados com a atividade individual de cada professor, contribuindo para a sua eficácia.

Em relação ao comprometimento organizacional, salienta a necessidade do envolvimento dos intervenientes, nomeadamente dos professores e administradores, na concretização de um ensino de excelência, da disponibilização de tempo e atenção, bem como na disponibilização dos recursos necessários à implementação do processo (citando Bridges, 1992; Conley, 1987; Duke, 1990).

Por último, indica a colaboração como elemento fundamental para o estabelecimento da confiança entre o administrador e o professor, bem como da participação destes na conceção e implementação de sistemas de avaliação eficazes.

Em suma, apresenta a conjugação dos objetivos da organização com o processo de avaliação e o desempenho do professor, a relevância do contexto, a consideração das funções dos professores, a utilização de múltiplas fontes de dados, a aplicação de critérios apropriados e inequívocos de avaliação e a relação da avaliação com o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho, como diretrizes orientadoras para o desenvolvimento e implementação de sistemas de avaliação de qualidade, impulsionadores da aprendizagem ao longo da vida e da eficácia pedagógica dos professores (Stronge, 2010, p. 37-39).

No seguimento, Formosinho et al. (2010) refere ser de especial importância a promoção de uma perspetiva profissional de docência com a criação de uma entidade externa, que de forma imparcial, sustentada, fundamentada e autónoma, proceda à implementação, acompanhamento e monitorização do processo de avaliação nas escolas.

Em Portugal, depreende-se que o processo de avaliação de desempenho decorre de duas formas distintas, consoante a realidade da organização escola: pública ou privada.

Assim, no sistema privado, muito embora o processo seja constituído por um grupo de elementos da escola, ele é devidamente sustentado em factos, dando-lhe um cariz científico, para que a credibilidade e a equidade não seja colocada em causa. Acresce ainda que o professor avaliado é integrado em todo o processo, pelo que a sua participação e envolvimento, tornam a avaliação mais transparente, aceitável e significativa, predominando um clima de confiança e de colaboração, indo de encontro às recomendações do Conselho Científico para a Avaliação dos Professores para o sistema público, bem como às recomendações de Stronge (2010) e Formosinho et al. (2010).

Conforme refere Pacheco (2009, p. 48), “a disseminação de medidas de políticas educativas em Portugal faz-se pela letra do normativo e raramente se faz pela avaliação de experiências no terreno das escolas”, depreendendo-se que a mais-valia no sistema privado provém da proximidade da direção ao contexto e aos intervenientes na ação.

Em sintonia Nóvoa (1992, citado por Rocha, 2007, p. 4), referindo-se ao sistema público, reforça que “a modernização do sistema educativo passa pela sua descentralização [e que] as escolas têm de adquirir uma grande mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado”. Por conseguinte, a política de

avaliação dos professores terá de ser um processo descentralizado do Governo que gerido de forma imparcial, sustentado, fundamentado, transparente e autónomo por uma entidade, atenda aos princípios da educação. Além disso, que envolva os intervenientes numa perspetiva de aceitação e colaboração, em busca da qualidade e excelência do desempenho do professor, contribuindo para a melhoria das aprendizagens dos alunos e, conseqüentemente da escola.

Conforme refere Esteve (1999, p. 97), “os professores enfrentam circunstâncias de mudança que os obrigam a fazer mal o seu trabalho, tendo de suportar a crítica generalizada, que, sem analisar essas circunstâncias, os considera como responsáveis imediatos pelas falhas do sistema de ensino”. Assim, se ao professor por um lado é-lhe atribuída a responsabilidade de responder às necessidades e expectativas da sociedade através do seu desempenho na escola; é-lhe por outro lado retirada a autonomia e autoridade no processo, no qual sequer tem espaço para esclarecer, quanto mais interrogar o que quer que seja. Por conseguinte, é urgente reverter esta situação instável e inoportável que apenas tem contribuído para o descontentamento e desgaste dos professores, bem como para a imagem cada vez mais negativa daquilo que se faz na escola.

Capítulo III – Investigação

1. Perspetivar a Avaliação de Desempenho: uma questão de Investigação

“A construção de uma educação escolar de qualidade de todos os alunos requer pensar a escola como uma organização que a isso se dedica, “de alma e coração” (...). Toda a sociedade almeja ter confiança nos professores e na qualidade do seu desempenho” (Azevedo, J., 2011, p. 273).

Atualmente a sociedade está mergulhada na busca pelo bem-estar social e económico, para o qual a educação/ a formação/ o conhecimento, ou seja, a qualificação das pessoas, consubstancia-se como fator de destaque nessa demanda. Desta forma, é reivindicado ao cidadão uma qualificação geral e específica ao longo da vida para um melhor desempenho nesta sociedade cada vez mais competitiva.

Perante esta realidade, a avaliação dos estabelecimentos de ensino e conseqüentemente do desempenho dos professores, tornam-se nas ferramentas imprescindíveis para que a formação e o ensino proporcionados, sejam realmente geradores de conhecimento e de uma verdadeira qualificação. Assim, pelo impacto significativo e premência de processos de qualidade e melhoria do serviço prestado, torna-se pertinente perceber o processo de avaliação do desempenho do professor, atendendo à repercussão deste elemento no processo de ensino-aprendizagem.

“A avaliação é a consciência crítica, a lanterna que ilumina, questiona, problematiza e clarifica as práticas e as teorias que as sustentam (Alonso, 1992) ao se constituir como um processo que determina o mérito ou o valor de algo (Scriven, 1991) e, dessa forma, permite a continuidade ou a reformulação do planeado” (Martins et al., 2010, p. 15).

A relevância e a pertinência do tema advêm do papel crucial que ela detém no desenvolvimento de padrões de desempenho eficazes e de qualidade, indispensáveis aos professores e às escolas como resposta às necessidades e expectativas da sociedade atual. Neste sentido, a investigação

insere-se no contexto da avaliação de desempenho de professores em duas realidades diferentes, contudo com objetivos comuns - escola pública e escola privada, através da análise comparativa da visão dos principais intervenientes, ou seja, o professor como o principal visado no processo e o aluno como “cliente/ destinatário direto” do mesmo, sobre o processo de avaliação de professores.

A motivação para a realização desta investigação deriva do interesse e da atividade profissional da investigadora estar diretamente relacionada com a área da qualidade e da melhoria dos processos nas organizações. Além disso, pelo confronto e inquietação que surgiu ao longo do primeiro ano do curso, onde foi possível constatar a existência de diferentes percepções sobre o processo da avaliação de desempenho docente, sendo evidente a divergência entre os intervenientes que desenvolviam a sua atividade profissional na escola privada ou na escola pública.

Em teoria a avaliação de desempenho docente procura dar resposta à crescente exigência da sociedade por padrões de desempenho eficazes e de qualidade impostos aos professores e às escolas, contudo na prática a sua implementação tem gerado grande tensão entre determinados intervenientes, que colocam em causa a essência, a credibilidade e, conseqüentemente a eficácia do processo.

Através da revisão bibliográfica realizada, torna-se evidente a premência destas questões, na medida em que é reconhecida a ineficácia ou conflito gerado pela implementação do processo de avaliação de desempenho docente. Decorrendo da imposição legal, o foco da avaliação, nomeadamente na escola pública, parece estar distorcido do propósito da escola e da essência do próprio processo, conforme remetem algumas reflexões produzidas por diferentes autores:

“O problema da avaliação dos professores é não só difícil, mas também, de uma certa maneira, explosivo” (Hadji, 1995, p. 27).

“(…) Se a concepção de avaliação se restringir a classificar e selecionar “não é invulgar constatar que os professores se sintam ameaçados a vários níveis, nomeadamente no que se refere à sua autonomia, à sua dignidade profissional e aos seus direitos” (Fernandes, 2008, citado por Martins et al., 2010, p. 18).

O Governo tende a valorizar a regulação através dos resultados, promovendo a comparação através da classificação e catalogando o professor por níveis de desempenho, sem atender ao contexto em que este está inserido, ou seja num processo instrumental e meramente burocrático, originando nos intervenientes um sentimento de descrédito e de ineficácia (Costa, 2007).

“É evidente que o modelo de processo reforça a cultura profissional dos professores, no quadro de uma concepção de ensino como profissão ou como arte, enquanto que o modelo de produto reflete a cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades educativas” (Day, 1993, citado por Miranda, 1999, p. 29).

Esta problemática deve-se ao desconhecimento dos pressupostos da avaliação e do contributo desta para a evolução do desempenho do professor e da escola/ sistema educativo. Por conseguinte, os professores colocam em causa a sua validade e fiabilidade, resistindo à sua implementação como estratégia para a melhoria e eficácia da educação, pelo que a sua adesão surge como uma imposição legal à qual terão de responder para permanecer na carreira docente (Stronge, 2010).

“Um processo de avaliação atinge todos os colaboradores da organização tornando, por isso, fácil a generalização e proliferação destes receios, críticas e ansiedades. Revela-se assim praticamente impossível implementar um processo de avaliação de desempenho sem uma liderança determinada, corajosa e convictadas vantagens de um processo desta natureza para a melhoria dos resultados” (Morais, 2009, p. 11).

Esta concepção negativa sobre o processo de avaliação de desempenho, partilhada pelos diferentes autores, parece ser corroborada por Santos Guerra (2010, citado por Martins et al. (2010, p. 17 e 18), quando identifica alguns dos fatores que poderão estar na origem desta visão, nomeadamente: a

rotinização das práticas profissionais, a descoordenação dos professores, a burocratização da mudança e a desmotivação dos professores. Além disso, em todos eles é evidente a relação e a importância da cultura organizacional, bem como a concepção do que é ser professor, pelo que estes aspetos serão considerados na presente investigação.

Contrariamente, nas escolas privadas o processo surge por iniciativa da própria escola e dos seus intervenientes que consideram a avaliação um contributo indispensável para a eficácia e a melhoria contínua de desempenho do docente e, conseqüentemente do processo de ensino-aprendizagem e da escola, numa perspetiva de necessidade e não de obrigação. Aliás, existem “cada vez mais escolas a entenderem que a avaliação pode ser instrumento decisivo de processos de melhoria e de estratégia de desenvolvimento, acionando processos de autoavaliação ou contratando avaliações externas. Em termos gerais, as escolas privadas aperceberam-se mais cedo da necessidade de serem “organizações aprendentes”, também como componente de uma estratégia de marketing” (Costa e Ventura, 2002, citado por CNE, 2005, p. 7). Por conseguinte, o professor surge como o principal interessado em desenvolver e melhorar continuamente o seu desempenho, ou seja, cada professor busca a eficácia nas suas funções, nomeadamente aquelas que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem, pelo que o processo surge de forma natural e desejado.

Assim, a partir da imagem que os professores e os alunos detêm do processo de avaliação de desempenho em organizações escolares públicas e privadas, pretende-se identificar as suas características distintivas que permitam equacionar e perceber as potenciais motivações para a divergência das perceções dos diferentes intervenientes. Perante esta situação problema, desencadeia-se um conjunto de objetivos que se pretendem aflorar nesta investigação, nomeadamente:

Objetivo geral:

- Analisar e comparar as diferentes percepções sobre os processos de avaliação de desempenho docente, em organizações escolares públicas e privadas.

Objetivos específicos:

- Quais as divergências no discurso dos professores, que motivam as diferentes percepções entre os intervenientes de cada organização escola (pública e privada).
- Qual a percepção dos alunos sobre a avaliação de desempenho docente, consoante o contexto onde a ação é desenvolvida (organização escola pública ou privada).

Em suma, a investigação ao responder aos objetivos supracitados, permitirá identificar as eventuais causas explicativas da divergência de posição de cada interveniente face ao processo de avaliação de desempenho consoante a organização escola – pública ou privada, bem como as possíveis áreas de intervenção, passíveis de alterar essa realidade.

2. Métodos, técnicas e instrumentos de Investigação

Com regularidade assiste-se ao recurso da metodologia estudo de caso ou multicaseos em investigações na área das ciências sociais e humanas, em particular das ciências de educação.

O estudo de caso surge como uma possível metodologia de investigação. Caracterizado por “reunir informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação” (Lessard-Hébert et al., 1990, p. 26 e 170) possibilita a análise e comparação posterior, com o intuito de estabelecer conclusões válidas sobre o fenómeno em estudo. Aliás, Morgado (2012, p. 7) refere que o estudo de caso revela-se uma “estratégia investigativa que permite uma análise mais focalizada e mais compreensiva de determinadas situações, processos e/ ou práticas profissionais, podendo por isso, contribuir para dar resposta aos imperativos da avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas”.

O objetivo desta investigação é analisar e comparar as diferentes perceções sobre os processos de avaliação de desempenho docente em organizações escolares contextualizadas. Assumindo-se como uma abordagem empírica, o estudo de caso surge como a metodologia mais adequada quando as questões “como” ou “porquê” decorrem da investigação (Yin, 2003). Além disso, os recursos disponíveis para a investigação normalmente são escassos, pelo que o “estudo de caso pode ser uma contribuição séria para a investigação em educação”, tendo como benefício “à partida, exigir menos recursos e poder ser assumido por um investigador ou uma pequena equipa” (Duarte, 2008, p. 125 - 126).

Qualquer investigação está sujeita a um conjunto de questões que atestam a sua credibilidade e qualidade, nomeadamente “a validade externa

ou possibilidade de generalização dos resultados, a fiabilidade (replicabilidade) do processo de recolha e análise de dados, e para o estudo de caso de tipo explicativo, coloca-se ainda a questão do rigor ou validade interna das conclusões a que conduz” (Coutinho & Chaves, 2002, p. 231).

No que concerne à validade externa, Coutinho & Chaves (idem, citando Punch (1998)) contam que “há estudos de caso em que a generalização não faz sequer sentido, não se coloca, porque o estudo está justificado à partida seja pela unicidade”. Além disso, Alves-Mazzotti (2006, p. 646), relembra que os estudos de caso não caracterizam a população ou universo em estudo, por conseguinte a generalização dos resultados, nomeadamente estatísticos, à partida não se coloca. Contudo a mesma autora, recorrendo a Yin (1984), menciona a possibilidade de “generalização analítica”, onde o investigador “a partir de um conjunto particular de resultados (...) pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos”. Desta forma, “cada caso estudado é único em certos aspetos”, porém quando ultrapassa a dimensão descritiva e atinge uma dimensão analítica, sugerindo pistas para a investigação futura, torna-se possível a sua generalização teórica (Coutinho & Chaves, 2002, p. 232-233).

Coutinho & Chaves (2002, p. 234) referem que uma investigação para ser considerada pertinente e com valor, tem de garantir a sua fiabilidade. Para isso, aconselham “o investigador a fazer uma descrição tão pormenorizada quanto possível de todos os passos operacionais do estudo, e a conduzir a investigação como se alguém estivesse sempre a espreitar por cima do seu ombro” (idem, citando Yin (1994)).

Relativamente à validade interna, esta consiste no “rigor ou precisão dos resultados obtidos, ou seja, o quanto as conclusões obtidas representam e/ ou explicam a realidade estudada” (idem, citando Punch (1998)). Por conseguinte, o investigador deverá socorrer-se de um ou mais “protocolos de

triangulação”, que permitam “obter as confirmações necessárias para aumentar a credibilidade das interpretações que faz” (idem, p. 235).

Perante o exposto, compete à investigadora implementar um conjunto de medidas que permitam descrever de forma detalhada todo o processo, equacionando todas as etapas, desde a planificação até à análise dos dados obtidos, no sentido de garantir a credibilidade e qualidade da presente investigação.

Assim, decorrente da metodologia definida, surge a necessidade de identificar as técnicas de recolha de informação, sendo que Lessard-Hébert et al. (1990) enumera as seguintes possibilidades:

- inquérito - abrange a entrevista e o questionário;
- observação – abrange a observação direta (observador externo) e a observação participante (observador conhecido ou oculto);
- análise documental.

A obtenção de dados em múltiplas fontes considera-se muito mais vantajosa, na medida em que permite a triangulação entre o método quantitativo e o método qualitativo, possibilitando uma maior compreensão, consistência, credibilidade e corroboração das conclusões obtidas, elevando a probabilidade da sua generalização. Contudo, as técnicas de observação e análise documental, para além de implicarem um maior investimento de recursos, nomeadamente de tempo, estão dependentes da abertura e disponibilidade das organizações escolares para a sua concretização. Por conseguinte, poderão ter um impacto pouco significativo ou nulo na recolha de dados/ informações sobre a perceção dos diferentes intervenientes no processo de avaliação de desempenho. Assim, considera-se que a aplicação da técnica inquérito é aquela que melhor se adequa ao propósito.

De acordo com Alaiz et al. (2003, p. 87), a técnica inquérito, nomeadamente o instrumento questionário “tem a vantagem de poder abranger um número elevado de inquiridos e assim fornecer dados representativos”, para além possibilitar a “comparação entre as respostas de vários atores educativos” (idem, p. 88). Além disso, a aplicação em simultâneo do instrumento entrevista semi-estruturada, que ao seguir um guião de forma a possibilitar a comparação das respostas dos inquiridos, permitirá, através da análise de conteúdo, o “aprofundamento e interpretação” da informação obtida pelo questionário (idem).

De acordo com Capelle et al. (2003, p. 72), remetendo para Bardin (1979), “a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão de conteúdo de mensagens, com a finalidade de se efetuarem deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens”. Neste seguimento, Albarello et al. (1997, p. 98-99), refere que a entrevista semi-diretiva, também designada por semi-estruturada, aplica-se quando o investigador procura estabelecer um aprofundamento e/ ou verificação das suas proposições teóricas. Desta forma, a análise de conteúdo permitirá estabelecer “um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas, sem, contudo, se afastar das exigências atribuídas a um trabalho científico” (Capelle et al., 2003, p. 72). Por conseguinte, nesta investigação, a análise de conteúdo tem uma vertente mais simplista, na medida em que não se pretende fazer um escrutínio exaustivo da mensagem, mas sim estabelecer uma relação, numa tentativa de corroboração, das inferências provenientes do instrumento questionário.

Conforme refere Triviños (1987, p. 138), a “triangulação de dados tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo”, sendo que os instrumentos questionário e entrevista adequam-se quando o investigador centra-se no sujeito, nomeadamente no estudo das suas perceções (idem, p. 139). Neste sentido,

“para assegurar a “validade” e “fiabilidade” das informações obtidas comparam-se os resultados da entrevista com outros procedimentos que variam em função das perspectivas do estudo” (Aires, 2011, p. 36), nomeadamente com os resultados do questionário. Em suma, a utilização simultânea destes dois instrumentos permitirá a triangulação dos dados obtidos, promovendo “uma visão mais válida e fiável” da investigação (Alaiz et al., 2003, p. 95).

Perante o tema da investigação, o universo será composto pelos visados na avaliação de desempenho - os professores, bem como pelos alunos, nomeadamente do secundário, que não intervindo diretamente, são parte interessada no processo. Importa realçar que são apenas considerados os alunos que frequentam o nível secundário, em virtude do número de anos na escola, bem como pelo nível de compreensão do contexto onde estão inseridos. Conforme referem Tardif & Faucher (2010, p. 45) “a decisão de consultar o “primeiro cliente” deve ser tomada com muito cuidado”, contudo refletir nas observações, nomeadamente dos alunos, contribui para a melhoria da aprendizagem e do ensino, além disso faz “parte das características de uma escola que funciona como uma comunidade de aprendizagem” (idem, citando o Ministério da Educação do Ontário (2008), p. 46).

Todavia, o universo em análise é muito abrangente para o espaço temporal disponível para a realização da investigação, pelo que delimita-se à região de Entre Douro e Vouga. Além disso, ao incidir nesta área geográfica será facilitada a recolha de dados, em virtude desta ser a área de residência e de trabalho da investigadora. Desta forma, será solicitada a colaboração da população alvo, composta por professores e alunos das organizações escolares com secundário, públicas e privadas, situadas na região de Entre Douro e Vouga.

Na impossibilidade de dimensionar com exatidão e em tempo útil a população, nomeadamente o número de professores e alunos de secundário que lecionam/ estudam no presente ano letivo na região estabelecida, recorre-se aos dados relativos ao ano letivo 2011/2012, disponibilizados pela Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2013). Assim, para a região de Entre Douro e Vouga foram contabilizados dez mil, quinhentos e dezoito alunos no nível secundário e quatro mil, duzentos e sessenta e oito professores, independentemente do nível lecionado (idem, p. 240). Desta forma, estima-se que a população alvo será sensivelmente de catorze mil, setecentos e oitenta e seis elementos, pelo que com base nesse pressuposto e assumindo um intervalo de confiança de 95%, determina-se a dimensão da amostra em trezentos e setenta e cinco elementos da população alvo a inquirir (Viana, n.d., p. 1).

O método de seleção da amostra em investigação será desejavelmente o aleatório, na medida em que qualquer elemento que compõe a população alvo tem a mesma probabilidade de a integrar. Todavia, na presente investigação, proceder à listagem dos elementos e respetivos contactos da população alvo, de forma a dirigir-lhes os instrumentos de recolha de dados, é inexecutável, figurando-se como uma limitação para a aplicação deste método. Conforme refere Guedes (2014, p. 7), no método de amostragem aleatória “a principal dificuldade consiste na obtenção de uma listagem completa da população a inquirir”.

Contudo, Coutinho & Chaves (p. 228-229), citando Stake (1995), advertem que “o estudo de caso não é uma investigação baseada em amostragem”. Assim, e seguindo Bravo (1998), referem que “a constituição da amostra é sempre intencional (...) baseando-se em critérios pragmáticos e teóricos em vez de critérios probabilísticos, buscando-se não a uniformidade mas as variações máximas” (idem), pelo que fica reforçada a aplicação do método não aleatório para a seleção da amostra.

Desta forma, para o instrumento questionário, a amostra será de conveniência, na medida em que estará dependente do interesse e motivação da população alvo em colaborar na investigação (Guedes, 2014, p. 6). Quanto ao instrumento entrevista, a amostra será intencional, na medida em que será solicitada a colaboração dos elementos que, no entender da investigadora, melhor representem a população alvo (idem, p. 6).

Posto isto, e de acordo com Alaiz et al. (2003, p. 81), “é necessário elaborar o design” da investigação, ou seja, traçar o plano operacional, que funcionará como um guião para o trabalho a desenvolver no terreno.

3. O plano operacional

Tendo como fim a obtenção de dados que permitam responder aos objetivos anunciados e seguindo a revisão bibliográfica realizada, apresenta-se a estrutura lógica (ver figura 1) pela qual se irá nortear a presente investigação:

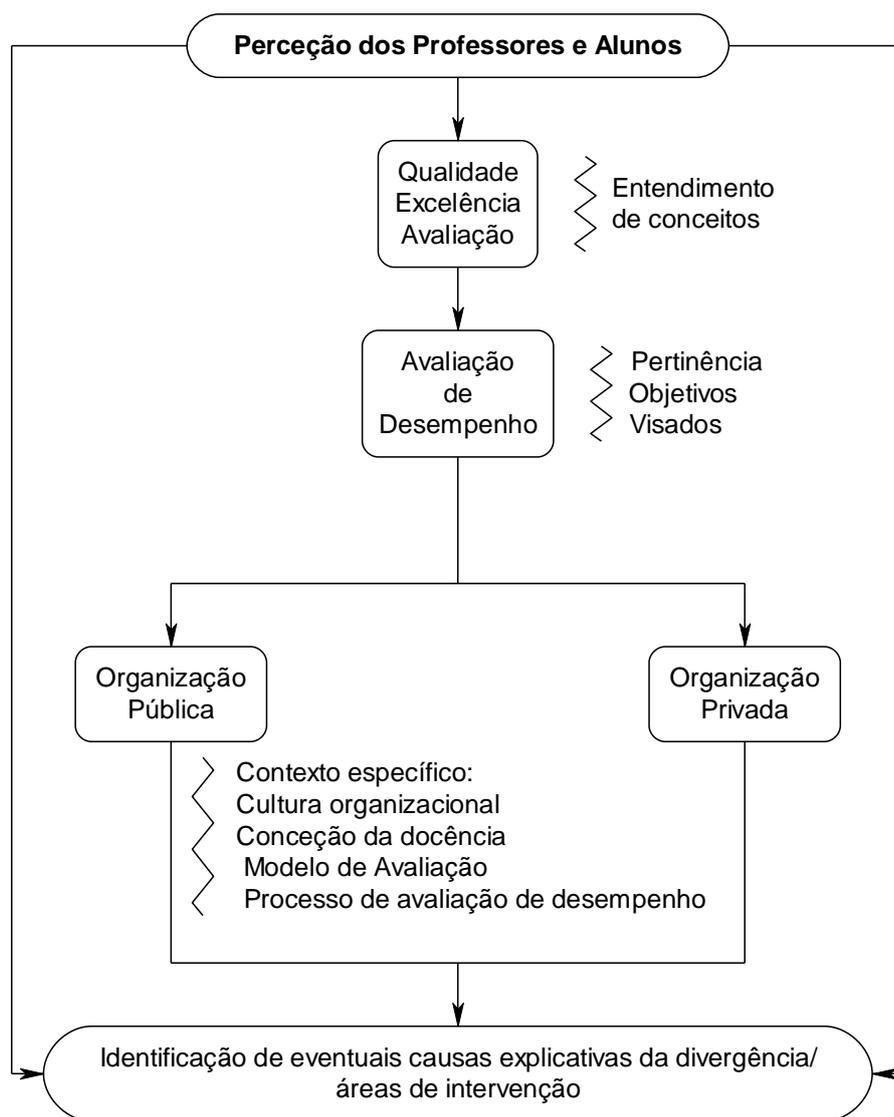


Figura 1 - Estrutura lógica da investigação

Desta forma, e através de uma visão mais amplificada sobre qualidade, excelência e avaliação, passando pela avaliação de desempenho, pretende-se aferir qual a percepção da amostra, sem atender a modelos de avaliação ou a contextos, relativamente a estes temas em investigação. De seguida, e numa visão mais estreita, pretende-se aferir e relacionar a imagem percebida pela amostra com o contexto específico onde se processa a avaliação de desempenho. Por conseguinte, os instrumentos de recolha de dados serão organizados em três partes distintas, precedidos por um conjunto de questões de enquadramento da amostra (ver quadro 1).

Área	Finalidade
Enquadramento	Identificação e caracterização da amostra.
Parte 1 – Qualidade, Excelência e Avaliação	Aferir a percepção da amostra sobre a qualidade, a excelência e a avaliação das organizações. Por conseguinte, procurar-se-á caracterizar a opinião da amostra relativamente aos temas qualidade, excelência e avaliação.
Parte 2 – Avaliação de Desempenho	Aferir a percepção da amostra sobre o processo de avaliação de desempenho, sem atender a um modelo de avaliação concreto ou a um contexto específico. Por conseguinte, procurar-se-á caracterizar a opinião da amostra relativamente ao tema avaliação de desempenho.
Parte 3 – Avaliação de Desempenho e o Contexto	Aferir a percepção da amostra sobre o processo de avaliação de desempenho na organização que conhece. Por conseguinte, procurar-se-á identificar e estabelecer a relação entre as diferentes percepções e o contexto onde se desenvolve a avaliação de desempenho.

Quadro 1 – Organização dos Instrumentos de recolha de dados

De acordo com a finalidade descrita, os instrumentos serão construídos, com base em afirmações/ questões (ver anexos 1 e 2) de resposta obrigatória, que espelhem a revisão bibliográfica realizada.

Após a construção dos instrumentos de recolha dos dados, os mesmos serão testados, isto é, “pré-testagem” (Alaiz et al., 2003, p. 98), num pequeno

grupo que irá integrar a amostra. Assim, o pré-teste, no caso dos questionários, será realizado por dois professores e dois alunos e, no caso da entrevista, por um professor. Desta forma, será possível identificar eventuais dificuldades dos inquiridos ou áreas de melhoria, passíveis de serem corrigidas antes da aplicação dos instrumentos à totalidade da amostra. Posto isto, dar-se-á início à obtenção dos dados.

No que concerne à aplicação do instrumento questionário, será solicitada a colaboração dos professores e alunos através do correio eletrónico enviado para as organizações escolares (ver anexos 3 e 4), bem como de uma rede social. Além disso, no caso das organizações públicas, será ainda requerida a autorização à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, conforme estabelecido no Despacho nº 15847/2007 (ver anexo 5). O prazo estabelecido para a receção das respostas aos questionários será de doze dias, acrescidos de dois dias de tolerância para eventuais demoras no encaminhamento do pedido de colaboração aos professores e alunos. Relativamente à aplicação do instrumento entrevista, será solicitada a colaboração de um professor e um aluno de uma organização pública, bem como de uma organização privada. Esta, com uma duração máxima prevista de trinta minutos, será agendada conforme a disponibilidade dos inquiridos, bem como será solicitada a sua gravação áudio, para facilitar a recolha da informação e a sua transcrição para a investigação. Em ambos os instrumentos de recolha de dados, será salvaguardada a total confidencialidade e anonimato da amostra, bem como toda a informação recolhida será apenas utilizada para os efeitos desta investigação. Serão, ainda, facultados os resultados aos inquiridos que manifestarem interesse aquando da recolha de dados.

Após a obtenção dos dados, será realizado o seu tratamento e análise, nomeadamente:

» aos questionários, cujas perguntas serão de natureza fechada e com recurso à escala de *Likert*, proceder-se-á à análise estatística descritiva, através do *software Microsoft Office Excel*, designadamente a distribuição de frequência de respostas e a média. Será, também, utilizado o software estatístico *SPSS - Statistical Package for the Social Sciences*, para a realização dos testes não paramétricos. De acordo, com Pestana & Gageiro (1998, p. 262) os testes não paramétricos aplicam-se quando os dados obtidos não cumprem “os pressupostos da normalidade ou da igualdade das variâncias ou quando as variáveis são de nível ordinal com duas ou três categorias”. Por conseguinte, o teste de *Mann-Whitney U* e o teste de *Kruskal-Wallis* surgem como alternativa não paramétrica ao teste *T* e ao teste *One Way Anova*. Assim, será realizado o teste de *Mann-Whitney U* na primeira e segunda parte (dois grupos em análise: professores e alunos) e o teste de *Kruskal-Wallis* na terceira parte (quatro grupos em análise: professores e alunos das organizações públicas e privadas). Pretende-se, assim, testar se os professores e os alunos possuem a mesma perceção sobre o conjunto de afirmações em análise (hipótese nula) ou se pelo menos um grupo confere uma perceção diferente (hipótese alternativa). Assim, para um nível de confiança de 95%, será rejeitada a hipótese nula, se o valor de prova for igual ou inferior ao nível de significância de 5%, concluindo-se que pelo menos um grupo atribui uma perceção diferente (Pereira, 2008, 174-178). Além disso, proceder-se-á ao teste da consistência/ fiabilidade interna da escala através do cálculo do *Alpha de Cronbach*. De acordo com Pestana & Gageiro (2005, p. 526), o coeficiente de *Alpha de Cronbach* varia entre 0 e 1, sendo considerado muito bom quando é superior a 0,9; bom entre 0,8 e 0,9; razoável se estiver entre 0,7 e 0,8; fraco no caso de estar entre 0,6 e 0,7 e inadmissível quando inferior a 0,6.

» às entrevistas (semi-estruturadas), cujas perguntas serão de natureza aberta, permitindo uma maior explicitação dos pensamentos e sentimentos do inquirido, será realizada a análise de conteúdo.

Posto isto, e seguindo a estrutura lógica da investigação, o tratamento e análise dos dados, decorrerá da seguinte forma (ver figura 2):

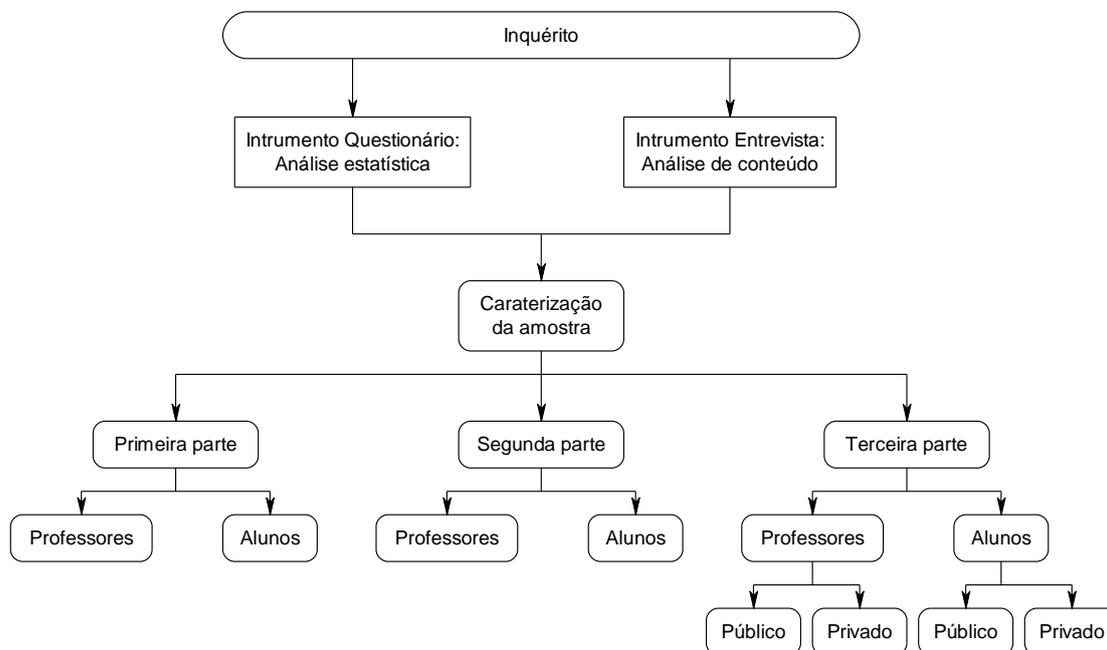


Figura 2 – Esquema para o tratamento e análise dos dados

Assim, após a caraterização da amostra, proceder-se-á à análise das respostas dos professores e dos alunos, relativamente aos conceitos de Qualidade, Excelência e Avaliação, bem como de Avaliação de Desempenho Docente, através dos dados obtidos na primeira e segunda parte do inquérito. Será, assim, possível determinar o grau de concordância da amostra a um conjunto de afirmações que pretendem retratar os pressupostos subjacentes a esses conceitos.

Considera-se esta análise importante na medida em que uma dispersão acentuada das respostas significará pressupostos diferentes, ou seja, que a perceção dos inquiridos será divergente independentemente do contexto específico. Por conseguinte, consistirá numa limitação aos objetivos anunciados para a presente investigação.

Posteriormente, proceder-se-á à análise comparativa das respostas dos professores e dos alunos provenientes de organizações públicas face aos de organizações privadas. Assim, será analisada as percepções dos inquiridos sobre a Avaliação de Desempenho Docente Contextualizada, através dos dados obtidos na terceira parte do inquérito.

Ainda, relativamente à análise dos dados, nomeadamente aos provenientes do instrumento questionário e, considerando que a escala é composta por cinco níveis, sendo que o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) não revela grau de concordância, cabe à investigadora tomar medidas para a análise destes eventuais casos. Desta forma, sempre que a frequência das respostas incidir maioritariamente nesse nível, será somado a taxa do nível 1 e 2 e a taxa do nível 4 e 5, com o objetivo de comparar e constatar a tendência das respostas a essa afirmação.

Em suma, através da análise dos dados obtidos pela técnica inquérito, procurar-se-á identificar eventuais causas explicativas da divergência dos intervenientes de cada perfil de organização (pública ou privada).

4. Análise e síntese dos dados

“O processo de análise depende da natureza da informação recolhida e das questões de avaliação. Se os dados forem de natureza quantitativa, deverão ser objeto de análise estatística; se forem de natureza qualitativa, poderão ser apresentados em descrições, mas também poderão ser sujeitos a uma análise de conteúdo” (Alaiz et al., 2003, p. 99).

De acordo com o plano delineado para esta investigação, e decorrido o prazo determinado para a recolha de dados através da técnica inquérito, questionário e entrevista, procede-se ao seu tratamento e análise, conforme estabelecido.

Importa nesta fase, expor o desenvolvimento de duas situações que estavam descritas no plano, relativamente ao requerimento dirigido à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência e à pré-testagem dos instrumentos utilizados na presente investigação.

Quanto ao requerimento, para a difusão do pedido de colaboração nas organizações escolares públicas, a resposta não foi recebida em tempo útil. Assim, e atendendo a que esta situação poderá ter influenciado o número de respostas obtidas ao instrumento questionário, este aspeto será considerado nas conclusões da presente investigação.

Em relação à pré-testagem dos instrumentos, nomeadamente do questionário, solicitou-se a colaboração de dois professores e dois alunos, independentemente das organizações escolares a que estavam afetos. Aos intervenientes foi solicitado feedback, relativamente à duração do preenchimento, eventuais dúvidas sobre as afirmações, acessibilidade da linguagem utilizada e deteção de erros. A estas solicitações, os intervenientes responderam terem demorado aproximadamente dez minutos a preencher o questionário, não tendo detetado erros ou dificuldades na compreensão da

linguagem, apenas referiram que a terceira parte do questionário exigia uma maior concentração e reflexão devido ao teor das afirmações. Relativamente ao instrumento entrevista, solicitou-se a colaboração de um professor, tendo-se aplicado o mesmo procedimento utilizado no instrumento questionário. Neste caso, o interveniente apenas referiu algum desconforto na gravação áudio da entrevista.

Posto isto, e após a recolha de dados, foram contabilizadas duzentas e dezasseis respostas ao inquérito, sendo duzentas e doze respostas relativas ao instrumento questionário e quatro respostas provenientes do instrumento entrevista. Por conseguinte, a taxa de retorno situou-se em 57,60%, face à amostra de referência para esta investigação (trezentos e setenta e cinco elementos). De acordo com Pinheiro & Silva (2004, p. 5), referindo-se a Fox (1987), “poucas vezes o número de inquéritos recolhidos ultrapassa os 50% e, em particular, na investigação social não é maior do que 30%”, pelo que considera-se o resultado bastante satisfatório.

Convém ainda referir, que não era objetivo a obtenção de uma amostra equilibrada, pelo que a análise dos dados será realizada com base na percentagem de respostas, admitindo a margem de erro proveniente do arredondamento.

Assim, procede-se à caracterização da amostra, bem como ao tratamento e análise dos dados.

4.1 Caracterização da amostra

De seguida, apresenta-se a caracterização dos inquiridos que colaboraram na presente investigação (ver anexo 6):

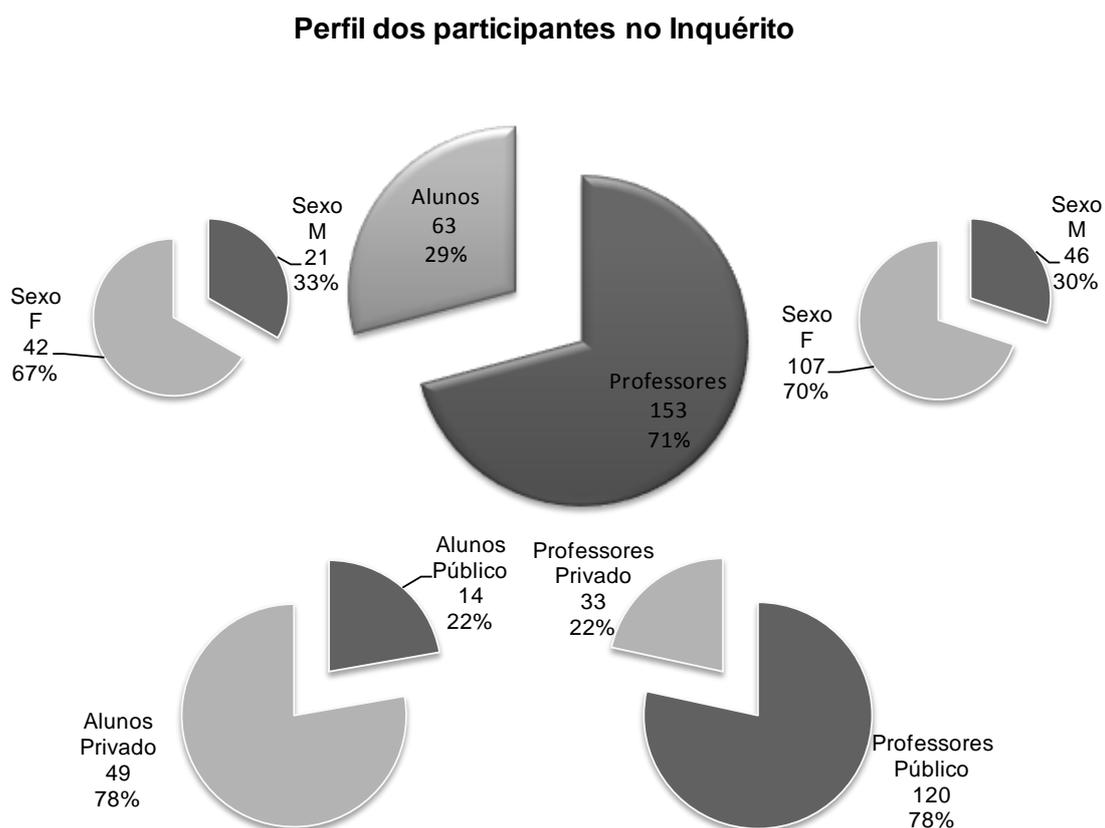


Gráfico 1 – Perfil dos participantes no inquérito: questionário e entrevista

Numa primeira análise (ver gráfico 1), destaca-se com a maior taxa de retorno os professores (71%), relativamente aos alunos (29%). Além disso, é de realçar o número de inquiridos do sexo feminino (70% professoras e 67% alunas), face ao sexo masculino (30% professores e 33% nos alunos). Analisando o contexto de proveniência dos inquiridos, salienta-se as taxas de retorno relativa aos professores das organizações escolares públicas (78%) comparativamente à das organizações escolares privadas (22%), bem como a

taxa de retorno relativa aos alunos das organizações escolares privadas (78%), comparativamente à das organizações escolares públicas (22%).

Perante estes resultados, deduz-se que a taxa de retorno mais elevada dos professores das organizações escolares públicas poderá estar relacionada com o número mais elevado destes estabelecimentos, face às organizações escolares privadas, existentes na região de Entre Douro e Vouga. Contrariamente, a taxa de retorno relativa aos alunos é mais elevada nas organizações escolares privadas, pelo que esta situação estará certamente relacionada com a falta de autorização do Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, para a difusão do instrumento questionário nas organizações escolares públicas, limitando desta forma o seu número de respostas.

De seguida, procede-se à caracterização mais detalhada dos professores:

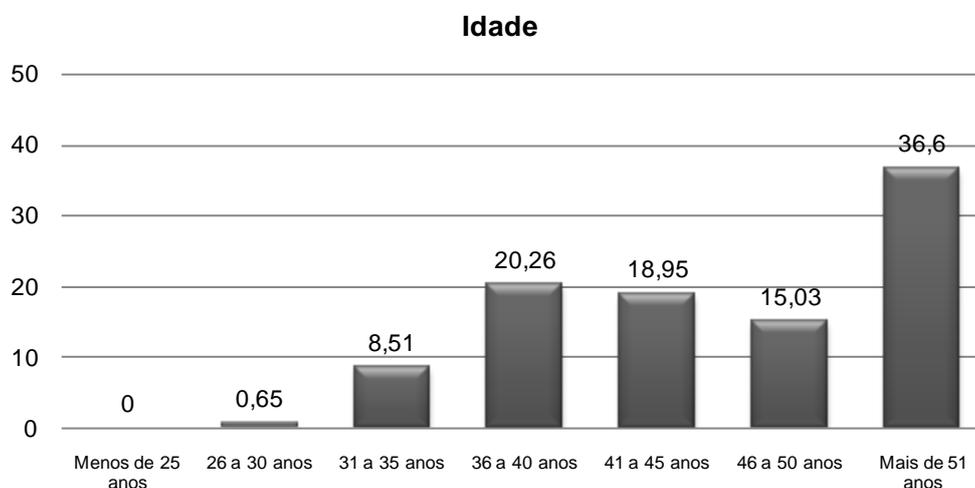


Gráfico 2 – Idade dos professores

Conforme se pode observar (ver gráfico 2), a maior taxa corresponde a mais de 51 anos (36,6%), de seguida 36 a 40 anos (20,26%), 41 a 45 anos (18,95%), 46 a 50 anos (15,03%), 31 a 35 anos (8,51%) e 26 a 30 anos (0,65%). A faixa etária menos de 25 anos apresentou uma taxa nula (0%).

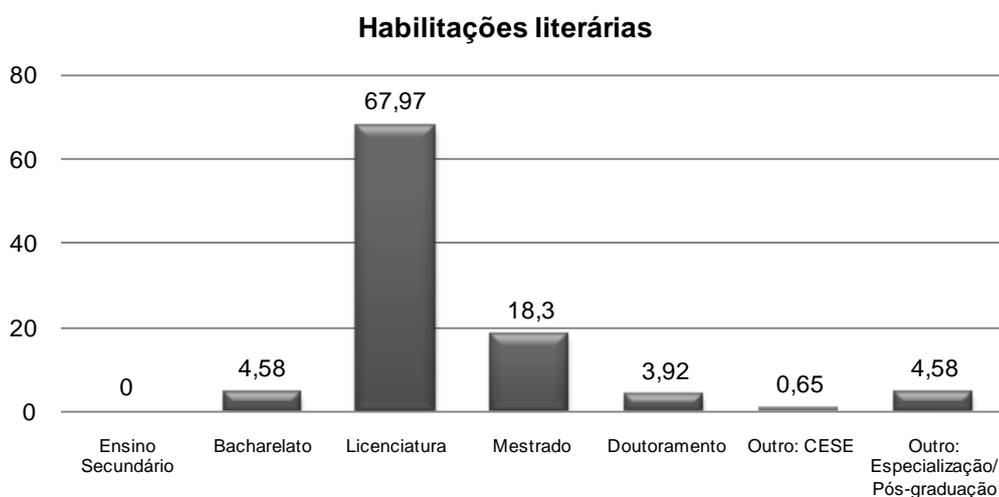


Gráfico 3 – Habilitações literárias dos professores

Relativamente às habilitações literárias (ver gráfico 3), a maior parte dos professores possui habilitações ao nível da licenciatura (67,97%), de seguida o nível mestrado (18,3%), o nível bacharelato (4,58%) e o nível doutoramento (3,92%). Além disso, os professores referiram outros tipos de habilitação, nomeadamente especialização ou pós-graduação (4,58%), bem como CESE (0,65%). É de salientar que nenhum professor respondeu possuir habilitações ao nível do secundário.

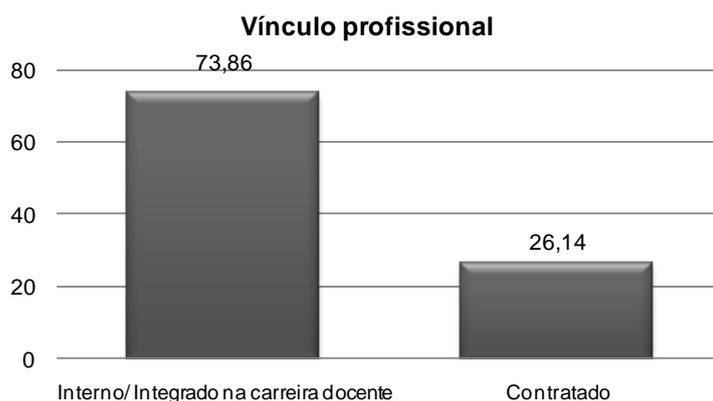


Gráfico 4 - Vínculo profissional dos professores

De acordo com o gráfico apresentado (ver gráfico 4) relativo ao vínculo profissional, destaca-se com a maior taxa o interno/ integrado na carreira (73,86%), comparativamente ao contratado (26,14%).

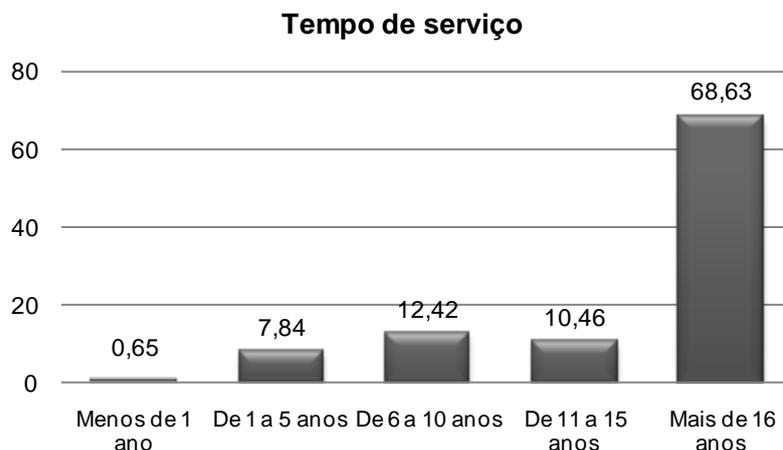


Gráfico 5 – Tempo de serviço dos professores

Quanto ao tempo de serviço (ver gráfico 5), a taxa mais elevada corresponde a mais de 16 anos (68,63%), de seguida de 6 a 10 anos (12,42%), de 11 a 15 anos (10,46%) e de 1 a 5 anos (7,84%). Neste caso, a taxa mais reduzida corresponde a menos de 1 ano (0,65%).

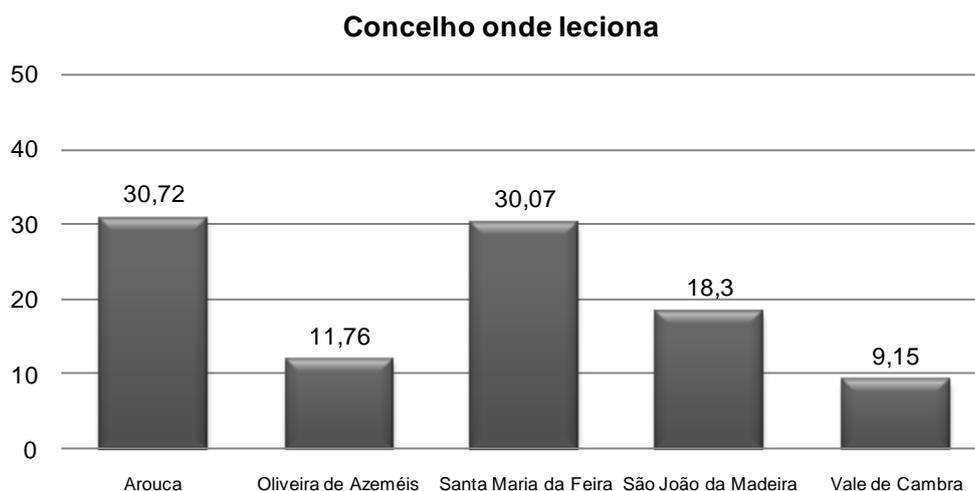


Gráfico 6 – Concelho onde leciona

De acordo com o gráfico (ver gráfico 6), a taxa de inquiridos mais significativa provém do concelho de Arouca (30,72%), de seguida Santa Maria da Feira (30,07%), São João da Madeira (18,3%) e Oliveira de Azeméis (11,76%). Relativamente a este aspeto, a taxa mais reduzida é relativa ao concelho de Vale de Cambra (9,15%).

Muito embora não se possa generalizar os resultados obtidos para a população alvo, é de salientar que a caracterização apresentada está tendencialmente relacionada com as organizações escolares públicas. Desta forma, importa realçar os aspetos relacionados com a idade, o vínculo e o tempo de serviço, que numa primeira abordagem permite pressupor que se trata de inquiridos com larga experiência na temática desta investigação.

Finalizada a caracterização detalhada dos professores, apresenta-se de seguida a dos alunos:

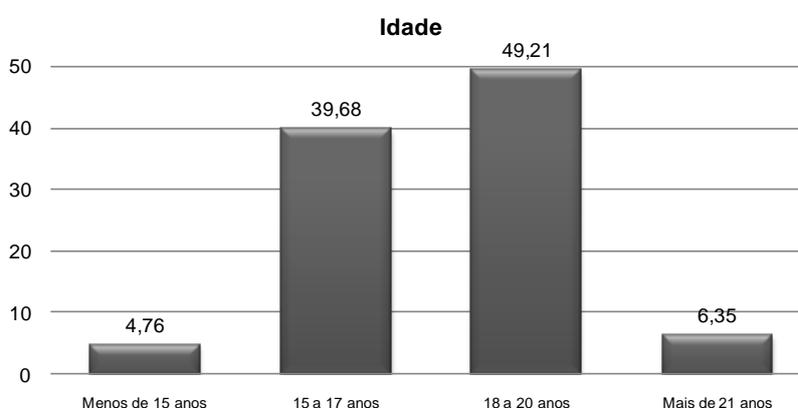


Gráfico 7 – Idade dos alunos

Relativamente à faixa etária dos alunos (ver gráfico 7), a taxa mais elevada corresponde a 18 a 20 anos (49,21%), de seguida 15 a 17 anos (39,68%) e mais de 21 (6,35%). Neste ponto, a taxa mais reduzida respeita a inquiridos com menos de 15 anos (4,76%).

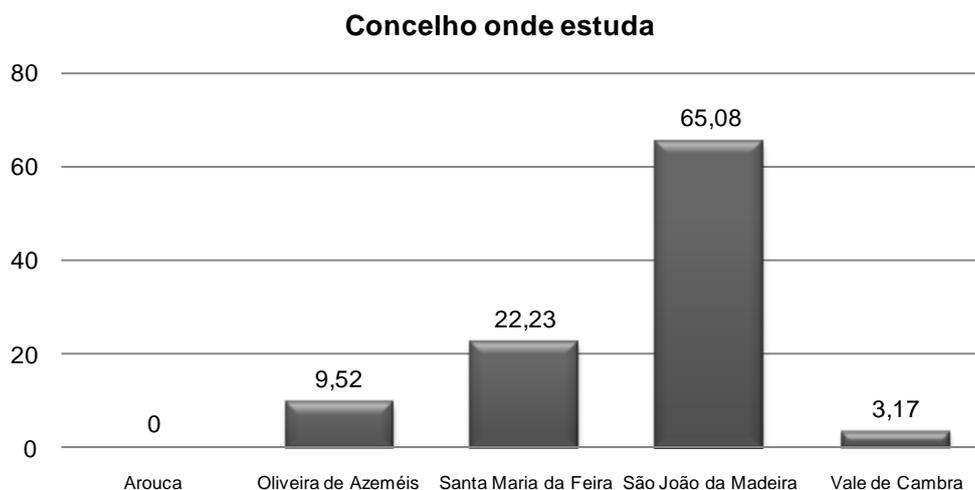


Gráfico 8 – Concelho onde estuda

Conforme se pode observar (ver gráfico 8), a taxa de inquiridos mais significativa provém do concelho de São João da Madeira (65,08%%), de seguida Santa Maria da Feira (22,23%), Oliveira de Azeméis (9,52%) e Vale de Cambra (3,17%). De salientar a inexistência de inquiridos alunos do concelho de Arouca.

Contrariamente aos professores, aqui a caracterização está tendencialmente relacionada com as organizações escolares privadas. Neste caso, salienta-se a faixa etária elevada dos inquiridos, situação que será interessante explorar em futuras investigações, nomeadamente o percurso escolar dos alunos em organizações escolares públicas ou privadas.

Concluída a caracterização da amostra, procede-se ao tratamento e análise dos dados relacionados com a temática em investigação.

4.2 Tratamento e análise dos dados

Em sintonia com a estrutura estabelecida no plano operacional, após a recolha e tratamento dos dados obtidos (ver anexos 7, 8, 9 e 10), será apresentada a análise em três partes, nomeadamente na primeira parte expõem-se os alusivos à Qualidade, Excelência e Avaliação, depois na segunda parte os referentes à Avaliação de Desempenho e por último a terceira parte é dedicada à Avaliação de Desempenho Contextualizada.

4.2.1 Primeira parte - Qualidade, Excelência e Avaliação

Conforme explicitado anteriormente, na primeira parte pretende-se aferir a perceção da amostra sobre a Qualidade, a Excelência e a Avaliação das organizações. Assim, procede-se à análise dos dados relativa a cada uma das afirmações propostas no instrumento questionário e por perfil (ver quadro 2).

Relativamente à primeira afirmação, destaca-se a concentração das respostas dos professores e dos alunos no nível 4 (Concordo) (52,98% e 39,34%, respetivamente). No caso dos alunos, é de realçar a diferença relativamente reduzida (4,91%), face à percentagem de respostas no nível 5 (Concordo totalmente) (34,43%). Assim, depreende-se que os inquiridos estabelecem a qualidade dos serviços pela relação entre as necessidades e expectativas iniciais dos clientes e a perceção obtida após a experiência do serviço, ou seja, percecionam da mesma forma a afirmação.

Na segunda afirmação, assiste-se à centralização das respostas de ambos perfis no nível 5 (Concordo totalmente) (os professores 56,95% e os alunos 47,54%). Também aqui, destaca-se, no caso dos alunos, e com uma margem ainda mais reduzida (1,64%), a aproximação do nível 4 (45,90%). Desta forma, pode-se concluir que ambos percecionam uma organização

excelente, como sendo aquela que promove a qualidade da resposta aos seus clientes, pelo que o grau de concordância para esta afirmação é convergente.

No que concerne à terceira afirmação, os professores dispersaram, com uma diferença muito reduzida (1,98%), as suas respostas entre o nível 5 (Concordo totalmente) (45,03%) e o nível 4 (Concordo) (43,05%), sendo que nos alunos prevalece o nível 4 (Concordo) (49,18%). Por conseguinte, depreende-se que os inquiridos tendencialmente relacionam da mesma forma uma organização de qualidade com a monitorização e avaliação dos processos, ou seja, os professores e os alunos percecionam a afirmação de forma similar.

A mesma situação, embora de forma mais vinculada, ocorre na quarta afirmação, onde os professores atribuem com maior frequência o nível 5 (Concordo totalmente) (45,03%), face aos alunos que atribuem o nível 4 (Concordo) (44,26%), seguido, com uma diferença pouco acentuada (4,92%), o nível 5 (Concordo totalmente) (39,34%). Assim, pode-se concluir que tendencialmente possuem o mesmo entendimento relativo à avaliação como uma abordagem de reflexão crítica e reflexiva, com vista a evolução e melhoria da organização, isto é, os professores e os alunos percecionam a afirmação de forma idêntica.

Inversamente, na quinta afirmação, os professores e os alunos concentram as suas repostas no nível 5 (Concordo totalmente) (34,44% e 50,82%, respetivamente). Por conseguinte, ambos perfis entendem a avaliação como um elemento indispensável para alcançar melhores níveis de desempenho, ou seja, é convergente a perceção dos inquiridos nesta afirmação.

Na sexta afirmação, os professores e os alunos divergem novamente nas suas respostas, nomeadamente nos professores a prevalecer o nível 5

(Concordo totalmente) (58,28%), e no caso dos alunos o nível 4 (Concordo) (34,43%). É de salientar, neste último caso, a maior dispersão das respostas entre o nível 3 (Não discordo, nem concordo) e o nível 5 (Concordo totalmente). Desta forma, depreende-se que os professores e os alunos tendencialmente estabelecem uma relação entre a avaliação e o seu contributo para a melhoria contínua do sistema, pelo que percecionam de forma similar a afirmação.

Primeira parte - Qualidade, Excelência e Avaliação	Perfil	Respostas										Média
		1		2		3		4		5		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. A qualidade nos serviços mede-se pela relação entre as necessidades e expectativas iniciais dos clientes e a perceção obtida após a experiência do serviço.	Professor	2	1,32	8	5,30	29	19,21	80	52,98	32	21,19	3,87
	Aluno	1	1,64	1	1,64	14	22,95	24	39,34	21	34,43	4,03
2. Uma organização excelente é aquela que promove a melhoria contínua da qualidade da resposta dada aos seus clientes.	Professor	1	0,66	0	0,00	10	6,62	54	35,76	86	56,95	4,48
	Aluno	0	0,00	0	0,00	4	6,56	28	45,90	29	47,54	4,41
3. Uma organização que pretenda ser de qualidade tem de monitorizar e avaliar os seus processos.	Professor	1	0,66	2	1,32	15	9,93	65	43,05	68	45,03	4,30
	Aluno	0	0,00	1	1,64	5	8,20	30	49,18	25	40,98	4,30
4. A avaliação permite a reflexão crítica e reflexiva, com o objetivo de promover a evolução e a melhoria contínua da organização.	Professor	2	1,32	4	2,65	24	15,89	53	35,10	68	45,03	4,20
	Aluno	1	1,64	1	1,64	8	13,11	27	44,26	24	39,34	4,18
5. A avaliação é um instrumento indispensável para quem pretende alcançar melhores níveis de desempenho.	Professor	8	5,30	19	12,58	28	18,54	44	29,14	52	34,44	3,75
	Aluno	1	1,64	0	0,00	7	11,48	22	36,07	31	50,82	4,34
6. Avaliar só faz sentido se ela gerar melhoria contínua no sistema.	Professor	4	2,65	4	2,65	5	3,31	50	33,11	88	58,28	4,42
	Aluno	5	8,20	7	11,48	14	22,95	21	34,43	14	22,95	3,52
7. A avaliação interna permite o auto-conhecimento, podendo assim a organização atuar nas áreas menos positivas.	Professor	3	1,99	6	3,97	17	11,26	74	49,01	51	33,77	4,09
	Aluno	0	0,00	1	1,64	12	19,67	25	40,98	23	37,70	4,15
8. A avaliação externa permite comprovar o nível de qualidade/ desempenho do sistema.	Professor	15	9,93	18	11,92	41	27,15	52	34,44	25	16,56	3,36
	Aluno	1	1,64	1	1,64	13	21,31	26	42,62	20	32,79	4,03
9. A avaliação permite atingir melhores resultados.	Professor	6	3,97	20	13,25	41	27,15	59	39,07	25	16,56	3,51
	Aluno	0	0,00	0	0,00	13	21,31	21	34,43	27	44,26	4,23
10. A qualidade é um fator decisivo para o sucesso da organização.	Professor	2	1,32	0	0,00	13	8,61	59	39,07	77	50,99	4,38
	Aluno	1	1,64	0	0,00	7	11,48	22	36,07	31	50,82	4,34
11. A avaliação surge como um fator decisivo no processo de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem.	Professor	11	7,28	16	10,60	36	23,84	58	38,41	30	19,87	3,53
	Aluno	0	0,00	1	1,64	9	14,75	31	50,82	20	32,79	4,15
12. A avaliação é uma ferramenta indispensável para o aperfeiçoamento pedagógico, organizativo e administrativo da organização.	Professor	11	7,28	13	8,61	33	21,85	62	41,06	32	21,19	3,60
	Aluno	0	0,00	1	1,64	11	18,03	26	42,62	23	37,70	4,16

Legenda: 1 - Discordo totalmente/ 2 - Discordo/ 3 - Não discordo nem concordo/ 4 - Concordo/ 5 - Concordo totalmente

Quadro 2 – Qualidade, Excelência e Avaliação. Questionário: Frequências absolutas e relativas

Na sétima afirmação, assiste-se à centralização das respostas de ambos perfis no nível 4 (Concordo) (os professores 49,01% e os alunos

40,98%). Salienta-se, no caso dos alunos, e com uma margem relativamente reduzida (3,28%), a aproximação do nível 5 (37,70%). Por conseguinte, pode-se concluir que ambos reconhecem que através da avaliação interna, ao permitir o auto-conhecimento, a organização poderá atuar nas áreas menos positivas, ou seja, o grau de concordância para esta afirmação é convergente.

Também, na oitava afirmação, os professores e os alunos convergem as suas respostas no nível 4 (Concordo) (34,44% e 42,62%, respetivamente). Porém, no caso dos professores ressalta a taxa, relativamente expressiva, no nível 1 (Discordo totalmente) (9,93%), sendo a afirmação com maior concentração de respostas neste nível. Assim, pode-se concluir que ambos possuem o mesmo entendimento relativo à avaliação externa como forma de comprovar o nível de qualidade/ desempenho do sistema, logo percecionam da mesma forma a afirmação.

Relativamente à nona afirmação, os professores atribuem com maior frequência o nível 4 (Concordo) (39,07%), enquanto que os alunos atribuem o nível 5 (Concordo totalmente) (44,26%). Depreende-se, então, que os professores e os alunos possuem tendencialmente o mesmo entendimento sobre a avaliação permitir a obtenção de melhores resultados, ou seja, a perceção da afirmação é idêntica entre eles.

No que concerne à décima afirmação, assiste-se à centralização das respostas de ambos perfis no nível 5 (Concordo totalmente) (os professores 50,99% e os alunos 50,82%). Esta afirmação destaca-se das restantes pela taxa de resposta, em todos os níveis, ser muito similar nos dois grupos. Conclui-se, então, que ambos percecionam a qualidade como um fator decisivo para o sucesso da organização, pelo que o grau de concordância para esta afirmação é similar.

Na décima primeira afirmação, os professores e os alunos convergem as suas respostas no nível 4 (Concordo) (38,41% e 50,82%, respectivamente). Também aqui destaca-se, como acontece na oitava afirmação, embora com uma relevância menor, a taxa do nível 1 (Discordo totalmente) (7,28%) no caso dos professores. Por conseguinte, ambos perfis entendem a avaliação como um fator decisivo de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é convergente a percepção dos inquiridos nesta afirmação.

Por último, na décima segunda afirmação, os professores e os alunos concentram as suas repostas no nível 4 (Concordo) (41,06% e 42,62%, respectivamente). Salienta-se, no caso dos alunos e com uma margem reduzida (4,92%), a aproximação do nível 5 (37,70%). Além disso, como aconteceu na afirmação anterior, destaca-se a taxa de respostas dos professores no nível 1 (Discordo totalmente) (7,28%). Pode-se concluir que os professores e os alunos entendem a avaliação como uma ferramenta indispensável para o aperfeiçoamento pedagógico, organizativo e administrativo da organização, ou seja, possuem uma percepção similar nesta afirmação.

De seguida, procede-se à comparação do grau de concordância atribuído pelos professores e alunos à primeira parte do instrumento questionário. Assim, analisando o cruzamento da percepção e o grupo de inquiridos (ver quadro 3), pode constatar-se que, quer professores, quer alunos, atribuem com maior frequência o nível 4 (Concordo) ao conjunto de afirmações que pretendem aferir a percepção da amostra relativamente aos conceitos de Qualidade, Excelência e Avaliação (39,8% das respostas). Contudo, importa referir a proximidade do nível 5 (Concordo totalmente) (36,2%), ou seja, estes dois níveis concentraram o maior número de respostas quer dos professores (74,2%), quer dos alunos (80,70%). Assim, pode-se deduzir que a amostra possui um entendimento muito similar da temática abordada nesta primeira parte, logo a existir divergência da percepção da

avaliação de desempenho, esta não estará certamente relacionada com diferentes concepções dos conceitos que a fundamentam.

Percepção * Perfil Tabulação cruzada

			Perfil		Total
			Professores	Alunos	
Percepção	Discordo totalmente	Contagem	66	10	76
		% em Perfil	3,6%	1,4%	3,0%
		% do Total	2,6%	0,4%	3,0%
	Discordo	Contagem	110	14	124
		% em Perfil	6,1%	1,9%	4,9%
		% do Total	4,3%	0,6%	4,9%
	Nem discordo, nem concordo	Contagem	292	117	409
		% em Perfil	16,1%	16,0%	16,1%
		% do Total	11,5%	4,6%	16,1%
	Concordo	Contagem	710	303	1013
		% em Perfil	39,2%	41,4%	39,8%
		% do Total	27,9%	11,9%	39,8%
Concordo totalmente	Contagem	634	288	922	
	% em Perfil	35,0%	39,3%	36,2%	
	% do Total	24,9%	11,3%	36,2%	
Total	Contagem	1812	732	2544	
	% em Perfil	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	71,2%	28,8%	100,0%	

Estatísticas de teste^a

	P1
U de Mann-Whitney	4248,500
Wilcoxon W	15724,500
Z	-1,459
Significância Sig. (2 extremidades)	,145

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,879	12

a. Variável de Agrupamento: Perfil

Quadro 3 – Qualidade, Excelência e Avaliação. Questionário: Cruzamento entre a percepção e o grupo de inquiridos, seguido do teste não paramétrico e do teste de consistência da escala

A estatística de teste tem o valor de -1,459 (ver quadro 3), ao que está associado um nível de significância de 0,145 que é superior a 0,05, pelo que se rejeita a hipótese alternativa, concluindo-se que o grau de percepção sobre as afirmações apresentadas é convergente entre os grupos, professores ou alunos.

Além disso, a realização do teste *Alfa de Cronbach* (ver quadro 3), revelou uma consistência interna boa (0,879), por conseguinte considera-se

consistente o conjunto de afirmações que compõe a primeira parte do instrumento questionário.

Em suma, pode-se concluir que a amostra percebe a Qualidade, a Excelência e a Avaliação de forma muito similar, imagem que é corroborada pelo discurso dos inquiridos no instrumento entrevista (ver anexos 9 e 10). Neste sentido, referem que “A procura da excelência nas escolas está diretamente relacionada com (...) a sua capacidade de antecipar-se às novas necessidades e expectativas dos cidadãos e da sociedade (...) O sucesso dela estará sempre no foco do que constitui as suas práticas, a sua missão, os seus objetivos e do contributo que presta à sociedade” (professor privada). “As escolas podem melhorar o seu desempenho através da análise crítica, das boas práticas e das experiências bem sucedidas” (professor pública), sendo “fundamental para a sociedade em que estamos” (aluno pública). “Naturalmente que o modelo de avaliação pode contribuir para mudanças relacionadas com a qualidade do ensino” (professor privada), ou seja, “a avaliação permite identificar os pontos fracos e a melhorá-los para atingir uma melhor performance” (aluno privada). Assim, avaliação “deve abranger a organização escolar como um todo” (professor pública), de forma a que ela possa alcançar “melhores desempenhos em todos os aspetos” (aluno pública).

4.2.2 Segunda parte – Avaliação de Desempenho

Decorrido a primeira parte, apresenta-se de seguida a análise dos dados relativa a cada uma das afirmações propostas na segunda parte do instrumento questionário (ver quadro 4). Aqui, pretende-se aferir a perceção da amostra sobre o processo de Avaliação de Desempenho, sem atender a um modelo de avaliação concreto ou a um contexto específico.

Assim, na primeira afirmação, destaca-se a concentração de respostas dos professores no nível 4 (Concordo) (37,75%), face ao nível 5 (Concordo totalmente) (45,90%) dos alunos. Além disso, é de realçar a taxa de respostas dos professores no nível 1 (Discordo totalmente) (9,93%). Desta forma, depreende-se que os inquiridos estabelecem tendencialmente a relação entre a escola com qualidade e a avaliação de desempenho docente, por conseguinte percecionam de forma similar esta afirmação.

Relativamente à segunda afirmação, ambos atribuem o nível 4 (Concordo) (os professores 33,11% e os alunos 49,18%). Contudo, é de destacar, no caso dos primeiros e, com uma taxa mais elevada (13,91%), a taxa de respostas no nível 1 (Discordo totalmente). Por conseguinte, depreende-se que os inquiridos percecionam a avaliação de desempenho como um processo de melhoria do ensino-aprendizagem e do sistema educativo, pelo que o grau de concordância para esta afirmação é convergente.

Na terceira afirmação, os professores concentram as suas respostas, pela primeira vez, no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (34,44%), enquanto que nos alunos centram-se no nível 4 (Concordo) (52,46%). Além disso, destaca-se novamente o nível 1 (Discordo totalmente) (15,89%) e o nível 2 (Discordo) (25,17%) no caso dos professores, revelando uma tendência para discordarem com a afirmação. Assim, pode-se concluir que não possuem

o mesmo entendimento relativamente à avaliação de desempenho docente contribuir para a concretização do ideal de escola ideal, isto é, os professores e os alunos percecionam a afirmação de forma distinta.

Segunda parte - Avaliação de Desempenho	Perfil	Respostas										Média
		1		2		3		4		5		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Uma escola para ser considerada de qualidade tem de avaliar o desempenho dos docentes.	Professor	15	9,93	21	13,91	37	24,50	57	37,75	21	13,91	3,32
	Aluno	1	1,64	2	3,28	7	11,48	23	37,70	28	45,90	4,23
2. A avaliação de desempenho docente visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem/sistema educativo.	Professor	21	13,91	23	15,23	38	25,17	50	33,11	19	12,58	3,15
	Aluno	1	1,64	1	1,64	5	8,20	30	49,18	24	39,34	4,23
3. A existência da avaliação de desempenho docente contribui para a concretização do ideal de escola atual.	Professor	24	15,89	38	25,17	52	34,44	33	21,85	4	2,65	2,70
	Aluno	2	3,28	1	1,64	10	16,39	32	52,46	16	26,23	3,97
4. O desenvolvimento profissional do professor tem consequências na melhoria do ensino e da escola.	Professor	0	0,00	4	2,65	10	6,62	76	50,33	61	40,40	4,28
	Aluno	0	0,00	4	6,56	4	6,56	22	36,07	31	50,82	4,31
5. A avaliação formativa promove o desenvolvimento do professor, numa vertente de melhoria.	Professor	3	1,99	5	3,31	33	21,85	67	44,37	43	28,48	3,94
	Aluno	0	0,00	1	1,64	5	8,20	30	49,18	25	40,98	4,30
6. A avaliação sumativa promove a classificação e progressão na carreira, numa vertente de prestação de contas.	Professor	18	11,92	19	12,58	53	35,10	45	29,80	16	10,60	3,15
	Aluno	0	0,00	2	3,28	15	24,59	33	54,10	11	18,03	3,87
7. A avaliação de desempenho docente pode assumir duas vertentes: formativa e sumativa.	Professor	12	7,95	17	11,26	48	31,79	51	33,77	23	15,23	3,37
	Aluno	0	0,00	2	3,28	16	26,23	31	50,82	12	19,67	3,87
8. A avaliação de desempenho docente é um exercício burocrático, simplista, consumidor de tempo e de recursos.	Professor	8	5,30	15	9,93	29	19,21	42	27,81	57	37,75	3,83
	Aluno	3	4,92	9	14,75	21	34,43	18	29,51	10	16,39	3,38
9. A avaliação de desempenho permite a regulação e o desenvolvimento profissional do docente.	Professor	24	15,89	27	17,88	46	30,46	46	30,46	8	5,30	2,91
	Aluno	0	0,00	3	4,92	4	6,56	41	67,21	13	21,31	4,05
10. A avaliação de desempenho dos professores está apenas associada aos resultados e performances dos alunos.	Professor	29	19,21	47	31,13	35	23,18	27	17,88	13	8,61	2,66
	Aluno	10	16,39	4	6,56	24	39,34	12	19,67	11	18,03	3,16

Legenda: 1 - Discordo totalmente/ 2 - Discordo/ 3 - Não discordo nem concordo/ 4 - Concordo/ 5 - Concordo totalmente

Quadro 4 - Avaliação de Desempenho. Questionário: Frequências absolutas e relativas

Na quarta afirmação, os professores e os alunos divergem nas suas respostas entre o nível 4 (Concordo) (50,33%) e o nível 5 (Concordo totalmente) (50,82%) respetivamente. Desta forma, depreende-se que tendencialmente relacionam da mesma forma o desenvolvimento profissional do professor com a melhoria do ensino e da escola, ou seja, os inquiridos percecionam de forma similar a afirmação.

Na quinta afirmação, ambos os perfis atribuem com maior frequência o nível 4 (Concordo) (44,37% e 49,18%, respetivamente). Por conseguinte, pode-se concluir que ambos consideram a avaliação formativa como

promotora do desenvolvimento do professor, numa vertente de melhoria, logo a percepção é convergente nesta afirmação.

Tal como ocorreu anteriormente, na sexta afirmação, os professores incidem maioritariamente as suas respostas no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (35,10%), relativamente aos alunos que atribuem o nível 4 (Concordo) (54,10%). Contudo, no caso dos professores, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (29,80%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (10,60%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Assim, depreende-se que os inquiridos percebem de forma similar a avaliação sumativa como promotora da classificação e progressão na carreira, numa vertente de prestação de contas, ou seja, a percepção é idêntica nesta afirmação.

Na sétima afirmação, os professores e os alunos concentram as suas repostas no nível 4 (Concordo) (33,77% e 50,82%, respetivamente). No caso dos professores, é de realçar a diferença relativamente reduzida (1,98%), face à percentagem de respostas no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (31,79%). Por conseguinte, ambos perfis entendem que a avaliação de desempenho docente pode assumir as vertentes formativa e sumativa, pelo que é convergente a percepção dos inquiridos nesta afirmação.

Já na oitava afirmação, assiste-se à divergência acentuada das respostas, onde os professores atribuem com maior frequência o nível 5 (Concordo totalmente) (37,75%), face aos alunos que atribuem o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (34,43%), seguido, com uma diferença pouco acentuada (4,92%), o nível 4 (Concordo) (29,51%). Por conseguinte, no caso dos alunos assiste-se a uma tendência para concordarem com a afirmação. Assim, pode-se concluir que os inquiridos relacionam de forma similar a avaliação de desempenho docente como um exercício burocrático, simplista,

consumidor de tempo e recursos, isto é, percebem de forma idêntica esta afirmação.

Na nona afirmação, destaca-se a igual frequência das respostas dos professores entre o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) e o nível 4 (Concordo) (30,46%), sendo que no caso dos alunos o nível 4 (Concordo) (67,21%) é o mais frequente. Desta forma, depreende-se que os inquiridos possuem tendencialmente o mesmo entendimento relativamente à avaliação de desempenho como forma de regulação e desenvolvimento profissional do docente, ou seja, é similar a percepção destes nesta afirmação.

Por último, na décima afirmação, a concentração de respostas surge no nível 2 (Discordo) (31,13%) no caso dos professores, enquanto que nos alunos concentra-se no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (39,34%). Contudo, neste último caso, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (19,67%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (18,03%), revela uma tendência para concordarem com a afirmação. Por conseguinte, os alunos, inversamente aos professores, relacionam a avaliação de desempenho dos professores como estando apenas associada aos resultados e performances dos alunos, logo a percepção dos professores e dos alunos é divergente nesta afirmação.

De seguida, procede-se à comparação do grau de concordância atribuído pelos professores e alunos à segunda parte do instrumento questionário. Assim, analisando o cruzamento da percepção e o grupo de inquiridos (ver quadro 5), pode constatar-se que, quer professores, quer alunos, atribuem com maior frequência o nível 4 (Concordo) ao conjunto de afirmações que pretendem aferir a percepção da amostra relativamente à Avaliação de Desempenho (36,1% das respostas). Contudo, importa referir que nesta parte do instrumento questionário, assistiu-se a uma maior dispersão das respostas na escala de concordância estabelecida, nomeadamente o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (23,2%), seguido do

nível 5 (Concordo totalmente) (21%), posteriormente o nível 2 (Discordo) (11,6%) e, por fim o nível 1 (Discordo totalmente) (8,1%). Estes resultados permitem concluir que a amostra possui um entendimento tendencialmente similar, na forma como concebe a avaliação de desempenho.

Percepção * Perfil Tabulação cruzada

			Perfil		Total
			Professores	Alunos	
Percepção	Discordo totalmente	Contagem	154	17	171
		% em Perfil	10,2%	2,8%	8,1%
		% do Total	7,3%	0,8%	8,1%
	Discordo	Contagem	216	29	245
		% em Perfil	14,3%	4,8%	11,6%
		% do Total	10,2%	1,4%	11,6%
	Nem discordo, nem concordo	Contagem	381	111	492
		% em Perfil	25,2%	18,2%	23,2%
		% do Total	18,0%	5,2%	23,2%
	Concordo	Contagem	494	272	766
		% em Perfil	32,7%	44,6%	36,1%
		% do Total	23,3%	12,8%	36,1%
Concordo totalmente	Contagem	265	181	446	
	% em Perfil	17,5%	29,7%	21,0%	
	% do Total	12,5%	8,5%	21,0%	
Total	Contagem	1510	610	2120	
	% em Perfil	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	71,2%	28,8%	100,0%	

Estadísticas de teste^a

	P2
U de Mann-Whitney	4079,500
Wilcoxon W	15555,500
Z	-2,692
Significância Sig. (2 extremidades)	,007

a. Variável de Agrupamento: Perfil

Estadísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,752	10

Quadro 5 – Avaliação de Desempenho. Questionário: Cruzamento entre a percepção e o grupo de inquiridos, seguido do teste não paramétrico e do teste de consistência da escala

A estatística de teste tem o valor de -2,692 (ver quadro 5), ao que está associado um nível de significância de 0,007 que é inferior a 0,05, pelo que se rejeita a hipótese nula, concluindo-se que o grau de percepção sobre as afirmações apresentadas é diferente entre os grupos, professores ou alunos.

A realização do teste *Alfa de Cronbach* (ver quadro 5) revelou uma consistência interna razoável (0,752), por conseguinte considera-se consistente, muito embora possa ser aperfeiçoado o conjunto de afirmações que compõe a segunda parte do instrumento questionário, no sentido de obter um melhor resultado.

Em suma, pode-se concluir que a maioria da amostra percebe a tendência da mesma forma a Avaliação de Desempenho, imagem que é corroborada pelo discurso dos inquiridos no instrumento entrevista (ver anexos 9 e 10). Neste sentido, referem que “A avaliação deve ser uma importante alavanca de transformação e de melhoria das escolas” (professor pública). Por conseguinte, “O objetivo principal deve ser a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, nas diversas áreas” (professor privada). Assim, “o sistema de avaliação deve situar-se no professor na sala de aula” (aluno pública), bem como “na parte da organização do professor”, no sentido dele ser “mais eficaz” (aluno privado). Depreende-se, então, que “A melhoria da qualidade é normalmente consequência de uma maior e melhor informação sobre quem é avaliado... sobre o seu trabalho e sobre o contexto em que se insere” (professor privada).

Importa, nesta fase, proceder a uma breve conclusão da análise realizada à primeira e segunda parte do inquérito. Assim, num total de vinte afirmações apresentadas no instrumento questionário, a percepção dos inquiridos convergiu em dezoito, sendo que em onze o nível de concordância foi estabelecido de forma direta. Acresce ainda, que este resultado é corroborado pelo discurso dos intervenientes no instrumento entrevista. Por conseguinte, conclui-se que os inquiridos possuem pressupostos idênticos em relação ao tema em investigação, pelo que a existir divergência, a mesma decorrerá, provavelmente, do contexto onde estes se inserem.

4.2.3 Terceira parte – Avaliação de Desempenho Contextualizada

Por fim, a terceira parte, na qual pretende-se aferir a percepção da amostra sobre o processo de Avaliação de Desempenho Contextualizada, ou seja, relacionando-a com a organização que conhece. Desta forma, procedeu-se à análise dos dados relativa a cada uma das afirmações propostas no instrumento questionário (ver quadros 6 e 7).

Relativamente à primeira afirmação, os professores da organização pública concentraram as suas respostas no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (28,57%), contudo a taxa de respostas do nível 1 (Discordo totalmente) (19,33%), em conjunto com o nível 2 (Discordo) (22,69%), revelam uma tendência para discordarem com a afirmação. Já os professores da organização privada atribuíram com maior frequência o nível 4 (Concordo) (31,25%). No caso dos alunos, a situação inverteu-se, com os alunos da organização privada a atribuírem a mesma frequência ao nível 3 (Nem discordo, nem concordo) e ao nível 4 (Concordo) (46,15%), face ao nível 4 (Concordo) (47,92%) atribuído pelos alunos da organização pública. Desta forma, pode-se concluir que quer os alunos, quer os professores da organização privada, entendem que a avaliação nas suas escolas é transparente, aceitável e significativa. Todavia, os professores da organização pública, não possuem o mesmo entendimento, pelo que os inquiridos percecionam a afirmação de forma divergente.

No que concerne à segunda afirmação, os professores organização privada concentram maioritariamente as suas respostas no nível 4 (Concordo) (31,25%), enquanto que os professores da organização pública atribuem com maior frequência o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (31,09%). Contudo, neste último caso, a taxa de respostas do nível 1 (Discordo totalmente) (26,89%), em conjunto com o nível 2 (Discordo) (26,05%), revelam uma tendência para discordarem com a afirmação. Relativamente aos alunos,

assiste-se à divergência nas respostas, sendo que os da organização pública atribuem com maior frequência o nível 4 (Concordo) (45,83%), enquanto que os da organização privada atribuem o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (46,15%). Contudo, neste último caso, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (23,08%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (7,69%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Por conseguinte, inversamente aos professores da organização pública, depreende-se que os restantes inquiridos tendem a perspetivarem a avaliação como sendo uma necessidade e não uma obrigação, logo os inquiridos percebem de forma distinta esta afirmação.

Também na terceira afirmação, os inquiridos da organização pública atribuem com maior frequência o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (professores 42,02%, alunos 43,75%). Contudo, no primeiro caso, a taxa de respostas do nível 1 (Discordo totalmente) (16,81%), em conjunto com o nível 2 (Discordo) (21,01%), revelam uma tendência para discordarem com a afirmação. Já, no segundo caso, surge o nível 4 (Concordo) (41,67%), com uma margem relativamente reduzida (2,08%), pelo que demonstram uma tendência para concordarem com a afirmação. Em relação aos inquiridos da organização privada, também concentram maioritariamente as suas respostas no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (professores 43,65%, alunos 61,54%). Todavia, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (28,13%, 15,38%, respetivamente), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (9,38%, 7,69%, respetivamente), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Assim, conclui-se que os professores da organização privada e os alunos, tendem a considerar a avaliação sumativa com uma ênfase mais reduzida face à avaliação formativa, enquanto que o inverso ocorre com os professores da organização pública, logo a percepção dos inquiridos é divergente nesta afirmação.

Terceira parte - Avaliação de Desempenho Contextualizada	Contexto	Resposta dos Professores										Média
		1		2		3		4		5		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Na minha escola a avaliação é transparente, aceitável e significativa.	Pública	23	19,33	27	22,69	34	28,57	31	26,05	4	3,36	2,71
	Privada	3	9,38	7	21,88	8	25,00	10	31,25	4	12,50	3,16
2. Na minha escola a avaliação surge numa perspetiva de necessidade e não de obrigação.	Pública	32	26,89	31	26,05	37	31,09	14	11,76	5	4,20	2,40
	Privada	5	15,63	7	21,88	7	21,88	10	31,25	3	9,38	2,97
3. Na minha escola a ênfase dada à avaliação sumativa é relativamente reduzida face à avaliação formativa.	Pública	20	16,81	25	21,01	50	42,02	18	15,13	6	5,04	2,71
	Privada	4	12,50	2	6,25	14	43,75	9	28,13	3	9,38	3,16
4. Na minha escola é evidente o envolvimento de todos na concretização dos objetivos estabelecidos.	Pública	18	15,13	23	19,33	29	24,37	40	33,61	9	7,56	2,99
	Privada	4	12,50	5	15,63	6	18,75	14	43,75	3	9,38	3,22
5. Na minha escola é evidente que a equipa partilha as expectativas, valores e atitudes, com vista a alcançar o sucesso.	Pública	14	11,76	24	20,17	32	26,89	37	31,09	12	10,08	3,08
	Privada	4	12,50	1	3,13	7	21,88	13	40,63	7	21,88	3,56
6. Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela elevada formalização e centralização (burocrática ou de função).	Pública	4	3,36	15	12,61	41	34,45	38	31,93	21	17,65	3,48
	Privada	0	0,00	7	21,88	10	31,25	9	28,13	6	18,75	3,44
7. Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela elevada formalização e reduzida centralização (adocracia ou de tarefa).	Pública	8	6,72	28	23,53	54	45,38	26	21,85	3	2,52	2,90
	Privada	3	9,38	10	31,25	13	40,63	5	15,63	1	3,13	2,72
8. Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela reduzida formalização e elevada centralização (autocrática ou de poder).	Pública	7	5,88	34	28,57	47	39,50	23	19,33	8	6,72	2,92
	Privada	0	0,00	8	25,00	11	34,38	8	25,00	5	15,63	3,31
9. Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela reduzida formalização e centralização (democrática ou atomista).	Pública	13	10,92	23	19,33	54	45,38	26	21,85	3	2,52	2,86
	Privada	7	21,88	6	18,75	13	40,63	6	18,75	0	0,00	2,56
10. Na minha escola os professores empregam todas as suas capacidades em prol da docência (conceção militar e missionária).	Pública	7	5,88	21	17,65	50	42,02	34	28,57	7	5,88	3,11
	Privada	2	6,25	5	15,63	9	28,13	13	40,63	3	9,38	3,31
11. Na minha escola os professores cumprem o seu dever de trabalhador, fazendo tudo o que lhes mandam (conceção laboral).	Pública	3	2,52	22	18,49	39	32,77	40	33,61	15	12,61	3,35
	Privada	0	0,00	4	12,50	14	43,75	11	34,38	3	9,38	3,41
12. Na minha escola os professores ajustam a ação docente à condição de funcionário (conceção funcionalista).	Pública	11	9,24	25	21,01	45	37,82	31	26,05	7	5,88	2,98
	Privada	3	9,38	7	21,88	11	34,38	8	25,00	3	9,38	3,03
13. Na minha escola os professores reivindicam o controlo do exercício da profissão (conceção profissional).	Pública	9	7,56	17	14,29	36	30,25	44	36,97	13	10,92	3,29
	Privada	3	9,38	12	37,50	11	34,38	6	18,75	0	0,00	2,63
14. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado nos resultados.	Pública	4	3,36	19	15,97	33	27,73	49	41,18	14	11,76	3,42
	Privada	0	0,00	6	18,75	13	40,63	11	34,38	2	6,25	3,28
15. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado na melhoria escolar.	Pública	3	2,52	17	14,29	43	36,13	45	37,82	11	9,24	3,37
	Privada	2	6,25	2	6,25	12	37,50	13	40,63	3	9,38	3,41
16. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado nos aspetos organizacionais.	Pública	1	0,84	20	16,81	55	46,22	37	31,09	6	5,04	3,23
	Privada	0	0,00	7	21,88	14	43,75	9	28,13	2	6,25	3,19
17. Na minha escola o modelo de avaliação de desempenho docente surge num ambiente construtivo.	Pública	19	15,97	24	20,17	40	33,61	30	25,21	6	5,04	2,83
	Privada	2	6,25	2	6,25	15	46,88	11	34,38	2	6,25	3,28
18. Na minha escola a avaliação de desempenho acontece de forma a que a credibilidade e a equidade não seja colocada em causa.	Pública	17	14,29	25	21,01	32	26,89	39	32,77	6	5,04	2,93
	Privada	3	9,38	7	21,88	8	25,00	12	37,50	2	6,25	3,09

Legenda: 1 - Discordo totalmente/ 2 - Discordo/ 3 - Nem discordo, nem concordo/ 4 - Concordo/ 5 - Concordo totalmente

Quadro 6 - Avaliação de Desempenho Contextualizada. Questionário: Frequências absolutas e relativas. (Professores)

Terceira parte - Avaliação de Desempenho Contextualizada	Contexto	Resposta dos Alunos										Média
		1		2		3		4		5		
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1. Na minha escola a avaliação é transparente, aceitável e significativa.	Pública	2	4,17	1	2,08	10	20,83	23	47,92	12	25,00	3,88
	Privada	0	0,00	0	0,00	6	46,15	6	46,15	1	7,69	3,62
2. Na minha escola a avaliação surge numa perspectiva de necessidade e não de obrigação.	Pública	1	2,08	4	8,33	12	25,00	22	45,83	9	18,75	3,71
	Privada	1	7,69	2	15,38	6	46,15	3	23,08	1	7,69	3,08
3. Na minha escola a ênfase dada à avaliação sumativa é relativamente reduzida face à avaliação formativa.	Pública	0	0,00	2	4,17	21	43,75	20	41,67	5	10,42	3,58
	Privada	0	0,00	2	15,38	8	61,54	2	15,38	1	7,69	3,15
4. Na minha escola é evidente o envolvimento de todos na concretização dos objetivos estabelecidos.	Pública	0	0,00	1	2,08	9	18,75	23	47,92	15	31,25	4,08
	Privada	0	0,00	0	0,00	4	30,77	6	46,15	3	23,08	3,92
5. Na minha escola é evidente que a equipa partilha as expectativas, valores e atitudes, com vista a alcançar o sucesso.	Pública	0	0,00	2	4,17	2	4,17	25	52,08	19	39,58	4,27
	Privada	0	0,00	0	0,00	3	23,08	5	38,46	5	38,46	4,15
6. Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela elevada formalização e centralização (burocrática ou de função).	Pública	0	0,00	1	2,08	12	25,00	25	52,08	10	20,83	3,92
	Privada	0	0,00	0	0,00	5	38,46	6	46,15	2	15,38	3,77
7. Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela elevada formalização e reduzida centralização (adocracia ou de tarefa).	Pública	0	0,00	5	10,42	16	33,33	22	45,83	5	10,42	3,56
	Privada	0	0,00	0	0,00	8	61,54	5	38,46	0	0,00	3,38
8. Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela reduzida formalização e elevada centralização (autocrática ou de poder).	Pública	1	2,08	3	6,25	22	45,83	19	39,58	3	6,25	3,42
	Privada	0	0,00	0	0,00	8	61,54	5	38,46	0	0,00	3,38
9. Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela reduzida formalização e centralização (democrática ou atomista).	Pública	1	2,08	4	8,33	22	45,83	17	35,42	4	8,33	3,40
	Privada	0	0,00	1	7,69	8	61,54	4	30,77	0	0,00	3,23
10. Na minha escola os professores empregam todas as suas capacidades em prol da docência (conceção militar e missionária).	Pública	2	4,17	5	10,42	14	29,17	18	37,50	9	18,75	3,56
	Privada	0	0,00	1	7,69	6	46,15	5	38,46	1	7,69	3,46
11. Na minha escola os professores cumprem o seu dever de trabalhador, fazendo tudo o que lhes mandam (conceção laboral).	Pública	1	2,08	1	2,08	1	2,08	27	56,25	18	37,50	4,25
	Privada	0	0,00	1	7,69	6	46,15	4	30,77	2	15,38	3,54
12. Na minha escola os professores ajustam a ação docente à condição de funcionário (conceção funcionarista).	Pública	2	4,17	4	8,33	14	29,17	24	50,00	4	8,33	3,50
	Privada	0	0,00	1	7,69	3	23,08	8	61,54	1	7,69	3,69
13. Na minha escola os professores reivindicam o controlo do exercício da profissão (conceção profissional).	Pública	1	2,08	1	2,08	13	27,08	28	58,33	5	10,42	3,73
	Privada	0	0,00	1	7,69	5	38,46	4	30,77	3	23,08	3,69
14. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado nos resultados.	Pública	1	2,08	4	8,33	13	27,08	24	50,00	6	12,50	3,63
	Privada	0	0,00	0	0,00	4	30,77	5	38,46	4	30,77	4,00
15. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado na melhoria escolar.	Pública	0	0,00	2	4,17	8	16,67	23	47,92	15	31,25	4,06
	Privada	0	0,00	2	15,38	6	46,15	4	30,77	1	7,69	3,31
16. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado nos aspetos organizacionais.	Pública	0	0,00	2	4,17	13	27,08	24	50,00	9	18,75	3,83
	Privada	0	0,00	0	0,00	9	69,23	4	30,77	0	0,00	3,31
17. Na minha escola o modelo de avaliação de desempenho docente surge num ambiente construtivo.	Pública	0	0,00	1	2,08	7	14,58	26	54,17	14	29,17	4,10
	Privada	0	0,00	2	15,38	4	30,77	7	53,85	0	0,00	3,38
18. Na minha escola a avaliação de desempenho acontece de forma a que a credibilidade e a equidade não seja colocada em causa.	Pública	0	0,00	1	2,08	13	27,08	23	47,92	11	22,92	3,92
	Privada	0	0,00	0	0,00	7	53,85	4	30,77	2	15,38	3,62

Legenda: 1 - Discordo totalmente/ 2 - Discordo/ 3 - Nem discordo, nem concordo/ 4 - Concordo/ 5 - Concordo totalmente

Quadro 7 - Avaliação de Desempenho Contextualizada. Questionário: Frequências absolutas e relativas. (Alunos)

Na quarta afirmação, os professores e os alunos concentram maioritariamente as suas respostas no nível 4 (Concordo) (pública 33,61%, 47,92%, privada 43,75%, 46,15%, respetivamente). Por conseguinte, depreende-se que os inquiridos percecionam da mesma forma o envolvimento de todos na concretização dos objetivos estabelecidos, pelo que o grau de concordância para esta afirmação é convergente.

No seguimento da anterior, na quinta afirmação, destaca-se a concentração das respostas dos inquiridos no nível 4 (Concordo) (professores 31,09%, 40,63% e alunos 52,08%, 38,46%, respetivamente). É de realçar, no caso dos professores da organização pública o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (26,89%) surge com uma margem reduzida (4,2%), bem como os alunos da organização privada distribuem a mesma frequência de respostas pelo nível 5 (Concordo totalmente) (38,46%). Desta forma, conclui-se que os inquiridos reconhecem que a equipa partilha as expetativas, valores e atitudes, com vista a alcançar o sucesso, ou seja, percecionam da mesma forma a afirmação.

Na sexta afirmação, os professores atribuem com maior frequência o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (pública 34,45% e privada 31,25%), muito embora e com uma diferença pouco acentuada (2,52%, 3,12%), seja de destacar o nível 4 (Concordo) (31,93%, 28,13% respetivamente), pelo que assiste-se a uma tendência para concordarem com a afirmação. No caso dos alunos, assiste-se à concentração das respostas no nível 4 (Concordo) (pública 52,08% e privada 46,15%). Assim, conclui-se que os inquiridos tendencialmente consideraram a cultura organizacional como sendo caracterizada pela elevada formalização e centralização, pelo que percecionam de forma similar esta afirmação.

Também na sétima afirmação, os professores, bem como os alunos da organização privada, concentram as suas respostas no nível 3 (Nem discordo,

nem concordo) (pública 45,38%, privada 40,63% e alunos 61,54%). Contudo, no caso dos professores da organização pública e privada, a taxa de respostas do nível 1 (Discordo totalmente) (6,72%, 9,38%, respetivamente), em conjunto com o nível 2 (Discordo) (23,53%, 31,25%, respetivamente), revelam uma tendência para discordarem com a afirmação. Já os alunos da organização privada tendem em concordar, na medida em que atribuíram apenas o nível 4 (Concordo) (38,46%). Em relação aos alunos da organização pública, estes concentram as suas respostas no nível 4 (Concordo) (45,83%). Desta forma, inversamente aos professores, os alunos tendem a concordar com uma cultura organizacional caracterizada pela elevada formalização e reduzida centralização, ou seja, os inquiridos têm uma perceção distinta.

No que concerne à oitava afirmação, os professores e os alunos convergem as suas respostas no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (39,50%, 34,38%, 45,83%, 61,54%, respetivamente). Contudo, no caso dos professores da organização privada e os alunos, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (25%, alunos pública 39,58%, privada 38,46%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (15,63%, alunos pública 6,25%, privada 0%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Já no caso dos professores da organização pública, a taxa de respostas do nível 1 (Discordo totalmente) (5,88%), em conjunto com o nível 2 (Discordo) (28,57%), revelam uma tendência para discordarem com a afirmação. Por conseguinte, inversamente aos professores da organização pública, os restantes inquiridos manifestam tendencialmente concordância em relação à cultura organizacional caracterizar-se pela reduzida formalização e elevada centralização, logo os inquiridos percecionam forma diferente a afirmação.

Na nona afirmação, os inquiridos atribuem com maior frequência o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (professores pública 45,38%, privada 40,63% e alunos pública 45,83%, privada 61,54%). Contudo, no caso dos professores, a taxa de respostas do nível 1 (Discordo totalmente) (10,92%, 21,88%,

respetivamente), em conjunto com o nível 2 (Discordo) (19,33%, 18,75%, respetivamente), revelam uma tendência para discordarem com a afirmação. Já nos alunos, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (pública 35,42%, privada 30,77%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (pública 8,33%, privada 0%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Desta forma, inversamente aos professores, os alunos tendem a concordar com uma cultura organizacional caracterizada pela reduzida formalização e centralização, ou seja, os inquiridos percecionam de forma divergente a afirmação.

Relativamente à décima afirmação, os professores da organização pública e os alunos da organização privada concentram maioritariamente as suas respostas no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (42,02%, 46,15%, respetivamente). Contudo, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (28,57%, 38,46%, respetivamente), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (5,88%, 7,69%, respetivamente), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Já os professores da organização privada e os alunos da organização pública atribuem o nível 4 (Concordo) (40,63%, 37,50%, respetivamente). Desta forma, os indivíduos tendem a concordar que os professores empregam todas as suas capacidades em prol da docência, logo as perceções são similares nesta afirmação.

Também na décima primeira afirmação, os inquiridos da organização pública centralizam maioritariamente as suas respostas no nível 4 (Concordo) (professores 33,61%, alunos 56,25%), enquanto que os inquiridos da organização privada concentram no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (professores 43,75%, alunos 46,15%). Contudo, neste último caso, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (34,38%, 30,77%, respetivamente), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (9,38%, 15,38%, respetivamente), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Também, é de realçar, no caso dos professores da organização pública, o

nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (32,77%), com uma margem mínima (0,84%). Por conseguinte, os inquiridos manifestam tendencialmente concordância relativamente aos professores cumprirem o seu dever de trabalhador, fazendo tudo o que lhes mandam, logo percecionam de forma idêntica a afirmação.

Na décima segunda afirmação, os professores atribuem com maior frequência o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (pública 37,82%, privada 34,38%), enquanto que os alunos concentram maioritariamente as respostas no nível 4 (Concordo) (pública 50%, privada 61,54%). Contudo, no caso dos professores, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (26,05%, 25%, respetivamente), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (5,88%, 9,38%, respetivamente), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Desta forma, os inquiridos tendem em concordar que os professores ajustam a ação docente à condição de funcionário, logo a perceção é similar nesta afirmação.

No que concerne à décima terceira afirmação, os inquiridos da organização pública centralizam maioritariamente as suas respostas no nível 4 (Concordo) (professores 36,97%, alunos 58,33%), enquanto os da organização privada, nomeadamente os professores concentram no nível 2 (Discordo) (37,50%), seguido, com uma margem reduzida (3,12%), do nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (34,38%), e os alunos no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (38,46%). Contudo, neste último caso, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (30,77%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (23,08%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Assim, inversamente aos professores da organização privada, os inquiridos da organização pública e os alunos da organização privada tendem em concordar que os professores reivindicam o controlo do exercício da profissão, ou seja, percecionam de forma divergente a afirmação.

Na décima quarta afirmação, os inquiridos da organização pública e os alunos da organização privada atribuem com maior frequência o nível 4 (Concordo) (41,18% e alunos pública 50%, privada 38,46%), face ao nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (40,63%) atribuído pelos professores da organização privada. Contudo, neste último caso, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (34,38%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (6,25%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Desta forma, os inquiridos tendem a concordar que o modelo de avaliação da qualidade é centrado nos resultados, pelo que percecionam de forma similar a afirmação.

Na décima quinta afirmação, os professores e os alunos da organização pública concentram as suas respostas no nível 4 (Concordo) (professores pública 37,82%, privada 40,63%, 47,92%, respetivamente) e os alunos da organização privada no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (46,16%). Contudo, neste último caso, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (30,77%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (7,69%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. É de realçar, no caso dos professores, a aproximação do nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (pública 36,13%, privada 37,50%), com uma diferença mínima (1,69% e 3,13%, respetivamente). Por conseguinte, os inquiridos tendem em concordar que o modelo de avaliação da qualidade é centrado na melhoria escolar, ou seja, a perceção é idêntica nesta afirmação.

Em relação à décima sexta afirmação, quer os professores, quer os alunos da organização privada, concentram as suas respostas no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (professores pública 46,22%, privada 43,75% e alunos 69,23%). Contudo, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (31,09%, 28,13%, 30,77%, respetivamente), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (5,04%, 6,25%, 0%, respetivamente), revelam uma tendência para

concordarem com a afirmação. Em relação aos alunos da organização pública, estes concentram as suas respostas no nível 4 (Concordo) (50%). Desta forma, os inquiridos tendem em concordar que o modelo de avaliação da qualidade é centrado nos aspetos organizacionais, logo percecionam de forma similar a afirmação.

No que concerne à décima sétima afirmação, os professores atribuem com maior frequência o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (pública 33,61%, privada 46,88%). Contudo, no caso dos professores da organização pública, a taxa de respostas do nível 1 (Discordo totalmente) (15,97%), em conjunto com o nível 2 (Discordo) (20,17%), revelam uma tendência para discordarem da afirmação. Inversamente, nos professores da organização privada, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (34,38%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (6,25%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Já os alunos concentram maioritariamente as suas respostas no nível 4 (Concordo) (pública 54,17%, privada 53,85%). Desta forma, contrariamente aos professores da organização pública, os restantes inquiridos tendem em concordar que o modelo de avaliação de desempenho docente surge num ambiente construtivo, pelo que a perceção é divergente nesta afirmação.

Por último, na décima oitava afirmação, os professores e os alunos da organização pública concentram maioritariamente as suas respostas no nível 4 (Concordo) (professores pública 32,77%, privada 37,5% e alunos 47,92%). Em relação aos alunos da organização privada, estes concentram as suas respostas no nível 3 (Nem discordo, nem concordo) (53,85%). Contudo, neste último caso, a taxa de respostas do nível 4 (Concordo) (30,77%), em conjunto com o nível 5 (Concordo totalmente) (15,38%), revelam uma tendência para concordarem com a afirmação. Neste sentido, os inquiridos tendem em concordar que a avaliação de desempenho acontece de forma a que a

credibilidade e a equidade não seja colocada em causa, ou seja, a percepção nesta afirmação é similar.

De seguida, procede-se à comparação do grau de concordância atribuído pelos professores e alunos da organização pública e privada à terceira parte do instrumento questionário.

Percepção * Perfil Tabulação cruzada

			Perfil				Total
			Professores - pública	Professores - privada	Alunos - pública	Alunos - privada	
Percepção	Discordo totalmente	Contagem	213	45	1	12	271
		% em Perfil	9,9%	7,8%	0,4%	1,4%	7,1%
		% do Total	5,6%	1,2%	0,0%	0,3%	7,1%
	Discordo	Contagem	420	105	13	44	582
		% em Perfil	19,6%	18,2%	5,6%	5,1%	15,3%
		% do Total	11,0%	2,8%	0,3%	1,2%	15,3%
	Nem discordo, nem concordo	Contagem	751	196	106	222	1275
		% em Perfil	35,1%	34,0%	45,3%	25,7%	33,4%
		% do Total	19,7%	5,1%	2,8%	5,8%	33,4%
	Concordo	Contagem	602	178	87	413	1280
		% em Perfil	28,1%	30,9%	37,2%	47,8%	33,5%
		% do Total	15,8%	4,7%	2,3%	10,8%	33,5%
Concordo totalmente	Contagem	156	52	27	173	408	
	% em Perfil	7,3%	9,0%	11,5%	20,0%	10,7%	
	% do Total	4,1%	1,4%	0,7%	4,5%	10,7%	
Total		Contagem	2142	576	234	864	3816
		% em Perfil	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% do Total	56,1%	15,1%	6,1%	22,6%	100,0%

Estatísticas de teste^{a,b}

	P3
Qui-quadrado	347,555
df	3
Significância Sig.	,000

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento:
Perfil

Estatísticas de confiabilidade

Alfa de Cronbach	N de itens
,853	18

Quadro 8 - Avaliação de Desempenho Contextualizada. Questionário: Cruzamento entre a percepção e o grupo de inquiridos, seguido do teste não paramétrico e do teste de consistência da escala

Assim, analisando o cruzamento da percepção e o grupo de inquiridos (ver quadro 8), pode constatar-se que estes atribuem com maior frequência o nível 4 (Concordo) (33,5%) ao conjunto de afirmações que pretendem aferir a percepção da amostra relativamente à Avaliação de Desempenho Contextualizada. Aprofundado a análise, destacam-se os alunos e os

professores da organização privada, bem como os alunos da organização pública (47,8%, 30,9%, 37,2%, respetivamente), como sendo os elementos que mais contribuíram para este nível. Importa ainda referir, que o nível 3 (Nem discordo, nem concordo) está muito próximo (33,4% de respostas), tendo contribuído para uma maior percentagem neste nível os alunos e professores da pública, bem como os professores da organização privada (45,3%, 35,1%, 34%, respetivamente). Com uma distância razoável, surgem o nível 2 (Discordo) (15,3%), seguido o nível 5 (Concordo totalmente) (10,7%) e, por fim, o nível 1 (Discordo totalmente) (7,1%). Em suma, estes resultados permitem concluir que a amostra não possui um entendimento consensual e consistente relativamente à avaliação de desempenho contextualizada.

A estatística de teste tem o valor de 347,555 (ver quadro 8), ao que está associado um nível de significância de 0,000 que é inferior a 0,05, pelo que se rejeita a hipótese nula, concluindo-se que o grau de perceção sobre as afirmações apresentadas é diferente em pelo menos um dos grupos.

A realização do teste *Alfa* de *Cronbach* (ver quadro 8) revelou uma consistência interna boa (0,853), por conseguinte considera-se consistente o conjunto de afirmações que compõe a terceira parte do instrumento questionário.

Em suma, pode-se concluir que a perceção da amostra relativamente à Avaliação de Desempenho Contextualizada é difusa, não existindo uma concordância direta e explícita, imagem que é corroborada pelo discurso dos inquiridos no instrumento entrevista (ver anexos 9 e 10). Como exemplo disso, os alunos ao referirem-se à cultura organizacional, manifestam uma perceção oposta, ao identificarem um clima de “Competição entre os professores” (aluno pública) e um clima “Colaborador/ Cooperativo” (aluno privada). O mesmo acontece relativamente à perceção sobre a avaliação de desempenho contextualizada, ao referirem “nunca vi ninguém a avaliar o professor na sala

de aula” (aluno pública) e o “diretor pode aparecer “de repente” numa sala de aula e faz a sua própria avaliação” (aluno privada). Também os professores, manifestam uma percepção oposta relativamente à necessidade ou exigência legal da avaliação de desempenho, nomeadamente quando referem “Considero uma exigência legal” (professor pública) e “Naturalmente que é uma necessidade” (professor privada). Inversamente, percecionam a avaliação de desempenho contextualizada de uma forma similar, nomeadamente quando referem que a avaliação surge “numa vertente de introspeção para alcançar sempre melhores resultados” (professor pública), ou seja, é “um momento de reflexão individual e coletiva sobre a atividade desenvolvida, os resultados obtidos e os aspetos de melhoria” (professor privada). Além disso, também os alunos possuem uma percepção convergente sobre a necessidade da existência da avaliação de desempenho, nomeadamente quando referem “é uma necessidade (...) para termos mais eficácia no nosso desempenho” (aluno privada), isto é “se (...) for para melhorar o trabalho dos professores e das escolas, então todos devem a querer” (aluno pública).

Resumindo, num total de dezoito afirmações apresentadas no instrumento questionário, a percepção da maioria dos inquiridos convergiu em dez, sendo que em duas o nível de concordância foi estabelecido de forma direta. Estes resultados, consolidados com o discurso dos intervenientes no instrumento entrevista, permitem concluir que as divergências existentes resultam dos contextos onde os inquiridos se inserem.

Assim, finalizada a análise dos dados obtidos pela técnica inquérito, a qual permitiu identificar percepções divergentes e convergentes entre os diferentes intervenientes, professores e alunos, consoante a organização escola onde estão inseridos, tecem-se, de seguida, as conclusões e propostas para investigações futuras.

Capítulo IV - Síntese

1. Conclusões e proposta para investigações futuras

Atualmente as organizações escolares confrontam-se com a necessidade de se adaptarem permanentemente à sociedade, cada vez mais exigente e competitiva. Assim, a avaliação surge como estratégia para quem pretende alcançar melhores níveis de desempenho, com vista à melhoria da qualidade e excelência, premissas das organizações ditas de sucesso. Conscientes desta realidade, implementam sistemas de avaliação, nomeadamente de desempenho docente, com o objetivo de responder, de forma mais eficaz e eficiente, aos seus *stakeholders*. Contudo, o processo não tem sido unanimemente aceite, nomeadamente pelos principais visados – os professores.

Neste sentido, após a apresentação e análise dos dados recolhidos através da técnica inquérito, tecem-se neste capítulo as principais críticas ao plano de investigação traçado, nomeadamente as dificuldades sentidas antes, durante e após o estudo no terreno. Além disso, sintetizam-se as inferências constatadas que apontam para as eventuais causas explicativas da divergência de posição dos principais visados – os professores; e interessados – os alunos, face ao processo de avaliação de desempenho em organizações públicas e privadas, bem como enumeram-se possíveis áreas de intervenção suscetíveis de alterar esta realidade.

Relativamente à etapa que antecede a definição do plano operacional da investigação, apresentam-se algumas das dificuldades sentidas.

A primeira dificuldade foi a delimitação do tema. Face à sua relevância e pertinência, muito acentuada pelo escrutínio da sociedade em torno da escola e, conseqüentemente da ação do professor, existe um conjunto amplificado de bibliografia de diversos autores de renome. Por conseguinte, a revisão da literatura foi bastante morosa, com avanços e recuos, inúmeros registos, na

tentativa de criar um fio condutor lógico que sustentasse devidamente a investigação. Este processo limitou o recurso fundamental - o tempo, que se revelou escasso na altura de operacionalizar o estudo no terreno, condicionando as suas potencialidades.

No seu seguimento, após a definição da metodologia, técnica e instrumentos de recolha de dados, as dificuldades seguintes prenderam-se com a delimitação da área de intervenção à região de Entre Douro e Vouga, bem como com a restrição ao método não aleatório para a seleção da amostra, com o intuito de facilitar a recolha de dados.

Na fase da definição do plano operacional, as dificuldades centraram-se na construção dos instrumentos de recolha de dados.

Atendendo a que o objetivo era abranger todas as áreas aprofundadas na revisão bibliográfica realizada, a seleção dos temas a abordar nas afirmações/ questões, revelou-se particularmente difícil. Além disso, procurou-se utilizar uma linguagem simples, sem alongar em demasia os instrumentos, de forma a possibilitar uma melhor compreensão e colaboração dos inquiridos.

No que concerne à etapa de aplicação do plano operacional no terreno, as dificuldades advieram, novamente, do espaço temporal relativamente curto, para a sua concretização integral, bem como da gravação áudio da entrevista.

A instrução do processo junto da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, ao ter ocorrido aquando da recolha de dados, inviabilizou a obtenção de resposta em tempo útil. Por conseguinte, esta situação provavelmente terá influenciado o número reduzido de respostas de alunos provenientes das organizações escolares públicas.

Também a gravação áudio, aquando da realização das entrevistas, muito embora tenha contribuído para uma melhor obtenção dos dados, causou algum desconforto inicial, quebrando, em certa parte, o clima mais informal que se pretendia estabelecer.

Após a recolha dos dados, não foram evidenciadas dificuldades, pelo contrário a taxa de retorno foi bastante satisfatória ao situar-se nos 57,60%. A adesão registada reforça a pertinência do tema em investigação, nomeadamente por ser uma área sensível aos inquiridos. Além disso, destaca-se a prevalência dos professores da organização pública, face aos da organização privada, situação que poderá advir do seu maior número na região onde incidiu a investigação.

Seguindo-se a análise dos dados obtidos pelo inquérito, nomeadamente na primeira parte - Qualidade, Excelência e Avaliação, quer os professores, quer os alunos reconhecem a existência da avaliação e da qualidade como fatores decisivos para a concretização de uma organização de excelência e de sucesso. Igualmente, na segunda parte – Avaliação de Desempenho, identificam a avaliação de desempenho como estratégia de regulação e de desenvolvimento profissional docente, com conseqüente impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem, bem como da própria escola. Finalizando, na terceira parte – Avaliação de Desempenho Contextualizada, assiste-se à dispersão das perceções, nomeadamente dos professores, condicionando a obtenção de um entendimento claro e preciso sobre o tema. Contudo, esta situação veio reforçar a tese de que os intervenientes têm perceções divergentes sobre a avaliação de desempenho, nomeadamente quando a relacionam com o contexto onde estão inseridos.

Assim, e numa análise mais profunda no sentido de responder ao primeiro ponto do objetivo específico desta investigação, tecem-se as

principais inferências que se afiguram como possíveis causas para as percepções divergentes, nomeadamente entre os professores:

- Avaliação transparente, aceitável e significativa

Para que a avaliação seja considerada transparente, aceitável e significativa pelos intervenientes da organização pública, é fundamental que o visado seja integrado no processo, no sentido de promover a sua participação e envolvimento, num ambiente onde predomina a confiança e a colaboração.

- Ênfase na avaliação sumativa

É reconhecido que a avaliação só faz sentido se gerar melhoria, por conseguinte é necessário que a vertente formativa prevaleça sobre a vertente sumativa. Assim, a avaliação formativa ao incidir no processo, isto é, no desenvolvimento e melhoria do desempenho do professor, desencadeará a melhoria progressiva dos resultados. Consciente desta realidade, a organização pública terá de dirigir o foco da avaliação para a vertente formativa, que para além de repercutir-se nos resultados, irá favorecer a participação e a colaboração do professor.

- Cultura organizacional

A cultura organizacional reveste-se de uma especial importância, na medida em que ela é capaz de influenciar, positiva ou negativamente, os comportamentos dos intervenientes da organização. Podendo ocorrer uma fusão de vários ou de todos os tipos de cultura numa organização, no caso da organização pública, destaca-se a burocrática ou de função, caracterizada pela elevada formalização e centralização. Contrapondo esta realidade, na organização privada, existe uma fusão entre a burocrática ou de função e a autocrática ou de poder, sendo esta última caracterizada pela reduzida formalização e elevada centralização. Independentemente do tipo de cultura associada, esta acarreta vantagens e desvantagens, sendo que

a junção de vários tipos afigura-se mais vantajosa, na medida em que torna a organização mais flexível e dinâmica à realidade existente. Desta forma, é urgente acompanhar os ritmos de mudança, pelo que cabe à organização pública tornar-se mais adaptável ao contexto, de forma a responder atempadamente às solicitações da sociedade atual.

- Aceção da docência

Em ambas as organizações assiste-se à pluralidade das conceções apresentadas. Contudo, nas organizações públicas, destaca-se também a conceção profissional, numa tentativa de conquista de maior autonomia e controlo profissional, bem como de autoridade social sobre o trabalho do professor. Tal como acontece em outras organizações, independentemente da área onde intervém, a “prestação de contas” só é comumente aceite quando aos visados é atribuída autonomia, autoridade e, conseqüentemente responsabilidade sobre a ação que desenvolvem. Desta forma, se a organização pública, pretende enveredar pelos modelos de avaliação que correspondam efetivamente aos pressupostos teóricos, é crucial iniciar a transição do paradigma, numa tentativa de “*benchmarking*” com outras organizações da mesma área.

- Ambiente construtivo

Tendo como características a comunicação, o comprometimento organizacional e a colaboração, torna-se essencial a organização pública estabelecer um ambiente construtivo, aquando da implementação de um modelo de avaliação, para que ele seja realmente promotor do desenvolvimento profissional, com vista à melhoria da ação do professor.

Em suma, a cultura organizacional altamente centralizada e distante, num exercício de autoridade e poder de posição, onde as mudanças são projetadas no topo para execução na base, sem envolver os professores e a restante comunidade educativa, tem comprometido a eficácia e a eficiência da

avaliação de desempenho. Além disso, tem desencadeado um processo de desconfiança e descrédito daqueles que todos os dias são confrontados com novas realidades, para as quais têm uma resposta formatada e, por vezes, obsoleta, que têm de executar.

Relativamente ao segundo ponto do objetivo específico desta investigação, os alunos percebem de forma favorável e similar a avaliação de desempenho, considerando-a uma necessidade, independentemente do contexto onde estão inseridos. Muito embora manifestem uma tendência para associá-la aos resultados e performances dos alunos, estes reconhecem que ao visar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e do sistema educativo, a avaliação de desempenho docente contribui para a concretização do ideal de escola atual.

Esta investigação permitiu elucidar que, contrariamente àquilo que muitas vezes é publicitado, os professores percebem favoravelmente a avaliação, reconhecendo-lhe potencialidades quer ao nível do desenvolvimento profissional, quer ao nível da melhoria da qualidade da educação e das organizações educativas. Contudo, quando a contextualizam, surgem as divergências, o que permite concluir que estas provêm da organização onde estes estão inseridos.

Desta forma, quando os professores, nomeadamente da organização pública, relacionam a avaliação de desempenho e a organização onde estão inseridos, tendem a perspetivá-la como uma obrigação e não uma necessidade, comprometendo os propósitos inerentes a todo o processo. Além disso, a eficácia e a eficiência do sistema, tão aclamada aquando da sua implementação, não é alcançada, revertendo-se num consumo excessivo de tempo e recursos, tão escassos atualmente.

Em contraposição, muito embora também haja divergências, essas surgem menos evidenciadas na organização privada. Aqui, a avaliação é perspectivada como uma necessidade, onde o processo decorre numa vertente mais formativa e num ambiente mais construtivo. Assim, ao envolver os visados no processo, a sua aceitação e colaboração ocorre naturalmente.

Em suma, para que os visados consensualizem a avaliação de desempenho nos seus contextos é imperatório iniciar a mudança!

Na possibilidade de existirem outras áreas de divergência, bem como no decurso da presente investigação, outras questões foram emergindo à investigadora. Neste sentido, como proposta para futuras investigações sugere-se a projeção a nível nacional de estudos nesta área, com o objetivo de realçar estas e outras divergências que alertem a quem tem a legitimidade de intervir e alterar a realidade existente.

Muito embora não se possam generalizar os resultados da presente investigação, aquando da caracterização da amostra ressaltou a idade, o vínculo e o tempo de serviço no caso dos professores, situação que seria interessante explorar relacionando-os com o processo de integração na carreira docente. Sugere-se, ainda, a investigação sobre os percursos dos alunos em organizações públicas e privadas, atendendo à faixa etária elevada destes, para o nível que frequentam.

“Se aceitarmos que as escolas se concebam e se organizem para o insucesso e para o abandono, para a competição e para a vaidade individual, em função dos ditames da economia e da mediatização da vida (que mudam em cada momento) e do mandato sociopolítico que tudo quer “despejar” em cima, por falta de melhor aterro comum, como poderemos continuar a dizer uns aos outros que almejamos um mundo mais justo e solidário, de rosto mais humano?” (Azevedo, J., 2011, p. 137).

Bibliografia/ Referências bibliográficas

Bibliografia/ Referências bibliográficas

Afonso, A. J. (2009). Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 13, 13-29. Consultado em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>

Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/1/Paradigma%20Qualitativo%20e%20Pr%C3%A1ticas%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20Educacional.pdf>

Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de Escolas. Pensar e praticar*. Porto: Edições ASA.

Albarello, L, Digneffe, F, Hiernaux, J-P, Maroy, C, Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.

Alves, M. P., & Machado, E. A. (2010). Para uma “política” de avaliação do desempenho docente: desenvolvimento profissional e autoavaliação. In M. P. Alves & E. A. Machado, *O Pólo de Excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.

Alves-Mazzotti, A. J. (2006). Usos e Abusos dos Estudos de Caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36 (129), 637-651. Consultado em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>

Associação Portuguesa para a Qualidade (APQ) (2013). *Os conceitos fundamentais da excelência*. Consultado em: <http://www.apq.pt/portal/web>

/EFQM/Os%20Conceitos%20Fundamentais%20da%20Excel%C3%AAncia_2013.pdf

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação: ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cachero, M. L. (2009). *A mudança de ciclo e a excelência*. *Qualidade*, 2. Lisboa: Associação Portuguesa para a Qualidade.

Capelle, M. C., Melo, M. C. & Gonçalves, C. (2003). Análise de conteúdo em Ciências Sociais. *Organizações rurais e agroindustriais*, 5, 69-85. Consultado em: <http://revista.dae.ufla.br/index.php/ora/article/view/251>

Cardoso, J. L. (1994). *Limites à competição*. Mem Martins: Publicações Europa - América, Lda.

Conselho Nacional de Educação - CNE (2005). *Estudo sobre Avaliação das Escolas: Fundamental modelos e operacionalizar processos*. Consultado em: http://www.confap.pt/docs/cne_avaliacao.pdf

Conselho Nacional de Educação - CNE (2013). *Recomendação sobre Estado da Educação 2012 – Autonomia e Descentralização*. Consultado em: http://www.cnedu.pt/images/Docs_CNE_estadoEdu2012/EE_2012_Web3.pdf

Costa, E. (2007). Contributos para uma análise cognitiva da política de avaliação de professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 4, 49-58. Consultado em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/04-05-ECost.pdf>

Coutinho, C. & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 221-243.

Consultado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf>

Crosby, P. B. (1995). *Quality without tears*. New York: McGraw-Hill.

Danielson, C. (2010). *Melhorar a prática profissional: Um quadro de referência para a docência*. Mem Martins: DGRHE – Editorial do Ministério da Educação.

De ketele, J.-M. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In M. P. Alves & E. A. Machado, *O Pólo de Excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.

Deming, W. E. (1994). *The New Economics: for Industry, Government, Education* (2ª ed.). Cambridge: MIT, Center for Advanced Educational Services.

Deming, W. E. (2000). *Out of the crisis*. Massachusetts: MIT Press Edition.

Díaz, A. S. (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Edições ASA.

Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência (2013). *Regiões em números 2011/2012 – Norte*. Volume 1. Consultado em: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReN_Vol_I_Norte_1112.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReN_Vol_I_Norte_1112.pdf)

Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. Consultado em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rle/n11/n11a08.pdf>

Esteve, J. M. (1999). Mudanças Sociais e Função Docente. In Nóvoa, A., *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Consultado em: http://eacea.ec.europa.eu/education%20/Eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf

European Foundation for Quality Management (2003). *Conceitos fundamentais da Excelência* (1999 – 2003). Amadora: Brochura publicada pela APQ.

Feigenbaum, A. V. (1994). *Controle da Qualidade Total*. Volume I. São Paulo: Makron Books.

Fialho, A. M^a, Rodrigues, C. M^a & Ferreira, J. M. (2002). *Viver a Avaliação de Escola*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Formosinho, J., Machado, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2010). *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. Centro de Formação Francisco de Holanda. *Revista Elos*, 16, 307-323. Consultado em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

Freitas, M. J. V. (2009). A avaliação de desempenho docente – o desenvolvimento de um processo integrado. Centro de Formação Francisco de Holanda. *Revista Elos*, 16, 167-180. Consultado em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

Gadotti, M. (2009). *A Qualidade na Educação*. Consultado em: http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf

Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., Donnelly, J. H & Konopaske, R. (2006). *Organizações: comportamento, estrutura e processos*. São Paulo: McGraw-Hill.

Guedes, T. A. (2014). *Teoria da amostragem*. Consultado em: http://www.des.uem.br/uploads/arquivos_professor/0306150432.pdf

Hadji, C. (1995). A avaliação dos professores - linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues, *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2010). *Programa acompanhamento – Autoavaliação das escolas. Relatório 2010*. Consultado em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2010_RELATORIO_Final.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013a). *Plano de Atividades 2013*. Consultado em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2013.pdf

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2013b). *Avaliação externa das escolas 2011-2012 - Relatório*. Consultado em: [http://www.ige.min-edu.pt/upload %5C Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf](http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2011-2012_RELATORIO.pdf)

Inspeção-Geral da Educação e Ciência (2014). *Plano de Atividades 2014*. Consultado em: http://www.ige.min-edu.pt/upload/Instrumentos_Gestao/IGEC_PA_2014.pdf.

Juran, J. M. (1992). *A Qualidade desde o projeto. Os novos passos para o planejamento da Qualidade em produtos e serviços*. São Paulo: Thomson Pioneira.

Lauriti, N. C. (2002). A Comunicação na Avaliação de Desempenho Docente no Ensino Superior. *EccoS Revista Científica, UNINOVE, 1, (4)*, 111-130. Consultado em: http://www1.porto.ucp.pt/twt/same/MyFiles/MeusDocumentos/Artigos/Comunicacao_Avaliacao_Desempenho_Docente.pdf

Leandro, E. (2002). *Guião para a Autoavaliação de Desempenho*. Parte 1. Lisboa: Instituto Nacional de Administração.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lopes, A. (2008). *Externato Cooperativo da Benedita: Committed to Excellence*. Qualidade nº 4. Lisboa: Associação Portuguesa para a Qualidade.

Machado, E. A. (2009). Para uma perspetiva crítica dos “modelos” de avaliação do desempenho docente. Centro de Formação Francisco de Holanda. *Revista Elos, 16*, 51-59. Consultado em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

Martins, E.C. (2006). Ideias e tendências educativas no cenário escolar. Onde estamos, para onde vamos? Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Educação. *Revista Lusófona de Educação, 7*, 71-90. Consultado em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n7/n7a05.pdf>

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

Miranda, M. P. (1999). *Uma escola responsável?* Cadernos Correio Pedagógico. Porto: Edições ASA.

Morais, J. S. (2009). A avaliação de desempenho dos docentes – uma ferramenta ao serviço da gestão. Centro de Formação Francisco de Holanda. *Revista Elos*, 16, 11-18. Consultado em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Disponível em: <https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&tbo=p&tbm=bks&q=isbn:9898557265>

Murillo, F. J. & Román, M. (2010). Retos en la Evaluación de la Calidad de la Educación em América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 97-120. Consultado em: <http://www.rieoei.org/rie53a05.pdf>

Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, J. G., Esteve, J. M., Woods, P. & Cavaco, M. H. (1999). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

NP EN ISO 9000:2000 (2001). *Sistemas de Gestão da Qualidade: Fundamentos e vocabulários*. Instituto Português da Qualidade.

Pacheco, J. A. (2009). Para a sustentabilidade avaliativa do professor. Centro de Formação Francisco de Holanda. *Revista Elos*, 16, 43-49. Consultado em: <http://www.cffh.pt/userfiles/files/ELO%2016.pdf>

Pereira, A. (2008). *Guia prático de utilização do SPSS – Análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. (1998). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. (2005). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Pinheiro, A. & Silva, B. (2004). *A Estruturação do Processo de Recolha de Dados On-Line*. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7147/1/A%20Estrutura%C3%A7%C3%A3o%20do%20processo%20de%20recolha%20de%20dados%20on-line.pdf>

Pinto, J.P. (2006). *Gestão de Operações na Indústria e nos Serviços*. Lisboa: Lidel – Edições Técnicas, Lda.

Pinto, M. C., Lapo, M. J., Guedes, A. M. & Trindade, P. (2011). *Avaliação docente: eu, tu e nós*. Alcochete: Editora Alfarroba.

Ribeiro, O. P. (n.d.). *Cultura Organizacional. Millenium - Revista do Instituto Politécnico de Viseu*. Consultado em: <http://www.ipv.pt/millenium/millenium32/13.pdf>

Robalo, A. (1995). Eficácia e Eficiência Organizacionais. *Revista Portuguesa de Gestão*, 2, 105-116. Consultado em: http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/1383/5/robalo_RPG_1995.pdf

Rocha, C. (2007). *Racionalidades organizacionais e relações de poder na escola pública portuguesa: construindo uma gestão mais democrática*. Consultado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8561>

Rodrigues, P. (1995). As três “lógicas” da avaliação de dispositivos educativos. In A. Estrela & P. Rodrigues, *Para uma fundamentação da avaliação em educação*. Lisboa: Edições Colibri.

Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A. & Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Portugal. Main conclusions*. Consultado em: <http://www.oecd.org/education/school/50077921.pdf>

Santos, A. A. (2009). Avaliação de Professores em Portugal: Modelos e Perspetivas. In J. Ruivo & A. Trigueiros (Dir.), *Avaliação de Desempenho de Professores*, 13-24. Consultado em: http://www.ensino.eu/media/5538/Avaliacao_de_desempenho_de_professores.pdf

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. & Kleiner, A. (2012). *Schools that Learn*. New York: Crown Publishing Group.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a eficácia das escolas*. Porto: Edições ASA.

Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. USA: SAGE Publications, Inc.

Slack, N., Chambers, S., Johnston, R. & Betts, A. (2006). Gerenciamento de Operações e de Processos. Princípios e práticas de impacto estratégico. São Paulo: Artmed Editora.

Stronge, J. H. (2010). O que funciona, de facto, na avaliação de professores. In J. Silva (Dir.), *A Avaliação de Professores numa Perspetiva Internacional*. Porto: Areal Editores.

Schuller, C. R. (1997). Chile: sistema de medición de la calidad de la educación: características y uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad. In H. Bomeny (Org.), *Avaliação e determinação de padrões*

na educação Latino-Americana. Realidades & desafios. Disponível em:
<https://www.google.pt/search?hl=ptPT&tbo=p&tbm=bks&q=isbn:8522502323>

Tasso, R. & Machado, H. V. (2010). Avaliação do Desempenho Docente: uma análise sobre a Avaliação de Desempenho diagonal semestral nas Escolas de Educação Básica do Estado do Paraná. In B. C. Peixe, C. C. Müller, C. M. Hilgemberg, G. A. Melatti, G. R. Bertolini, H. P. Machado, S. L. Doliveira (Org.), *Formulação e Gestão de Políticas Públicas no Paraná*, Volume I. Disponível em: <http://www.escoladegoverno.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=541>

Tardif, J. & Foucher, C. (2010). Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In M. P. Alves & E. A. Machado, *O Pólo de Excelência: Caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto: Areal Editores.

Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Alfragide: McGraw-Hill.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, SA.

Tucker, P. D. & Stronge, J. H. (2007). *A avaliação dos professores e os resultados dos alunos*. Porto: ASA Editores, S.A.

Unicef (2000). *Defining Quality in Education*. Nova Iorque. Consultado em: www.unicef.org/education/files/QualityEducation.PDF

Unesco (2008). *Educação de Qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2ª edição. Brasília. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>

Unesco (2014). *Education for All. Teaching and Learning: Achieving quality for all*. 1ª edition. France. Consultado em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225660e.pdf>

U.S. Department of Education (2013). *For Each and Every Child - A Strategy for Education Equity and Excellence*. Washington, D.C. Consultado em: <http://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/eec/equity-excellence-commission-report.pdf>

Venâncio, I. Mª & Otero, A. G. (2002). *Eficácia e Qualidade nas Escolas*. Porto: Edições ASA.

Viana, J. P. (n.d.). *Como escolher uma amostra*. Consultado no website Education TI: http://education.ti.com/sites/PORTUGAL/downloads/pdf/8_3_4_5.pdf

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Legislação

Decreto-lei nº 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República, 1.^a série – A, n.º 201. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº 75/2008 de 22 de abril. Diário da República, 1.^a série, n.º 79. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República, 1.^a série, n.º 37. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto Regulamentar nº 26/2012 de de fevereiro. Diário da República, 1.^a série, n.º 37. Lisboa: Ministério da Educação.

Despacho nº 15847/2007 de 23 de julho de 2007. Diário da República, 2.^a série, n.º 140. Lisboa: Ministério da Educação.

Lei nº 31/02, de 20 de dezembro. Diário da República, 1.^a série - A, n.º 294/2002. Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 – Instrumento: Questionário (on-line através do GoogleDocs)

QUESTIONÁRIO - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, da Universidade Católica Portuguesa, Campus da Foz - Porto, estou a desenvolver um trabalho de investigação intitulado a "Avaliação de Desempenho Docente: Necessidade ou imperativo legal?".

Em teoria a avaliação de desempenho docente procura dar resposta à crescente exigência da sociedade por padrões de desempenho eficazes e de qualidade impostos aos professores e às escolas, contudo na prática a sua implementação tem gerado grande tensão entre determinados intervenientes, que colocam em causa a essência, a credibilidade e, conseqüentemente a eficácia do processo. Por conseguinte, este questionário tem por objectivo recolher dados que possibilitem a análise e comparação das diferentes percepções sobre os processos de avaliação de desempenho docente em organizações escolares públicas e privadas.

Neste sentido, venho solicitar-lhe a sua indispensável colaboração (anónima) no preenchimento de todas as questões do presente questionário, que demora cerca de 10 minutos.

Para que esta investigação seja reflexo da realidade em estudo é imprescindível o rigor e sinceridade nas suas respostas.

Agradecendo, desde já, a compreensão, disponibilidade, empenho e interesse em contribuir nesta investigação.

Muito obrigada,
Ana Matos

* Required

D. Perfil *

Mark only one oval.

- Docente *After the last question in this section, skip to question 4.*
 Aluno *After the last question in this section, skip to question 10.*

D. Refira, por favor, se tem interesse em receber os resultados deste estudo? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

D. Se respondeu sim, indique o endereço eletrónico para o envio.

Docente

(Informação de enquadramento)

D. Sexo*

Mark only one oval.

- Masculino
 Feminino

D. Idade*

Mark only one oval.

- Menos de 25 anos
 26 a 30 anos
 31 a 35 anos
 36 a 40 anos
 41 a 45 anos
 46 a 50 anos
 Mais de 51 anos

D. Habilitações*

Mark only one oval.

- Ensino Secundário
 Bacharelato
 Licenciatura
 Mestrado
 Doutoramento
 Other: _____

D. Vínculo profissional*

Mark only one oval.

- Interno/ integrado na carreira docente
 Contratado

D. Tempo de serviço*

Mark only one oval.

- Menos de 1 ano
 De 1 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 Mais de 16 anos

D. Concelho onde leciona *

Mark only one oval.

- Arouca
- Oliveira de Azeméis
- Santa Maria da Feira
- São João da Madeira
- Vale de Cambra

Aluno

(Informação de enquadramento)

Nota: Este questionário é dirigido apenas aos alunos que frequentam o nível secundário (cursos científico-humanísticos, cursos profissionais ou outros equiparados a esse nível).

Caso não se enquadre neste perfil, por favor não responda a este questionário. Muito obrigada.

Skip to question 13.

D. Sexo *

Mark only one oval.

- Masculino
- Feminino

D. Idade *

Mark only one oval.

- Menos de 15 anos
- 15 a 17 anos
- 18 a 20 anos
- Mais de 21 anos

D. Concelho onde estuda *

Mark only one oval.

- Arouca
- Oliveira de Azeméis
- Santa Maria da Feira
- São João da Madeira
- Vale de Cambra

Parte 1 - Qualidade, Excelência e Avaliação

A primeira parte do questionário tem como objetivo aferir a perceção da amostra, através da identificação do seu grau de concordância relativamente a um conjunto de afirmações relacionadas com Qualidade, Excelência e Avaliação.

De seguida, apresentam-se doze afirmações para as quais solicita-se a sua opinião. Não existem respostas certas nem erradas. Há apenas a sua resposta.

INSTRUÇÕES: Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações, utilizando a escala:

- 1 = Discordo totalmente
- 2 = Discordo
- 3 = Não concordo nem concordo
- 4 = Concordo
- 5 = Concordo totalmente

Skip to question 13.

- D. 1. A qualidade nos serviços mede-se pela relação entre as necessidades e expectativas iniciais dos clientes e a percepção obtida após a experiência do serviço. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

- D. 2. Uma organização excelente é aquela que promove a melhoria contínua da qualidade da resposta dada aos seus clientes. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

- D. 3. Uma organização que pretenda ser de qualidade tem de monitorizar e avaliar os seus processos. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

- D. 4. A avaliação permite a reflexão crítica e reflexiva, com o objetivo de promover a evolução e a melhoria contínua da organização. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

- D. 5. A avaliação é um instrumento indispensável para quem pretende alcançar melhores níveis de desempenho. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 6. Avaliar só faz sentido se gerar melhoria contínua no sistema. *
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 7. A avaliação interna permite o auto-conhecimento, podendo assim a organização atuar nas áreas menos positivas. *
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 8. A avaliação externa permite comprovar o nível de qualidade/ desempenho do sistema. *
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 9. A avaliação permite atingir melhores resultados. *
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 10. A qualidade é um fator decisivo para o sucesso da organização.
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 11. A avaliação surge como um fator decisivo no processo de melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. *
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 12. A avaliação é uma ferramenta indispensável para o aperfeiçoamento pedagógico, organizativo e administrativo da organização. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

Parte 2 - Avaliação de Desempenho

A segunda parte do questionário incide sobre a avaliação de desempenho. Aqui, pretende-se aferir a perceção da amostra relativamente ao processo de avaliação de desempenho, sem atender a um modelo de avaliação concreto ou a um contexto específico. Por conseguinte, procurar-se-á caracterizar a opinião da amostra relativamente ao tema Avaliação de Desempenho.

De seguida, apresentam-se dez afirmações para as quais solicita-se a sua opinião. Não existem respostas certas nem erradas. Há apenas a sua resposta.

INSTRUÇÕES: Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações, utilizando a escala:

- 1 = Discordo totalmente
- 2 = Discordo
- 3 = Não discordo nem concordo
- 4 = Concordo
- 5 = Concordo totalmente

D. 1. Uma escola para ser considerada de qualidade tem de avaliar o desempenho dos docentes. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 2. A avaliação de desempenho docente visa a melhoria do processo de ensino-aprendizagem/ sistema educativo. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

D. 3. A existência da avaliação de desempenho docente contribui para a concretização do ideal de escola atual. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 4. O desenvolvimento profissional do professor tem consequências na melhoria do ensino e da escola. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Disordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 5. A avaliação formativa promove o desenvolvimento do professor, numa vertente de melhoria. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Disordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 6. A avaliação sumativa promove a classificação e progressão na carreira, numa vertente de prestação de contas. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Disordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 7. A avaliação de desempenho docente pode assumir duas vertentes: formativa e sumativa. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Disordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 8. A avaliação de desempenho docente é um exercício burocrático, simplista, consumidor de tempo e de recursos. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Disordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 9. A avaliação de desempenho permite a regulação e o desenvolvimento profissional do docente. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Disordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 10. A avaliação de desempenho dos professores está apenas associada aos resultados e performances dos alunos. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discredo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

Contexto

0. Leciona/ estuda numa escola *

Mark only one oval.

- Pública
 Privada

Parte 3 - Avaliação de Desempenho e o Contexto

A terceira parte do questionário pretende afeir a percepção da amostra relativamente à forma como o processo de avaliação de desempenho decorre na organização que conhece. Por conseguinte, procurar-se-á identificar e estabelecer a relação entre as diferentes percepções e o contexto onde se desenvolve a avaliação de desempenho.

De seguida, apresentam-se dezoito afirmações para as quais solicita-se a sua opinião. Não existem respostas certas nem erradas. Responda em função daquilo que realmente pensa/ sente.

INSTRUÇÕES: Indique o seu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações, utilizando a escala:

- 1 = Discredo totalmente
2 = Discredo
3 = Não discredo nem concordo
4 = Concordo
5 = Concordo totalmente
Skip to question 36.

0. 1. Na minha escola a avaliação é transparente, aceitável e significativa. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discredo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 2. Na minha escola a avaliação surge numa perspetiva de necessidade e não de obrigação. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discredo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 9 . Relativamente à cultura organizacional a minha escola caracteriza-se pela reduzida formalização e centralização (democrática ou atomista). *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 10. Na minha escola os professores empregam todas as suas capacidades em prol da docência (conceção militar e missionária). *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 11. Na minha escola os professores cumprem o seu dever de trabalhador, fazendo tudo o que lhes mandam (conceção laboral). *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 12. Na minha escola os professores ajustam a ação docente à condição de funcionário (conceção burocrática). *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 13. Na minha escola os professores reivindicam o controlo do exercício da profissão (conceção profissional). *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 14. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado nos resultados. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 15. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado na melhoria escolar. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 16. Na minha escola o modelo de avaliação da qualidade é centrado nos aspetos organizacionais. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 17. Na minha escola o modelo de avaliação de desempenho docente surge num ambiente construtivo. *

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

0. 18. Na minha escola a avaliação de desempenho acontece de forma a que a credibilidade e a equidade não seja colocada em causa. *

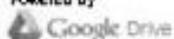
Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Discordo totalmente	<input type="radio"/>	Concordo totalmente				

Muito obrigada pela sua colaboração!

Skip to [Muito obrigada pela sua colaboração!](#)

Powered by



Anexo 2 – Instrumento: Entrevista

GUIÃO DE ENTREVISTA

Objetivo: No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Avaliação de Docentes, da Universidade Católica Portuguesa, Campus da Foz - Porto, estou a desenvolver um trabalho de investigação intitulado a "Avaliação de *Desempenho Docente: Necessidade ou imperativo legal?*".

Desta forma, esta entrevista, com a duração máxima de 30 minutos, tem como objetivo recolher dados que possibilitem, para além da comparação das respostas dos inquiridos, aprofundar a informação obtida pelo questionário.

Observação:

É garantida toda a confidencialidade e anonimato do inquirido, bem como toda a informação recolhida será apenas utilizada para os efeitos desta investigação.

Enquadramento

Perfil: Docente Aluno Sexo: Masculino Feminino Idade: _____ anos

Habilitações: _____ Tempo de serviço: _____ anos

Vínculo profissional: Interno/integrado na carreira docente Contratado

Concelho onde leciona/ estuda: _____

Tem interesse em receber os resultados deste estudo: Sim Não

Se respondeu sim, refira o endereço eletrónico para o envio: _____

A entrevista é dividida em 3 partes.

Parte 1 – Qualidade, Excelência e Avaliação

A primeira parte da entrevista tem como objetivo aferir a percepção do inquirido sobre a qualidade, a excelência e a avaliação das organizações.

1. O que entende por qualidade e excelência de uma organização educativa.
2. Considera a avaliação uma ferramenta indispensável para o aperfeiçoamento pedagógico, organizativo e administrativo da organização educativa? Justifique a sua resposta.

Parte 2 – Avaliação de Desempenho

A segunda parte da entrevista tem como objetivo aferir a percepção do inquirido sobre o processo de avaliação de desempenho, sem atender a um modelo de avaliação concreto ou a um contexto específico.

1. Considera importante a existência de um sistema de avaliação de desempenho docente? Justifique a sua resposta.
2. Existindo um sistema de avaliação de desempenho docente, na sua perspetiva qual deve ser o seu objetivo principal.

Parte 3 – Avaliação de Desempenho e o Contexto

A terceira parte da entrevista tem como objetivo aferir a percepção do inquirido sobre o processo de avaliação de desempenho na organização que conhece.

Contexto onde leciona/estuda: Pública Privada

1. Enumere três palavras/tópicos para descrever o clima organizacional da sua escola.
2. Como percebe a atual avaliação de desempenho docente na sua escola.
3. Considera uma necessidade ou uma exigência legal a existência do atual sistema de avaliação de desempenho na sua escola? Justifique a sua resposta.

Muito obrigada pela colaboração!

Anexo 3 – Lista de organizações escolares, públicas e privadas, com secundário

Escolas da Região de Entre Douro e Vouga

Concelho	Nome da escola
Arouca	Escola Secundário de Arouca
	Escola Básica e Secundária de Escariz
Oliveira de Azeméis	Escola Secundária Soares Basto, Oliveira de Azeméis
Santa Maria da Feira	Colégio Liceal de Santa Maria de Lamas
	Colégio das Terras de Santa Maria
	Escola Básica e Secundária Coelho e Castro, Fiães, Santa Maria da Feira
	Escola Básica e Secundária de Santa Maria da Feira
	Escola Profissional de Paços de Brandão
São João da Madeira	Centro de Educação Integral
	Escola Básica e Secundária Dr. Serafim Leite, São João da Madeira
	Escola Básica e Secundária Oliveira Júnior, São João da Madeira
	Escola Secundária João Silva Correia, São João da Madeira
	Externato "D. Dinis"
Vale de Cambra	Escola Básica e Secundária de Búzio, Vale de Cambra

Informação recolhida no site www.portaldasesc.das.pt/porta/server.pt/community/01_esc.das/240

Anexo 5 – Pedido de autorização à Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Registo de Entidade

De: **nime-noreply@gepe.min-edu.pt**
Enviada: quinta-feira, 27 de março de 2014 11:12:40
Para: [REDACTED]@hotmail.com

Exmo(a)s. Sr(a)s.

Foi efectuado no sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (<http://nime.gepe.min-edu.pt>) um registo da entidade *Ana Paula Alves Martins* com os seguintes dados:

- Tipo de entidade: Outro: Investigador
- Morada: [REDACTED]
- Código postal: [REDACTED] Santa Maria da Feira
- Localidade: Santa Maria da Feira
- Concelho: Santa Maria da Feira
- Distrito: Aveiro
- Telefone: [REDACTED]
- Fax:
- E-mail: [REDACTED]@hotmail.com

Após validação deste registo pelos nossos serviços será enviado um e-mail com os dados de acesso a este sistema.

Desde já agradecemos a sua colaboração, e brevemente entraremos em contacto consigo.

Anexo 6 – Dados obtidos pelo instrumento questionário relativos à caracterização da amostra

Nota: As colunas relativas ao envio dos resultados foram ocultadas para garantir o anonimato da amostra.

Perfil	Sexo	Idade	Habilitações	Vínculo profissional	Tempo de serviço	Concelho onde leciona
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Doutoramento	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Mestrado	Contratado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	46 a 50 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	31 a 35 anos	Mestrado	Contratado	De 11 a 15 anos	Arouca
Docente	Feminino	36 a 40 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	De 11 a 15 anos	Arouca
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	46 a 50 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	46 a 50 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	36 a 40 anos	Licenciatura	Contratado	De 1 a 5 anos	Arouca
Docente	Masculino	36 a 40 anos	Mestrado	Contratado	De 1 a 5 anos	Arouca
Docente	Feminino	36 a 40 anos	Pós-graduação	Contratado	De 1 a 5 anos	Arouca
Docente	Feminino	36 a 40 anos	Licenciatura	Contratado	De 11 a 15 anos	Arouca
Docente	Masculino	36 a 40 anos	Doutoramento	Interno/ integrado	De 11 a 15 anos	Arouca
Docente	Feminino	31 a 35 anos	Licenciatura	Contratado	De 6 a 10 anos	Arouca
Docente	Masculino	41 a 45 anos	Licenciatura	Contratado	De 6 a 10 anos	Arouca
Docente	Feminino	31 a 35 anos	Pós Graduação	Contratado	De 6 a 10 anos	Arouca
Docente	Feminino	36 a 40 anos	Mestrado	Interno/ integrado	De 6 a 10 anos	Arouca
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Contratado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Contratado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	CESE em	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Doutoramento	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	36 a 40 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	36 a 40 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	46 a 50 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	46 a 50 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	41 a 45 anos	Mestrado	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	46 a 50 anos	Mestrado	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Mestrado	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Mestrado	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Mestrado	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	36 a 40 anos	Doutoramento	Contratado	De 11 a 15 anos	Arouca
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Pos graduação	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Arouca
Docente	Feminino	26 a 30 anos	Licenciatura	Contratado	De 1 a 5 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Contratado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Contratado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	46 a 50 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Mestrado	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	31 a 35 anos	Mestrado	Contratado	De 1 a 5 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Masculino	36 a 40 anos	Licenciatura	Contratado	De 11 a 15 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	De 11 a 15 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Masculino	Mais de 51 anos	Bacharelato	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Masculino	41 a 45 anos	Especialização	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	36 a 40 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	41 a 45 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Masculino	46 a 50 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Licenciatura	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis
Docente	Feminino	Mais de 51 anos	Mestrado	Interno/ integrado	Mais de 16 anos	Oliveira de Azeméis

Anexo 9 – Dados obtidos pelo instrumento entrevista – Professores

DADOS OBJETIVOS PELO INSTRUMENTO: ENTREVISTA

Enquadramento

Perfil: Docente Sexo: Feminino Idade: 48 anos Habilitações: Bacharelato
Tempo de serviço: 27 anos Vínculo profissional: Integrado carreira docente
Concelho onde leciona: Santa Maria da Feira

Parte 1 – Qualidade, Excelência e Avaliação

1. "Nas escolas de sucesso deve permanecer uma cultura de melhoria contínua... A aprendizagem contínua é a base do aperfeiçoamento, devem ser encorajadas atitudes como pensar com originalidade e inovar... se bem que cada realidade educativa é una e específica. As escolas podem melhorar o seu desempenho através da análise crítica, das boas práticas e das experiências bem sucedidas... A qualidade implica inovação contínua... a pesquisa e a investigação devem fazer parte do estilo de gestão escolar e impregnar toda a ação educativa, implicando docentes, alunos e parceiros. Os gestores das escolas devem favorecer o desenvolvimento da organização escolar, gerindo os recursos e os esforços na direção da excelência do serviço educativo. A organização e, as pessoas que nela trabalham, adoptam uma abordagem ética... esforçam-se por fazer melhor do que as exigências legais e regulamentares... O sucesso sustentado depende do equilíbrio... da satisfação... dos objetivos de todos os interessados na organização."

2. "Sim, a concepção da avaliação é um processo que deve abranger a organização escolar como um todo... as relações internas à escola, o trabalho docente, a organização do ensino, o processo de aprendizagem do aluno e a relação com a sociedade... É fundamental um conceito de avaliação escolar que atenda às necessidades de escolarização...e se o movimento da sociedade impõe um novo tipo de escola, impõe também a necessidade de um novo referencial para a constituição dos processos de avaliação".

Parte 2 – Avaliação de Desempenho

1. "Precisamos de escolas e de professores que vejam a avaliação e a prestação de contas às suas comunidades e à sociedade em geral, como uma oportunidade para refletirem e repensem os seus projetos e as suas práticas..."

2. "O objetivo principal da avaliação de desempenho docente... na minha opinião... é que a avaliação seja um processo consensualizado, democrático e transparente... de informação útil e credível... relativa ao ensino, às aprendizagens, ao funcionamento das escolas e de todos os componentes do sistema escolar. A avaliação deve ajudar-nos a conhecer e a compreender as realidades para que as possamos transformar e melhorar... A avaliação deve ser uma importante alavanca de transformação e de melhoria das escolas... melhores aprendizagens... melhor ensino... melhores escolas... É imperativo fazer da avaliação uma oportunidade de melhoria, de afirmação e de desenvolvimento profissional..."

Parte 3 – Avaliação de Desempenho e o Contexto

Contexto onde leciona: Pública

1. "Profissionalismo, credibilidade e atitude positiva".
2. "A minha escola sempre se preocupou com a avaliação de desempenho docente, mas numa perspetiva de melhoria e qualidade de ensino. A principal meta do agrupamento visa o sucesso escolar... como tal é pertinente fazer uma avaliação numa vertente de introspeção para alcançar sempre melhores resultados... o que fizemos... como fizemos... o que podemos fazer melhor..."
3. "Considero uma exigência legal, pelo que já disse... a minha escola preocupa-se com o aluno!"

Duração: 25 minutos

Enquadramento

Perfil: Docente Sexo: Masculino Idade: 59 anos Habilitações: Licenciatura
 Tempo de serviço: 5 anos Vínculo profissional: Contratado
 Concelho onde leciona: São João da Madeira

Parte 1 – Qualidade, Excelência e Avaliação

1. "Considero que a qualidade e excelência de uma organização educativa envolve um conjunto de premissas orientadas especialmente para aspetos:

- do ensino e aprendizagens que valorizem as pessoas... individual e socialmente. O sucesso de uma organização educativa depende da valorização das pessoas, da sua autonomia para atingir metas, da sua responsabilidade, da confiança, da criação de oportunidades, do processo de aprendizagens e de desenvolvimento de potencialidades... e também do reconhecimento de desempenhos;
- da gestão baseada em processos e conhecimento com visão de futuro... O conjunto das atividades interdisciplinares devem constituir um processo interativo, crítico, criativo e transformador que permita acrescentar valor, conhecimento e alto desempenho pessoal e à organização educativa... A procura da excelência nas escolas está diretamente relacionada com as transformações sociais... com a sua capacidade de antecipar-se às novas necessidades e expectativas dos cidadãos e da sociedade... A visão de futuro indica o rumo para a organização, a procura de melhoria dos processos e a capacidade de gerar... desenvolver conhecimentos permite manter esse rumo... este deve ser um objetivo central para a organização ter reconhecimento, notoriedade... cultivar a inovação...
- de agilidade e foco nos resultados... A escola sendo um centro de diferenças também é um meio gerador de conflitos e problemas... Em mais nenhum local é tão importante ser ágil, prestar atenção aos comportamentos e atuar em antecipação na eliminação da causa dos problemas, na busca de inovação mas também na motivação das pessoas... O sucesso dela estará sempre no foco do que constitui as suas práticas, a sua missão, os seus objetivos e do contributo que presta à sociedade... será sempre medido através de um conjunto alargado de indicadores... normalmente aceites pela sociedade... capazes de preparar pessoas para serem mais responsáveis, autónomas, competitivas... em condições de acrescentar valor às suas vidas".

2. "Considero fundamental não apenas para a organização educativa, mas também para quem dela participa... Contudo, nem sempre os processos tendentes a iniciar uma nova prática de gestão, são conduzidos no sentido de envolver, interessar e de demonstrar as suas vantagens a quem neles é visado... Naturalmente que o modelo de avaliação pode contribuir para mudanças relacionadas com a qualidade do ensino... a qualificação formativa e profissional das pessoas... deve estar preparado para produzir resultados em relação à qualidade das ações".

Parte 2 – Avaliação de Desempenho

1. "Sim. A melhoria da qualidade é normalmente consequência de uma maior e melhor informação sobre quem é avaliado... sobre o seu trabalho e sobre o contexto em que se insere... A avaliação também não deve ser encarada como um ato único em que se presta provas... tem de ser um processo que decorre sobre um tempo alargado, onde se avalia o trabalho, os métodos, os conteúdos relevantes, os objetivos mais adequados e se avaliam os resultados e desempenhos, quer individuais quer de grupo".

2. "O objetivo principal deve ser a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, nas diversas áreas... onde se possa incluir, também, aspetos como a responsabilidade, a ética, a solidariedade, o pensamento crítico e a criatividade, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes..."

Parte 3 – Avaliação de Desempenho e o Contexto

Contexto onde leciona: Privada

1. "Comportamentos – Há grande preocupação com os comportamentos e regras de conduta. Estrutura - Muito centralizada, com pouca especialização das funções e com meios escassos para os docentes poderem realizar/ preparar trabalhos na escola.

Processo – A liderança é pouca participativa, com necessidade de melhoria ao nível da comunicação, envolvimento, confiança, reconhecimento e recompensas..."

2. "É encarada como um momento de reflexão individual e coletiva sobre a atividade desenvolvida, os resultados obtidos e os aspetos de melhoria... Contudo os procedimentos a observar, como a dimensão da avaliação... elementos de referência e resultados do processo de avaliação não se traduzem em trabalho de cooperação entre docentes, tendo em vista a melhoria de desempenho... não tem promovido um processo de acompanhamento e supervisão da prática docente".

3. "Naturalmente que é uma necessidade e penso que não faz sentido a resistência sobre a sua existência legal ou não... O que tende a dificultar esta tarefa é a complexidade de alguns instrumentos e modelos de avaliação pouco claros, quer nos seus princípios quer nos seus objetivos... A falta de análise e debate sereno e sustentado é outro impedimento que gera dificuldades de compreensão, aceitação e concretização... A condução desta tarefa deve impor maior responsabilização e uma atitude mais ativa em todos os processos... deve gerar equilíbrios entre os diferentes propósitos da avaliação".

Duração: 30 minutos

Anexo 10 – Dados obtidos pelo instrumento entrevista – Alunos

DADOS OBTIDOS PELO INSTRUMENTO: ENTREVISTA

Enquadramento

Perfil: Aluno Sexo: Feminino Idade: 20 anos

Concelho onde estuda: Oliveira de Azeméis

Parte 1 – Qualidade, Excelência e Avaliação

1. "A qualidade e a excelência são pontos bastante importantes para o sucesso de qualquer organização, pois com qualidade as organizações satisfazem melhor as necessidades e as expectativas de quem as procura... a excelência é fazer melhor do que os outros... e isso chama a atenção de qualquer um..."

2. "Sim, porque ao avaliarmos apercebemo-nos dos aspetos menos positivos, que poderão ser melhorados de modo a atingir melhores desempenhos em todos os aspetos... a superar as expectativas... e isso é bom... é fundamental para a sociedade em que estamos..."

Parte 2 – Avaliação de Desempenho

1. "Sim, se o professor perceber quais os aspetos que tem de mudar... e se alguém o ajudar a mudar... ele vai ser um melhor profissional, quero dizer... vai melhorar a nível profissional".

2. "Eu acho que deve ser o contexto da sala de aula... quero dizer, o sistema de avaliação deve situar-se no professor na sala de aula... se a profissão é ser professor... o objetivo principal deve ser o que ele faz... na sala de aula... ver se os alunos estão preparados para qualquer desafio..."

Parte 3 – Avaliação de Desempenho e o Contexto

Contexto onde leciona: Pública

1. "Competição entre os professores – estão sempre a falar mal uns dos outros... eu acho isso mal... podem não se entender... mas nós alunos não precisamos de saber disso..."

Apoio e interesse pela aprendizagem dos alunos – os professores estão sempre preocupados com os alunos... se percebemos as matérias... com as notas...

Diálogo e disponibilidade – se precisarmos de alguma coisa, estão sempre dispostos a falar e a ajudar... os professores... a direção... nota-se que estão sempre disponíveis para os alunos."

2. "Não sei responder a esta questão... nunca vi ninguém a avaliar o professor na sala de aula ou fora dela... não sei..."

3. "Eu considero uma necessidade... se a avaliação for para melhorar o trabalho dos professores e das escolas, então todos devem a querer..."

Duração : 10 minutos

DADOS OBTIDOS PELO INSTRUMENTO: ENTREVISTA

Enquadramento

Perfil: Aluno Sexo: Masculino Idade: 19 anos

Concelho onde estuda: São João da Madeira

Parte 1 – Qualidade, Excelência e Avaliação

1. "Então a qualidade poderá ser como o é que a organização atinge/ satisfaz os seus objetivos... ou melhor como ela desempenha o seu trabalho para concretizar os objetivos que ela estabeleceu... enquanto que a excelência é o nível que a organização quer atingir ou atinge no seu mercado alvo..."

2. "Sim, a avaliação, nomeadamente formativa, ou seja mais informal, ajuda a atingir melhores resultados... num ambiente mais natural, pode ajudar as pessoas a aperfeiçoarem a sua ação... a avaliação permite identificar os pontos fracos e a melhorá-los para atingir uma melhor performance em relação às outras organizações educativas".

Parte 2 – Avaliação de Desempenho

1. "Acho que não é necessário... porque se comunicarmos entre nós... ao partilharmos ideias... por exemplo se eu tenho um ponto franco ao partilhar com outra pessoa, ela pode dar-me a sua opinião para eu melhorar ou resolver esse ponto fraco... melhor dizendo acho que deve existir sempre mas numa vertente informal, de melhoria daquilo que se faz..."

2. "Eu acho que objetivo deve ser a melhoria do professor na sala de aula... acho que é o mais importante... mas também na parte da organização do professor, pois se ele tiver tudo preparado, o trabalho na sala de aula fica facilitado, ou seja, é mais eficaz".

Parte 3 – Avaliação de Desempenho e o Contexto

Contexto onde estuda: Privada

1. "Colaborador/ Cooperativo – colaboram uns com os outros.

Respeito – respeito pelos outros.

Melhoria constante".

2. "Na minha escola a avaliação penso que é informal, por exemplo o diretor pode aparecer "de repente" numa sala de aula e faz a sua própria avaliação... e o professor continua a fazer o seu trabalho..."

3. "Eu acho que é uma necessidade, porque é necessário saber em que é que estamos a falhar, para depois conseguirmos melhorar esses aspetos... para termos mais eficácia no nosso desempenho".

Duração: 12 minutos