



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**  
**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Fatores determinantes na Avaliação de desempenho  
profissional dos professores da Escola do ensino  
secundário nº 6053 «Nova Vida» em Luanda**

**INÁCIO FRANCISCO JOÃO DA ROSA, N.º 10186**  
Orientação: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota  
Favinha

**Mestrado em Ciências da Educação**

**Área de especialização: *Administração e Gestão Educacional***

*Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo Júri*

Évora, 2015



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO**

**Fatores determinantes na Avaliação de desempenho  
profissional dos professores da Escola do ensino  
secundário nº 6053 «Nova Vida» em Luanda**

**INÁCIO FRANCISCO JOÃO DA ROSA, N.º 10186**

Orientação: Prof. Doutora Marília Evangelina Sota  
Favinha

**Mestrado em Ciências da Educação**

**Área de especialização: *Administração e Gestão Educacional***

*Esta dissertação não inclui as críticas e as sugestões feitas pelo Júri*

Évora, 2015

## DEDICATÓRIA

À minha esposa Antónia da Rosa, amiga,  
conselheira e incentivadora.

Aos meus filhos Euclides, Meidilson, Délcio e  
Victó, pelo carinho e compreensão nos momentos da  
minha ausência.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus todo-poderoso, onnipotente por me ter protegido durante a minha formação.

À minha orientadora Professora Doutora Marília Evangelina de Sota Favinha, pela dedicação e paciência.

A todos professores da Universidade de Évora pela dedicação e alento.

Aos meus irmãos João da Rosa, António da Rosa, Alexandre da Rosa e o José da Rosa, pelos apoios que me concederam nos momentos difíceis da minha formação, não esquecendo o grande amigo Vitorino Catumbela Sá, por tudo que fez por mim.

Ao Sr. João Alberto e a todos que de uma forma direta ou indireta contribuíram e me impulsionaram durante o desenvolvimento desta dissertação.

A minha profunda gratidão.

# ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	I
AGRADECIMENTOS .....	III
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	VIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	VIII
ÍNDICE DE QUADROS .....	IX
RESUMO.....	X
ABSTRACT.....	10
<b>DETERMINING FACTORS IN JOB PERFORMANCE EVALUATION OF TEACHERS IN A SECONDARY SCHOOL SCHOOL NO. 6053 "NEW LIFE" LUANDA .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPITULO I - PROFISSÃO DOCENTE.....</b>	<b>16</b>
1.1 - Ser Professor .....	17
1.2 – As funções do Professor .....	20
1.3 - Diferentes concepções de docência .....	24
<b>CAPITULO II - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR. 26</b>	
2.1 - A história da avaliação do desempenho .....	26
2.2 - O significado da avaliação em educação.....	28
2.3 - Propósitos da avaliação e a qualidade do desempenho .....	30
2.4 - A Construção do profissionalismo e da profissionalidade .....	32
2.5 – Os objetivos da avaliação do desempenho .....	35
2.6 - Modelos de avaliação do desempenho profissional docente .....	38
2.7 - Métodos tradicionais de avaliação do desempenho .....	40
2.8 - Mudanças organizacionais afetam o modelo de avaliação de desempenho .....	53

2.9 - As sete chaves para o desempenho .....	59
2.10 - Fatores ou indicadores de avaliação dos Docentes, Técnicos Pedagógicas e dos especialistas de Administração da Educação em Angola. ....	61
<b>CAPITULO III - FATORES DETERMINANTES DA SAFISFAÇÃO /INSAFISFAÇÃO DOCENTE E TEORIAS DA MOTIVAÇÃO PARA A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL.....</b>	<b>65</b>
3.1 - Fatores determinantes da satisfação/insatisfação docente.....	65
3.2 - Teorias da motivação para a satisfação profissional.....	76
<b>CAPÍTULO IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>88</b>
4.1 - Delimitação do Estudo.....	88
4.2 - Caracterização do lugar de estudo. Escola do ensino Secundário no 6053 “Nova Vida” .....	89
4.3 - Desenho da Investigação.....	89
4.4 - Instrumentos da Pesquisa .....	91
<b>CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....</b>	<b>93</b>
5.1 – Caraterização dos participantes no Estudo .....	93
5.2 - Fatores que os motivam os professores na atividade profissional .....	96
5.3 - Cursos que lecionam os professores na atividade profissional.....	96
5.4 - Motivos que os levaram a docência .....	97
5.5 - Forma que se sentem os Professores com a profissão exercida.....	97
5.6 - Relação com os colegas de serviço.....	98
5.7 - Critérios usados na avaliação dos professores.....	98
5.8 - Nível de desempenho dos alunos.....	99
5.9 - Nível de desempenho dos professores .....	99
5.10 - Fatores para a melhoria do desempenho dos professores.....	100

5.11 - Relação com a Direção da escola .....	101
5.12 - Relação com os coordenadores de curso e disciplina .....	101
5.13 - Fatores que dificultam o seu desempenho como professor .....	102
5.14 - Avaliador do desempenho .....	102
5.15 - Forma como são feitas as promoções de categorias.....	103
5.16- Adequação das Funções exercidas.....	103
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>104</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>108</b>
<b>LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS E APÊNDICES .....</b>	<b>119</b>
APêndice 1 .....	119
Apêndice 2 – Imagens da Instituição .....	123
Anexo 1 - Organograma da Instituição .....	128

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i> - Distribuição dos inquiridos quanto a classe que leciona .....	95
<i>Gráfico 2</i> - Distribuição dos inquiridos quanto a agregação pedagógica .....	95
<i>Gráfico 3</i> - Fatores que lhes motivam na atividade profissional .....	96
<i>Gráfico 4</i> - Cursos que os professores leccionam.....	96
<i>Gráfico 5</i> - Motivos que lhes levaram a docência.....	97
<i>Gráfico 6</i> – Nível de satisfação em relação à profissão exercida.....	97
<i>Gráfico 7</i> - Relação existente com os colegas de serviço.....	98
<i>Gráfico 8</i> - Os critérios usados na avaliação dos professores.....	98
<i>Gráfico 9</i> - Nível de desempenho dos alunos .....	99
<i>Gráfico 10</i> – Nível de desempenho dos professores .....	99
<i>Gráfico 11</i> – Fatores para a melhoria do desempenho dos professores .....	100
<i>Gráfico 12</i> – Relação com a Direção da escola .....	101
<i>Gráfico 13</i> - Relação existente com os coordenadores de curso e disciplina .....	101
<i>Gráfico 14</i> - Factores que dificultam o seu desempenho como professor.....	102
<i>Gráfico 15</i> - Opinião dos professores sobre quem avalia seu desempenho.....	102
<i>Gráfico 16</i> - A forma como é feita as promoções de categorias .....	103

## ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> - Distribuição dos inquiridos por sexo e idade .....	93
<i>Tabela 2</i> - Distribuição dos professores e a sua formação académica .....	94
<i>Tabela 3</i> - Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço docente .....	94
<i>Tabela 4</i> - Distribuição dos inquiridos sobre a disciplina que leciona e se esta corresponde com a sua especialidade .....	103



## ÍNDICE DE QUADROS

<i>Quadro 1</i> - Ficha de Avaliação de Desempenho .....	43
<i>Quadro 2</i> – Guia para a Avaliação de Desempenho .....	45
<i>Quadro 3</i> - Modelo de tipologia do Questionário .....	92

## RESUMO

Esta investigação foi desenvolvida com a finalidade de analisar os fatores determinantes na Avaliação de desempenho profissional dos professores, de uma Escola do Ensino Secundário nº 6053 «Nova Vida», em Luanda, para que se conheçam melhor os elementos que podem condicionar este processo. A sociedade é cada vez mais exigente no que respeita à educação e ao seu meio envolvente, o que obriga os docentes a melhorarem as suas competências, para que possam acompanhar esta constante evolução.

Neste estudo recorremos a uma metodologia de abordagem quantitativa, de carácter analítica. Aplicámos um questionário a um total de sessenta e dois (62) professores. Após os resultados do estudo concluímos que o atual modelo de avaliação apresenta algumas limitações e que estas condicionam os objetivos intrínsecos do mesmo, uma vez que a prevalência de questões burocráticas dificultam a sua implementação. A avaliação do desempenho é vista num prisma individual do professor, e não são fornecidas informações úteis para um melhor desempenho da sua atividade. Ainda existe um défice de formação necessária ao desenvolvimento dos docentes. Os resultados não são aproveitados como uma mais-valia no desenvolvimento dos recursos humanos do estabelecimento de ensino. Subsiste a desconfiança nos pares avaliadores, e pouca aceitação dos mesmos, pela falta de formação e de perfil pré-estabelecido ao nível nacional.

**Palavras-chave:** Educação, Avaliação, Desempenho Profissional do Professor.

## **ABSTRACT**

### **DETERMINING FACTORS IN JOB PERFORMANCE EVALUATION OF TEACHERS IN A SECONDARY SCHOOL SCHOOL NO. 6053 "NEW LIFE" LUANDA**

This research was developed in order to analyze the determining factors in job performance evaluation of teachers, a School of Secondary Education No. 6053 "New Life", in Luanda, in order to better know the elements that determine this process. Society is increasingly demanding with regard to education and its environment, which forces teachers to improve their skills so that they can monitor this constantly evolving.

In this study we used a methodology of quantitative, analytical character. We applied a questionnaire to a total of sixty-two (62) teachers. After the results of the study, the current valuation model has some limitations which affect the intrinsic these objectives the same, since the prevalence of bureaucratic issues complicate implementation. Performance evaluation is seen in an individual teacher's perspective, and are not provided useful information for better performance of its activity. There is still a training gap necessary for the development of teachers.

The results are not used as an asset in the development of human resources of the school. There remains a distrust of evaluators peers, and poor acceptance thereof, by the lack of training and pre-established nationally profile.

**Keywords:** Education, Evaluation, Teacher Professional Performance.

## INTRODUÇÃO

A formação dos professores tem sido alvo de discussão ao longo dos últimos anos. É um dos ramos do conhecimento mais discutidos em investigação educacional, e tem trazido influências, do passado, impregnadas de conceitos tecnicistas que fizeram do professor um instrumento que meramente dá aulas.

No contexto angolano, o papel do professor era o de decretar o rumo dos alunos: aprovar ou reprovar, tendo a responsabilidade de gerir mecanismos de transmissão de conhecimentos relacionados com a formação integral do aluno.

Pode-se perceber que o profissional docente deste novo século é focado com maior intensidade na formação contínua, principalmente na educação básica, com o objetivo de preparar os professores para o exercício de sua função. Essa formação reflete-se na sua atividade prática, que é estabelecida entre o teórico e o prático. As suas ações efetivas são concretizadas no interior da sala de aula, no qual se consuma o papel da educação escolar. O espaço da sala de aula tradicionalmente batizado de "transmissor do saber" estende-se muito além, abrangendo também os ciberespaços (Haydt, 2000).

Pensar em avaliação de desempenho sem analisar o processo de formação docente é erroneamente ditar as regras que se confundem ao longo dos tempos com o novo perfil do professor que almeja. O caminho da avaliação enquanto uma conceção a ser adotada, independente do profissional em qualquer âmbito de sua vida, pressupõe entender a dinâmica da complexidade na qual se está inserido.

Entendemos assim, que para o professor ter um melhor desempenho é necessário investir na sua formação. Para tal é importante que haja um investimento pessoal no seu modo de atuar, de resolver problemas e de explorar um novo caminho. Segundo Dutra (2000) "não se aprende primeiro, para depois investigar, ao contrário, aprende-se investigando" (p.18). Nesta relação de investigação, a formação básica do professor é

prolongada por toda a vida produtiva, enquanto ator social desta engrenagem chamada “Educação”.

Contudo, não há educação sem política educativa. O contexto de educação que atualmente é vigente repercute no meio político, de modo a que sejam estabelecidas prioridades, metas, conteúdos, meios que levem a resultados mais satisfatórios. O poder político tem como obrigação criar uma proposta aberta e autónoma, que qualifique os professores, valorize o conhecimento, compreenda os problemas da sociedade e que essencialmente institua uma avaliação onde todos os envolvidos no processo interagem e discutem a complexidade do sistema.

Apesar de consignada no atual Estatuto da Carreira Docente<sup>1</sup> e de ter como objetivo a melhoria da ação pedagógica e da eficácia profissional, nos últimos tempos a avaliação de desempenho dos professores tem constituído um dos fenómenos que mais perturbação tem provocado na organização escolar. Esta conflitualidade tem-se manifestado de diversas formas que vão desde as manifestações organizadas pelas organizações representativas dos professores até às opiniões críticas individuais sobre a justiça e equidade dos procedimentos, sobre a competência dos avaliadores ou sobre os seus efeitos para as práticas educativas, para as interações entre professores ou para a eficácia da escola. De um modelo de avaliação burocrático em que a progressão na carreira docente decorria do tempo de serviço prestado na organização passou-se para uma filosofia de avaliação que pretende ter como finalidade "diferenciar e premiar os melhores profissionais no âmbito do sistema de progressão da carreira docente" (alínea e) do ponto 3 do artigo 4º do Decreto-lei n.º 75/2010, de 23 de Junho).

---

<sup>1</sup>Ponto dois do artigo 409 do Decreto-lei de 19 de Janeiro, com as alterações *introduzidas pelo Decreto-lei n.º 75/2010* de 23 de junho que refere que "a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e das aprendizagens dos alunos e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência".

Contudo, apesar da filosofia subjacente a este modelo de avaliação até poder ser aceite, na prática, segundo “a profissão docente é por natureza delicada e complexa e, por isso, certamente nunca existiram épocas em que fosse fácil exercê-la” (Estrela, 2010, p. 6) mas reconhece-se, também "que graças às transformações de diversa natureza que se verificam nas sociedades industrializadas e estiveram na origem da globalização e da sociedade da informação, a profissão se foi tornando crescentemente complexa" (Alarcão, Professores reflexivos em uma escola reflexiva, 2003).

Nesta perspetiva podemos referir que a formação do professor Angolano tem vindo a ganhar notoriedade.

A escolha de um tema de investigação é sempre um processo sinuoso para o qual concorre uma pluralidade de fatores. Neste caso, vários foram os elementos que determinaram a escolha deste “tema” de investigação e qualquer deles desempenhou o seu papel relativo tendo-se mesmo encadeado ao longo do tempo. Um desses fatores tem a ver com a própria história pessoal e o percurso profissional enquanto docente e, conseqüentemente, com a vivência de situações profissionais ligadas ao desempenho da atividade docente.

O tema em estudo é de relevância social, atual e reveste-se de grande importância, pois que, poderá contribuir para melhor compreensão sobre a importância que a avaliação desempenho profissional no trabalho tem na vida dos professores e vai despertar a atenção de quem de direito no sentido de apoiar os professores, a fim de minimizar os seus problemas do dia-a-dia levando-os a um desempenho laboral eficaz.

Tendo em conta a problemática desta investigação, levantámos a seguinte questão de investigação:

**Quais são os fatores determinantes na Avaliação de desempenho profissional dos professores da escola do ensino secundário nº 6053 «Nova Vida» em Luanda?**

Para a operacionalização do objetivo geral traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Debater o conceito de docente em Angola;
- Analisar em que moldes é feita a avaliação do desempenho do docente
- Identificar os fatores determinantes da satisfação/insatisfação docente e teorias da motivação para a satisfação profissional.

Desta forma o objetivo deste trabalho é fazer uma análise sobre as ferramentas de trabalho dos profissionais de educação como a Avaliação de Desempenho Docente adaptando-se as novas exigências da educação contemporânea.

A metodologia utilizada na investigação incidiu numa metodologia de natureza quantitativa e abrangeu um total de sessenta e dois participantes.

Para atingir o objetivo proposto, este trabalho foi estruturado em três partes. A primeira em cima de um referencial teórico contendo a finalidade de analisar e suas especificidades. A segunda é o marco metodológico onde se traçaram os procedimentos e as técnicas utilizadas para a recolha de dados. A terceira é o marco analítico onde os dados recolhidos são interpretados.

No **primeiro capítulo** abordamos o conceito de Docente como elemento fundamental na construção do ato educativo.

No **segundo capítulo** Segundo foi feita uma resenha histórica da avaliação do desempenho do profissional docente, bem como uma elucidação do seu contexto, dos seus propósitos, objetivos, modelos, das mudanças que origina nas organizações escolares e as sete chaves de avaliação do desempenho docente.

No **terceiro capítulo** é feita uma referência aos fatores determinantes da satisfação/insatisfação docente e, conseqüentemente, abordamos três teorias da motivação tendo em conta aspetos comuns e divergentes entre elas.

No **quarto capítulo** engloba a metodologia do estudo que é a apresentação dos procedimentos a adotar durante as várias fases da investigação, com a finalidade de proporcionar ao investigador a implementação de um plano de orientação para o Investigador, de acordo com a natureza do problema.

O **quinto e último capítulo** é o marco analítico em que são apresentados os resultados e as respetivas discussões pautadas na literatura estudada, e, por fim, as considerações finais, seguidas das referências, apêndices e anexos.



## **CAPITULO I - PROFISSÃO DOCENTE**

Com a evolução das sociedades assistimos a uma crescente estratificação social onde a complexidade de funções requeridas pela estrutura social, criou uma progressiva necessidade de maior formação e especialização. E por isso, "tornou-se imperativo entregar a alguns membros da sociedade a tarefa que, em primeiro lugar, a comunidade comete aos pais, como primeiros responsáveis pela educação (...) "das novas gerações (Teixeira, 2002, p.6). Neste contexto, surge a escola como instituição específica de educação e o professor, como elemento fundamental na construção do ato educativo que nela ocorre, ou seja, hoje, "(...) não é concebível uma sociedade sem educação (...) pensar Educação é em qualquer momento, pensar Professor" (Teixeira, 2002, p.5).

Se inicialmente a escola era frequentada pelas classes socialmente favorecidas e, por isso, caracterizada pela homogeneidade sociocultural, com a explosão da ciência e da técnica ocorrida nos últimos séculos, fez aumentar exponencialmente a necessidade de obter mão-de-obra especializada. A escola como espaço "dedicado ao escalão etário dos adolescentes e jovens no sentido de promover a sua preparação para a vida" (Dias, 2003, p. 32) passou a ser caracterizada pela heterogeneidade, tanto ao nível dos alunos quanto ao dos professores. Por um lado é reconhecida a importância da educação e do papel a que os professores são chamados a desempenhar na construção das sociedades, por outro, "a ação educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade" (Nóvoa, 1995, p.13). O trabalho docente, mais que nunca, vê-se confrontado com a necessidade de a partir da reflexão sobre a experiência, a encontrar práticas inovadoras e a preparar-se para os novos desafios de uma sociedade que responsabiliza a escola não apenas pelo ato de instruir, mas também pelo ato de educar.

Da escola em geral e dos professores em particular, espera-se a construção de respostas eficazes para os problemas dos alunos e através destes, para os problemas sociais. Todas as mudanças sociais "se foram repercutindo no sistema e nas escolas que não poderiam ficar

imunes aos desequilíbrios e tensões que afetam a sociedade” (Estrela, 2001a, p.117) com repercussões sucessivas na identidade profissional dos professores.

É neste contexto, que o professor se vê confrontado com novas exigências que implicam uma reconstrução constante da sua identidade profissional.

### **1.1 - SER PROFESSOR**

Existem várias definições para a profissão de professor. Cury (2005) define professor como um “ser um adulto a quem a sociedade atual, em profunda e continuada mutação, atribui o mandato de socializar os seus membros” (Cury, 2005, p. 23). Já, Teixeira (2000) considera que “ ser professor é ter capacidade de interação com os outros” (Teixeira, 2000, p. 165) não só com os alunos, outros professores e funcionários, mas também, ser capaz de interagir com uma sociedade em constantes e profundas mudanças, mudanças essas que se refletem na escola como realidade social.

Nesta interação da escola com o mundo espera-se que o professor apesar da incerteza, riscos, desequilíbrios de toda a ordem que o afetam, conflitualidade social e valores ameaçados, seja capaz de promover a emergência de novos valores, formas de participação, solidariedade, inovação e reconstrução e que encontre respostas eficazes para os problemas com que a sociedade atual se depara. Não se espera já que o professor seja, apenas, um bom transmissor de saberes, mas que desempenhe um conjunto de papéis e funções cada vez mais diversificados (Altet, 2001)

Neste contexto, a problemática da socialização como processo contínuo e em permanente reconstrução, assume particular complexidade para os docentes enquanto “adultos que têm como função, desempenhar o papel de socializadores de novos membros, numa sociedade em profunda mutação (...) que exercem a sua profissão num sistema educativo e em escolas que têm sido atravessada por transformações profundas que implicam, por sua vez, o recomeçar constante de novos processos de socialização”

(Borges, 2007, p. 197-198). Não se trata, já apenas, da socialização que ocorre na fase inicial da vida profissional, em que o professor tem de gerir, integrar e apropriar-se do universo simbólico da organização em que vai exercer a sua profissão, mas de novos processos de socialização em que terá de integrar e apropriar-se das novas realidades provocadas pelas mudanças contínuas da sociedade e das políticas educativas.

Em vista disso a “aprender a ensinar antes de ensinar é uma tarefa complexa, para a qual não há fórmulas únicas e definitivas (Coelho da Silva & Vieira, 2012, p. 205) e a profissão docente é por natureza delicada e complexa. É dever do professor “despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação” (Delors et al., 1996, p. 152), não só, pelo fato de as escolas serem realidades sociais constituídas por indivíduos que interagem entre si e com o mundo (individualmente e enquanto membros da escola como organização), onde se entrecruzam diferentes realidades e múltiplas crises sociais, mas também, porque dela se espera que através da socialização das novas gerações, resolva os problemas sociais com que a sociedade atual se vê confrontada e, ainda, uma profissão complexa porque, tal como se refere, os professores como socializadores das novas gerações “são, ao longo da carreira, do tempo do exercício da sua vida profissional, confrontados com mudanças consideráveis, não só no acervo de conhecimentos com que têm de trabalhar, como com a definição do próprio objeto do seu trabalho, assim como com o quadro organizacional em que exercem a sua profissão” (Alarcão, 2008, p.199) que os condenam a “recomeçar reiteradamente processos de socialização variados” (Chivela & Nsiangengo, 2003, p. 23). A este fato acresce-se ao de que apesar de todas as reformulações ocorridas nas escolas, estas viram-se em grande parte impotentes para fazer face aos grandes problemas que continuam por resolver e que continuam a constituir o seu maior desafio: o insucesso e o abandono escolar; a indisciplina e a crescente violência: a motivação daqueles alunos que só a obrigatoriedade os mantém na escola; a difícil conciliação entre qualidade e

massificação; o desequilíbrio entre a tradicional função de promoção das aprendizagens e a função socializadora a que a demissão da função educativa de grande número de famílias conferiu especial pertinência; o diálogo intercultural; a inclusão de toda a espécie de minorias (Estrela, 1997).

De toda a forma, faz sentido que nos questionemos acerca das repercussões pessoais e profissionais que todo este conjunto de mudanças e dificuldades sociais que se refletem na escola, de frustrações e recomeços recorrentes, de *stress* e desânimos sentidos pelo professor que no desempenho profissional quotidiano é sujeito a obrigações contraditórias como sejam esperar-se, não só, que consiga levar os alunos a obter os melhores resultados escolares e ao mesmo tempo que "cumpra programas extensos" mas que "simultaneamente não deixe nenhum aluno para trás", ou ainda, que os compreenda e acompanhe na ultrapassagem dos problemas, frequentemente graves e exteriores à escola e, que ao mesmo tempo consiga manter na sala de aula uma disciplina que desapareceu do interior das famílias (Teixeira, 2000).

Tal como refere Estrela (2000) “a profissão docente assenta num conjunto articulado de saber-fazer e, atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada” (Estrela, 2000, p.120), que a autora designa como saberes profissionais. É também importante realçar a sua articulação com as funções e papéis a desempenhar pelo professor e que as “funções docentes, antigamente, restritas à sala de aula, não têm cessado de se alargar” (Estrela, 2000, p. 121).

Compreende-se então que este alargamento de funções, se reflete nos normativos legais que passam a apontar para novos papéis e funções a desempenhar pelos professores, para a utilização de estratégias alternativas e novas práticas facilitadoras da reconstrução de conhecimentos, da diversificação de atividades de exploração e do desenvolvimento do espírito crítico.

Neste contexto, o saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido, se o desligarmos da sua função social como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano, que envolvam o educando na multiplicidade e interatividade das suas dimensões: cognitiva, afetiva, psicomotora, linguística, relacional, comunicacional e ética (Alarção, 2008).

## **1.2 – AS FUNÇÕES DO PROFESSOR**

A Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>2</sup> português aprovada em 1986 reflete já a necessidade da escola responder aos problemas que a escolarização das massas trouxe para o seu interior e que lhe eram alheios até então. “À escola exigem-se novas respostas e a assunção de novas competências, levando a que os professores vejam multiplicadas as suas funções e papéis, geradores de novas identidades e, alargados os seus campos de ação” (Estrela, 1997, p.32) como sejam a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, prevenção de acidentes, a educação para a saúde e educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito" (Lei n.º 49/2005, art.º 50.º, n.º 2).

Espera-se, desta forma, que o professor no seu trabalho não se limite à função de instruir, mas que assuma, também, a função de educar. Aliás, Teixeira (2002) aborda esta questão de uma forma considerada bastante pertinente ao constatar que a Lei de Bases do sistema Educativo (Lei n.º 49/2005, art.º 39.º, n.º 2) no que se refere aos princípios gerais da carreira docente determina que a "progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a atividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação, do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às

---

<sup>2</sup>Lei n.º 48/1986, de 14 de Outubro, a que foram posteriormente introduzidas alterações com a publicação da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

qualificações profissionais, pedagógicas e científicas, o que, na perspectiva da mesma autora, enforma o mandato que a sociedade através dos seus representantes dá aos professores, “não apenas, para instruir, mas também, para educar, não apenas para exercer as suas funções dentro das paredes da escola, mas ainda para alargar a sua ação apropriar sociedade” (Teixeira, 2002, pp.10-11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo vai muito mais longe nessa definição ao estipular formas de exercer esse mandato (que a formação deve promover) nomeadamente a assunção de 'uma atitude simultaneamente crítica e atuante (art.º 33.º, alínea f), na relação com a atividade educativa que promova a inovação e a investigação (art.º 33.º, alínea h), ainda, que desenvolva uma prática reflexiva e continuada de autoinformação e autoaprendizagem (art.º 33.º, alínea i). Se o primeiro diploma legal que constitui a Lei de Sistema Educativo (e que se mantém com as alterações introduzidas posteriormente, em 2005) define como funções do professor instruir, educar e intervir no meio, essas mesmas funções são confirmadas e ampliadas com a promulgação do Decreto-lei n.º 240/2001 em que é aprovado o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos do Iº e IIº Ciclo (art.º11º) que enuncia referenciais comuns à atividade dos docentes de todos os níveis de ensino, evidenciando exigências para a organização dos projetos da respetiva formação e para o reconhecimento de habilitações profissionais docentes.

No Decreto-lei n.º 240/2001, foram definidas, quatro dimensões para a atividade docente:

A primeira refere-se à atividade Profissional, social e ética, em que o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em junção das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada. Neste contexto o professor assume a função específica de ensinar recorrendo ao saber próprio da profissão, apoiado na

investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e também a valorização dos diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação.

A segunda refere-se ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em que o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere.

A terceira à participação na escola e de relação com a comunidade em que o professor promove aprendizagens no âmbito de um currículo, no quadro de uma relação pedagógica de qualidade, integrando, com critérios de rigor científico e metodológico, conhecimentos das áreas que o fundamentam. Neste contexto o professor deve colaborar com todos os intervenientes no processo, promover interações com as famílias, cooperar com outras instituições da comunidade e participar nos seus projetos bem como cooperar na elaboração e realização de estudos e de projetos de intervenção integrados na escola e no seu contexto.

E por último, a quarta dimensão refere-se ao desenvolvimento profissional ao longo da vida em que o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática profissional. Neste contexto, o professor deve refletir sobre as suas práticas, perspetivar o trabalho de equipa privilegiando a partilha de saberes e de experiências e participar em projetos de investigação.

Em suma, estas dimensões do trabalho do professor são consignadas no Estatuto da Carreira docente definido pelo Decreto-Lei n.º 15/2007<sup>3</sup> (art.º 13.º), constituindo-se, também, como dimensões da avaliação do desempenho dos professores, como se pode ver mais adiante ao aborda-se a problemática da avaliação de desempenho docente.

---

<sup>3</sup>Com ligeiras alterações neste aspeto introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 75/2010, nomeadamente ao alterar a dimensão "Profissional e ética" no diploma de 2007 para dimensão "Profissional, social e ética" no diploma de 2010;

Na análise que faz das interações que caracterizam o professor como pessoa e como profissional Teixeira (2002, pp.195-196) põe em destaque as seguintes funções do professor:

- Função de relação ligada ao fato de o professor ser uma pessoa que, como tal, deve dar atenção a si próprio;
- Função de promoção face aos seus alunos que deve instruir e educar;
- Função de cooperação com a escola e com os outros professores;
- Função de complementaridade face aos pais dos alunos;
- Função de descoberta do papel a partilhar com os demais trabalhadores da educação;
- Função de extensão face à comunidade envolvente da escola (idem).

No mesmo sentido, o ideal de serviço passou progressivamente a extravasar a sala de aula e a relação direta dos professores com os seus alunos e colegas para se alargar a escola, a todos os parceiros educativos, a comunidade envolvente, requerendo o confronto entre a teoria e a prática e o desejo de formação contínua integrando não só competências associadas às dimensões científica e pedagógica da atividade docente, mas também à dimensão relacional que lhe está intrínseca (Estrela, 2001a).

Em síntese, apesar de se viver num tempo em que os professores parecem estar no centro das preocupações políticas e sociais e no qual o papel da escola é amplamente questionado, a sociedade e o Estado continuam a exigir da escola e dos docentes o desempenho de novas e alargadas funções na socialização das crianças e dos jovens na promoção de respostas educativas, conducentes à resolução dos problemas sociais e à construção do futuro.



### **1.3 - DIFERENTES CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA**

Num contexto em que as mudanças sociais criam diferentes ideais profissionais considera-se pertinente fazer uma pequena abordagem em torno da evolução que se verificou ao nível das concepções de docência como resposta às exigências do desenvolvimento social. Nesse sentido, socorremo-nos da tipologia apresentada por Estrela (2003) e, ainda, das concepções de docência apresentadas por Luckesi (1996) que se apresenta mais adiante neste trabalho.

Segundo Estrela (2003), na abordagem que faz considera várias concepções de profissão docente que envolvem diferentes atitudes afetivas dos professores: professor carismático, professor técnico, professor recurso, professor investigador e o prático reflexivo.

O Professor carismático na idade média, tinha como referência o carácter de missão, e era reconhecido como “o intérprete dos ideais morais do seu tempo” em que “a identidade profissional assentava na identificação com os saberes lecionados e no sentido ético da Junção” (Estrela, 2003, p.12). O êxito do trabalho do professor assentava em três aspetos: a “disciplina necessária ao êxito do ensino, os conteúdos ensinados e o exemplo do professor” (Estrela, 2003, p.12).

O Professor técnico com o passar do tempo, a evolução da sociedade e da técnica e consequente democratização do ensino o professor “foi perdendo progressivamente o monopólio do saber que fundamentava a sua autoridade” (Estrela, 2003, p.12). Com a escola de massas surge a necessidade de responder a novos desafios colocados pela frequência de alunos oriundos de meios sociais bastante heterogéneos.

De tal forma, que ao professor pede não só, o domínio dos conteúdos a ensinar mas, também, conhecimentos relativos aos processos de ensino aprendizagem de modo a “encontrar respostas para o sucesso escolar de uma população de alunos socialmente

heterogénea, por vezes pouco motivado a frequentar, por obrigação, uma escola que para além do local de convívio, carecia para muitos de significado” (Estrela, 2003, p.12).

Na verdade, a preocupação na formação de professores prendeu-se mais com o desenvolvimento de competências relativas às técnicas pedagógicas que permitissem ao professor ter eficácia na transmissão intelectual de saberes considerados socialmente úteis e que a família não poderia assegurar do que com o conhecimento relativo aos conteúdos a ensinar.

O Professor recurso está a par da preocupação com as capacidades técnicas do professor em detrimento da valorização dos conteúdos de ensino surge o movimento da escola não diretiva em que a função do professor consiste, essencialmente, em ajudar o aluno a desenvolver-se como pessoa, a promover a sua autonomia, remetendo o professor para o “papel de recurso que o aluno poderia ou não utilizar. A empáfia, a autenticidade na relação e a aceitação incondicional positiva do aluno eram os requisitos necessários ao professor não diretivo 2” (Estrela, 2003, p.13).

O Professor investigador que investe na atividade de pesquisa, sendo estes os professores mais empenhados que procuraram encontrar respostas fundamentadas para os problemas de ensino. Assim, surge o conceito de professor pesquisador em que as práticas de pesquisa que o caracterizam e assumem “grande incidência nos aspetos didáticos, permitindo, por vezes, a tomada de consciência, pelos professores, das consequências éticas e políticas das suas ações, importante numa escola onde se refletem os desequilíbrios sociais” (Estrela, 2003, p.14), mas que segundo a mesma autora, tiveram pouca relevância como contributo para a tomada de consciência das dimensões afetivas pessoais que caracterizam a forma de estar dos professores na profissão.

## **CAPITULO II - AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DO PROFESSOR**

### **2.1 - A HISTÓRIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO**

As práticas de avaliação do desempenho não são novas. Desde que uma pessoa deu emprego a outra, o seu trabalho passou a ser avaliado em termos de relação entre custo e benefício.

Em plena idade Média, a Companhia de Jesus fundada por Santo Inácio de Loyola já utilizava um sistema combinado de relatórios e notas das atividades e do potencial de cada um dos seus jesuítas que pregavam a religião pelos quatros cantos do mundo numa época em que o navio à vela era a única forma de transporte e de comunicação.

Em vista disso o sistema consistia em auto-classificações feitas pelos membros da ordem, relatórios de cada superior a respeito das atividade dos seus subordinados e relatórios especiais feitos por qualquer jesuíta que acreditasse possuir informações sobre o seu próprio desempenho, ou dos seus colegas, às quais o superior poderia não ter acesso de outra maneira.

Segundo Chiavenato (1995) muito tempo depois, por volta 1842, o Serviço Federal dos Estados Unidos implantou um sistema de relatórios anuais para avaliar o desempenho dos seus funcionários. O exército americano adotou o mesmo sistema em 1842, a General Motor desenvolveu um sistema de avaliação para os seus executivos. Mas apenas após a segunda Guerra Mundial é que os sistemas de avaliação de desempenho começaram a se proliferar entre as organizações. Mesmo assim, a preocupação estava exclusivamente voltada para a eficiência da máquina como meio de aumentar a produtividade da organização.

Foi com a Escola da Administração Científica que ocorreu forte impulso à teoria Administrativa a partir do começo do século XX, com o requinte de apurar a capacidade

ótima da máquina, dimensionando em paralelo o trabalho do homem e calculando com precisão o rendimento potencial, o ritmo de operação, a necessidade de lubrificação, o consumo energético e o tipo de ambiente físico exigido para o seu funcionamento. Todavia, a ênfase no equipamento e a abordagem mecanicista da administração não conseguiram o desejado aumento da eficiência da organização. O homem – configurado como um aperta botões – era então visto como um objeto passivo e moldável aos interesses da organização e facilmente manipulável, uma vez acreditar-se que fosse motivado apenas por objetivos salariais e económicos. Verificou-se que as organizações conseguiram resolver os problemas relacionados com a primeira variável – a máquina – porém, nenhum progresso fora alcançado com a segunda variável o homem. A eficiência das organizações ainda deixava a desejar.

Com a Escola das Relações Humanas ocorreu uma completa reversão de abordagem. A preocupação principal dos Administradores deslocou-se da máquina e passou a ser focalizada nas pessoas. Com o advento de novas teorias administrativas, as mesmas questões antes colocadas em relação à máquina passaram a ser transferidas em relação às pessoas. Como conhecer e medir as potencialidades das pessoas? Como levá-las a aplicar totalmente esse potencial? Que força básica impulsiona as suas energias em direção à ação? Para tais questões surgiu uma infinidade de respostas, provocando o aparecimento de técnicas administrativas, capazes de criar condições para uma efetiva e melhor avaliação do desempenho humano e das organizações, além de uma avalanche de teorias a respeito da motivação para o trabalho.

Compreende-se que toda a sequência posterior de teorias administrativas e organizacionais que foram aparecendo teve forte e definitivo impacto: a importância do ser humano dentro das organizações. Mas esse papel não poderia ser deixado ao acaso. Na realidade Angolana o desempenho humano precisa de ser não só planeado e

implementado, como também, e principalmente, avaliado e orientado para determinados objetivos comuns.

## **2.2 - O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Partindo da revisão da literatura, Nóvoa (1991) constata a multiplicidade de definições de avaliação, sistematizando-a segundo os objetivos: avaliação como processo de determinação da consecução de determinados objetivos; segundo definições descritivas e não judicativas; avaliação como o recolher e examinar informação, e um terceiro grupo cuja característica é a avaliação do mérito ou do valor e a natureza judicativa da mesma. Este autor considera ainda a possibilidade de uma combinação da natureza descritiva com a judicativa nas definições de avaliação. Nóvoa (1991) baseia-se ainda em alguns contributos, entre os quais da JCSEE (1981) incorpora na sua definição a descrição e o julgamento, definindo a avaliação de professores como “o processo de descrever e julgar o mérito e o valor dos professores, tendo por base o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino” (Dias, 2003).

A distinção entre mérito e valor, relaciona-se com as qualidades intrínsecas (mérito) e extrínsecas. O mérito pode ser determinado pelo grau de conformidade com determinados padrões estabelecidos, ou pela comparação entre avaliados. Por sua vez o valor é determinado através da comparação do impacto ou resultado da avaliação do avaliado em relação a requisitos externos, relacionando-se com necessidades sociais e institucionais. O conceito de mérito permanece mais ou menos constante, quanto à variação de grau, devido à relativa estabilidade das características intrínsecas; o conceito de valor apresenta diferentes graus de variação devido à interação das pessoas com o contexto. É por isso que o contexto local não pode ser ignorado na avaliação com mérito e o valor podem ser tratados como sinónimos, como independentes, e o valor como dependente de alguns níveis mínimos do mérito. Se a existência de mérito não implica a

de valor, ou seja, podendo haver mérito sem valor, a noção de valor tem que ter implícito algum mérito.

Para autores como Anastasiou (2003), Alarcão (2008) e Day (2005), a dimensão de julgamento desempenha um papel essencial. Segundo Day (2005), o importante é descrever e não julgar. Aos que defendem a perspectiva da avaliação como descrição associam-na à avaliação formativa, entendendo o julgamento como ponto de chegada da mesma.

Para Haydt (1997) avaliar é, antes de mais, pôr em prática e fazer funcionar o elemento estrutural constante que permite identificar os fatos de avaliação, porque os caracteriza. Assim, para o autor avaliar corretamente é um ato que apresenta quatro dimensões essenciais, sendo: um *ato de julgamento* em que se enfatiza a finalidade da avaliação pedagógica como a possibilidade de um sujeito se vir a adaptar às suas ações relativamente ao seu objetivo, graças ao contributo da informação em retroação; um *ato que implica um duplo trabalho de modelização*, em que, pela construção de um referente constituído por um conjunto de expectativas é instituído um referido, por deteção de aspetos observáveis no objeto, tendo por base os critérios pré definidos, tornando possível a operacionalização da leitura do objeto; um *ato que se situa num contexto de tomada de decisão* e que tem por finalidade preparar e esclarecer uma decisão de ação, com o intuito de um aperfeiçoamento das posteriores ações em relação ao objetivo; um *ato de comunicação social*, em que o avaliador e o avaliado, têm um diálogo social, sendo dadas respostas às questões de ambos sobre a utilidade da sua ação. A avaliação deve ajudar a conhecer e a compreender as realidades para que se possa transformar e melhorar (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001).

Nesse sentido a decisão de avaliar leva a pensar sobre a essência do objeto, pois a eficácia ou a produtividade do professor e o seu desempenho tornaram-se objetos de avaliação, validando assim as observações consentâneas com os propósitos e com os

procedimentos. São estes que determinam como os professores são avaliados, que instrumentos, intervêm no processo e, que tratamento é dado. São os propósitos que se relacionam com as razões pelas quais se põe em prática um processo de avaliação (Libâneo, 2004.)

### **2.3 - PROPÓSITOS DA AVALIAÇÃO E A QUALIDADE DO DESEMPENHO**

A literatura neste domínio tem demonstrado a complexidade e também a controvérsia da avaliação de professores tendo em conta os seus propósitos, os processos e os efeitos.

Para Day (2005), as razões do processo de avaliação e o respetivo resultado, quer estabelecendo ou não qualquer relação com os propósitos iniciais, deverão estabelecer relação com as práticas e as atividades empreendidas no processo. No seu estudo das consequências não esperadas da avaliação ao nível individual, organizacional e contextual, defendeu uma maior consciencialização dessas consequências na formulação dos modelos de avaliação. (Ferreira, Neves, & Caetano, 2001) realçou a prestação de contas, o desenvolvimento profissional, a melhoria das escolas e a seleção, como propósitos a distinguir de entre vários e apela ao uso de modelos de avaliação baseados na formulação de objetivos para a integração de processos de avaliação de professores e de desenvolvimento organizacional das escolas.

Segundo Altet (2001) em alguns países, a prática da avaliação do desempenho varia entre a prestação de contas e o desenvolvimento profissional, em três níveis: sistema educativo – cujos propósitos são a prestação de contas, o desenvolvimento, a inspeção e auditoria e melhoria da qualidade do ensino; organização – cujos propósitos são o estabelecimento de objetivos e a melhoria da escola; o indivíduo, a nível profissional e pessoal. No primeiro os propósitos visam as decisões de gestão e a melhoria do desempenho.

A nível pessoal visam a responsabilidade profissional, a autorreflexão e a melhoria. De um modo geral, tem-se identificado a tensão entre propósitos formativos, orientados para o desenvolvimento profissional e propósitos sumativos, baseados na prestação de contas e orientados para decisões de gestão de carreira (Beltrand & Guillement, 1998).

Neste contexto, há autores que defendem a possibilidade de no mesmo sistema de avaliação serem incorporados propósitos formativos e sumativos, mas outros há que advogam a incompatibilidade entre estes dois propósitos (Sacristán et al. 2011)

Os primeiros autores, anteriormente referidos, defenderam a separação entre a avaliação para efeitos sumativos e avaliação para efeitos formativos e sugeriram que o desenvolvimento profissional devesse constituir o enfoque da avaliação de professores minimamente competentes, capazes de formular os seus próprios objetivos de desenvolvimento (Moreira, 1997).

Perrenoud (2000) perspetivando o professor como um profissional competente, responsável pelas suas ações e com poder, considera que o mesmo só seria alvo de avaliação caso ocorresse um erro profissional.

Para Alarcão (2003), os professores são profissionalmente competentes, a avaliação seria utilizada com a finalidade de melhorar a sua prática. Considera ainda que os resultados dos alunos possam ser utilizados, tendo em conta os propósitos da escola que é a aprendizagem dos mesmos, não obstante a dificuldade por si reconhecida da atribuição do desempenho dos alunos apenas à competência do professor.

A este propósito Barron & Darling- Hamond clarifica e distingue dois conceitos relacionados, o de qualidade dos professores e o de qualidade do ensino. Para o autor “A qualidade do ensino é, em parte, uma função da qualidade do professor (...) mas é também fortemente influenciada pelo contexto de ensino. (...). Um professor de qualidade pode não ser capaz de proporcionar um ensino de qualidade num contexto onde



se verifica um desfasamento entre as exigências da situação e o seu conhecimento ou destrezas (...) (Barron& Darling-Hammond, 2008, p 4). Por exemplo, um professor preparado para ensinar alunos do ensino secundário pode não ser capaz de ensinar alunos mais novos e um professor que é capaz de ensinar alunos com elevadas destrezas e competências pode não ser capaz de ensinar alunos que têm dificuldades ou que não dispõem em casa dos recursos que o professor está habituado a assumir que existem.

A qualidade dos professores diz respeito ao conjunto de traços pessoais, destrezas e perspetiva que alguém traz para o ensino, incluindo também determinadas disposições em termos de comportamento. Existem um conjunto de qualidades, entre as quais se destacam o domínio do conhecimento do conteúdo e do conhecimento pedagógico do conteúdo, a capacidade de comunicação, a compreensão dos aprendentes e da sua aprendizagem e desenvolvimento, ser um profissional especializado e com capacidade de se adaptar, permitindo ao professor julgar sobre o modo como deve agir em determinado contexto para responder às necessidades dos alunos que incluem um conjunto de disposições para apoiar e estimular a aprendizagem dos alunos e realizar adaptações ao ensino, visando o sucesso, para ensinar de modo justo e imparcial, para continuar com a aprendizagem do profissional através da sua formação, conferindo, deste modo, para além de muitos outros aspetos, qualidade ao ensino e ao docente e que reverterá a favor do aprendente. Este crescimento profissional está assim ligado à construção do profissionalismo e da profissionalidade que se apresenta a seguir.

#### **2.4 - A CONSTRUÇÃO DO PROFISSIONALISMO E DA PROFISSIONALIDADE**

Na abordagem da questão da avaliação de professores é necessário refletir sobre um conjunto de aspetos que a enquadram e definem, nomeadamente, a conceção do que significa ser profissional e o modo como se encaram as funções inerentes à profissão docente.

É interessante reiterar que os docentes foram conquistando parcelas de autonomia e condições de qualidade para o exercício das suas funções a partir de uma adaptação à educação dos modelos das profissões liberais. A conceção de profissão docente com base num corpo de conhecimentos, de interpretações, de habilidades, de tecnologias, de disposições éticas e de responsabilidades coletivas fundamentais para o ensino, assim como de meios para a sua representação. Com efeito essa foi a forma clássica de a educação responder às exigências de uma organização económica e social, caracterizada pela economia industrial, numa sociedade em que os professores eram considerados como trabalhadores que desenvolviam um serviço público de grande importância para o funcionamento económico, político e social da comunidade.

Neste contexto, Sacristán & Pérez consideram que o movimento de desenvolvimento profissional do docente, durante grande parte da segunda metade do século XX, contribuiu positivamente para a dignificação da prática docente (Sacristán & Pérez, 1996). No entanto, desde o final dos anos 80 do séc. XX as conquistas realizadas, têm vindo a perder terreno, por sujeição a um mercado livre e concorrencial, a uma sociedade economicista em que o conhecimento se vê transformado numa mercadoria negociável e em que os valores se gerem em função dos interesses. A escola ganha importância crescente na promoção da identidade cosmopolita (Nóvoa, 1995). Aliam-se os conceitos de qualidade e competitividade.

Atualmente, tal como em contexto Angolano, a questão da avaliação do docente, do seu profissionalismo e da sua profissionalidade é discutida à luz de um contexto de economia globalizada, de uma União Europeia em busca da sociedade do conhecimento e de um Angola empenhado em fazer cumprir os critérios de uniformização (Pacheco & Flores, 1999).

A Comissão Europeia (2004) adotou um quadro de princípios comuns para as competências e qualificações dos docentes, o qual deverá ser entendido como uma

profissão qualificada; uma profissão num contexto de aprendizagem ao longo da vida; uma profissão com mobilidade e uma profissão baseada em parcerias.

Atualmente, a sociedade exige que um professor seja um profissional, remetendo este conceito para a rápida, diversa e renovável aquisição de saberes e para a necessidade da sua sistemática mobilização (Morgado, 2007). Fala-se, assim, de uma nova profissionalidade docente cujo objetivo é o crescimento profissional assente no cooperativismo, na entreaajuda, de um desenvolvimento profissional que urge ser real e emergente (Morgado, 2007). Deste modo, é exigido um desenvolvimento profissional e institucional, o desenvolvimento do grupo e não do indivíduo, de forma isolada e também da escola e da comunidade como local de atuação dos professores (Sampaio, 1982).

Paralelamente à necessidade de desenvolvimento do profissionalismo interativo dos professores está a necessidade da escola ser entendida como uma organização e como uma comunidade aprendente. É através de uma cultura de escola ideal, que uma comunidade de aprendizagem profissional passa a integrar o conhecimento, as competências e as disposições dos professores, no espaço escolar, com o objetivo de promover a partilha da aprendizagem, do progresso e de transformar a informação em conhecimento, num processo ou movimento social, para o desenvolvimento da inteligência coletiva (Alarcão, 2008).

Como tal, em Angola suscita interesse por parte dos educandos, dos professores, da escola e da democracia, uma nova profissionalização na educação e é necessária e possível. Os educadores e os professores em particular, reconhecem-se e são reconhecidos como profissionais. Subsiste, no entanto, uma visão redutora da profissionalização docente por admitir candidatos sem a idoneidade exigível, não obstante o desenvolvimento apresentado na dimensão científico-didática da função. São, na maioria das vezes, negligenciadas as dimensões da aprendizagem escolar e da missão da escola.

Como consequência, a profissão docente tem uma identidade profissional fraca. A função dos professores é indissociável da missão da escola (ILO/Unesco, 2007).

Para construir uma profissionalização própria de um profissional da educação, não só para fazer bem o que faz, mas também para fazer o que deve fazer é necessário um saber fazer bem, que engloba saberes específicos, valores, autonomia e uma seletividade relativa; a profissionalidade em educação é um composto de ser, valores e de competência; a construção da profissionalidade em educação deve começar pela seleção dos candidatos à formação profissional que tenha em conta a ressonância educacional da personalidade de quem exerce profissão; a profissionalização em educação pode assim ser definida como um saber comunicar-pedagogicamente.

Deste modo, um sistema de avaliação de professores encontra-se associado a determinadas visões de ensino e do professor e, também, a um determinado perfil de desempenho profissional (Nóvoa,1991).

## **2.5 – OS OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO**

A avaliação do desempenho tem despertado demonstrações favoráveis e outras extremamente contrárias. Todavia, pouco se tem feito para uma verificação real e científica dos seus efeitos. Há quem diga que, enquanto a seleção de RH é uma espécie de controlo de qualidade na recessão da matéria-prima, a avaliação do desempenho é uma espécie de inspeção de qualidade de linha de montagem. Ambas alegorias referem-se à posição passiva, submissa e fatalista do indivíduo que está a ser avaliado em relação à organização de que fazer parte, ou pretender fazer abordagem rígida, mecanizada, distorcida e limitada acerca da natureza humana.

A avaliação do desempenho não pode restringir-se ao julgamento superficial e unilateral de alguns a respeito do comportamento funcional da pessoa. É preciso um nível maior de profundidade para localizar causas e estabelecer perspetivas de comum acordo,

com o avaliador. Se for necessário modificar o desempenho, o maior interessado – o avaliado – deve não apenas tomar conhecimento da mudança planeada, mas também saber porquê e como deverá ser feita se é que deve ser feita.

È certo que a avaliação do desempenho não é um fim em si mesma, mas um instrumento, um meio, uma ferramenta para melhorar os resultados dos recursos humanos da organização. Para alcançar esse objetivo básico – melhorar os resultados dos recursos humanos da organização, a avaliação do desempenho, segundo Chiavenato (1998) procura alcançar uma variedade de objetivos intermediários e pode ter os seguintes objetivos intermediários:

1. Adequação do indivíduo ao cargo.
2. Treinamento.
3. Incentivo salarial ao bom desempenho
4. Promoções.
5. Melhorias das relações humanas entre superiores e subordinados.
6. Auto-aperfeiçoamento do empregado.
7. Informações básicas para a pesquisa de recursos humanos.
8. Estimativa do potencial de desenvolvimento dos empregados.
9. Estimulo à maior produtividade.
10. Conhecimento dos padrões de desempenho da organização.
11. Retroação (feedback) de informação ao próprio indivíduo avaliado.
12. Outras decisões de pessoal, como transferências, dispensas etc.

Segundo Chiavenato (1995), os objetivos fundamentais da avaliação do desempenho podem ser apresentados em três facetas: Permitir condições de medição do potencial humano no sentido de determinar a sua plena aplicação; Permitir o tratamento dos recursos humanos como importante vantagem competitiva da organização e cuja

produtividade pode ser desenvolvida, dependendo, vivamente, da forma de administração; Fornecer oportunidades de crescimento e condições de efetiva participação a todos os membros da organização, tendo em vista, de um lado, os objetivos organizacionais e, de outro, os objetivos individuais.

Para Chiavenato (2002) um programa de avaliação do desempenho, quando bem planejado, coordenado e desenvolvido, traz benefícios a curto, médio e longos prazos. Os principais beneficiários são: o indivíduo, o gerente, a organização e a comunidade.

Podemos considerar os benefícios que trás para o *gerente* como gestor de pessoas – Este avalia o desempenho e o comportamento dos subordinados, tendo por base fatores de avaliação e, principalmente, contando com um sistema de medição capaz de neutralizar a subjetividade; Propões providências no sentido de melhorar o padrão de desempenho dos seus liderado e comunica com os seus liderados, no sentido de fazê-los compreender a avaliação do desempenho como um sistema objetivo como vai o seu desempenho, através desse sistema.

O benefício para o *funcionário*, que fica a conhecer: as regras do jogo, os aspetos de comportamento e desempenho que a empresa valoriza nos seus funcionários; as expectativas do seu líder a respeito do seu desempenho e dos seus pontos fortes e fracos; as providências que o líder está tomarem quanto à melhoria do seu desempenho (programa, de treinamento, estágios etc.) e as que ele deve tomar por conta própria (aprendizagem, autocorreção, qualidade, atenção no trabalho, cursos por conta própria etc.); e que ao fazer autoavaliação e autocrítica quanto ao seu desempenho, autocontrola-se e promove o seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal.

E para a *organização*. É avaliado o seu potencial humano no curto, médio e longos prazos e definir qual a contribuição de cada empregado. Consegue-se identificar os empregados que necessitam de reciclagem e/ou aperfeiçoamento em determinadas áreas de atividade e selecionar os empregados com condições de promoção ou transferências e

dinamizar a sua política de RH, oferecendo oportunidades aos empregados (promoções, crescimento e desenvolvimento pessoal), estimulando a produtividade e melhorando o relacionamento humano do trabalho.

## **2.6 - MODELOS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO PROFISSIONAL DOCENTE**

Em vista disso pode-se aferir que é nos finais dos anos 70 do século XX que a avaliação dos professores e de outros profissionais da educação ganha importância, vindo a ter a sua máxima expressão com a introdução de critérios para a avaliação dos professores (Unesco, 2009). Com a publicação, em 1983, pela National Commission on Excellence in Education, da obra “*A nation at risk: The imperative of education reform*”, a avaliação dos professores recebe um novo impulso ao alertar para a necessidade de melhorar o desempenho dos mesmos e, para a qual se procedeu a uma reavaliação dos procedimentos. Assiste-se, assim, a um dos contributos mais valiosos na evolução do sistema de avaliação nos Estados Unidos da América, vindo a surgir, posteriormente, uma grande diversidade de modelos de avaliação, investigações sobre o tema e a publicação de bibliografia.

No Reino Unido, (Collis & Hussey, 2005) salientam a importância do *School Teacher Appraisal Pilot Study*, tendo aumentado o número de esquemas de avaliação dos professores nos finais dos anos 80. Os autores justificam a introdução da avaliação dos professores a partir de três fatores:

1. A avaliação vista como resposta ao desejo de atribuir um maior grau de responsabilidade e de eficiência às escolas públicas, rentabilização dos recursos e melhoria da qualidade;
2. A avaliação como o culminar de uma série de mudanças destinadas a melhorar o desenvolvimento profissional dos docentes e a identificar necessidades de

formação

3. A avaliação como forma de desenvolvimento de técnicas de gestão das escolas, tanto pelo treino quanto pela reflexão sobre as necessidades dos profissionais para o estabelecimento de objetivos e finalidades.

Nesse sentido a avaliação tem expandido o seu foco, indo para além do seu campo tradicional de ação a avaliação dos alunos (Estrela, 1984). Atualmente a mesma abarca de forma consistente, sistemática e cientificamente fundamentada a avaliação dos profissionais de educação, nomeadamente os professores, onde antes incidia apenas sobre projetos, inovações, currículos, programas e organizações escolares.

Em 2001 surge um novo modelo de avaliação do desempenho com atributos diferentes. O estudo efetuado Simões (1995), sobre carreira docente e avaliação do desempenho em 50 países da Europa e da América, identifica cinco modelos de avaliação de desempenho. O primeiro privilegia a autoavaliação do professor, articulando-a com a avaliação da escola. Consiste numa avaliação sistemática e com recurso a modelos propostos pelo estado, e cuja opção é da responsabilidade da escola; o segundo realiza a avaliação do desempenho casuisticamente, em circunstâncias especiais, sendo um dos exemplos a acreditação de candidatos a cargos de gestão; o terceiro utiliza-a como fator de desenvolvimento profissional. A avaliação é realizada por uma entidade externa que fornece feedback para melhoria e, se for caso disso, sugestões para um plano de formação.

Dessa forma, tem sempre presente a relação entre a avaliação do desempenho e o progresso dos alunos; o quarto, como fator de incremento salarial é externa e em períodos determinados e a finalidade é o aumento do salário em percentagens variadas, de acordo com os resultados obtidos; o quinto orienta a avaliação para a subida de escalão a partir da avaliação externa e sistemática, cujos resultados determinam a permanência, a subida ou o afastamento do profissional do serviço por um período para realizar formação, sendo este



plano de desenvolvimento a base para a avaliação no ano seguinte. A avaliação vigente do desempenho dos professores em Angola relaciona-se com os modelos apresentados, pelo fato de incluir elementos característicos dos mesmos.

Nos objetivos da avaliação do desempenho do pessoal docente, é possível distinguir dois níveis. Num primeiro nível situam-se os objetivos finais e num segundo os intermédios. Os finais são, fundamentalmente, a melhoria da qualidade das aprendizagens e dos resultados escolares dos aprendentes e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Os intermédios, de natureza instrumental em relação aos objetivos finais, visam a melhoria da prática pedagógica do professor, a deteção dos fatores que influenciam o seu rendimento profissional, a inventariação das suas necessidades de formação, a diferenciação dos profissionais e o respetivo reconhecimento, a identificação de indicadores de gestão do pessoal docente, a promoção do trabalho colaborativo entre os docentes e também a excelência e qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Conforme o princípio enunciado pelo estatuto da carreira docente, acima referido, os padrões de qualidade do desempenho profissional devem considerar o contexto sócio educativo onde o professor exerce as suas funções. Esta questão determina a existência de um processo de intervenção local nas escolas e conduz à identificação de novas referências que são adaptadas à escola – referencialização.

Existe, portanto, uma presumível relação entre as dimensões citadas e os parâmetros que nelas estão implícitas, verificando-se *a priori* uma clara predominância das dimensões ensino e aprendizagem e participação na escola (Simões, 1995).

## **2.7 - MÉTODOS TRADICIONAIS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO**

O problema de avaliar o desempenho de contingentes de pessoas dentro das organizações conduziu a soluções que se transformaram em métodos de avaliação

bastante populares. São os chamados métodos tradicionais de avaliação do desempenho. Esses métodos variam enormemente, pois cada organização tende a construir os seus próprios sistemas para avaliar o desempenho das pessoas, conforme o nível hierárquico e as áreas de alocação de pessoal, como: sistemas de avaliação de gerentes, mensalistas, horistas, vendedores etc.

Cada sistema atende a determinados objetivos específicos em função das características do pessoal envolvido. Pode-se tanto utilizar vários sistemas de avaliação do desempenho como estruturar cada um deles num método de avaliação que seja adequada ao tipo e as características do pessoal envolvido. Essa adequação é importante para obtenção de resultados de cada método. Assim, a avaliação do desempenho é um meio, método ou ferramenta, mas não o fim em si mesmo. É um meio de obter dados e informações que possam ser registrados, processados e canalizados para a melhoria do desempenho humano nas organizações. No fundo, não passa de uma sistemática de comunicações de dupla mão, atuando no sentido horizontal e vertical da organização.

Para Chiavenato (2009) Os principais métodos tradicionais de avaliação de desempenho são:

1. Método das escalas gráficas.
2. Método da escolha forçada.
3. Método da pesquisa de campo.
4. Método dos incidentes críticos.
5. Métodos mistos.

O Método das escalas gráficas é o método mais utilizado e divulgado pela sua simplicidade. A sua aplicação requer muitos cuidados a fim de neutralizar a subjetividade e o pré julgamento do avaliador, que podem interferir nos resultados. É muito criticado, principalmente quando reduz os resultados a expressões numéricas através de tratamento estatístico ou matemáticos para neutralizar distorções de ordem pessoais dos avaliadores.

Este método avalia o desempenho das pessoas através de fatores de avaliação previamente definidos e graduado. Para tanto, utiliza um formulário de dupla entrada no qual as linhas horizontais representam os fatores de avaliação do desempenho, enquanto as colunas verticais representam os graus de variação desses fatores. Os quais são selecionados e escolhidos para definir as qualidades que se pretendem avaliar nas pessoas. Cada fator é definido com uma descrição sumária, simples e objetiva. Quanto melhor essa descrição, tanto maior a precisão do fator. Cada fator é dimensionado para retratar um desempenho fraco ou insatisfatório, até um desempenho ótimo ou excelente. Entre esses extremos podem ocorrer três alternativas:

1. Escala gráfica contínua: consiste em escalas nas quais apenas os dois pontos extremos são definidos e a avaliação do desempenho pode se situar em qualquer ponto da linha que os unem. Há um limite mínimo e um limite máximo de variação do fator de avaliação. A avaliação pode ser feita em qualquer ponto dessa amplitude de variação.
2. Escala gráfica semi-contínua: o tratamento é idêntico ao das escalas contínuas, com diferença apenas da inclusão de pontos intermediários definidos entre os pontos extremos (limite mínimo e limite máximo) da escala, para facilitar a avaliação.
3. Escalas gráficas descontínuas: consistem em escalas em que a posição das marcações já está previamente fixada e descrita e o avaliador terá de escolher uma delas para avaliar o desempenho do avaliado. Estas permitem aos avaliadores um instrumento de avaliação de fácil entendimento e de aplicação simples e uma visão integrada e resumida dos fatores de avaliação, ou seja, das características de desempenho mais realçadas pela empresa e a situação de cada avaliado diante delas.

Apresentamos de seguida um exemplo de uma ficha de avaliação de desempenho para os funcionários e o quadro guia para a avaliação de desempenho, segundo a taxonomia de Chiavenato (2009), nos Quadros 1 e 2.

Quadro 1 - Ficha de Avaliação de Desempenho

<b>AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO</b>					
Nome do funcionário:.....data: ___/___/___					
Departamento/Seção:.....Cargo:.....					
<b>Desempenho na função:</b> Considere apenas o desempenho atual do funcionário na sua função.					
	Ótimo	Bom	Regular	Sofrível	Fraco
<b>Produção</b> Volume e quantidade de trabalho executados Normalmente	<input type="checkbox"/> Ultrapassa sempre as exigências. Muito rápido	<input type="checkbox"/> Frequentemente Ultrapassa as exigências	<input type="checkbox"/> Satisfaz as exigências	<input type="checkbox"/> Às vezes, abaixo das exigências	<input type="checkbox"/> Sempre abaixo das exigências. Muito lento
<b>Qualidade</b> Exatidão, esmero e ordem no trabalho executado	<input type="checkbox"/> Sempre superior. Excepcionalmente exato no trabalho	<input type="checkbox"/> Às vezes superior. Bastante acurado no trabalho	<input type="checkbox"/> Sempre é satisfatório. A sua capacidade é regular	<input type="checkbox"/> Parcialmente satisfatório. Apresenta erros ocasionalmente	<input type="checkbox"/> Nunca satisfatório. Apresenta grande número de erros
<b>Conhecimento do trabalho</b> Grau de conhecimento do trabalho	<input type="checkbox"/> Conhece todo o necessário e aumenta sempre os seus conhecimentos	<input type="checkbox"/> Conhece o necessário	<input type="checkbox"/> Conhecimento suficiente do trabalho	<input type="checkbox"/> Conhece parte do trabalho. Precisa de treinamento	<input type="checkbox"/> Tem pouco conhecimento do trabalho
<b>Cooperação</b> Atitude com a empresa, com a chefia e com os colegas	<input type="checkbox"/> Possui excelente espírito de colaboração. Voluntarioso	<input type="checkbox"/> Dá-se bem em trabalho de equipe. Procura colaborar	<input type="checkbox"/> Colabora normalmente em trabalho de equipe	<input type="checkbox"/> Não demonstra boa vontade. Só colabora quando muito necessário	<input type="checkbox"/> Monstra relutância em colaborar
<b>Caraterísticas individuais:</b> Considere apenas as caraterísticas individuais do avaliado e o seu comportamento funcional dentro e fora de sua função					

<p><b>Compreensão de situação</b></p> <p>Grau em que apreende a essência de um problema.</p> <p>Capacidade de pegar situações e apanhar fatos</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Ótima capacidade de Intuição e de apreensão</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Boa capacidade de Intuição e apreensão</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Capacidade de intuição e apreensão</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Pouca capacidade de intuição e apreensão</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Nenhuma capacidade de intuição e apreensão</p>
<p><b>Criatividade</b></p> <p>Engenhosidade.</p> <p>Capacidade de criar ideias e projetos</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Tem sempre ótimas ideias. Tipo criativo e original</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Quase sempre tem boas ideias e projetos</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Algumas vezes dá sugestões</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Levemente rotineiro. Tem poucas ideias próprias</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>tipo rotineiro. Não tem ideias próprias</p>
<p><b>Capacidade de realização</b></p> <p>Capacidade de efetivação de ideias e projetos</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Ótimas capacidade de concretizar ideias novas</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Boa capacidade de concretizar ideias novas</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Realiza e efetiva ideias novas com satisfatória habilidade</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Tem dificuldade na concretização de novos projetos</p>	<p style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></p> <p>Incapaz de efetiva qualquer ideia ou projeto</p>

Fonte: Chiavenato (2009, p.255)

Quadro 2 – Guia para a Avaliação de Desempenho

<b>AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO</b>						
Nome do funcionário:.....data: ____/____/____						
Seção:_____			Cargo:_____			
Cada fator foi dividido em número de graus de aplicação. Considere cada um separadamente e assinale somente um grau para cada fator, indique o valor de pontos na coluna à direita.						
						Pontos
<b>1-Produção</b>	1-2-3	4-5-6	7-8-9	10-11-12	13-14-15	
Avalie a produção do trabalho ou a quantidade de serviços.	Produção inadequada	Produção apenas aceitável	Produção satisfaz. Mas não tem nada de especial	Sempre mantém uma boa produção	Da sempre conta de um volume de serviço realmente invulgar	
<b>2-Qualidade</b>	1-2-3	4-5-6	7-8-9	10-11-12	13-14-15	
Avalie a exatidão, a frequência de erros, a ordem e o esmero que caracterizam o serviço do empregado	Comete erros em demasia e o serviço demonstra desleixo e falta de cuidado	Geralmente satisfaz, mas, às vezes, deixa a desejar	Trabalha em geral com cuidado	Seu trabalho é sempre bem-feito	Seu trabalho demonstra cuidado excepcional	
<b>3- Responsabilidade</b>	1-2-3	4-5-6	7-8-9	10-11-12	13-14-15	
Avalie a maneira como se dedica ao trabalho e faz o serviço dentro do prazo estipulado. Considere a fiscalização necessária para conseguir os resultados desejados	É impossível depender dos seus serviços, necessitando constante vigilância	Não se pode contar sempre com os resultados desejados sem bastante fiscalização	Pode-se depender dele(a) exercendo-se uma fiscalização normal	Dedica-se bem, bastando uma pequena diretriz	Merece a máxima confiança. Não é preciso fiscalização	

<b>4-Cooperação-Atitude</b> Pondere sobre a vontade de cooperar, o auxílio que presta aos colegas, a maneira da acatar ordens.	1-2-3 Pouco disposto a cooperar, e demonstra constantemente falta de educação	4-5-6 Às vezes, difícil de lidar, falta-lhe entusiasmo	7-8-9 Geralmente cumpre com boa vontade o que lhe é contado. Está satisfeito com o seu trabalho	10-11-12 Sempre disposto a cooperar e a ajudar os colegas	13-14-15 Cooperar ao máximo. Esforça-se para ajudar os colegas
<b>5-Bom senso e iniciativa</b> Considere o bom senso das decisões na ausência de instruções detalhadas, ou em situações fora do comum	1-2-3 Sempre toma a decisão errada	4-5-6 Engana-se frequentemente e convém fornecer-lhe instruções detalhadas	7-8-9 Demonstra razoável bom senso em circunstâncias normais	10-11-12 Resolve os problemas normalmente com um alto grau de bom senso	13-14-15 Pensa rápido e logicamente em todas situações. Pode-se confiar sempre nas suas decisões
<b>6 Apresentação pessoal</b> Considere a impressão que a apresentação pessoal do empregado cria nos outros, sua maneira de vestir-se, de arrumar-se, seu cabelo, sua barba etc..	1-2-3 Relaxado. Não se cuida	4-5-6 Às vezes descuida da sua aparência	7-8-9 Normalmente está bem arrumado	10-11-12 Cuidadoso na sua maneira de vestir e de apresentar-se	13-14-15 Excepcionalmente bem cuidado e apresentável

*Fonte: Chiavenato, (2009, p.255).*

Segundo Chiavenato, (2009, p.257), o método das escalas gráficas deve ser cuidadosamente utilizado para evitar desvios como:

1. Critérios nebulosos - como os fatores permitem diferentes interpretações, torna-se necessário usar frases descritivas que definam precisamente cada fator de avaliação.
2. Efeito halo - é a influência da impressão geral de um avaliado. Esse efeito faz com que o avaliador leve em conta a sua impressão geral quando avalia cada fator.

3. Tendência central - é a tendência de avaliar todos os fatores da mesma maneira fazendo com que todos tenham a mesma graduação.
4. Leniência ou rigor exagerado - alguns avaliadores são lenientes, enquanto outros são rigorosos. Isso implica subjetividade na avaliação.
5. Preconceitos - é a tendência de avaliar diferenças individuais como idade, raça e sexo que afetam a avaliação das pessoas.

Este método apresenta algumas desvantagens a considerar, tais como o facto de não permitir flexibilidade ao avaliador, que deve ajustar –se ao instrumento, e não este às características do avaliado e é sujeito a distorções e interferências pessoais dos avaliadores sobre os subordinados para todos os fatores de avaliação.

Cada pessoa percebe e interpreta as situações segundo o seu “campo psicológico”. Essa interferência subjetiva e pessoal de ordem emocional e psicológica levam alguns avaliadores ao efeito halo ou efeito de estereotipação.

O efeito da estereotipação leva os avaliadores a considerarem um empregado ótimo como ótimo em todos os fatores. É esse mesmo efeito que leva um avaliador muito exigente a considerar todos os seus subordinados como sofríveis ou fracos sob todos os aspetos, uma vez que tende a otimizar os resultados das avaliações; necessita de procedimentos matemáticos e estatísticos para corrigir distorções e influência pessoal dos avaliadores; e tende a apresentar resultados condescendentes ou exigentes para todos os seus subordinados.

O método da escolha forçada ou *forcedchoicemethod* é um método de avaliação do desempenho desenvolvido por uma equipe de técnicos americanos, durante a segunda guerra mundial, para a escolha de oficiais das forças armadas americanas que deveriam ser promovidos. De significado positivo e duas de significado negativo. O supervisor ou o avaliador, ao julgar o empregado, escolhe a frase que mais se aplica e a que menos se aplica ao desempenho do avaliado. Os blocos são formados apenas por quatro frases de



significado positivo. O supervisor ou o avaliador, ao julgar o empregado, escolhe as frases que mais se aplicam ao desempenho do avaliado. As frases que compõem os conjuntos ou blocos são selecionadas por meio de um procedimento estatístico que visa verificara sua adequação aos critérios existentes na empresa e a sua capacidade de discriminação através de dois índices: o índice de aplicabilidade (como frase é aplicável ao desempenho) e o índice de discriminação (como a frase identifica o desempenho). O método de escolha forçada apresenta as seguintes vantagens:

1. Proporciona resultados confiáveis e isentos de influências subjetivas e pessoais, pois elimina o efeito de generalização (halo efeito).
2. Aplicação simples e não exige preparo prévio dos avaliadores.

Contudo, também tem algumas desvantagens tais como.

1. A sua elaboração é complexa e exige um cuidadoso e demorado planeamento;
2. É um método comparativo e apresenta resultados globais. Discrimina apenas os avaliados bons, médios e fracos, sem informações mais aprofundadas;
3. Quando utilizado para fins de desenvolvimento de recursos humanos, necessita de informações sobre necessidades de treinamento, potencial de desenvolvimento etc;
4. Deixa o avaliador sem noção do resultado geral de avaliação.

O método de pesquisa de campo é um método de avaliação do desempenho com base em entrevista de um especialista em avaliação com o superior imediato, através das quais se avalia o desempenho dos seus subordinados, levantando-se as causas, as origens e os motivos de tal desempenho, por meio de análise de fatos e situações. É um método de avaliação mais amplo que permite, além de um diagnóstico do desempenho do empregado, a possibilidade de planejar com o superior imediato o seu desenvolvimento no cargo e na organização (Chiavenato, 2009).

Um dos problemas do planejamento e desenvolvimento de RH é a necessidade de retroação de dados a respeito do desempenho das pessoas. Sem essa retroação de dados, o órgão de RH não tem condições de medir, controlar e acompanhar a adequação e eficiência dos seus serviços. Nesse sentido, o método de pesquisa de campo tem enorme gama de aplicações, pois permite avaliar o desempenho e as suas causas, planejar em conjunto com a supervisão imediata os meios para o seu desenvolvimento e, acompanhar o desempenho do avaliado de forma mais dinâmica do que em outros métodos.

A avaliação do desempenho é feita pelo superior (chefe), mas com a assessoria de um especialista (staff) em avaliação do desempenho. O especialista vai a cada secção para entrevistar as chefias sobre o desempenho dos seus subordinados. Daí o nome pesquisa de campo. Embora a avaliação seja responsabilidade de linha de cada chefe, há uma ênfase na função de staff em assessorar cada chefe. O especialista em avaliação do desempenho faz uma entrevista de avaliação com cada chefe, obedecendo ao seguinte roteiro:

1. Avaliação inicial: o desempenho de cada funcionário é inicialmente avaliado em uma das três alternativas:
  - i. Desempenho mais que satisfatório (+)
  - ii. Desempenho satisfatório (ˆ)
  - iii. Desempenho menos que satisfatório (-)
2. Análise suplementar: definida a avaliação inicial do desempenho, cada funcionário passa a ser avaliado com profundidade, por meio de perguntas do especialista ao líder.
3. Planejamento: analisado o desempenho, faz-se um plano de ação para o avaliado, que pode envolver:
  - a) Aconselhamento ao avaliado;
  - b) Readaptação do avaliado;
  - c) Treinamento do avaliado;
  - d) Desligamento e substituição;
  - e) Promoção a outro cargo;
  - f) Manutenção do avaliado na atividade;

- g) Acompanhamento (fair play) trata-se de uma verificação ou comprovação do desempenho de cada avaliado ao longo do tempo.

O método de pesquisa do campo oferece as seguintes vantagens:

1. Quando precedido das duas etapas preliminares de análise da estrutura de cargos e de análise das aptidões e qualificações profissionais necessárias, permite ao líder uma visão do conteúdo dos cargos sob a sua jurisdição, de habilidades, conhecimentos e competência exigidos;
2. Proporciona um relacionamento proveitoso com especialista em avaliação, que presta ao líder assessoria e treinamento de alto nível na avaliação das pessoas;
3. Permite uma avaliação profunda, imparcial e objetiva de cada avaliado, localizando causas de comportamento e fontes de problemas;
4. Permite um planejamento capaz de remover os obstáculos e proporcionar melhoria do desempenho;
5. Permite entrosamento com treinamento, plano de carreiras e de mais áreas de atuação de ARH;
6. Acentua a responsabilidade de linha e função do staff na avaliação das pessoas;
7. É um dos métodos mais completos de avaliação.

Contudo, o método de pesquisa de campo apresenta as seguintes restrições:

1. Custo elevado, pela atuação de um especialista em avaliação
2. Morosidade no processamento provocada pela entrevista um a um a respeito de cada funcionário subordinado ao supervisor.

O Método dos incidentes críticos é um método simples de avaliação do desempenho desenvolvido pelos técnicos das forças armadas norte-americanas durante a segunda guerra mundial. O método dos incidentes críticos baseia-se no fato de que no

comportamento humano existem características extremas capazes de levar a resultados positivos (sucesso) ou negativos (fracasso). O método não se preocupa com características situadas dentro da normalidade, mas com características extremamente positivas ou negativas. Trata-se de uma técnica por meio da qual o líder observa e registra fatos excepcionalmente positivos e os excepcionalmente negativos do desempenho do avaliado. Assim, esse método focaliza as exceções – tanto positivas, quanto negativas no desempenho das pessoas. As exceções positivas devem ser realçadas e mais utilizadas, enquanto as exceções negativas devem ser corrigida e eliminadas (Chiavenato, 2009).

O Método de comparação aos pares é um método de avaliação do desempenho que compara dois a dois empregados, de cada vez, e se a nota da coluna da direita aquele que é considerado melhor quanto ao desempenho. Neste método, podem também se utilizar fatores de avaliação. Assim cada folha do formulário é ocupada por um fator de avaliação do desempenho. O sistema de comparação aos pares é um processo simples e pouco eficiente e deve ser usado apenas quando os avaliadores não têm condições de usar métodos mais apurados de avaliação (Chiavenato, 2009).

Segundo Chiaventato (2009) apresentamos de seguida alguns dos fatores de avaliação do desempenho:

1. Possui escolaridade suficiente para o desempenho do cargo?
2. Costuma estar alegre e sorridente?
3. Tem experiência no serviço que está a executar?
4. É contrário a modificações e não se interessa por novas ideias?
5. Conhece informações e processos de produção que não devem chegar a terceiros?
6. Desenvolve trabalho complexo e presta atenção às instruções recebidas?
7. Demonstra atração pelo sexo oposto?
8. Tem interesse em aprender coisas novas?

9. O seu trabalho carece de mais escolaridade?
10. Pode planejar, executar e controlar sozinho?
11. A sua aparência é boa e agradável no contato geral?
12. Demonstra concentração mental nos trabalhos?
13. A atenção no trabalho exige que ele esforce a vista?
14. Presta atenção às condições de trabalho, principalmente a ordem?
15. O resultado do trabalho tem erros, e não é satisfatório?
16. Um curso de especialização é recomendado para o progresso no trabalho?
17. Gosta de fumar?
18. É desleixado na sua apresentação pessoal e no vestir?
19. Toma cuidado com ele mesmo e com os colegas durante seu trabalho?
20. Poderia ter maiores conhecimentos dos trabalhos para render mais?
21. Olha cuidadosamente o desempenho das máquinas onde trabalha?
22. Não se desgasta na execução das tarefas?
23. A sua produção é elogiável?
24. Apesar de sempre fazer a mesma coisa, não se incomoda com a repetição?
25. Tem fama de nunca ter dinheiro em bolso?

Contudo, a era da Informação trouxe dinamismo, mudança e competitividade. A sobrevivência das organizações. A avaliação do desempenho humano pode ser custosa e cara. E isso não é devido aos softwares adotados, mas ao tempo despendido em:

- Preparação dos modelos de avaliação;
- Desenho e impressão dos manuais e questionários de avaliação;
- Definição de objetivos e metas;
- Comunicação aos executivos e funcionários da metodologia;
- Distribuição do material de avaliação aos avaliadores e avaliados;

- Treinamento dos avaliadores para conduzirem as avaliações e entrevistas;
- Condução das avaliações;
- Acompanhamento das avaliações;
- Nesse contexto depende do alcance de excelência sustentável.

Se assim for, as organizações procuram a excelência através de investimentos nas pessoas – hoje consideradas talentos humanos a serem estimulados e desenvolvidos e não simplesmente recursos humanos em disponibilidade inercial. Contudo, de nada vale promover essas mudanças comportamentais sem a devida preparação do orientador e motivador dos principais agentes dessas transformações – as pessoas. As pessoas devem ser alvo dessas transformações e, simultaneamente, devem empreendê-las e fazê-las acontecer como sujeitos ativo e proactivo do negócio. Em contra partida, de nada vale treinar, capacitar e desenvolver as pessoas sem um adequado sistema de avaliação do desempenho capaz de indicar o acerto, ou não das medidas tomadas, isto é, mostrar se o caminho escolhido irá conduzir aos objetivos desejados, ainda mais num contexto ambiental em constante mudança e transformação.

## **2.8 - MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS AFETAM O MODELO DE AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO**

Os rumos da avaliação do desempenho têm sido marcados por dois outros fatores importantes. O primeiro deles é a gradativa substituição da organização funcional e sem estar centrada no departamento, por processos ou por equipas, alterando os sistemas de indicadores e medições dentro das empresas, o segundo é a participação das pessoas nos resultados das empresas, o que requer um sistema de medições e indicadores que permita negociações francas e objetivas entre elas e as suas pessoas. O que se percebe é a ausência de indicadores desempenho em muitas empresas ou a utilização desordenada de vários indicadores de dispersos e desconexos, que não proporcionam a visão global necessária.

Diante desse contexto, as principais tendências na avaliação do desempenho segundo Chiavenato (1999), são:

1. Os indicadores tendem a ser sistêmicos visualizando a empresa como um todo e compondo um conjunto homogêneo e integrado que privilegia todos os aspectos importantes ou relevantes. Em princípio, eles devem decorrer do planejamento estratégico da companhia, que deverá definir o que medir, como e quando. Através do efeito de cascata, facilita-se a localização de metas e objetivos dos diversos paramentos e níveis hierárquicos envolvidos. Se possível, os indicadores devem estar ligados aos principais processos empresariais e focalizados no cliente interno ou externo.
2. Os indicadores tendem a ser escolhidos e selecionados como critérios distintos de avaliação:
  - a. Seja para premiações, remuneração variável, participação nos resultados, promoções etc.
  - b. Dificilmente um único indicador pode ser tão flexível e universal para servir igualmente a critérios diferentes. Torna-se necessário distinguir os indicadores adequados para servir a cada um dos critérios específicos.
3. Os indicadores tendem a ser escolhidos em conjunto para evitar possíveis distorções e não desalinhar outros critérios de avaliação. É o caso do comissionamento de vendedores calculados apenas sobre a receita de venda: não considera o lucro do produto vendido e leva o vendedor a esforçar-se para vender apenas os produtos de maior valor unitário, deixando de lado os demais produtos da linha. Existem alguns tipos de indicadores:
  - a. Indicadores financeiros: relacionados com itens financeiros, como fluxo de caixa, lucro, retorno sobre o investimento, relação custo/benefício.
  - b. Indicadores ligados ao cliente: como satisfação do cliente – interno ou externo – tempo de entrega de pedidos, fatia de mercado abrangida, competitividade em preço ou qualidade.
4. Indicadores internos como tempo de processo, índices de segurança, índices de trabalho, ciclo do processo.
5. Indicadores de inovação como desenvolvimento de novos processos, novos produtos, projetos de melhoria, continua, qualidade total, pesquisa e desenvolvimento.

A avaliação do desempenho se fundamenta cada vez mais na adoção de índices objetivos de referência que possam balizar o processo, como:

1. Indicadores de desempenho global (de toda a empresa)
2. Indicadores de desempenho grupal (da equipe)
3. Indicadores de desempenho individual (da pessoa).

A finalidade é estabelecer marcos de referência ou *benchmarks* que possam ajudar na comparação e no estabelecimento de novas metas e resultados a serem alcançados, além de permitir uma visão global do processo.

A avaliação do desempenho como elemento integrado das práticas de *Relações Humanas* (RH) em que a organização precisa identificar talentos que serão responsáveis e cobrados pelo resultado final global das suas unidades de negócios. A avaliação de desempenho contínua e complementa o trabalho dos processos de provisão de pessoas no sentido de monitorar e localizar as pessoas com características adequadas para levar adiante os negócios da organização. Complementa os processos de aplicação no sentido de indicar se as pessoas estão bem integradas nas suas atividades. Complementa também os processos de manutenção ao indicar o desempenho e resultados alcançadas. Complementa de igual modo, os processos de desenvolvimento ao indicar os pontos fortes e fracos, as potencialidades a serem ampliadas e as fragilidades a serem corrigidas. Assim, a avaliação do desempenho adquire um papel, extremamente, importante como chave integradora das práticas de RH. Avaliação do desempenho através de processos simples e não-estruturados: isto é, sem mais os antigos rituais burocráticos baseados no preenchimento de formulários e na comparação com fatores de avaliação genéricos abrangentes. Isso significa a desburocratização e desregulamentação da avaliação do desempenho. A avaliação não – estruturada e flexível é realizada pelos executivos do nível imediatamente mais alto através do contato direto e cotidiano com as pessoas envolvidas no processo. A avaliação resulta de um entendimento entre avaliador e



avaliado, não mais um ato de julgamento superior e definitivo a respeito do comportamento do avaliado. Quase uma negociação, no sentido de que ambos trocam ideias e informações, resultando daí um entendimento entre o avaliador e avaliado. Logo, obtém-se o compromisso conjunto: de um lado, proporcionar as condições necessárias para o crescimento profissional e, de outro, o alcance de objetivos ou resultados. São mudanças na forma e no conteúdo do processo. Para tanto, os velhos métodos de escalas gráficas, escolha forçada pesquisa de campo, incidentes críticos etc. estão a ser completamente reformulados para chegar a uma nova e flexível configuração, que atenda às novas necessidades.

A avaliação do desempenho como forma de *retroação às pessoas* em que a avaliação constitui um poderoso instrumento de realimentação das pessoas para proporcionar orientação, autoavaliação, auto direção e, em decorrência, autocontrole. Seja no que tange ao treinamento das pessoas, capacitando-as para melhor alcançar os objetivos propostos, seja no que tange à participação nos resultados, como forma de incentivo e reforço pelos resultados obtidos. Nesse contexto, a avaliação do desempenho adquire um sentido mais amplo e abrangente, envolvendo novos aspetos, como:

1. Competência pessoal: a capacidade de aprendizagem da pessoa e absorção de novos e diferentes conhecimentos e habilidades;
2. Competência tecnológica: a capacidade de assimilação do conhecimento de diferentes técnicas necessárias ao desempenho da generalidade e multifuncionalidade;
3. Competência metodológica: a capacidade de empreendimento e de iniciativa para resolução de problemas de diversa natureza;
4. Competência social: a capacidade de se relacionar eficazmente com diferentes pessoas e grupos, bem como desenvolver trabalhos em equipa.

Geralmente, as pessoas conseguem reunir diferentes doses de cada uma dessas diferentes competências. Elas devem dispor de retroação suficiente para auto diagnosticar e desenvolver as suas próprias competências.

1. Avaliação do desempenho requer a medição e comparação de variáveis individuais, grupais e organizacionais: para não cair na subjetividade ou na falta de critérios. O sistema de avaliação deve se apoiar num amplo referencial que fortaleça a consonância em todos os seus aspetos.
2. Avaliação do desempenho está a enfatizar cada vez mais os resultados, metas e objetivos do que o próprio comportamento: os meios estão cedendo lugar aos fins alcançados ou que se pretende alcançar. Os meios ficam por conta das pessoas que os escolhem livremente segundo as suas preferências ou competências pessoais. Os fins passam a ser o parâmetro da avaliação para recompensar o trabalho excelente.

É o desempenho eficaz e não o desempenho eficiente que conta. As organizações de elevado desempenho procuram constante e enfaticamente criar condições ideais para obter e manter alto desempenho dos seus funcionários. E, isso não é uma mera coincidência. A ênfase nos objetivos, metas e resultados estabelecidos de maneira clara, unívoca e simples permite três vertentes: desburocratização, avaliação para cima e autoavaliação.

Na *desburocratização* do processo a avaliação do desempenho deixa de contar com excesso de papelheiro e formulários que antes constituía a dor de cabeça dos executivos. A burocracia foi para o espaço. A avaliação está a torna-se simples, descontraída e isenta de formalismos exagerados e de critérios complicados e genéricos adotados por algum órgão centralizador e burocrático. Trata-se de verificar quais os objetivos formulados foram alcançados e como o desempenho pode ser melhorado para elevar cada vês mais as metas e os resultados. Trata-se de ver o resultado alcançado e que

participação tem o indivíduo ou a equipe que o proporcionou. Isso dá liberdade às pessoas para escolherem em os próprios meios e utilizar melhor as suas habilidades e competências individuais e sociais.

A *avaliação para cima* ao contrário da avaliação do subordinado pelo superior, a avaliação para cima é o outro lado da moeda. Esta permite que a equipe avalie o líder, como ele proporcionou os meios para a equipe alcançar os seus objetivos e como ele poderia melhorar a eficácia e os resultados da equipe. A avaliação para cima permite que a equipa possa negociar e intercambiar com o gerente novas abordagens em termos de liderança, motivação e comunicação que tornem as relações de trabalho mais livres e eficazes. O comando arbitrário do superior passa a ser substituído por uma nova forma de atuação democrática, consultiva e participativa.

A Autoavaliação constitui a terceira vertente. Cada pessoa pode e deve avaliar o seu desempenho como meio de alcançar metas e resultados fixados e superar expectativas. Quais as necessidades e carências pessoais para melhorar o desempenho, quais os pontos fortes e pontos fracos, as potencialidades e fragilidades e, com isso, o que reforçar e como melhorar resultados das pessoas e equipas envolvidas?

A avaliação do desempenho está a ser intimamente relacionada com a noção de expectativa: está em jogo a relação entre expectativas pessoais e recompensas decorrentes do nível de produtividade do indivíduo. Trata-se de uma teoria da motivação na qual a produtividade é vista como um resultado intermediário numa cadeia que conduz a resultados finais desejados, como dinheiro, promoção, apoio do líder, aceitação grupal, reconhecimento público etc. Ou seja, fazer a cabeça dos funcionários de que a excelência no desempenho traz benefícios à organização, mas sobretudo e também benefícios às pessoas envolvidas. Para tal, torna-se necessário vincular os resultados da avaliação do desempenho a incentivos de curto prazo, como remuneração flexível ou sistemas de incentivo. Um sistema de flexibilização que não envolva custos adicionais para a

organização, mas uma forma de participação das pessoas nos resultados alcançados e no alcance de objetivos formulados. O importante é amarrar a avaliação do desempenho a metas e objetivos a serem alcançados pelas pessoas ou pelas equipes. Metas e objetivos negociados e aceites constituem os critérios básicos para uma avaliação justa e impulsionadora. Isso é o que realmente vale.

## **2.9 - AS SETE CHAVES PARA O DESEMPENHO**

A excelência do desempenho surge naturalmente quando as pessoas compartilham da mesma missão e quando concordam com os princípios que as orientam. Covey (2002) aponta sete chaves para fazer com que as missões e os objetivos de líderes e seguidores sejam os mesmos:

1. Gratificar - trata-se de despertar a força e a energia interior das pessoas de maneira a satisfazer quatro necessidades:
  - a. Viver: a necessidade física de ter comida, roupas, casa, dinheiro e saúde.
  - b. Amar: a necessidade social de se relacionar com outras pessoas, pertencer, amar e ser amado.
  - c. Aprender: a necessidade mental de ter um senso de objetivo e de congruência, de progredir e de contribuir
2. Legar: a necessidade espiritual de deixar um legado, algo significativo que mostre uma existência marcada pela realização e pela integridade.
3. Acordos de desempenho - é preciso esclarecer ao avaliado quais as expectativas em torno do trabalho, os resultados desejados. Mas isso não quer dizer especificar métodos e meios: você aponta diretrizes ou princípios, mas deixa os procedimentos flexíveis. Você relaciona os recursos disponíveis sem contar quais a pessoa deve utilizar.

Em suma, devem ser definidos padrões de desempenho, limites de responsabilidade, parâmetros de remuneração e consequências. Esses acordos migram de uma orientação de “controle” para uma orientação de “liberação” dando à pessoa a oportunidade de exercer iniciativa de maneira responsável. Desperta criatividade e talentos latentes. E ganham os dois lados. Pois quem lidera e quem é liderado.

Existem algumas razões para que por vezes a avaliação do desempenho não funcione, tais como:

1. O avaliador não tem informação suficiente a respeito do desempenho do avaliado;
2. Os padrões de avaliação do desempenho não são claros e definidos;
3. A avaliação não é considerada seriamente;
4. A avaliação não está preparada ou treinada para a avaliação ou para entrevista;
5. O avaliador não é honesto e sincero na entrevista de avaliação;
6. O avaliador não tem habilidades pessoais para avaliar o desempenho das pessoas;
7. A avaliação não recebe retroação adequada sobre seu desempenho;
8. Os recursos são insuficientes para proporcionar recompensas ao bom desempenho;
9. Não há uma discussão eficaz sobre o desenvolvimento pessoal do avaliado;
10. O avaliador usa linguagem ambígua e obscura no processo de avaliação.

Todo avaliado possui aspirações e objetivos pessoais e, por mais elementares que sejam suas funções dentro da organização, deve ser tratado com dignidade e como uma pessoa diferente das demais. O desempenho deve ser avaliado em função da atividade do avaliado e da orientação e oportunidades que recebeu do avaliador. Tudo isso deve ser levado em conta. A avaliação do desempenho é uma sistemática apreciação do

comportamento das pessoas nos cargos que ocupam. Apesar de ser uma responsabilidade de linha, é uma função de staff, em algumas empresas; a avaliação do desempenho pode ser um encargo do supervisor direto, do próprio empregado, ou ainda de uma comissão de avaliação, dependendo dos objetivos da avaliação do desempenho. Os principais métodos de avaliação do desempenho são o método das escalas gráficas, da escolha forçada, das frases descritivas e os métodos mistos. Em qualquer desses métodos, a entrevista de avaliação do desempenho com o empregado avaliado constitui o ponto principal do sistema: a comunicação que serve de retroação (feedback) e que reduz as dissonâncias entre o superior e o subordinado.

## **2.10 - FATORES OU INDICADORES DE AVALIAÇÃO DOS DOCENTES, TÉCNICOS PEDAGÓGICAS E DOS ESPECIALISTAS DE ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ANGOLA.**

### **1- Qualidade de trabalho**

Avalia os conhecimentos teóricos e práticos relacionados com as experiências da função, perfeição do trabalho realizado, tendo em conta a frequência e gravidade dos erros:

Coeficiente 3

1ª Graduação  $\Rightarrow$  5

Atividade com alguns erros, quer do ponto de vista teórico quer prático, algumas imperfeições no trabalho realizado, demonstrando inexperiência, exigindo acompanhamento e correções frequentes.

2ª Graduação ⇨ 10

Atividades sem erros mas exigem aperfeiçoamento de pormenor, tendo em vista a qualidade dos serviços técnico-científicos e dos objetivos a alcançar com o trabalho planificado.

3ª Graduação ⇨ 15

Atividades bem executadas e ajustadas ao planificado sem deficiências que chamem a atenção.

4ª Graduação ⇨ 20

Atividades de excelente qualidade, muito bem organizadas e executadas. Trabalho que chama a atenção pela sua perfeição e rigor de execução.

## **2- Aperfeiçoamento Profissional:**

Avalia o interesse demonstrado em melhorar os conhecimentos profissionais, em corrigir defeitos e pontos fracos e a facilidade de ajustamento a novas tarefas e situações.

Coeficiente 2

1ª Graduação

Mostrar pouco interesse em adquirir novos conhecimentos e revela na prática resistência à mudança. Não consegue ultrapassar a rotina.

2ª Graduação ⇨ 10

Mostrar algum interesse em aumentar os seus conhecimentos e aperfeiçoar o seu trabalho, embora hesite perante situações menos frequentes.

3ª Graduação ⇨ 15

Revela interesse em aumentar os seus conhecimentos e em aperfeiçoar o seu trabalho. Adapta-se bem as novas exigências e as situações pouco frequentes

4ª Graduação ⇨ 20

Revela interesse metódico e sistemático em melhorar os conhecimentos profissionais e a qualidade do trabalho. A sua adaptação à mudança é excelente.

### **3- Espírito de Iniciativa:**

Avalia facilidade de procurar soluções para os problemas independentemente da intervenção do superior hierárquico.

Coeficiente 1

1ª Graduação ⇒5

Não se esforça por procurar soluções ou desenvolver novos métodos de trabalho, sem a intervenção do superior hierárquico.

2ª Graduação ⇒10

Esforça-se na busca de soluções ou novos métodos de trabalho embora os resultados nem sempre sejam adequados ou oportunos

3ª Graduação ⇒15

Esforça-se por resolver problemas e criar novos métodos de trabalho, apresentando sugestões normalmente adequadas e oportunas.

4ª Graduação ⇒20

Destacado no desempenho e em resolver problemas, desenvolver e criar novos métodos de trabalho. As soluções apresentadas são sempre adequadas e oportunas.

### **4- Responsabilidade:**

Avalia a capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos atos e o dever patriótico.

Coeficiente 2

1ª Graduação ⇒

É normalmente pouco cumpridor das normas disciplinares faltando-lhe capacidade de prever julgar e assumir as consequências dos atos e sentido patriótico.

2ª Graduação ⇒10

É normalmente pouco disciplinado e responsável inspirando algum cuidado no tocante à capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos atos.



3ª Graduação ⇒ 15

É disciplinado e assume as responsabilidades inerentes ao cargo.

4ª Graduação ⇒ 20

É muito disciplinado, assume plenamente as suas responsabilidades e manifesta um elevado sentido patriótico.

### **5- Relações Humanas:**

Avalia a facilidade de estabelecer e manter boas relações com as pessoas com quem e para quem trabalha, o interesse em criar bom ambiente de trabalho e facilidade de integração e cooperação em trabalho de grupo.

Coeficiente 2

1ª Graduação ⇒ 5

Provoca atritos frequentes e pouco contribui para a existência de um ambiente de trabalho.

2ª Graduação ⇒ 10

Pouco contribui para a existência de um bom ambiente de trabalho, tem dificuldade de se relacionar com os colegas e o público e de se integrar, sendo quase sempre passivo no trabalho de grupo.

3ª Graduação ⇒ 15

Contribui sempre para um bom ambiente de trabalho, estabelece relações normais de trabalho com os colegas e o público, e integra-se no grupo com espírito de cooperação quando expressamente solicitado.

4ª Graduação ⇒ 20

A sua maneira de estar incentiva sempre um bom ambiente de trabalho e integra-se com muita facilidade no grupo, intervindo com eficiência no desenvolvimento harmonioso dos trabalhos.

## **CAPITULO III - FATORES DETERMINANTES DA SAFISFAÇÃO /INSAFISFAÇÃO DOCENTE E TEORIAS DA MOTIVAÇÃO PARA A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL**

### **3.1 - FATORES DETERMINANTES DA SATISFAÇÃO/INSATISFAÇÃO DOCENTE**

Lester (1982), para a formulação do *Teacher Job Satisfaction Questionnaire*, abordou a satisfação docente tendo em consideração os seguintes fatores: Natureza do próprio trabalho; Recompensas pessoais; Relações interpessoais (incluindo as relações com os colegas e as chefias); Condições de trabalho.

#### **3.1.1 - Natureza do próprio trabalho**

Seco (2000) considera que entre as características intrínsecas ao trabalho, que concorrem para a satisfação profissional, na atividade docente, se destacam: 1) a natureza importante do trabalho; 2) a diversidade das tarefas e a oportunidade de utilização de competências e capacidades valorizadas pelo indivíduo; 3) a importância da relação com os alunos; 4) o grau de autonomia percebido; 5) o sentido de responsabilização e de realização; 6) o grau de implicação e de eficácia pessoal no trabalho; 7) a oportunidade para o desenvolvimento de novas aprendizagens e 8) o envolvimento nas tomadas de decisão. Assim, da análise destas características, sobressai a perspetivação do trabalho como mentalmente interessante e desafiante que, pelas suas características, proporciona possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento na carreira, conduzindo à ao bem-estar psicológico (Prata, 2001).

Na profissão docente, de modo a alcançar níveis satisfatórios, o professor necessita de saber lidar eficazmente com a situação de trabalho, reconhecendo-a como pessoalmente interessante e significativa, e percebendo um sentido de eficácia e de

competência que lhe permita experimentar o prazer da realização na atividade docente Seco (2000).

Na mesma linha Salanova destaca o prazer e o desafio intelectual proporcionado pelo trabalho para a satisfação profissional salientando que, para muitos docentes, o fato de as tarefas a desempenhar implicarem desafios mentais é o principal fator motivador (Salanova, 1996).

### **3.1.2 - Recompensas pessoais**

As recompensas pessoais englobam o salário, a progressão na carreira e o reconhecimento. A importância da remuneração monetária como fator associado à percepção de bem-estar em situação de trabalho tem sido comprovada por diversas investigações, realçando-se o fato de este agente ser mais frequentemente referido como fonte de satisfação do que de insatisfação. De resto, é o aspeto financeiro, presente através do salário, que confere uma personalidade própria ao trabalho, de modo a distingui-lo do jogo, do lazer ou mesmo de atividades utilitárias não remuneradas (Dias, 2003).

No entanto, para alguns teóricos da motivação para o trabalho, o salário é apresentado como um fator secundário na explicação da satisfação profissional realçando-se, como já referimos, a natureza desafiante do trabalho, as relações interpessoais de suporte, a participação nas tomadas de decisão, o conhecimento dos resultados do trabalho e outros fatores não monetários (Seco, 2000).

No entanto, mais recentemente, Inman & Marlow (2004) concluíram, a partir de um estudo com professores norte-americanos, que o salário é o único incentivo que faz permanecer os professores inexperientes (menos de 4 anos de atividade) na profissão.

Por outro lado, Prata (2001) refere que, também nos Estados Unidos, o salário é um dos principais fatores de abandono da profissão docente e o primordial fator para troca de escola, sobretudo entre escolas públicas e privadas.

Também (Chivela & Nsiangengo, 2003) reconhecem que o único modo de manter os bons professores no ensino é dando-lhes melhores salários e outros benefícios sendo, segundo este investigador, o fator económico o mais importante na satisfação profissional.

Porém, embora se reconheça que elevadas remunerações podem beneficiar a performance e produtividade dos trabalhadores, a tendência atual passa por um esquema de incentivos que contemple outras benesses para além do salário.

A complexa relação entre os incentivos salariais e a satisfação profissional tem limitado a formulação de generalizações em virtude da teia de significações pessoais que o rodeiam, isto é, o salário não tem o mesmo valor para todas as pessoas e mesmo para um mesmo indivíduo a sua importância pode variar dependentemente do contexto (Seco, 2000).

É, de fato, uma realidade que as remunerações salariais dos professores são inferiores às de outras profissões que exigem o mesmo nível de habilitações académicas, o mesmo nível de responsabilidade ou mesmo face àquelas que não exigem certificados académicos (Dias, 2003).

Estrela, (2001a) refere que esta situação é mais um elemento de crise de identidade dos professores. Tal situação força os potenciais candidatos a professores detentores de maior capacidade a, na sua larga maioria, escolherem profissões melhor remuneradas, com um maior prestígio pessoal e com maiores possibilidades de promoção (Beltrand & Guillement, 1998)

Chivela & Nsiangengo (2003) reconhecem que, em Angola, os docentes iniciam o seu percurso profissional renunciando conscientemente a elevadas remunerações, colocando as recompensas intrínsecas no lugar cimeiro das suas preferências. No entanto, quando se frustram as expectativas, os salários convertem-se numa fonte considerável de insatisfação profissional.

Independentemente das diferenças individuais entre os autores relativamente à questão da remuneração salarial do professor, realça-se a fragilidade do estatuto

socioeconómico dos docentes com implicações visíveis ao nível da qualidade de ensino (afastamento dos professores mais capazes e diminuição dos índices de esforço e dedicação à profissão).

Por outro lado, embora se limite a importância do salário na motivação e satisfação profissional do professor e se destaquem as necessidades intrínsecas, não nos podemos alhear dos reflexos sociais que tem para a profissão o fato de um docente auferir salários claramente insuficientes para ter uma vida economicamente estável (Zau, 2009).

No entanto, este paradigma que pode agradar a alguns, uma vez que este tipo de promoção não acarreta qualquer mudança no tipo de função desempenhada pela responsabilidade, pode desmotivar os docentes que desejam provar a sua eficácia e pretendem uma progressão de acordo com o mérito (Salanova, 1996).

Assim, a promoção, encarada como uma mudança global no contexto da profissão com implicações na mudança de estatuto ou de posição e nas recompensas - salário e poder - pode resultar positivamente para alguns trabalhadores e não tanto para os demais.

Seco (2000) apoiando-se em diversos estudos nacionais e internacionais, realça que as oportunidades de progressão na carreira, tal como no caso do salário, são mais frequentemente referenciadas como fator de insatisfação na atividade docente. De fato, muitos professores sentem que a legislação que tem vigorado não tem em consideração o desempenho individual, a motivação, a eficácia ou a entrega ao trabalho, levando a situações de profunda injustiça. Mas, por outro lado, reconhecem a dificuldade de aplicar à profissão docente um esquema de progressão individualizada (Nérici, 1991).

A elevada dimensão quantitativa dos profissionais da educação pode, segundo Nóvoa (1995), constituir era entrave à melhoria do seu estatuto socioeconómico, que nem a crescente profissionalização dos docentes consegue alterar.

Por outro lado, a consideração social dos antigos professores (primários nos meios rurais e, mesmo os de liceu, nos meios urbanos), agentes culturais de grande importância,

decreceu com a instituição da atual sociedade mediatizada pela informação que levou à perda, em definitivo, do monopólio do saber (Altet, 2001).

De resto, segundo Dias (2003), estes profissionais têm de compreender que a sua função principal nas sociedades contemporâneas não é a transmissão e difusão do saber, mas a preparação das crianças para uma apropriação crítica desse saber.

Assim, as transformações sociais, económicas e políticas da atualidade levaram à generalização do *juízo social dos professores* levado a cabo por políticos e pais, que consideram o professor como o principal responsável pelas múltiplas deficiências do sistema de ensino. No entanto, mais do que responsáveis, os docentes são as primeiras vítimas (Estrela, 1984). A autora expressa a contradição existente entre a exigência social imposta ao professor, impondo-lhe uma entrega absoluta à sua função (espírito de missão) e, por outro lado, faculta-lhe limitados meios para o seu desempenho, ou seja "a sociedade é hipócrita e ambivalente quando aplica, aos professores, o velho discurso da abnegação e do valor espiritual e formativo do seu trabalho, quando na realidade despreza tudo o que não tem valor material".

Deste modo, este sentimento de auto desvalorização, em parte construído sobre o preconceito social, leva a que o professor não seja visto tal como ele é, mas segundo valores, noções e regras da sociedade em que se integra, levando a que o seu autêntico ser e valor sejam confrontados e desfasados do ser e valor que, sob múltiplas formas, lhe são atribuídos.

Sendo evidente que as necessidades de reconhecimento não são asseguradas pela sociedade em geral, tal papel caberia aos órgãos de gestão, colegas, alunos, pais e comunidade educativa. De fato, o desejo de reconhecimento afirma-se como uma dimensão importante para a satisfação da necessidade de autoestima, especialmente quando tal reconhecimento advém dos quadros de chefia (Dias, 2003; Seco, 2000).

O reconhecimento da profissão docente surge intrinsecamente interligado com as representações sociais, que apontam para uma degradação da imagem pública dos professores e do seu autoconceito profissional. Segundo Estrela (1984), as representações sociais tendem a influir na prática profissional do docente, embora a sua consciencialização seja difícil de acontecer. Interiorizadas. Aliás, quando o professor se sente percebido, especialmente pelos seus colegas, de um modo correto, experiênci uma grande satisfação no seu trabalho.

O professor ao iniciar o seu percurso profissional, ainda durante a profissionalização, é enquadrado por um paradigma que veicula uma imagem positiva da profissão mas, rapidamente, constata que a realidade não se assemelha ao que havia ficcionado (Gouveia, 2008). Deste modo, o choque com a realidade poderá levar o docente a: possuir sentimentos contraditórios, em que adotará uma conduta flutuante na sua prática profissional e na sua valoração; negar a realidade por incapacidade de suportar a ansiedade; aceitar o conflito como uma realidade objetiva (Maslow, 1970)

Para o cidadão comum, a docência é encarada como uma profissão pouco especializada (talvez fruto da panóplia de tarefas desempenhadas pelo docente) e o professor é visto como um técnico médio, não especializado (Alarcão, 2008, Estrela, 1984).

### **3.1.3 - Relações interpessoais**

Muitos indivíduos procuram na sua profissão algo mais do que dinheiro ou as recompensas tangíveis, ansiando satisfazer as suas necessidades de interação e de aprovação social, pois o espírito de camaradagem no emprego pode, na realidade, compensar as situações de *stress* (Prata, 2001). Tal é comprovado por Seco (2000) que num estudo realizado com professores ingleses destacou que a qualidade das relações interpessoais em ambiente de trabalho era um dos fatores mais importantes para a satisfação profissional. No entanto, e apesar da notoriedade atribuída às relações interpessoais em contexto profissional, o trabalho docente, ao contrário do esperado, uma

vez que é marcado por profundas interações, é caracterizado pela sua natureza solitária uma vez que cada docente encara individualmente as suas responsabilidades e deveres profissionais (Simões, 1995).

Em Angola é habitual nas escolas que os docentes se enclausurem num individualismo negativamente influenciador da troca de experiências não só pedagógicas, mas também humanas (Alarcão, Professores reflexivos em uma escola reflexiva, 2003). Alguns autores defendem que o trabalho em grupo (equipa) pode ajudar a responder aos sentimentos de solidão vivenciados pelos professores, e outros profissionais, afirmando-se com uma estratégia de organização dos meios humanos nas empresas/instituições hodiernas (Gusdorf, 1967).

#### *3.1.3.1 - A Relação com os colegas de trabalho*

A relação com os colegas desenvolve o sentido de pertença, pois de estruturação da identidade profissional e permite a partilha de valores e atitudes similares, facilita a rapidez e a eficácia na concretização dos objetivos, as tomadas de decisão de maior risco e o seu enriquecimento e viabiliza o progresso de cada um, em relação aos objetivos que pretendem atingir (Seco G. , 2000). Então, sendo indiscutível a importância de relacionamentos estáveis e profícuos para a construção de uma identidade profissional sólida, os estudos bifurcam, para o contexto português, no enquadramento desta dimensão na profissão docente. Assim, enquanto Chivela & Nsiangengo (2003) apontam a elevada coesão interna dos professores, materializada no recíproco relacionamento entre colegas. Sacristán e Pérez (1996) destacam o individualismo negativo que impede a troca de experiências pedagógicas e humanas. Na realidade, em Angola, à profissão docente tem sido marcada, desde há algum tempo, por uma exagerada mobilidade geográfica dos professores implicando, por um lado, a mudança de referencial interpessoal, mas por outro lado, proporcionando possibilidades de enriquecimento cultural e humano.



Dias (2003) afirma que, salvo raras exceções, os professores têm perdido, gradualmente, o sentido de corpo e de grupo, requisito essencial de qualquer profissão. De acordo com alguns estudos citados, parece transversal à satisfação profissional, a produtividade e a existência de relações estáveis e aprofundadas entre colegas de trabalho. Porém, o posicionamento dos professores Angolanos relativamente a este assunto não é, na atualidade, objeto de total concordância, existindo autores que reiteram a subsistência de relações salutaras (ao nível profissional e pessoal) entre colegas e, simultaneamente, outros afirmam o oposto. Perante tal cenário e, sendo impossível encontrar uma posição consensual, seguimos a ideia de Seco (2000) que defende a heterogeneidade de situações, o aumento da intensidade da relação professor/colegas, com a idade dos indivíduos e uma maior profundidade de relações interpessoais entre os professores do mesmo ciclo de ensino.

#### *3.1.3.2 - Relações com os órgãos de gestão*

Para a formação de um “sentimento”, o de satisfação no trabalho, decorre sem margem para dúvidas, a interação com os colegas. No entanto, as relações com as chefias também desempenham um papel fundamental, tendo sobretudo em consideração os modelos de gestão e os estilos de liderança (Prata, 2001).

Nesse sentido, os estudos apontam para uma melhoria da satisfação profissional dos indivíduos quando se estabelecem relações amistosas e compreensivas com as chefias, quando se elogiam os bons desempenhos, se respeitam as opiniões dos colaboradores e se mostra interesse pessoal por eles, facilitando, assim, a consecução dos objetivos profissionais que o trabalhador valoriza (Seco, 2002).

Na atualidade, a organização das instituições, passa cada vez mais, pela partilha das decisões e das responsabilidades, ou seja concede-se aos colaboradores um certo grau de influência nas decisões que os afetam.

No que concerne ao perfil de chefia preferida pelos trabalhadores, considera-se que um bom líder deve ser, preferencialmente, um excelente condutor de pessoas e de equipas de trabalho, isto é, realçam-se as características de personalidade em detrimento das competências técnicas (Moreira, 1997).

As relações com as chefias são vivenciadas com base na importância que os colegas dos órgãos de gestão, podem ter na disponibilidade para ajudar a resolver problemas dentro e fora da sala de aula.

De acordo com o que a firma Seco (2002), após uma revisão da literatura, verificou que uma boa liderança da escola e um relacionamento sólido entre os órgãos de gestão da escola e os professores contribui para a redução do stress profissional nos docentes, de tal forz Prata (2002) destaca que o ambiente escolar e a relação dos docentes com os órgãos de gestão influenciam significativamente o grau de satisfação profissional.

Silva, (2004) após ter realizado uma investigação com 100 professores, elaborou uma listagem de 10 qualidades que mais se apreciavam num diretor escolar, sendo que todas elas se relacionavam com características pessoais. Assim, deste rol destacam-se o respeito, a valorização dos professores, a acessibilidade e o saber ouvir e, em terceiro lugar, a honestidade.

Nesta mesma linha, Santos (1996) defende que uma gestão aberta e personalizada, atenta aos problemas pessoais e que acolha e valorize as iniciativas e projetos pode vencer algumas das dificuldades impostas pelo sistema e conseguir uma certa coesão no trabalho. Sendo assim, parece que os docentes seguem o mesmo rumo que o restante trabalhador no respeitante ao perfil das chefias, fazendo apela as qualidades pessoais dos professores que ocupam os órgãos de gestão (Libâneo, 2004.)

Segundo Seco (2000), apoiando-se em diversas investigações nacionais e estrangeiras, confirma-se a importância, para a satisfação profissional, de uma maior

implicação dos professores na gestão das escolas e de uma maior participação nas tomadas de decisão.

Limitados a uma atividade que lhes impõe, sem consulta, modelos que têm de pôr em prática, os professores são muitas vezes, e paradoxalmente, acusados pela atual situação do ensino, fazendo muito mais sentido partilhar, com este grupo profissional, a responsabilidade de planear e traçar as diretrizes orientadoras de Educação, de modo a transformá-los em reais atores com participação na escolha da peça a encenar.

### **3.1.4 - Condições de trabalho**

Em torno da conceptualização das "condições de trabalho" tem surgido diversas opiniões que, reiteradamente, apontam para uma definição que peca por ser demasiado lata e imprecisa.

Chiavenato, (2004) defende que as condições de trabalho incluem os aspetos físicos (edifícios escolares, espaços interiores e exteriores, material e equipamentos) e aspetos organizacionais (estruturação e carga horária, número de alunos, calendarização de reuniões, distribuição de tarefas, trabalho em casa, tempos de lazer e férias, entre outras).

No que diz respeito à atividade docente, as investigações realizadas nesta área apontam para uma relação entre a deterioração das condições de trabalho e o descontentamento dos professores, podendo mesmo o mal-estar docente ser associado a más condições de trabalho, uma vez que estão na origem de tensão, stress e esgotamento (Chiavenato, 1995)

Mais recentemente Alarcão (2003) referiu que o aspeto organizacional da escola afeta a satisfação e o desempenho profissional dos professores, sobre tudo quando tal atinge a cooperação interpessoal e o controlo das atividades. Por seu lado, Leite et. al. (1998) aponta o fato de nos Estados Unidos, o aspeto organizacional, a par do salário e a zona de implantação da escola, são os maiores fatores de insatisfação docente.

Para Angola, Zau (2009) encontra razões palpáveis para a percepção negativa que os professores fazem das escolas, pois existe uma mediocridade de meios de trabalho, o material pedagógico é escasso e antiquado, os edifícios são mal estruturados e, muitas vezes, estão degradados ou inacabados. Comprovando esta visão (Chivela & Nsiangengo, 2003), após investigação, verificaram que a maioria dos professores Angolanos tem uma opinião negativa sobre as condições de trabalho, sobretudo no que diz respeito à insuficiência dos espaços, desadequação dos equipamentos, relação número de alunos/dimensão da escola e insuficiência do pessoal auxiliar.

No mesmo sentido Beltrand & Guillement (1998) defendem que as deficitárias condições de trabalho assumem-se como um importante fator de desgaste e mal-estar profissional, pois, se no 1º ciclo do ensino básico, as estruturas são caracterizadas pela pequenez, pela degradação e pelo isolamento, igualmente nas escolas secundárias, o gigantismo estrutural limita o contacto interpessoal, sobretudo entre o corpo docente. Assim, e sucintamente, pode-se traçar um quadro das condições de trabalho dos professores nacionais que é caracterizado pela degradação dos edifícios e áreas envolventes; pela insuficiência de materiais para uso letivo, sobretudo multimédia e informático; pela insuficiência e falta de preparação do pessoal auxiliar; pelo exagerado número de alunos por turma, entre outros.

De fato, as transformações na atividade docente e na perspetivação de escola moderna, com notórias implicações na reestruturação dos espaços, não foi amplamente conseguida. Este aumento das responsabilidades dos professores não se fez acompanhar de um efetivo progresso dos recursos materiais e das condições de trabalho, sendo virtualmente impossível desenvolver um ensino personalizado, pelo número de alunos que constituem as turmas e pela dificuldade na utilização de meios audiovisuais e informáticos, dada a sua escassez (Leitinho, 2008).

Na verdade, as condições de trabalho não se aferem somente pelas suas qualidades materiais. As designadas "condições temporais" desempenham, igualmente, um papel de relevo na produtividade e satisfação profissional do trabalhador. Segundo (Altet, 2001), a vida da maioria dos adultos é estruturado em função do tempo de trabalho e tempo de descanso. Se bem que o "tempo" seja percebido e entendido diferencialmente de acordo com as características de determinada sociedade/cultura, a sua importância não deixa de ser *transcultural*, sendo vital para a qualidade de vida dos indivíduos a gestão equilibrada do tempo profissional e do tempo de lazer.

Day (2005) reconhece que os professores mais jovens são os que têm maior componente letiva, os que auferem salários mais baixos, os que se deslocam para mais longe da sua residência e, face a estes inconvenientes, são os que mais abandonam ou desejam abandonar a profissão docente. Assim, apesar de no "imaginário popular" a profissão docente se caracterizar por longos períodos de férias e pela baixa carga horária semanal, na atualidade assiste-se a uma diminuição das pausas letivas e a um aumento das tarefas e responsabilidades atribuídas ao professor que, sem dúvida, contribuem, sobremaneira, para a diminuição da satisfação profissional dos professores.

### **3.2 - TEORIAS DA MOTIVAÇÃO PARA A SATISFAÇÃO PROFISSIONAL**

A satisfação profissional, como uma variável importante no desenvolvimento do ser humano, tem motivado desde décadas, muitos investigadores para o seu estudo dando origem a diferentes teorias que passamos a descrever: A teoria hierárquica das necessidades humanas de Maslow; A teoria dos fatores motivadores e higiênicos de Herzberg; A teoria das necessidades aprendidas de McClelland, dado que estas teorias (Maslow e Herzberg) serviram de base para a fundamentação dos itens do instrumento utilizado no estudo empírico.

### 3.2.1 - Teoria Hierárquica das Necessidades Humanas de Maslow

Abranam H. Maslow, psicólogo e consultor americano, considerado um dos maiores especialistas em motivação humana, publicou em 1954, "Motivation and Personality", onde defendeu que as necessidades humanas estão dispostas em níveis, numa hierarquia de importância, sendo a sua teoria conhecida como "Hierarquia das Necessidades de Maslow".

A teoria de Maslow tem tido grande aceitação desde o seu aparecimento, destacando-se dois pontos fundamentais: uma necessidade já satisfeita não é motivadora e quando uma necessidade se encontra satisfeita, logo outra emerge exigindo ser satisfeita. De acordo com o autor, as necessidades humanas organizam-se em cinco categorias hierarquizadas em formato de pirâmide, estando na base as necessidades mais baixas, necessidades fisiológicas, e no topo as necessidades mais elevadas, as necessidades de autorrealização.

Segundo Maslow (1970), as necessidades humanas ordenadas ascendentemente são as seguintes:

1. Necessidades fisiológicas (engloba as necessidades básicas de sobrevivência: o alimento, a bebida, o conforto, o sono, a respiração, o sexo...);
2. Necessidades de segurança (implica a proteção de danos físicos e emocionais: necessidade de segurança contra perigos, doenças, instabilidade no emprego);
3. Necessidades sociais (incluem o desejo de pertença, de aceitação de grupo: associação com outras pessoas, de afiliação, de pertença, de aceitação, de afeto, de intimidade, de amor e de amizade).
4. Necessidades de auto-estima (inclui a autoconfiança, a autonomia, o sentido de realização pessoal e o prestígio e o reconhecimento);
5. Necessidade de auto-realização: (englobam as necessidades de crescimento e de realização pessoal em termos profissionais).

Para Maslow (1970), as necessidades humanas são de natureza biológica ou instintiva, possuem uma base genética, influenciam comportamentos conscientes e, desse modo, caracterizam os seres humanos em geral. As necessidades fisiológicas e as necessidades de segurança formam um bloco ligado à manutenção da vida e à preservação da espécie, constituindo as necessidades básicas, necessidades essas que são satisfeitas através de fatores externos, como as recompensas pessoais, e que receberam a designação de primárias ou de ordem inferior.

Se assim for quando estas se encontram razoavelmente satisfeitas permitem a emergência das necessidades superiores, constituídas pelas necessidades sociais, de estima e de autorrealização, que envolvem as dimensões psicológicas do indivíduo e que são satisfeitas por fatores internos à própria pessoa. Daí a designação de necessidades secundárias ou de ordem superior. Ainda de acordo com Maslow (1970), as diferenças individuais são menores no patamar das necessidades primárias e, o ciclo motivacional é mais rápido. Implica isto dizer que os indivíduos reagem segundo um mesmo padrão e fazem-no mais ou menos instintivamente, face às necessidades básicas. No entanto, face às necessidades de ordem superior, que envolvem a identidade, o íntimo e a felicidade interior de cada um, as reações e comportamentos são mais individuais, afastando-se da reação instintiva que caracteriza o comportamento quando estão em causa as necessidades inerentes à própria vida e segurança.

Day (2001) aponta algumas implicações que decorrem da teoria de Maslow, afirmando que esta chama a atenção para os motivos de natureza social de realização, como forças energéticas do desempenho do indivíduo no seu posto de trabalho, e revela ainda que a diversidade do grau hierárquico de uma necessidade existente nas pessoas varia consoante as situações, fazendo a que os desempenhos sejam diferentes de indivíduo para indivíduo. Segundo Day (2001) a teoria de Maslow promoveu o desenvolvimento de muitos estudos centrados nos incentivos aos professores, com vista à melhoria da sua

prestação profissional. A motivação dos professores segundo a teoria de Maslow apontam no sentido da satisfação das necessidades mais elevadas, nomeadamente de reconhecimento e de desenvolvimento profissional, pois são aquelas em que os professores apresentam um maior grau de satisfação profissional, inclusivamente superior ao verificado noutras profissões.

As principais críticas que podem ser apontadas à teoria de Maslow são: se a hierarquia fosse assim tão rígida estaríamos, por certo, indefinidamente presos às necessidades fisiológicas, como acontece com as necessidades de alimentação, pertencentes ao primeiro nível da hierarquia (a fome volta sempre daí o ser humano reclamar sempre a satisfação da mesma necessidade); por outro lado, esta teoria apresenta-se como um modelo geral, não considerando as diferenças individuais tanto nas motivações como nos comportamentos. Indivíduos diferentes têm motivações diferentes e muitas vezes contraditórias.

Outros críticos referem também que a hierarquia das necessidades de Maslow é estática. "As necessidades mudam com o tempo, com as situações e com as comparações que as pessoas fazem entre as suas necessidades e as dos outros" (Anastasiou, 2003). O autor acrescenta ainda que, por vicissitudes diversas, especialmente as de ordem social associadas aos meios mais carenciados, nem todas as pessoas conseguem chegar ao topo da pirâmide, permanecendo preocupadas exclusivamente com as necessidades primárias.

Segundo Seco (2000) Maslow não apresentou provas de que a sua hierarquia seja constituída por necessidades, confundindo necessidades que são inatas e universais e valores relativamente aos quais os indivíduos diferem entre si e entre os seus contextos culturais. Além disso, define o conceito de auto atualização de forma não inteligível e confunde ações com desejos. Seco (2000) refere que Maslow defende a sua teoria como ação, onde as maiores necessidades são mais satisfeitas do que as menores, admitindo, por outro lado,



que os desejos podem não ser expressos em ação. O autor conclui que estes dois pontos de vista têm implicações diferentes na predição e explicação das ações e atitudes.

De acordo com Seco (2000) “uma hierarquia com uma progressão relativamente rígida, Maslow parece não reconhecer que as necessidades diversas podem estar a atuar, simultaneamente, como fatores motivadores” (p.20). Como tal, a dificuldade de operacionalização das várias necessidades tem gerado, com certeza, uma grande variação entre as definições utilizadas neste campo de investigação.

Apesar da noção de hierarquia apresentar algumas limitações, continua a ideia de que as pessoas vivem a tentar progredir no caminho da satisfação cada vez que saciam um nível de necessidades, estimulando-se, assim, para a autorrealização ao nível Superior da pirâmide. De fato, mesmo que não existam dados empíricos suficientes para suportar a teoria de Maslow, esta é tida como suficientemente bem estruturada para poder oferecer uma orientação útil ao entendimento dos comportamentos assumidos pelas pessoas. Assim, a mesma teoria de Maslow não é de negligenciar, podendo, em vez disso, ser alvo de alguma reformulação (Prata, 2001). Através dos trabalhos de Maslow, Herzberg empreendeu estudos que o levaram a desenvolver a teoria dos fatores motivadores e higiênicos que se apresentam em seguida.

### **3.2.2 - Teoria dos Fatores Motivadores e Higiênicos de Herzberg**

Frederick Herzberg (1923-2000), psicólogo, consultor e professor americano, contemporâneo de Maslow, também pesquisou as necessidades humanas, enquadrando-as em torno do contexto do trabalho. Por via dos resultados de Maslow, Herzberg desenvolveu estudos que o levaram a concluir que a satisfação e a insatisfação são duas dimensões distintas. Enquanto a satisfação se encontra em níveis mais elevados da pirâmide de Maslow, necessidades de estima e autorrealização, a insatisfação é determinada pelos níveis mais baixos, necessidades fisiológicas, de segurança e sociais.

Uma vez que Herzberg não concordava com a teoria de Maslow em relação à motivação em contexto de trabalho, formulou a sua teoria dos dois fatores, baseado num estudo desenvolvido com Bernard Mausner e Barbara Snyderman, em 1959, em Pittsburgh, nos Estados Unidos (Maslow, 1970)

Nesse estudo, Herzberget alusando a técnica conhecida como a técnica dos incidentes críticos, utilizaram uma amostra de cerca de duzentos engenheiros e contabilistas de Pittsburgh a quem indagaram acerca de alguma ocasião em que se tenham sentido excepcionalmente bem ou mal no seu trabalho no presente e noutra trabalho anterior. Perguntavam aos sujeitos, no âmbito da sua experiência profissional, qual a ocasião em que se sentiram mais satisfeitos e mais insatisfeitos, pedindo-lhes que descrevessem o que lhes teria causado esse sentimento. Os resultados foram examinados por meio de análises de conteúdo e de técnicas de laboratório, encontrando-se dezasseis fatores de trabalho. Ao analisá-los, Herzberg concluiu que a existência de dois fatores qualitativamente diferentes, independentes entre si, que designou de higiénicos e de motivadores (Seco, 2002).

Os fatores de higiene constituem a parte extrínseca ao trabalho, relacionando-se com as condições em que o mesmo se desenvolve e posicionando-se fora do controlo do indivíduo; a própria utilização do vocábulo higiene remete para o sentido médico, preventivo e ambiental. Os principais, segundo Herzberg, prendem-se com o salário, a segurança, os benefícios sociais, as condições físicas de trabalho, o tipo de relacionamento chefia/trabalhador, o *status* e os processos administrativos. São fatores que estimulam a satisfação mas cuja função primária é a de prevenir a insatisfação no trabalho. Herzberg chamou-lhe de fatores de manutenção, já que não elevam consistentemente a satisfação mas, quando ausentes, provocam a insatisfação dos trabalhadores. São necessários ao bem-estar mas não garantem, por si só, motivações positivas em relação ao trabalho, constituindo, apesar disso, “os fatores tradicionalmente

usados nas investigações para motivar o desempenho dos colaboradores” (Simões, 1995, p. 23).

Os fatores motivadores respeitam às tarefas. Constituem a parte intrínseca ao trabalho, relacionando-se com o conteúdo do cargo e com a natureza das tarefas que a pessoa executa. Relacionando-se com o que o indivíduo faz, estes fatores estão sobre o seu próprio controle. Envolvem projetos de crescimento individual, reconhecimento profissional e autorrealização, desempenhando um efeito positivo na satisfação no trabalho e impulsionando para a realização superior das aspirações individuais. Os principais são o progresso pessoal na hierarquia da organização, a participação na tomada de decisão, a realização profissional, o reconhecimento, a responsabilidade pelo seu próprio trabalho, o crescimento profissional e algumas características do próprio trabalho, como a ausência de rotina ou exercício da criatividade.

Uma das variáveis que se revelou de mais difícil classificação nesta teoria bifatorial de Herzberg foi o salário. No entanto, Herzberg considerou que o salário respeitava mais as condições de trabalho do que de conteúdo da atividade profissional, pelo que considerou o dinheiro como um fator de higiene. Na sua perspectiva, um salário elevado pode fazer com que um indivíduo não se sinta insatisfeito na profissão, mas é o sentido de realização pessoal proporcionado pelo trabalho que se associa significativamente à satisfação profissional. Esta ideia vem realçar a opinião de que o importante não é o dinheiro mas aquilo que ele representa e o que, com a sua falta, se deixa de adquirir. Dai que o autor acaba por incluir o salário no conjunto de fator propício a gerar atitudes negativas em relação ao trabalho.

Entende Herzberg (1971) que os fatores higiênicos e os fatores motivacionais são perfeitamente independentes, ou seja, os fatores responsáveis pela satisfação profissional são totalmente distintos dos fatores responsáveis pela insatisfação profissional do indivíduo. Assim, os fatores higiênicos ou extrínsecos respeitam ao contexto, abrangendo as condições em

que o trabalho é realizado; evitam a insatisfação mas não geram satisfação de forma consistente, se não existirem, isso gera insatisfação. Já os fatores motivacionais ou intrínsecos respeitam ao conteúdo, remetendo para a função que é executada, se existirem geram satisfação e se não existirem geram insatisfação. Neste contexto, os fatores intrínsecos são os motivadores e referem-se à natureza do trabalho desempenhado, aproximando-se das necessidades mais elevadas da pirâmide de Maslow; os fatores extrínsecos remetem para o contexto de trabalho, são exteriores à atividade profissional, e situam-se nos níveis inferiores da hierarquia de Maslow.

De acordo ainda com Herzberg (1971), o efeito dos fatores motivacionais sobre o comportamento das pessoas é mais profundo, estável e duradouro. Os fatores motivacionais incentivam à realização, conduzindo ao crescimento psicológico. É na realização da tarefa que o indivíduo encontra a forma e os meios para desenvolver a sua criatividade, responsabilidade, independência e liberdade. Daí que com a tarefa ele se motiva para o seu mais elevado desempenho, ou seja, o prazer extraído do trabalho pode minimizar a importância do salário.

Salanova (1996) aplicou a teoria e metodologia de Herzberg em estudos sobre os professores americanos, corroborando a teoria da dualidade de fatores. A satisfação dos professores deriva de fatores relacionados com a docência e o desenvolvimento decorre das condições de trabalho. Posteriormente, Salanova (1996) e Maslow (1970) associaram a satisfação a uma ordem superior de necessidades de estima e autorrealização e a insatisfação às necessidades sociais e de segurança dos professores.

Foram interessantes, também, as pesquisas de Seco (2002), que avaliou comparativamente a teoria bi-fatorial de Herzberg em funcionários públicos empregados do setor privado tendo encontrado que os fatores intrínsecos (motivadores) eram mais importantes para ambos os grupos e que os fatores extrínsecos (higiênicos) eram mais importantes para o setor público do que para o privado.

Seco (2002), referiu como principais as seguintes críticas à teoria de Herzberg: a perspectiva da motivação baseada na redução da tensão está desacreditada; o paralelismo entre a teoria bi-fatorial da satisfação e da dualidade das necessidades parece não se confirmar, unia vez que os fatores higiênicos podem ter consequências diretas no interesse do indivíduo pelo trabalho; o autor minimizou a existência de diferenças individuais nos fatores de satisfação e de insatisfação profissional, já que não são os maiores determinantes das reações emocionais relativamente ao trabalho. Locke referiu ainda outras limitações à teoria de Herzberg: falhas metodológicas na análise de conteúdo da história dos incidentes críticos; problemas que podem advir dos dados recolhidos, apenas pela frequência de respostas, e da derivação da teoria sobre a natureza humana baseada nesses dados; acrescentando ainda que algumas respostas podem derivar de mecanismos de defesa por parte dos entrevistadores.

Por outro lado, Seco (2000) refere como uma das principais críticas ao trabalho de Herzberg a de uma excessiva generalização das conclusões com base numa amostra restrita de engenheiros e contabilistas, considerando ainda ser difícil determinar o que é um fator higiênico e o que é um fator motivador para um determinado trabalho.

Importante é, também, a opinião de Altet (2001), que às anteriores acrescentou ainda outras limitações como as diferentes respostas serem analisadas por diferentes avaliadores, que podem ter avaliado respostas semelhantes de forma diferente. Ainda que a teoria proporcione uma boa explicação da satisfação do trabalho não se projeta como uma teoria da satisfação, não tendo sido utilizada nenhuma medida da satisfação profissional em geral. Também Dias (2003) considera que Herzberg efetuou uma análise demasiado simplista na distinção entre as fontes de satisfação/insatisfação e nas relações entre a motivação e a satisfação.

Mesmo depois de todas as críticas reconhece-se como positivo o contributo da teoria de Herzberg para o conhecimento e compreensão da natureza da satisfação

profissional, sendo muito aplicada, com especial incidência no âmbito empresarial. Teve também um contributo valioso porque veio colocar a tarefa e o seu conteúdo como potenciadores da motivação, sendo que muito provavelmente a ela é devida, em grande parte, a liberdade, a autonomia, o enriquecimento de tarefa e a responsabilidade atribuída aos trabalhadores após a sua divulgação. A sua aplicação à profissão docente deve ser cautelosa exatamente porque a teoria foi desenvolvida no domínio empresarial e industrial.

### **3.2.3 - Teoria das necessidades aprendidas de McClelland**

Com o intuito de compreender a motivação no trabalho identificámos três níveis de necessidades adquiridas socialmente que apresentam uma grande variedade entre as pessoas: necessidade de realização, de poder e de afiliação. De acordo com esta teoria, as pessoas motivadas para a realização procuram a excelência pessoal, apreciam os desafios significativos e metas elevadas, respondem favoravelmente à competição, tomam iniciativas, assumem riscos calculados, preferem tarefas que impliquem responsabilidade pelos resultados, detestam a rotina, tendem a ser irrequietas na atividade, sempre em busca de algo superior (Castro, 2007).

A satisfação pessoal é conseguida através da competição, sempre com todos os riscos bem calculados, na mira da excelência do seu desempenho, relativamente ao qual valorizam o feedback. Apresentam elevado desempenho em contexto de trabalho desafiante e competitivo e fraco desempenho em situações de rotina e pouco competitivas. Pessoas motivadas para o poder procuram controlar e influenciar os outros, assumir posições de liderança e de chefia, assumir riscos elevados, preocupar-se com o prestígio e reputação pessoal, subvalorizando no entanto a qualidade e a eficácia do desempenho. Gostam de estar em situações competitivas, aparecendo associadas a cargos de direção e chefia. A forma como operacionalizam o seu interesse (competição chefia, sem preocupação com a qualidade de eficácia) deveria consistir em ações competitivas

agressivas; como estas ações, devido ao seu potencial destrutivo, são altamente controladas pela sociedade, McClelland (1961) sugere que o que se verifica é que tal tendência se exprime de forma condizente com as normas de comportamento aceitável que a pessoa interiorizou. A necessidade de afiliação caracteriza-se pelo desejo de ser bem aceito e amado pelos outros e pelo desenvolvimento de relações amistosas, cordiais e afetuosas; a pessoa motivada para a afiliação procura relações interpessoais fortes, atribui maior importância às pessoas do que às tarefas, procura a aprovação dos outros para as suas opiniões, esforça-se para fazer e desenvolver amizades, prefere situações de cooperação a situações de competição. De acordo com o autor, não se deve esquecer, que cada indivíduo apresenta diferentes níveis de cada uma destas necessidades, estando sempre todas presentes; a predominância de uma delas sobre as restantes é o que define o padrão de comportamento próprio de cada um. McClelland (1961) afirma que estas três necessidades são adquiridas através de experiências de vida de pessoas, o que significa aceitar que elas podem ser desenvolvidas ou ensinadas, abrindo a possibilidade de ajudar as pessoas a desenvolverem perfis como recursos para o progresso de suas carreiras profissionais. O autor sustenta, ainda, que os motivos são desenvolvidos desde a infância, como é o de realização, que vem assumir importância de relevo na resolução de problemas. Quando se obtém sucesso através de determinado meio, tende-se a repeti-lo para a resolução de outros problemas, caracterizando-se, assim, o estilo pessoal do indivíduo.

As teorias de Maslow, Herzberg e McClelland têm uma característica em comum. Ou seja ambas têm como objetivo estudar a satisfação humana em contexto do trabalho, sugerindo a satisfação das necessidades de ordem superior como imprescindíveis à obtenção do bem-estar profissional. As teorias de McClelland aproximam-se dos níveis mais elevados da hierarquia de Maslow e dos fatores motivacionais de Herzberg.

Em suma, os professores estão sujeitos a um forte apelo ao desenvolvimento da iniciativa individual, a uma necessidade crescente de tomada de decisão rápida e autónoma e à exigência de uma elevada diversidade de competências, que se encontram em permanente mudança; para o sucesso em tão elevados desígnios é exigido um forte suporte psicológico e motivacional, o que coloca todas as teorias aqui descritas nos caminhos da abordagem para superar as vicissitudes em tomo da satisfação da atividade docente no seu dia-a-dia.



## **CAPÍTULO IV- PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A metodologia de um estudo é a apresentação dos procedimentos a adotar durante as várias fases da investigação, tendo como finalidade proporcionar ao investigador o plano que lhe permita seguir o melhor itinerário, de acordo com a natureza do problema.

A metodologia é entendida como o curso do pensamento, na abordagem da realidade, tornando-se indispensável e obrigatória a sua escolha e a definição dos objetivos do estudo, ou seja a estratégia utilizada para estudar e avaliar as diferentes opções de estudo (Guitierrez, 1986.)

Os métodos de investigação existentes harmonizam-se com os diferentes fundamentos filosóficos, e diferem-se de acordo com as percepções individuais da realidade, da ciência e da natureza humana (Fortin, 1999).

### **4.1 - DELIMITAÇÃO DO ESTUDO**

Ancorados nos questionamentos norteadores da pesquisa e, diante da possibilidade de analisar, através do discurso dos sujeitos envolvidos, como está organizada a prática pedagógica, inerente a fatores determinantes na Avaliação de desempenho profissional dos professores da Escola do ensino secundário nº 6053 «Nova Vida» em Luanda, alicerçada nos fundamentos teóricos constantes na Revisão da Literatura, e em pesquisa de campo durante o período de 2013 a 2014.

## **4.2 - CARACTERIZAÇÃO DO LUGAR DE ESTUDO. ESCOLA DO ENSINO SECUNDÁRIO NO 6053 “NOVA VIDA”**

Esta instituição de ensino foi fundada em 2009, tendo como objetivo formar Técnicos do Ensino Médio. São ministrados cursos em diferentes especialidades tais como: Construção Civil, Eletricidade e Frio e Climatização. Os professores possuem no mínimo o grau de bacharel, tendo experiência de trabalho que varia entre os 3 e os 30 anos a idade dos formandos varia entre 15 e 22 anos de idade. Os formandos são selecionados entre os candidatos que tiverem melhores notas e menor idade. Localiza-se no Município de Belas na Urbanização Nova Vida. O seus objetivos são os de: ser referência nacional e internacional em termos de serviços de formação; ser preferênciamos que privilegiem o conhecimento intelectual e científico, e ambicionam a excelência e a competência profissional; ser uma instituição média indispensável no alargamento das soluções científicas e tecnológicas necessárias ao desenvolvimento nacional, com a missão de formar profissionais competentes e comprometidos com os nobres valores humanos e dos sonhos e audazes na solução dos problemas da sociedade.

## **4.3 - DESENHO DA INVESTIGAÇÃO**

Existem três tipos de Abordagens: Qualitativa, Quantitativa e Mista. Para este estudo escolhemos a abordagem Quantitativa.

Sobre a abordagem quantitativa, (Silveira, 2010) afirma que estas pesquisas analisam características diferenciadas e numéricas, procuram evidenciar o relacionamento entre variáveis e generalizar os resultados. Ainda sobre pesquisa quantitativa, Valentim (2005) define-a como aquela em que os dados podem ser quantificados, mensurados e cujas análises e interpretações utilizam métodos e técnicas estatísticas.

Uma pesquisa quantitativa tende a fixar como objetivo provar que as crenças e as proposições de um pesquisador estão próximas ou não da realidade do ambiente. Além disso, a pesquisa quantitativa permite uma medição objetiva com a quantificação dos resultados obtidos (Gody, 1995,) envolvendo coleta e análise de dados numéricos, e aplicação de testes estatísticos (Collis & Hussey, 2005). O método quantitativo, segundo Sampieri afirma que na recolha e na análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses estabelecidas previamente, e confia na medição numérica, na contagem e frequentemente no uso de estatística para estabelecer com exatidão os padrões de comportamento de uma população (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006)

Sampieri, Collado e Lúcio (2006) definem amostra não probabilística como um “subgrupo da população no qual a escolha dos elementos não depende da probabilidade, e sim das características da pesquisa” (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006, p. 176). A amostra foi caracterizada como não probabilística e também intencional

Os critérios de inclusão dos sujeitos foram: Ser professor da Escola do ensino Secundário no 6053 “Nova Vida” e declarar formalmente livre participação. A pesquisa foi aprovada pela Direção Geral, do Comité de Ética e pelo conselho de direção. Os critérios de Exclusão dos sujeitos são: Funcionários Administrativos de base e outros que não participam no processo pedagógico da instituição.

Após o consentimento dos participantes, os questionários foram distribuídos na escola, nos três períodos que funciona a instituição, de acordo com a disponibilidade de horário desses Professores.

Neste trabalho, escolhemos como participantes os docentes da Escola do ensino Secundário no 6053 “Nova Vida”. A pesquisa ocorreu no meses de Março de 2013 a Março de 2014. O universo é composto por todos os professores da Escola num total de

90 distribuídos nos dois períodos (manhã e tarde). A amostra é não probabilística, composta por sessenta e dois professores com o grau de Mestres, Licenciados e Bacharel.

#### **4.4 - INSTRUMENTOS DA PESQUISA**

Para se definir o instrumento de pesquisa, levaram-se em conta os pressupostos metodológicos definidos por Rosa (2008) quanto à “complexidade do tema que prescinde um profundo conhecimento do pesquisador, a definição dos objetivos contidos no problema e a capacidade de explicação do referencial teórico” (p. 16).

Como pré-requisitos essenciais a recolha de dados deve obedecer a dois requisitos essenciais: confiabilidade e validade. A confiabilidade de um instrumento de medição se refere ao grau que a sua aplicação repetida para mesmo assunto ou objeto, produz os mesmos resultados. Sampieri, Collado e Lúcio (2006) definem o termo confiável como a aplicação repetida que não produz resultados diferentes.

Para Rosa (2008) o fluxo informativo relevante só vai ser válido e confiável dependendo da interação da situação em que foi preparado o questionário, sendo importante também a relação entre a situação, à comunidade local e a sociedade mais ampla.

Com a definição do tipo e dos sujeitos da pesquisa, o instrumento que melhor atende ao estudo é o questionário. Utilizou-se o questionário fechado semi-estruturado com base nos pressupostos teóricos de Sampieri, Collado e Lúcio (2006).

Rosa (2008) refere que as questões “dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos. As questões seguem uma formulação flexível, e a sequência e as

minúcias ficam por conta do discurso dos sujeitos e da dinâmica que acontece naturalmente” (p.18).

Durante a elaboração das questões, procurámos que fossem construídas com clareza e concatenação das ideias em quesitos que atendessem aos objetivos e seguissem uma ordem de complexidade coerente ao raciocínio na perspectiva de obter uma boa formatação visual além de brevidade no tempo de preenchimento para poder contar com a participação dos docentes respondendo cada uma das questões, quer nos intervalos entre as aulas, no final do expediente, ou mesmo durante reuniões de capacitação.

*Quadro 3 - Modelo de tipologia do Questionário*

Pesquisa	Questões	Questionário	Modelo	Abordagem	Respostas
<b>Quantitativa</b>	Semi – estruturadas	Fechada	Questionário	Linear	Previstas

## CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Foram coletados dados junto aos professores da escola do II ciclo n° 6053 «Nova vida» em Luanda. A seguir, são apresentados os resultados coletados a partir do questionário aplicados junto aos sujeitos deste estudo. A seguir são apresentados os resultados e análises dos dados quantitativos relacionados às perguntas feitas aos professores através da aplicação de questionários.

### 5.1 – CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Em relação ao sexo que mais predomina na investigação, é o sexo masculino, em relação a idade dos mesmos, é notório constatar que grande parte (48,2%) do total dos professores inquiridos está na faixa etária dos 31 a 40 anos de idade, isto é, 42 para os masculinos e 6,2% os femininos; 32,2% do total está na faixa etária de 41 a 50anos, sendo 29% masculino e 3,2% de feminino; 16,2% do total com idade dos 20 a 30 anos, na qual 13% são masculino e 3,2% de feminino e sem grande relevância estão os com mais de 50 anos. Estes dados, foram disponibilizados somente pelos professores que se dispuseram a contribuir, pois a escolha dos mesmos foi aleatória. Tal como se pode observar na Tabela1.

*Tabela 1 - Distribuição dos inquiridos por sexo e idade*

<b>Género</b> <b>Idade</b>	<b>Feminino</b>		<b>Masculino</b>		<b>Total</b>	
	<b>n.º</b>	<b>%</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
20 – 30 anos	2	3,2	8	13	10	16,2
31 – 40 anos	4	6,4	26	42	30	48,2
41 – 50 anos	2	3,2	18	29	20	32,2
Mais de 50 anos	-	-	2	3,2	2	3,2
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12,8</b>	<b>54</b>	<b>87,2</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

De acordo com os dados obtidos do gráfico em relação aos professores inquiridos, quanto as suas habilitações literárias, 74,2% do total é bacharel, sendo 64,5 masculinos e 9,6% feminino; 24,2% do total são licenciados em várias especialidades; apenas 1,6% é mestre. De realçar que as habilitações dos professores da escola em estudo são satisfatórias e aceitáveis para as exigências, tal como se pode observar na Tabela2.

*Tabela 2 - Distribuição dos professores e a sua formação académica*

<b>Género</b> <b>Formação académica</b>	<b>Feminino</b>		<b>Masculino</b>		<b>Total</b>	
	<b>n.º</b>	<b>%</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
Bacharéis	6	9,6	40	64,5	46	74,2
Licenciados	2	3,2	13	21	15	24,2
Mestres	-	-	1	1,6	1	1,6
Doutorados	-	-	-	-	-	-
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12,8</b>	<b>54</b>	<b>87,2</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

Em relação ao tempo de serviço na docência, os professores inquiridos, estão nesta profissão a mais de 20 anos, distribuídos em: 27,4% do total para os que estão de 11 a 15 anos; 22,5% os com 6 a 10 anos de serviço; 19,2% com 16 a 20 anos e com apenas 12,0% os que estão na docência de 1 a 5 anos. Tal como se pode observar na Tabela3.

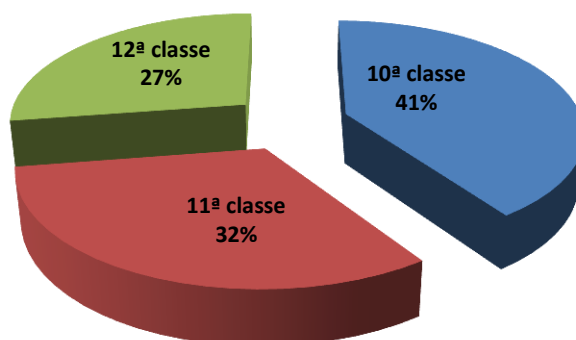
*Tabela 3 - Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço docente*

<b>Género</b> <b>Tempo de serviço</b>	<b>Feminino</b>		<b>Masculino</b>		<b>Total</b>	
	<b>n.º</b>	<b>%</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>	<b>n.º</b>	<b>%</b>
1 – 5 anos	1	1,6	7	11,2	8	12,9
6 – 10 anos	2	3,2	12	19,3	14	22,5
11 – 15 anos	2	3,2	15	24,2	17	27,4
16 – 20 anos	2	3,2	10	16,2	12	19,2
Mais de 20 anos	1	1,6	10	16,2	11	18
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>12,8</b>	<b>54</b>	<b>87,2</b>	<b>62</b>	<b>100</b>

No que diz respeito às classes que lecionam, os dados do gráfico, apontam que 40,4% dos professores lecionam a 10ª classe; 32,2% a 11ª classe e 27,4% a 12 classe.

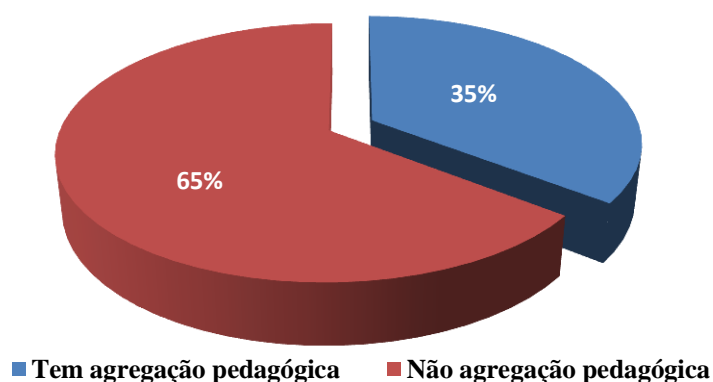
De notar que a maioria dos professores inquiridos e atendendo o seu nível de escolaridade leciona a 10ª classe, nas diversas disciplinas, tal como se pode observar na no Gráfico1.

*Gráfico 1* - Distribuição dos inquiridos quanto a classe que leciona



A nossa pesquisa levou-nos a concluir que 64,6% dos professores inquiridos não tem agregação pedagógica e apenas 35,4% é que tem a agregação pedagógica. Isto é devido a escassez de professores com qualificações e não existindo opta-se apenas pelo nível de escolaridade para exercerem a docência sem este pressuposto necessário. Tal como se pode observar no Gráfico2.

*Gráfico 2* - Distribuição dos inquiridos quanto a agregação pedagógica

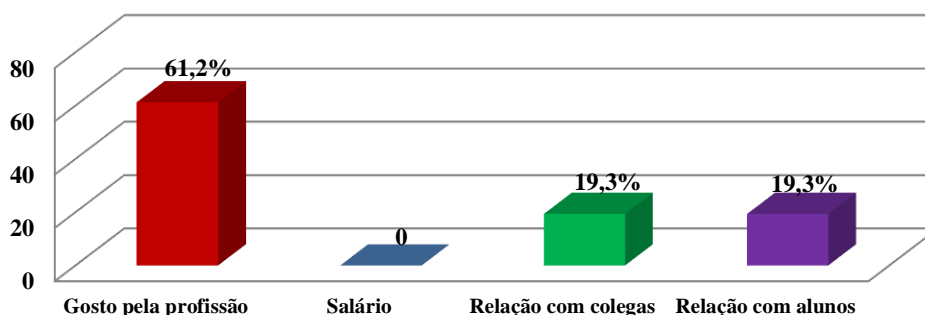




## 5.2 - FATORES QUE OS MOTIVAM OS PROFESSORES NA ATIVIDADE PROFISSIONAL

Em relação aos fatores que os motivam a atividade profissional, de 100% dos professores inquiridos, 61,2% são motivados pela profissão devido o gosto que tem pela mesma; 19,3% são motivados pela relação com colegas, igual número, apontam a relação com os alunos, como fator motivador, tal como se pode observar no Gráfico 3.

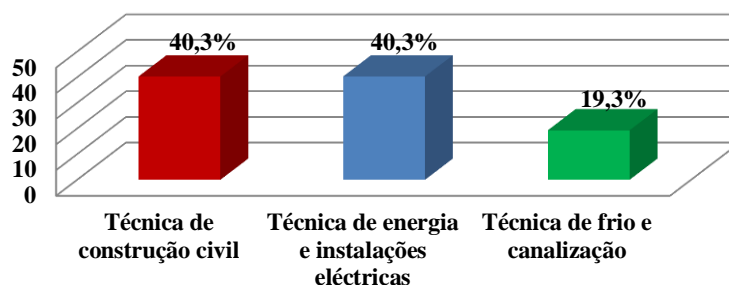
Gráfico 3 - Fatores que lhes motivam na atividade profissional



## 5.3 - CURSOS QUE LECIONAM OS PROFESSORES NA ATIVIDADE PROFISSIONAL

Quanto aos cursos que lecionam os professores inquiridos, 40,3% lecionam as disciplinas de técnica de construção civil e técnica de energia e instalações elétricas respetivamente, enquanto, 19,3% leciona a técnica de frio e canalização, tal como se pode observar no Gráfico 4.

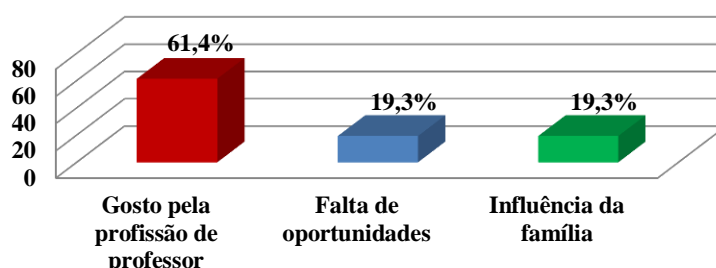
Gráfico 4 - Cursos que os professores lecionam



#### 5.4 - MOTIVOS QUE OS LEVARAM A DOCÊNCIA

Quanto aos motivos que os levaram a docência, 61,4% dos professores inquiridos são de opinião que é o gosto pela profissão de professor; 19,3% disseram ser a falta de oportunidade de emprego, igual percentagem para os que afirmaram serem influenciados pela família. Ora, deste dados podemos afirmar que o gosto pela profissão é ainda um indicador positivo para o ingresso na carreira docente de muitos formandos e finalistas, bacharéis e licenciados, tal como se pode observar no Gráfico 5.

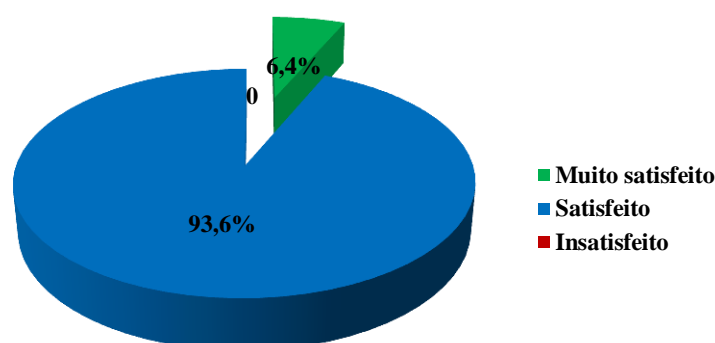
Gráfico 5 - Motivos que lhes levaram a docência



#### 5.5 - FORMA QUE SE SENTEM OS PROFESSORES COM A PROFISSÃO EXERCIDA

Os dados referentes a forma de como se sentem com a profissão docente, a maioria, 93,6% dos professores por nós inquiridos, sentem-se satisfeitos com a profissão exercida e os restantes 6,4% sentem-se muito além de satisfeitos, ou seja, muito satisfeitos, o que para nós é indicador de que os professores o são por livre vontade, tal como se pode observar no Gráfico 6.

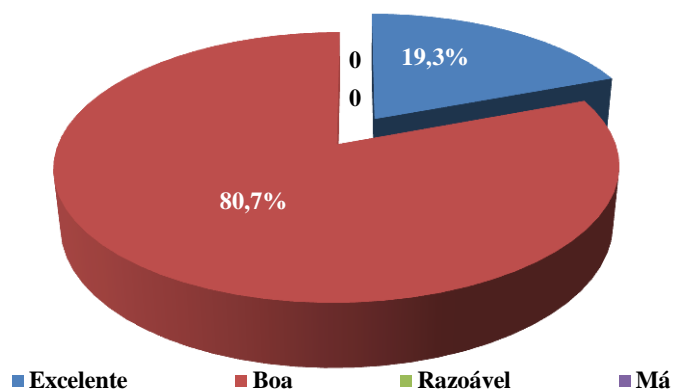
Gráfico 6 – Nível de satisfação em relação à profissão exercida



## 5.6 - RELAÇÃO COM OS COLEGAS DE SERVIÇO

Os dados do gráfico relativo ao grau de relação com os colegas, diz-nos que os professores inquiridos, na sua maioria (80,7%) são de opinião que a relação com os colegas é boa, 19,3% de excelente. Nenhum inquirido apontou o fato de a relação com os colegas ser razoável ou má, tal como se pode observar no Gráfico 7.

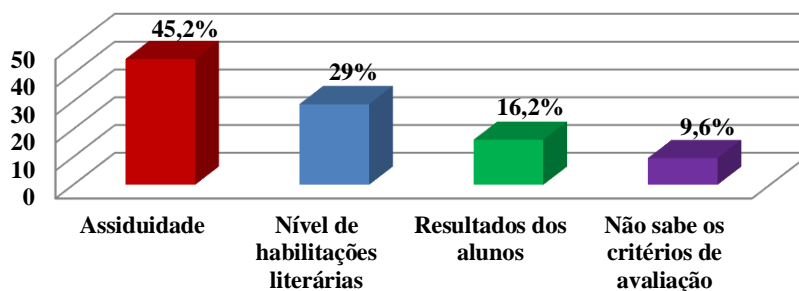
Gráfico 7 - Relação existente com os colegas de serviço



## 5.7 - CRITÉRIOS USADOS NA AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES

No que concerne aos critérios usados na avaliação de professores, segundo os inquiridos, são vários a destacar: com 45,2% a assiduidade; com 29% das respostas que apontam o nível de habilitações literárias; 16,2% os resultados dos alunos e por fim com 9,6% não sabem que critérios se utilizam na avaliação, tal como se pode observar no Gráfico 8.

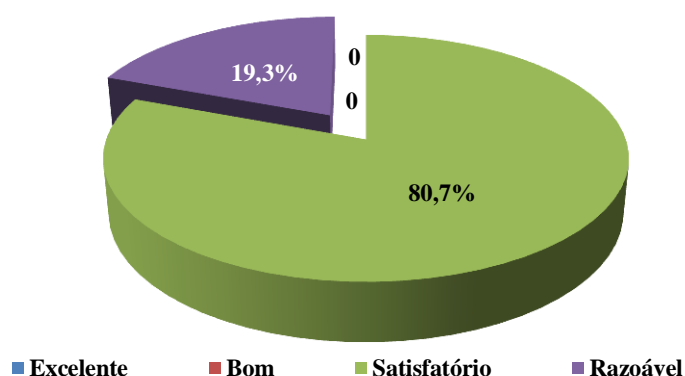
Gráfico 8 - Os critérios usados na avaliação dos professores



## 5.8 - NÍVEL DE DESEMPENHO DOS ALUNOS

Quanto ao nível de desempenho dos alunos, segundo os dados do gráfico, os professores inquiridos, 80,7% consideram-no satisfatório e com 19,3% acham-no razoável. De realçar que nenhum dos inquiridos considerou o excelente e bom, tal como se pode observar no Gráfico 9.

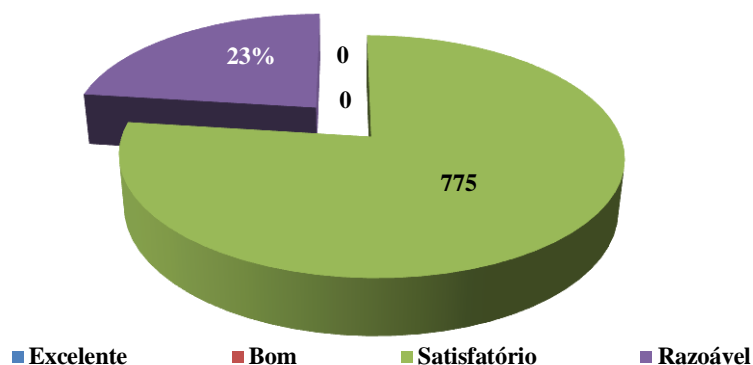
Gráfico 9 - Nível de desempenho dos alunos



## 5.9 - NÍVEL DE DESEMPENHO DOS PROFESSORES

Em relação ao nível de desempenho dos professores, os dados obtidos das respostas dos professores inquiridos, 77% afirmaram ser satisfatória e os restantes 23% de razoável. De igual modo nenhum professor por nós inquirido apontou a excelência e bom, quanto ao desempenho dos professores, tal como se pode observar no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Nível de desempenho dos professores

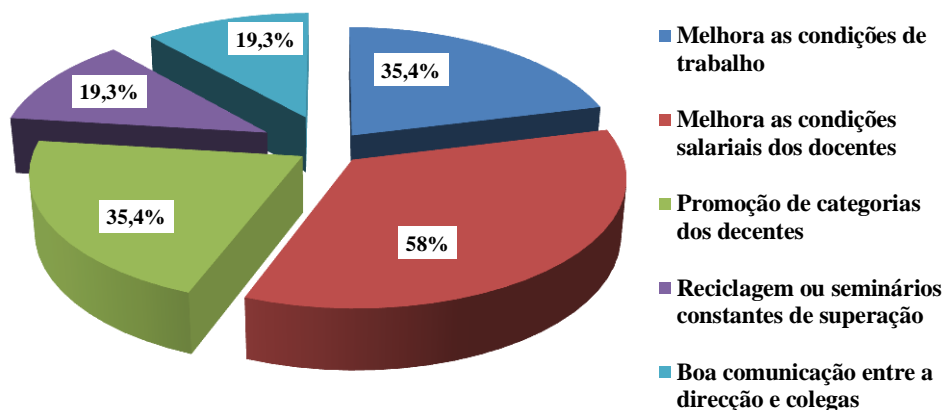


## 5.10 - FATORES PARA A MELHORIA DO DESEMPENHO DOS PROFESSORES

No que se refere ao melhoramento do desempenho dos professores, segundo os dados obtidos dos professores inquiridos e aqui realçar que os entrevistados tiveram mais que uma opção de respostas, assim sendo, 58% consideram ser prioridade melhorar as condições salariais dos docentes; 35,4% aponta para melhoria de condições de trabalho, igual número para a promoção de categorias dos docentes; com 19,3% a reciclagem ou seminários constantes de superação, assim como uma boa comunicação entre a direção e colegas, respetivamente.

Para notar que são vários os aspetos apontados para a melhoria e motivação e consequentemente para um desempenho satisfatória, tal como se pode observar no Gráfico 11.

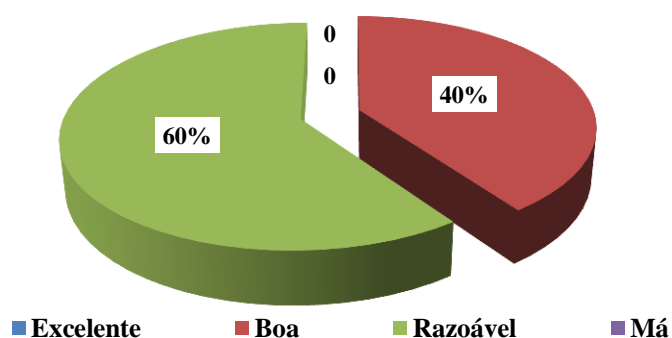
Gráfico 11 – Fatores para a melhoria do desempenho dos professores



### 5.11 - RELAÇÃO COM A DIREÇÃO DA ESCOLA

Os dados do gráfico sobre a relação com a direção da escola, os professores inquiridos na sua maioria 60% afirmaram ser razoável a relação e com 40% boa. De realçar que os indicadores excelente e má não foram referenciado pelos interlocutores, tal como se pode observar no Gráfico 12.

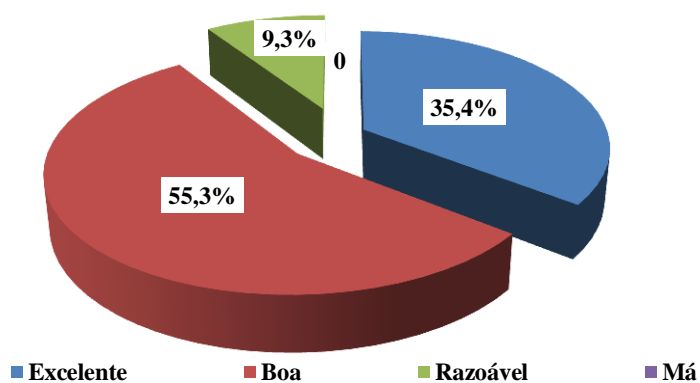
Gráfico 12 – Relação com a Direção da escola



### 5.12 - RELAÇÃO COM OS COORDENADORES DE CURSO E DISCIPLINA

Com esta investigação concluímos que 55,3% dos professores inquiridos são de opinião de que a relação com os coordenadores de curso e de disciplina é boa; com 35,4% a afirmar que é excelente e apenas 9,3% considera razoáveis, tal como se pode observar no Gráfico 13.

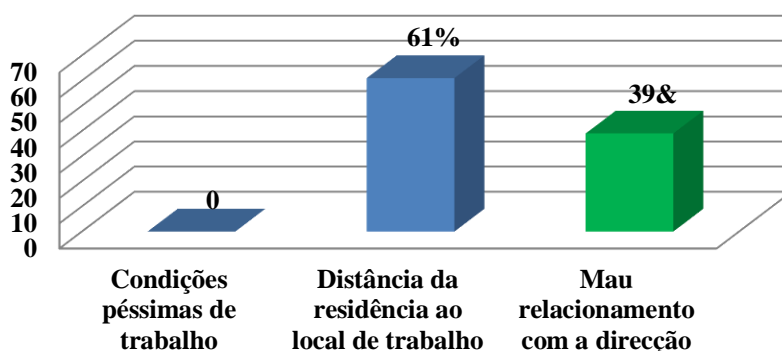
Gráfico 13 - Relação existente com os coordenadores de curso e disciplina



### 5.13 - FATORES QUE DIFICULTAM O SEU DESEMPENHO COMO PROFESSOR

Dos vários fatores que dificultam o seu desempenho como professor, os inquiridos na sua maioria (61%), apontam ser a distância da residência ao local de trabalho; 39% afirmam ser o mau relacionamento com a direção da escola. Lamentavelmente nenhum apontou o indicador das condições péssimas de trabalho, tal como se pode observar no Gráfico 14.

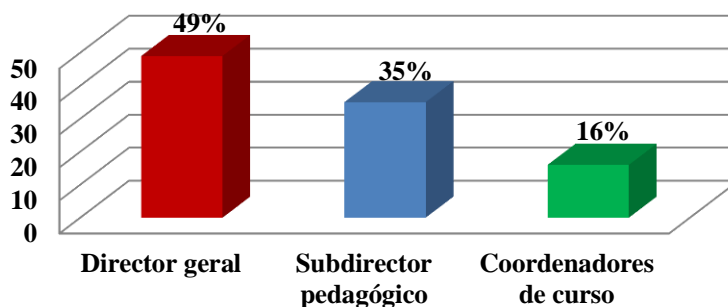
Gráfico 14 - Factores que dificultam o seu desempenho como professor



### 5.14 - AVALIADOR DO DESEMPENHO

Sobre a questão de quem avalia o desempenho, 49% dos professores inquiridos disseram ser o diretor; 35% o subdiretor pedagógico e com 16% o coordenador de curso. Em nossa opinião tendo em conta os dados, pensamos que deveria ser apenas uma entidade encarregue para avaliar o desempenho dos professores e não todos os responsáveis que a escola tem, tal como se pode observar no Gráfico 15.

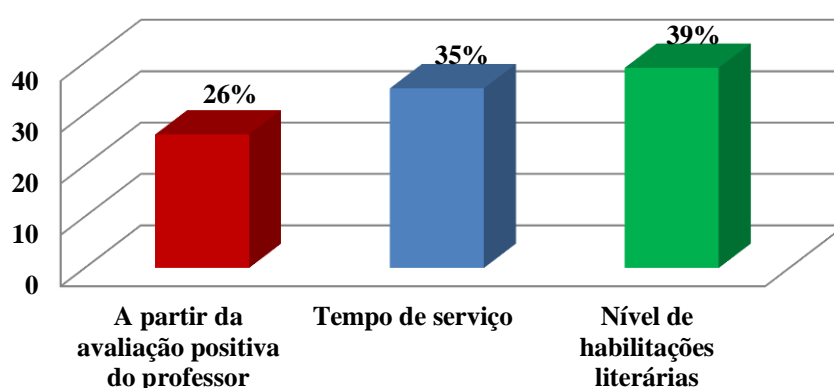
Gráfico 15 - Opinião dos professores sobre quem avalia seu desempenho



## 5.15 - FORMA COMO SÃO FEITAS AS PROMOÇÕES DE CATEGORIAS

Em relação a forma como é feita as promoções de categoriais, os dados obtidos das respostas dos professores inquiridos, 39% referem que o principal indicador é o nível de habilitações literárias; o tempo de serviço e com 26% das respostas o fato de que a promoção é feita a partir da avaliação positiva do professor, tal como se pode observar no Gráfico 16.

Gráfico 16 - A forma como são feitas as promoções de categorias



## 5.16- ADEQUAÇÃO DAS FUNÇÕES EXERCIDAS

Quanto a correspondência da disciplina que leciona se vai de encontro com a sua especialidade, os professores inquiridos estão divididos, ou seja, 50% dizem que sim e outros 50% dizem não. Analisando estes dados podemos dizer que alguns professores lecionam aquilo que realmente aprenderam ou estudaram, o que é um aspeto muito positivo, tal como se pode observar na Tabela 4.

Tabela 4 - Distribuição dos inquiridos sobre a disciplina que leciona e se esta corresponde com a sua especialidade

Respostas	n.º	%
Sim	31	50
Não	31	50
Nem tanto	0	0
Total	62	100



## CONCLUSÕES

A literatura mostra-nos que, no campo específico da educação, a avaliação do desempenho do professor tem vindo a assumir uma importância crescente, sendo de destacar as razões ligadas ao número de estudos, a nível nacional e internacional, sobre a qualidade das aprendizagens e das qualificações, assim como uma maior atenção dos investigadores pelos contextos escolares e, mais recentemente, pela relação direta entre a qualidade das abordagens de ensino e os níveis de desempenho dos alunos.

No contexto do sistema educativo Angolano, a preocupação com a eficácia passa a considerar a avaliação dos professores como uma prioridade. A necessidade da avaliação cujos propósitos seriam o desenvolvimento pessoal e profissional, a responsabilização e a prestação de contas é reconhecida pelos professores. A necessidade do reconhecimento e diferenciação da qualidade de ensino para que a carreira docente promova o mérito dos professores é apontada como um desafio ao desenvolvimento profissional, com a finalidade da credibilização, do reconhecimento social e da projeção da profissão de professor no futuro.

Assim, a avaliação de professores poderá ser vista como um meio importante de regulação, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional (Nóvoa,1995), de modo a ultrapassar dilemas com que se defronta no presente.

A definição e a concretização, a nível nacional, de um regime de avaliação, bem como a preocupação em desenvolver uma cultura de avaliação e de prestação de contas, passam a fazer parte da agenda educativa e política do Governo Angolano e traz para primeiro plano a discussão sobre a profissionalidade docente e a sua avaliação. Parece-nos, contudo, que esta tarefa considerada necessária, a de avaliar os professores na sua profissionalidade, permanecerá sempre matéria delicada. Trata-se, conforme refere (Anastasiou, 2003), do regresso dos professores ao debate educativo, fundamentado

também pela complexidade da profissão na atualidade, quanto ao desenvolvimento de competências dos aprendentes em ambientes díspares que caracterizam as escolas de hoje.

As mudanças introduzidas sugerem a tentativa de colmatar as lacunas e omissões identificadas (Fernandes, 2008; Flores, 2009; Simões, 1998), passando a avaliação dos docentes a basear-se em objetivos cujos princípios enfatizam: a responsabilização, através da avaliação do desempenho; o desenvolvimento profissional, a ser visto de forma crítica; e o desenvolvimento organizacional. Está subjacente a convicção de que a avaliação pode constituir uma oportunidade estratégica para estimular a melhoria do professor e do seu desempenho, bem como a importância do contexto onde se desenvolve a (auto) formação dos seus profissionais, numa perspectiva de aprendizagem como uma função permanente.

Sobre estas dinâmicas (Day,2001) interroga-se se têm como finalidade promover o desenvolvimento do pessoal docente no seu sentido mais amplo, ou se servem para acentuar lógicas de responsabilização ou, conforme (Cury, 2005), de prestação de contas a um órgão que tem autoridade para modificar esse desempenho através de uma sanção ou de uma recompensa.

Não obstante as razões para a avaliação do desempenho, a mesma tem provocado resistências e ausência de unanimidade na sua implementação. Para que a avaliação dos professores não seja vista como um obstáculo ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, é fundamental que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação, cujo sucesso dependerá da forma como todo o processo for gerido e do envolvimento dos intervenientes. Há, no entanto, que ter em conta duas questões fundamentais: uma

relativa à relação da avaliação com a autonomia do professor e outra relativa à relação da avaliação com a reflexão, a aprendizagem e a mudança do professor (DAY,2005).

Deste modo, o estudo apresenta considerações que procuram responder quais são os fatores determinantes na Avaliação de desempenho profissional dos professores da escola do ensino secundário nº 6053 «Nova Vida» em Luanda? Decorrente destas questões, a finalidade deste estudo assentou na análise desses fatores dessa avaliação fazendo o percurso tendo em conta os objetivos específicos do trabalho.

Relativamente a especificação da avaliação do desempenho profissional do professor observou-se que o nível de desempenho do professor é satisfatório mas nenhum apontou excelente. Sobre o melhoramento do desempenho dos professores apontaram a as condições salariais.

Os fatores que dificultam o seu desempenho como professor são a distância da residência em relação ao local de serviço a má relação com a direção da escola.

Quanto a identificação dos fatores determinantes da satisfação/insatisfação docente tendo em conta as teorias da motivação para a satisfação profissional notou-se no entanto, os professores com formação pedagógica são mais satisfeitos do que os professores sem formação, quer em termos de satisfação geral, quer nos diferentes domínios da satisfação profissional docente, à exceção do fator *recompensas pessoais* onde não se registam diferenças estatisticamente significativas.

Para além disso, também podemos concluir que, de uma maneira geral, à medida que a idade e o tempo de serviço aumentam maior é a satisfação dos docentes face à sua atividade profissional e um dos motivos que levam a docência é o gosto pela profissão de professor e estão satisfeitos com a profissão que exercem, o que constitui indicadores positivos. Outro aspeto importante é a boa relação entre colegas de serviços.

Apesar das eventuais diferenças nas condições em que se exerce a docência, a que podemos associar os resultados obtidos, pode-se dizer que estes não se afastam das tendências encontradas na literatura revista sobre a satisfação profissional dos professores em relação as teorias de motivação.

Em suma, o atual modelo de avaliação apresenta algumas limitações e que estas condicionam os objetivos intrínsecos do mesmo, sendo que a prevalência de questões burocráticas dificulta a sua implementação. O modelo vigente apresenta-se para a maioria dos participantes como promotor de desconfiança, de um clima de escola pouco saudável e com características bastante controversas, não obstante a unanimidade nalguns aspetos como: a aceitação da avaliação e das vertentes em avaliação, ou seja, do perfil geral do professor.

A avaliação do desempenho é vista como reduzida à dimensão individual do professor, pois não fornece informações úteis para uma melhor regulação da sua atividade, nem articulação com a formação necessária ao desenvolvimento dos docentes, muito embora esteja prevista. Os resultados não são aproveitados como uma mais-valia no desenvolvimento dos recursos humanos do estabelecimento de ensino. Subsiste a desconfiança nos pares avaliadores, não obstante a aceitação dos mesmos, pela falta de formação e de perfil pré-estabelecido ao nível nacional.

## BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.
- Alarcão, I. (2008). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Altet, M. (2001.). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. En L. e. PAQUAY, *Formando Professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed,.
- American Psychological Association . (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (3ra ed.). México: El Manual Moderno.
- American Psychological Association, (APA). (2009). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- American Psychological Association, (APA). (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (3ra ed.). México: El Manual Moderno.
- American Psychological Association, (APA). (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- American Psychological Association, (APA). (2011). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association* (3ra ed.). México: El Manual Moderno.
- Anastasiou, L. e. (2003). *Processos de Ensinagem na Universidade*. Joinville: SC, Univille.

- Barron, B; Darling-Hammond, L. (2008). Teaching for Meaningful Learning A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning book excerpt. Stanford University. Edutopia
- Beltrand, Y., & Guillemet. (1998). *Organizações: Uma abordagem sistemática*. Lisboa,: Instituto Piaget.
- Borges, M.P (2007). Professores - Imagens e auto-Imagens [tese de doutoramento]. Lisboa. Universidade de Lisboa. Acedido eletronicamente em <http://hdl.handle.net/10451/1700>
- Cabral, A.; Nick, E. (2006). *Dicionário técnico de psicologia* (14ª ed.). São Paulo: Cultrix.
- Castro, J. (2007). *Las voces de las personas y entidades implicadas en la educación como guia para la elaboración de propuestas en la formación permanente del profesorado no universitario*. Espanha: Tese Doutoral, Universidade de Lleida,.
- Chiavenato, I. (1995). *Recursos humanos* (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Coelho da Silva, J. L. & Vieira, F. (2012). Aprender a ensinar antes de ensinar. Uma experiencia na formação didática de futuros professores de Ciências. In Garcia, L. et al., (Eds.). *Memórias de X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología: entretejiendo los hilos de la enseñanza de la Biología en una urdimbre emancipadora*. (pp. 202-207). Córdoba: Asociación de Docentes de Ciencias Biológicas de La Argentina.
- Chiavenato, I. (2001). *Desempenho Humano nas Organizações* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Chiavenato, I. (2002). *Teoria geral da administração*. São Paulo: Campus.
- Chiavenato, I. (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração* (7ª ed.). São Paulo: Campus.

- Chivela, D. L., & Nsiangengo, P. (2003). *Currículo de formação de Professores do Ensino Secundário*. Luanda: Equipa de Elaboração de Programas. INDE - Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.
- Collis, J.; & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação*. (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Covey, S. R. (2002). *Liderança baseada em princípios*. 8ª edição. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cury, A. (2005). *Organização e Métodos: Uma visão holística*, (8ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2005). *A Reforma da Escola: profissionalismo e identidade dos professores em transição. Comunicação apresentada no Fórum Discussão 2005 na Universidade do Minho*. Braga : Policopiado.
- Delors, J., et al., (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. In *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: ASA.
- Delors, J. (1998). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.
- Dias, I. M. (2003). *Satisfação docente no ciclo de vida profissional: Estudo empírico*. *Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra*.
- Doron, R.; Paroft, F. (2007). *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Ática.
- Dutra, L.H. (2000). *Epistemologia da aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Estrela, A. (1984). *Teoria de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. (1997). (Org.) *Viver e Construir a Profissão Docente*. Porto Editora: Porto.
- Estrela, M. (2001a). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. En M. T. (Org.). In *Ser professor no limiar do sec. XXI*. (págs. 113-142). Porto.
- Estrela, M. (2001b). Realidades e Perspectivas da Formação contínua de Professores. In *Revista Portuguesa de Educação, I*, págs. 27- 48.
- Estrela, M. (2003). A Formação Contínua entre a Teoria e a Prática. . In N. F. (org.), *Formação Continuada e Gestão da Educação* (págs. 43-47). São Paulo: Cortez.
- Estrela, M. (2010). Profissão Docente. In M. T. Estrela, *Profissão Docente* (p. 91). Lisboa: Areal editores.
- Ferreira, J., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (2ª ed.). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed.). São Paulo: : Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1997). *Metodologia do Ensino Superior* ( 3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (1999 ). . *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. . São Paulo: Atlas .
- Gody, A. S. (mar./abr de 1995,). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas - RAE*, 35, 57-63.
- Gouveia, J. (2008). *Perfil de competências do supervisor pedagógico do colégio novo da maia: projecto de intervenção*. Porto: ESEPF.
- Guitierrez, G. L. (jan./mar de 1986.). A metodologia científica e o estudo das organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 26 , 91-96.



- Gusdorf, G. (1967). *Professores e sua formação*. Lisboa: Moraes,.
- Haguette, M. (1987). *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes.
- Haydt, R. C. (1997). *Avaliação do processo de ensino/aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Haydt, R. C. (2000). *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (Quinta Edición ed., Vol. s.v.). (M. G. Hill, Ed.) Caracas, México: El Comercio S.A.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
- Kuhn, T. (1991). *Das Estruturas das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lakatos, E. M., & Andrade, M. M. (1997). *Metodologia Científica: Ciência e Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas.
- Leite, D. et al. (1998). A avaliação institucional e os desafios da formação do docente na universidade pósmoderna. In M. Masetto, *Docência na Universidade*. (págs. 39-56.). Campinas, SP: Papirus.
- Leitinho, M. C. (2008). *A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições* (Vol. 14). Universidade de Brasília. Brasil: Linhas Críticas.
- Libâneo, J. C. (2004.). *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.
- Luckesi, C. C. (1996.). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (3. ed. ed.). São Paulo: Cortez,.

- Luckesi, C. C. (1996). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (3ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Macedo, D. V. (1998 (Trabalho não publicado).). *Formação pedagógica dos estudantes de pós-graduação*. Campinas: Unicamp: São Paulo: : USP.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2ª ed.). New York: Harper & Row.
- Matsumoto, P. H. (2003). Recuperado el 22 de Março de 2013, de O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. Acedido eletronicamente em <http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n30/11.pdf>
- Minayo, M. C. (1993). Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, 9, 239-262,.
- Moraes, M. C. (2008.). *Como Pesquisar em Educação a Partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade?* São Paulo: Ed. Paulus.
- Moreira, M. A. (1997). *Investigação-acção como estratégia de formação de professores reflexivos. Texto de apoio*. Aveiro: Universidade do Minho.
- Morgado, J. C. (2 de Março de 2007). Novo estatuto da carreira docente: Que desafios? *. Revista Portuguesa de Pedagogia*, págs. 55-75.
- Nérici, G. I. (1991). *Introdução à Didática Geral* (16ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Nóvoa, A. (1991). Diz-me como ensinas. Dir-te-ei quem és. E vice-versa. . In I. Fazenda, *Apesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. . Campinas, SP : Papirus.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional,.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores* (16ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. ( 2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

- Prata, M. C. (2001). Satisfação/Insatisfação, carreira e função do professor. En Teixeira.M., *Ser professor no limiar do século XXI* . (11ª ed., págs. 266-308). Lisboa: Edições ISET.
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. ( 2ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas,.
- Rosa, M. V. ( 2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*, . Belo Horizonte: Autêntica,.
- Rosa, M. V. (2008). *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Sacristán, G. J., & Pérez, A. I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid:Morata.
- Sacristán, G. R. (2011). *Educar por competências* (1ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Salanova, M. H. (1996). Motivación laboral. In Prieto, P. *Tratado de Psicología del trabajo* (Vol. I, págs. 215-249). Madrid: Editorial Síntesis.
- Sampaio, J. S. (1982). *Emprego e condições de trabalho dos professores*. In *o professor*. V.37, p. 5-17.
- Sampieri, Collado e Lúcio (2006). *Metodologia de Pesquisa*. 3ª ed. São Paulo. Edições McGraw Hill.
- Santos, F. T. (1996). *Atitude e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação descontentamento e descaste profissional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Seco, G. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de Doutoramento não publicada, faculdade de psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Seco, G. M. (2001). A insatisfação dos professores: algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. In A. Simões (Org.), *Modelos e práticas em educação de adultos – Actas das II Jornadas* (págs. 113-117). Coimbra: Ediliber Editora.
- Seco, G. M. (2002). *A satisfação dos professores. Teorias modelos e evidências*. Porto: Edições Asa.
- Silva, E. A. (2004). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. . Braga.: CIE/IEP/UM.
- Silveira Bueno. (2000). *Dicionário*. São Paulo: Paulista.
- Silveira, A. (2010). *Aspectos qualitativos e quantitativos dos recursos hídricos da bacia hidrográfica*. Cuiabá: Gráfica Print Indústria, Ltda.
- Simões, H. (1995). *Dimensões pessoais e profissional na formação de professores*. Aveiro: CIDnE.
- Spector, P. (2008). *Psicologia nas organizações* (2ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Teixeira. (2000). *O processo ensino aprendizagem e o papel do professor como gestor do pensar*. Lisboa: , 1979.: Antídoto.
- Teixeira, M. (2002). *Prática docente e autonomia do aluno: uma relação a ser construída em cursos de graduação. Tese de Doutorado*. São Paulo:.
- UNESCO. (2008). *“Facing Global and Local Challenges: the New Dynamics for Higher Education”*.Asia-Pacific Sub-regional Preparatory Conference for the 2009 World Conference on Higher Education. Macao, R P China.

UNESCO. (2009). “*Access, Values, Quality, and Competitiveness*”. *Forum on Higher Education in the Europe Region, Bucharest*,. Romania.

Universidad Nacional de Asunción. (24 de septiembre de 2009). *Universidad Nacional de Asunción*. Obtenido de <http://www.una.py>

Valentim, M. L. ( 2005). *Métodos qualitativos de pesquisa em Ciência da Informação*. São Paulo: Polis.

Vera, L., & Rodolfo, C. (2007). *Gestão de desempenho*. Rio de Janeiro: FGV.

Zau, F. (2009). *Educação em Angola: Novos trilhos para o desenvolvimento*,. Lisboa: Movilivros.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

*Decreto-Lei 139-A/90*, de 28 de Abril. *Estatuto da Carreira Docente de Professores da Educação Pré-Escolar e do II Ciclo do ensino Secundário*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 155/99*, de 10 de Maio (altera os artigos 27.º, 27.º -A, 28.º e 39.º do Decreto-Lei 207/96). *Regime jurídico da formação contínua de educadores de infância e de professores do ensino básico e secundário*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 207/96*, de 2 de Novembro (traz algumas alterações ao Decreto-Lei 274/94. *Importância da formação contínua, para a construção de uma escola democrática*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 240/2001*, de 30 de Agosto. *Perfil geral de desempenho profissional de educador de infância e dos professores dos Primário e Secundário*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 249/92*, de 9 de Novembro. *Princípios a que a formação contínua deve obedecer* (Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário). Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 274/94*, de 28 de Outubro. *Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 286/89*, de 29 de Agosto. *Reforma Curricular dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 344/89*, de 11 de Outubro. *Ordenamento Jurídico da Formação de Educadores de Infância e dos Professores*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 6/2001*, de 18 de Janeiro. *Princípios orientadores da organização, gestão e desenvolvimento do currículo do Ensino Básico*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Decreto-Lei 95/97*, de 23 de Abril. *Regime jurídico da formação especializada de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário*. Ministério da Educação. República de Angola.

*Estatuto da Carreira Docente* (2008). Ministério da Educação. República de Angola.

*Lei 60/93*, de 20 de Agosto (altera por ratificação alguns artigos do Decreto-Lei 249/92, no que se refere à atividade dos Centros de Formação de Professores). Ministério da Educação. República de Angola.

*Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986). Lei 46/86, de 14 de Outubro. Ministério da Educação. República de Angola.

*Lei de Bases do Sistema Educativo* (2001). Ministério da Educação. República de Angola.

*Plano Mestre de Formação de Professores em Angola* (2008). Ministério da Educação. BIEF: Unicef.

## ANEXOS E APÊNDICES

### APÊNDICE 1- Inquérito por Questionário aos Professores



Este questionário destina-se a professores do 2.º ciclo do Ensino Secundário e insere-se no projeto de mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Administração e Gestão Educacional, realizado no Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora. A sua colaboração, no preenchimento deste inquérito, é muito importante. Toda a informação fornecida será anónima e usada apenas para este

**1 – Idade:** ..... Anos

– **Género:**

Feminino

Masculino

**2 – Habilitações académicas:**

Bacharéis		Em:
Licenciados		Em:
Mestrado		Em:
Doutoramento		Em:
Outra		Qual?



**3 – Tempo de serviço docente:**

- 1-5 anos    |     6-10 anos     11-15 anos     16-20 anos     Mais de 20 anos

**4 – Classe que leciona:**.....

**5 – Tipo de profissionalização que possui:**.....

**6 – Fatores que motivadores:**

- Gosto pela Profissão
- Relação com os colegas
- Relação com os alunos

**7 – Cursos que Lecionam:**

- Construção Civil
- Energia e Instalações Elétricas
- Frio e Climatização

**8-Que motivos levaram a escolher a docência:**

- Gosto pela profissão
- Falta de outras oportunidades
- Influência da família
- Outros

**9-Como se sente com a profissão exercida:**

- Muito satisfeito
- Satisfeito
- Insatisfeito

**10 Como tem sido a sua relação com os colegas de serviço**

- Excelente     -Boa     -Razoável     -Má

**11-Quais são os critérios usados na avaliação do desempenho dos professores na sua escola**

- Assiduidade
- Nível de habilitações literárias
- Resultados dos alunos
- Não sabe os critérios de avaliação

**12-Opiões dos professores sobre o nível do desempenho dos alunos**

- Excelente
- Bom
- Satisfatório
- Razoável

**13-Opiões dos professores sobre o seu nível de desempenho**

- Excelente
- Bom
- Satisfatório
- Razoável

**14- Propostas para o melhoramento do desempenho dos professores**

- Melhorar as condições de trabalho
- Melhorar as condições salariais
- Promoção, reciclagem de seminários ou formação
- Boa comunicação com a direção e colegas

**15-Relação com a direção**

- Excelente
- Boa
- Razoável
- Má

**16-Relação com Coordenadores do Curso, Disciplina ou de Turno**

- Excelente
- Boa-Razoável
- Má

**17-Quais são os fatores que dificultam o seu desempenho como professor**

- Péssimas condições de trabalho
- Distância da Residência ao local de trabalho
- Mau relacionamento com a direção

**18-Quem avalia o seu desempenho**

- Diretor
- Subdiretor Pedagógico
- Coordenadores do Curso
- Coordenadores de disciplina

**19-Critérios usados na promoção de categorias**

- A partir da avaliação do professor
- Tempo de serviço
- Nível de habilitações literárias
- Outros

**20-As disciplinas que os professores lecionam correspondem com a sua formação acadêmica**

- Sim
- Não

**Obrigada pela sua colaboração!**

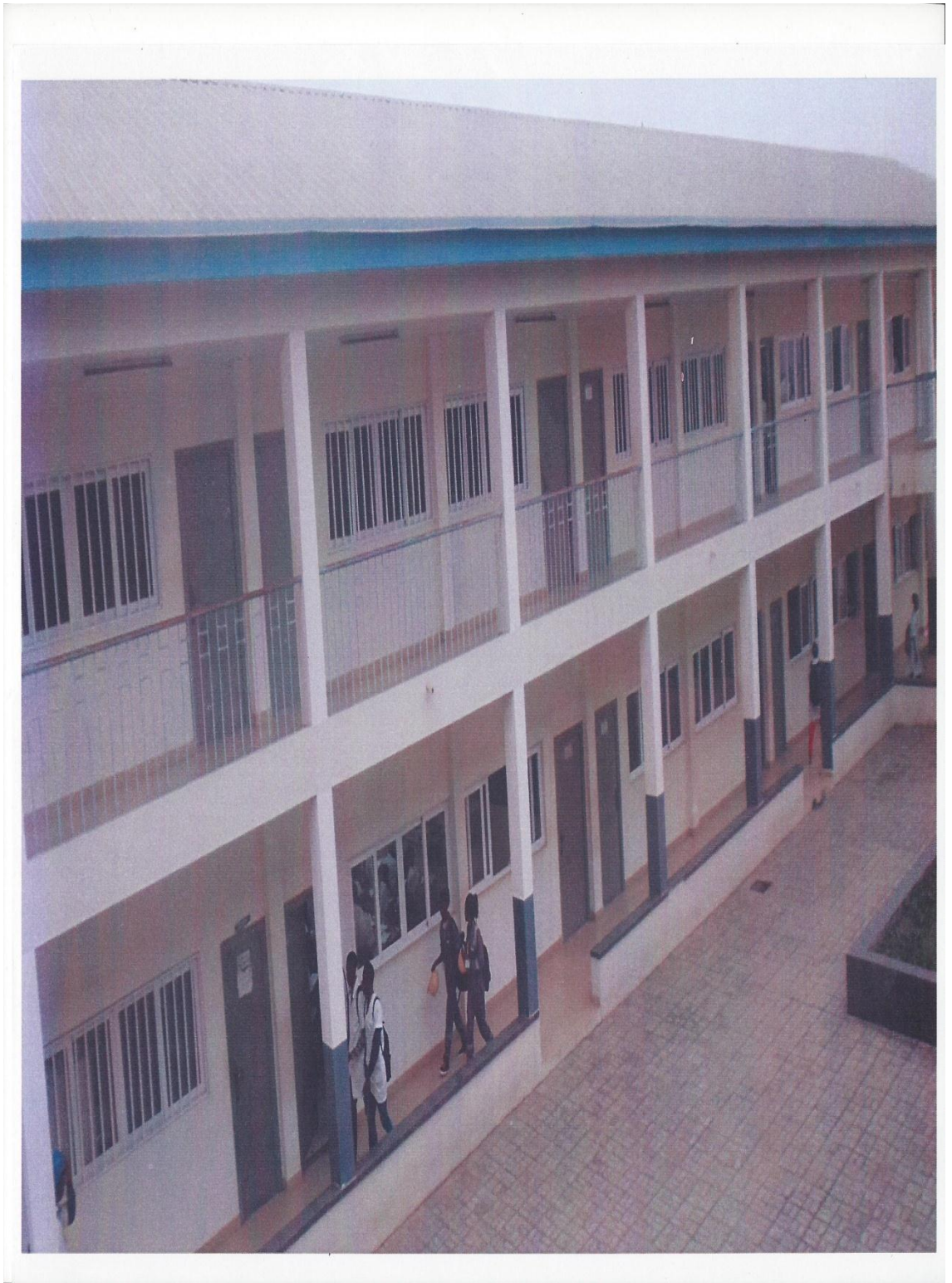
**APÊNDICE 2 – IMAGENS DA INSTITUIÇÃO**

**INSTITUTO MÉDIO POLITÉCNICO DO KILAMBA KIAZI "NOVA VIDA"**













## ANEXO 1 - ORGANIGRAMA DA INSTITUIÇÃO

