

Dezembro 2024

MESTRADO EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

O Papel da Supervisão Pedagógica na Avaliação do Desempenho Docente no Ensino Superior na Universidade Católica de Angola

TRABALHO DE PROJETO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCACAO - ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO SUPERVISÃO PEDAGÓGICA E ORIENTAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

DE

Jurema Calemba Massuquinini

ORIENTAÇÃO

Doutor João Carlos Gouveia de Faria Lopes



PAULA
FRASSINETTI

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – ESPECIALIZAÇÃO:
Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional

***O Papel da Supervisão Pedagógica na Avaliação do
Desempenho Docente no Ensino Superior na
Universidade Católica de Angola***

Trabalho de projeto apresentado à
Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
para obtenção do grau de
Mestre em Educação
especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação da Prática Profissional
Por **Jurema Calemba Massuquinini**
Sob Orientação do/a **Professor(a) Doutor(a)** João Carlos de Gouveia Faria
Lopes

Dezembro 2024

Jurema Calemba Massuquinini

Trabalho de Projeto apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação, especialização em Supervisão Pedagógica e Orientação Profissional realizado sob a orientação científica do Professor Doutor João Carlos de Gouveia Faria Lopes.



PAULA **FRASSINETTI**
Escola Superior de Educação

Porto

2024

Só fazemos melhor aquilo que repetidamente insistimos em melhorar.

A busca da excelência não deve ser um objetivo, e sim um hábito.

(Aristóteles)

Obrigada a minha família pelo apoio incondicional.

RESUMO

A forma como cada professor trabalha em sala de aula é influenciada pela sua formação, experiência e personalidade. Essa variedade de práticas docentes e suas características individuais tem grande influência no processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, para melhor orientação do trabalho do docente, surge a figura do supervisor pedagógico que faz o acompanhamento contínuo do desenvolvimento profissional e da sua melhoria contínua, podendo estender essa ação supervisiva ao processo de avaliação do desempenho do docente.

Seguindo esse pressuposto, este trabalho teve como grande objetivo analisar o sistema de avaliação de desempenho docente existente na Universidade Católica de Angola. Partindo de uma metodologia de investigação qualitativa (com efeitos na implementação da ADD), os objetivos investigativos permitiram aprofundar conhecimentos específicos relacionados com a criação de um sistema de avaliação do desempenho docente para o ensino superior, as suas fases de implementação, os aspetos processuais e as dimensões avaliadas, e os intervenientes no processo segundo a legislação angolana. Assim sendo, a opção pelo estudo de caso favoreceu uma melhor compreensão do contexto educativo investigado.

De salientar que os resultados da investigação demonstram que apesar de haver um alinhamento com a legislação, a implementação da ADD na UCAN ainda enfrenta obstáculos relacionados com a cultura organizacional, a falta de recursos e a resistência dos docentes. Para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto para mudar a cultura institucional, investir na formação e na comunicação institucional, garantindo que a avaliação seja utilizada como ferramenta para promover o desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação de desempenho docente (ADD), Universidade Católica de Angola (UCAN), práticas docentes, supervisor pedagógico, desenvolvimento profissional, cultura organizacional, resistência dos docentes, formação, qualidade do ensino.

ABSTRACT

The way each teacher works in the classroom is influenced by their training, experience and personality. This variety of teaching practices and their individual characteristics has a great influence on the teaching and learning process.

In this sense, for better guidance of the teacher's work, the figure of the pedagogical supervisor emerges, who continuously monitors professional development and its continuous improvement, and can extend this supervisory action to the process of evaluating the teacher's performance.

Following this assumption, the main objective of this study was to analyze the existing teaching performance evaluation system at the Catholic University of Angola. Starting from a qualitative research methodology (with effects on the implementation of the DDA), the research objectives allowed to deepen specific knowledge related to the creation of a system for the evaluation of teaching performance for higher education, its implementation phases, the procedural aspects and the dimensions evaluated, and the actors in the process according to Angolan legislation. Therefore, the option for the case study favored a better understanding of the educational context investigated.

It should be noted that the results of the research demonstrate that despite there being an alignment with the legislation, the implementation of DDA at UCAN still faces obstacles related to organizational culture, lack of resources and resistance from teachers. To overcome these challenges, a concerted effort is needed to change the institutional culture, invest in training and institutional communication, ensuring that evaluation is used as a tool to promote professional development and improve the quality of teaching.

KEYWORDS: teacher performance evaluation (ADD), Catholic University of Angola (UCAN), teaching practices, pedagogical supervisor, professional development, organizational culture, teacher resistance, training, teaching quality.

AGRADECIMENTOS

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.*

Paulo Freire

Quero agradecer especialmente ao meu orientador, Doutor João Gouveia, este trabalho só foi possível, porque acreditou que eu era capaz de o fazer.

Também agradeço à minha família pelo apoio incondicional, por terem cuidado de mim mesmo distante. Agradeço ao meu filho Gabriel, por compreender o motivo da minha ausência física durante 2 anos, em nome da formação.

E não podia deixar de agradecer aos meus colegas, pelo acolhimento, pelo trabalho em equipa e pela disposição em ajudarmo-nos mutuamente, sempre com o espírito de trabalho colaborativo.

ÍNDICE

<i>Introdução</i>	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. Conceito de Avaliação	3
1.2. Avaliação de Desempenho Docente	4
1.3. Avaliação de desempenho: o sistema	6
1.4. Avaliação de desempenho: modelos e componentes	10
1.5. Finalidades da avaliação de desempenho docente: avaliação formativa vs. Sumativa	14
1.6. Avaliação de desempenho: finalidades	17
1.7. Avaliação de desempenho docente: instrumentos	18
1.8. Avaliação de desempenho docente: fontes de informação	19
1.9. Agentes avaliativos	22
1.10. Aplicabilidade dos resultados da avaliação	25
1.11. Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros elementos da avaliação da instituição	27
1.12. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação	28
1.13. Competências do Avaliador	33
1.14. Formação de avaliadores e avaliados	34
1.15. Supervisão pedagógica: que importância assume na complementaridade com a ADD	36
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	42
2.1. Objetivos e metodologia de investigação	42
2.2. Técnicas de recolha de dados	45
2.2.1. Análise documental	45
2.2.2. Entrevista semiestruturada	45
2.2.3. Inquérito por questionário	47
2.2.4. Amostra intencional	47

2.3. CARATERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE ANGOLA (<i>in PLANO ESTRATÉGICO 2022-2026</i>)	48
2.3.1. Missão	49
2.3.2. Visão.....	51
2.3.3. Valores: princípios de atuação	51
2.3.4. Estruturas universitárias e quadro docente	52
2.3.5. Pontos fracos e ameaças.....	52
2.3.6. Linhas estratégicas quadriénio 2022-2026	54
CAPÍTULO III – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	60
3.1 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados	63
3.2 Síntese dos resultados	76
CONCLUSÕES	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dimensões diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação.....	39
Tabela 2. A UCAN em números até 2023	52
Tabela 3. Relação de causalidade e resultado dos pontos fracos e ameaças	52
Tabela 4. Dimensão Pedagógica.....	55
Tabela 5. Dimensão Científica	56
Tabela 6. Participação na Comunidade Académica	57
Tabela 7. Formação Profissional	58
Tabela 8. Categorias e Subcategorias das Entrevistas	61
Tabela 9. Categoria 1: Planeamento e Expetativas	63
Tabela 10. Categoria 2: Organização do Processo e Implementação	66
Tabela 11. Categoria 3: Intervenientes no processo de AD.....	68
Tabela 12. Categoria 4: Formação, Ferramentas, Processos.....	69
Tabela 13. Categoria 5: Diagnóstico e Planeamento, Desenvolvimento e Acompanhamento	71
Tabela 14. Categoria 6: Legislação e Gestão.....	72
Tabela 15. Categoria 7: Avaliação da Avaliação	74
Tabela 16. Categorias emergentes	75
Tabela 17. Comparação entre o modelo multicritério e o misto	76

Introdução

Considerada uma ferramenta importante, a avaliação como parte de um sistema de gestão de desempenho tem de ser eficaz, visando a promoção da melhoria contínua. Neste aspeto, Caetano (2008, p. 28-29) apresenta-nos uma definição ampla e integrada da avaliação de desempenho. Para o autor,

a avaliação de desempenho “consiste num processo em que se procura identificar, observar, medir e desenvolver o desempenho dos indivíduos, tendo como principal propósito torná-lo congruente com os objetivos da organização”. É um facto que a avaliação de desempenho, assume importância para a organização, para os avaliadores e para os avaliados, sobretudo no que diz respeito às suas consequências sobre cada um destes elementos, (Caetano, 2008).

O crescente aumento da procura de um ensino superior de qualidade impulsionou a busca de mecanismos eficazes para avaliação do desempenho docente. Neste enquadramento, a supervisão pedagógica emerge como um elemento essencial para garantir a melhoria contínua da prática docente e, conseqüentemente, da qualidade do ensino oferecido.

Tratando-se de uma preocupação recente no contexto educacional angolano, a avaliação do desempenho docente é um processo complexo que envolve diversas fontes, nomeadamente: a formação inicial e continuada dos docentes; a cultura institucional; a autonomia pedagógica; e a utilização de instrumentos de avaliação adequados. Por sua vez, a supervisão pedagógica pode desempenhar um papel fundamental ao longo do processo, oferecendo aos docentes um acompanhamento individualizado, feedback construtivo e oportunidades de melhoria no desenvolvimento profissional.

Todavia, a implementação de práticas eficazes de supervisão enfrenta vários desafios, como a falta de docentes efetivos e qualificados para a função, a falta de recursos materiais e financeiros, a resistência dos docentes à avaliação, a necessidade de adequar o modelo e instrumentos de supervisão às especificidades das IES no contexto angolano, e a revisão do Decreto 121/20 de 27 de Abril que regulamenta a avaliação do desempenho docente no ensino superior.

Neste sentido, o trabalho de investigação que será desenvolvido pretende orientar-se em torno da seguinte questão:

“Em que medida uma lógica de supervisão pode melhorar o sistema de avaliação de desempenho docente na UCAN?”

Compreendendo a complexidade da avaliação de desempenho docente, esta pesquisa pretende abordar uma realidade institucional específica, analisando as práticas de avaliação existentes, os desafios enfrentados e as oportunidades de aprimoramento.

Discorrido o tema e a justificação da pertinência do mesmo, assim como a questão orientadora da investigação, na primeira parte, sobre o enquadramento teórico, fez-se uma revisão da literatura devidamente articulada com o tema, onde são apresentados/argumentados conceitos teóricos e aspetos que contribuem para uma melhor compreensão da conceção e implementação de um sistema de Avaliação do Desempenho Docente (ADD), bem como o papel da supervisão no processo.

Na segunda parte, descrevemos o enquadramento metodológico, onde apresentamos as questões os objetivos de investigação que orientam o trabalho. Também foram selecionadas e explicadas as diferentes técnicas de recolha e tratamento de dados, nomeadamente a análise documental, a entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário. Fizemos, ainda, a descrição dos participantes e a caracterização da Universidade Católica de Angola com base no Plano Estratégico 2022-2026.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, são apresentados e discutidos os resultados, onde incluímos reflexões sobre o estado atual da ADD implementada na UCAN, as limitações, os desafios, as oportunidades e as áreas de melhoria. Foi oportuno, também, fazer uma reflexão sobre possíveis intervenções futuras para problemas pontuais e deixamos sugestões para futuras investigações, assim como algumas propostas para a revisão da legislação reguladora da ADD em Angola.

CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Conceito de Avaliação

Avaliar é refletir de forma analítica sobre o desempenho docente e a sua relação com a qualidade do ensino e melhoria das aprendizagens no contexto escolar.

Avaliar vem do latim a+valere, que significa atribuir valor e mérito ao objeto em estudo (Kraemer, citado por Jesus, 2019). Segundo o autor, avaliar não se limita apenas ao ato de avaliar, geralmente tem relação com alguma coisa que se está a estudar e à qual se tem de se dar certo valor, dizendo que o que está a ser avaliado está bem ou se há aspetos a melhorar.

Para Graça et al (2011), a avaliação permite “analisar a qualidade do ensino ou dos métodos pedagógicos, apreciar os resultados ou os efeitos de um programa e interpretar as necessidades e as expetativas dos inquiridos”. De acordo o autor, avaliar é conseguir saber sobre a progressão do conhecimento profissional do professor e sobre as estratégias que utiliza para o seu desenvolvimento profissional.

No caso das aprendizagens, Melo e Bastos (2012) consideram que avaliar é promover os contextos de reflexão e obriga a uma assistência duradoura por parte do docente, que deve apresentar sempre ao estudante novas perguntas, novos desafios. Inerente a uma avaliação existe a melhoria do seu desempenho, que o docente pode usar para tomar a decisão de ajudar os estudantes a enfrentar novos desafios. O desempenho do professor não se restringe apenas a ensinar e avaliar/classificar, mas deve ajudar os alunos a ultrapassar os problemas durante o processo de ensino e aprendizagem (JESUS, 2019).

No sistema educativo, a avaliação é um componente essencial para melhorar os conhecimentos dos professores e dos alunos, sendo uma ferramenta de renovação pessoal (Marques, 2011), uma vez que, avaliar é fazer uma análise daquilo que foi feito, refletir sobre o que poderá ser feito para melhorar ou mudar o rumo de algo.

Pacheco (2014, p.3) distingue duas linhas teóricas da avaliação, a normativa e a descritiva, sendo que a primeira diz respeito ao que a avaliação deve ser ou como pode ser concebida e definida e a segunda acerca do que a avaliação é, ou dos tipos de avaliação que existem (teorias classificatórias) e o que fazem concretamente, ou têm feito, ou acerca de como fizeram (teorias explanatórias). Este autor faz referência às teorias prescritivas, que visam a medição de resultados e a melhoria das práticas através da monitorização do desempenho, considerando ser a abordagem que responde às questões “o que fazemos bem? Identificar as boas práticas pedagógicas; Como podemos fazer mais daquilo que fazemos bem?” ampliar a partilha das boas praticas pedagógicas.

A avaliação é um domínio científico e uma prática social indispensável para caracterizar, compreender, divulgar e melhorar uma grande variedade de problemas que afetam as sociedades contemporâneas, contribuindo desta forma para a melhoria de vida das pessoas (Fernandes, 2008). Contrariamente a esta cientificidade da avaliação, Scriven (2003) e Cuba e Lincoln (cit. por Candeias, 2018), consideram que a ciência não pode admitir juízos de valor.

Do ponto de vista da avaliação enquanto processo, é mediante a conceptualização (organização) das práticas de avaliação que se pode perceber a qualidade do que se avalia, através de uma identificação e reconhecimento fundamentado numa diversidade de evidências que demonstre efetivamente essa mesma qualidade perante outro (s).

1.2. Avaliação de Desempenho Docente

Chiavenato (2002) define avaliação de desempenho como “uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa no seu cargo e o seu potencial de desenvolvimento futuro” (p. 325). Esta avaliação é de extrema importância para a organização, pois consiste na recolha e avaliação de dados sobre a performance dos seus colaboradores, de modos a orientar as suas ações em direção à estratégia e os objetivos da instituição.

Para Anthony e Govindarajan (cit. por Peixoto, 2020), os sistemas de avaliação de desempenho são mecanismos que permitem aumentar a probabilidade de a

organização implementar a sua estratégia. Deste modo, a avaliação de desempenho não deve ser vista como um fim, mas sim como um meio para atingir uma melhor performance da organização; ela é relevante não só para os colaboradores como também para a organização, na medida em que esta necessita de saber como cada funcionário realiza a sua função e, simultaneamente, cada funcionário necessita de *feedback* sobre a sua performance de forma a suprir eventuais falhas nas suas tarefas (Chiavenato, 1991;2001).

A avaliação de desempenho deve ter como objetivo direcionar, avaliar e motivar os colaboradores para que estes melhorem não só os seus resultados, como também os da organização (Moura, 2000); trata-se de um processo contínuo e retro alimentável, ou seja, não é um processo que pode ser considerado finalizado (Pereira, 2014).

Assim sendo, a avaliação de desempenho possui três (3) características, que observadas, atuam como catalisadores do desenvolvimento organizacional (Nangayafina, 2014). Assim, a avaliação terá de ser: *Sistemática*, porque requer uma observação orientada e continuada do desempenho profissional dos indivíduos; *Periódica*, na medida em que implica a definição de períodos regulares de observação; *Estandarizada* e *Qualificada*, porque obedece a um conjunto de critérios e procedimentos, estabelecidos tecnicamente, e concretizados na utilização de uma ficha e de um manual de avaliação.

Até há pouco tempo, o desempenho de uma instituição de ensino encontrava-se muitas vezes limitado aos programas e respetivas estruturas curriculares ou aos processos internos da organização. No entanto, não faz sentido afirmar “que mudando os programas ou os currículos se melhora a qualidade da educação” (Fernandes, 2008, p. 11).

Sendo os recursos humanos um dos capitais mais importantes dentro de uma organização (Pereira, 2014), torna-se essencial a avaliação dos docentes como recursos humanos mais relevantes numa instituição de ensino superior.

De acordo com Fernandes (2008), a avaliação dos docentes pode ter três objetivos distintos: avaliar a qualidade dos professores; avaliar a qualidade do ensino; e avaliar a eficácia dos professores. O primeiro objetivo foca-se nas competências e conhecimentos dos professores, adquiridos ao longo da vida; o segundo objetivo trata-se do que realmente o docente concretiza na prática, ou seja, as suas competências pedagógicas aplicadas dentro e fora da sala de aula. A eficácia dos professores está relacionada com as consequências do ensino, isto é, a aprendizagem e resultados dos alunos.

O principal objetivo da avaliação é fornecer um *feedback* que ajude à melhoria do desempenho do docente. Todavia, para que essa melhoria se efetive, é importante que haja motivação do próprio para tal. No entanto, “se o processo de avaliação tem o objetivo de servir positivamente e ser aceite por todos os membros da instituição, o próprio docente deve perceber os benefícios do processo”, uma vez que, os resultados da avaliação devem ser suficientes para que os docentes entendam exatamente o que devem melhorar. (Rotem e Glasman, 1977; Wolansk, 1976; Goldschmind, 1978; Milanowski, 2011; citados por Peixoto, 2020, p. 6).

Contudo, estes mecanismos também devem incluir medidas de penalização para quem obtém uma baixa avaliação. Caso um mau desempenho não tenha consequências, não só os alunos podem perder a motivação para preencher questionários no futuro, como o esforço dos próprios docentes pode diminuir (Peixoto, 2020).

Assim sendo, as finalidades da avaliação poderão ser, entre outras, alteração do posicionamento remuneratório, contratação ou renovação dos contratos dos docentes, promoção, criação de rankings ou atribuição de recompensa aos professores (idem).

1.3. Avaliação de desempenho: o sistema

O primeiro aspeto que se deve ter em conta para compreender um sistema de avaliação de desempenho é perceber quais são os objetivos que a organização

pretende alcançar com esse sistema (Jacobs et al, citado por Caetano; Vala, 2007).

De acordo com Caetano (2008), a introdução de um Sistema de Avaliação de Desempenho contribui para observar o desempenho dos colaboradores, confrontá-los com as expectativas e objetivos, orientá-los e aconselhá-los sobre quais as melhorias necessárias e o modo de as conseguir. Toda a informação recolhida neste processo é importante, a medida em que permite reconhecer o contributo de cada colaborador na eficácia da organização. A adoção deste sistema promove uma cultura de melhoria contínua dos indivíduos e das equipas, interligando-os com os objetivos da organização.

Segundo o autor, na criação e implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho o mais importante é: melhorar o desempenho, a produtividade e a motivação; alinhar as atividades dos colaboradores com os objetivos estratégicos da organização; dar feedback e aconselhamento aos colaboradores sobre o seu desempenho e a sua carreira; aumentar a sustentabilidade da organização; constituir uma base para decidir sobre incentivos e recompensas; e ainda identificar necessidades de formação.

A elaboração de um Sistema de Avaliação de Desempenho, deve ter como ponto de partida a definição clara de objetivos – “é necessário identificar a estratégia da organização e estabelecer os objetivos gerais, do setor ou equipa e do colaborador para um determinado período (Caetano, 2008b). Devem ser definidas as medidas de desempenho, a ponderação a aplicar a cada objetivo, os parâmetros que permitirão averiguar se os objetivos foram ou não atingidos e os métodos de recolha de dados. Igualmente importante será determinar a periodicidade da avaliação, o período a que se refere, as fontes e alvos da avaliação, a utilização ou não da entrevista de avaliação de desempenho e os prazos de homologação da avaliação.

Os Sistemas de Avaliação de Desempenho surgem, portanto, da elaboração de requisitos rigorosos e de um padrão que sustente a avaliação.

De acordo com Caetano, no que diz respeito aos procedimentos, é essencial que o sistema contemple os seguintes aspectos (2008c):

- A frequência da avaliação e o período a considerar;
- As fontes de avaliação, contemplando ou não a autoavaliação e a avaliação pelos pares;
- Os intervenientes no processo, incluindo as condicionantes para ser avaliador, por exemplo, de primeiro e segundo nível;
- Os mecanismos de recurso da avaliação;
- A existência ou não de entrevista de avaliação, bem como os seus propósitos e intervenientes;
- Mecanismos e prazos de homologação da avaliação;
- Aspectos técnicos e administrativos de ativação do processo e da sua sequência.

Estes procedimentos devem ser amplamente divulgados em toda a instituição.

A avaliação de desempenho por si só, não tem apenas uma base que a sustente na sua concretização. Constitui na prática, um verdadeiro instrumento de gestão de desempenho, sendo necessário dar resposta às seguintes questões: para quê avaliar; o que avaliar; como avaliar; quem avaliar e quando avaliar. As respostas a estas questões são primordiais na conceção e implementação de um sistema de avaliação.

Refletir sobre um sistema de avaliação de desempenho implica a definição clara das competências exigidas para o desempenho de determinada função, o que exige o desenvolvimento de um processo de reconhecimento de todo um conjunto de atividades e tarefas intrínsecas ao desempenho de funções de cada colaborador (Almeida, 2016).

Para Graça *et al* (2011), a forma mais fácil de definir a atividade docente é através da construção de padrões de desempenho, ou seja, da descrição das principais competências profissionais acordo com determinados domínios ou dimensões, em articulação com um conjunto de funções que o profissional deve desempenhar.

No que refere ao processo de implementação do sistema de avaliação, Fernandes (2008, p. 24 e 25), apresenta uma proposta não extensa de “elementos” que “as escolas e professores, os avaliadores e avaliados poderão querer ter em conta quando decidirem debater as forma e as estratégias de implementação”. Desse modo, propõe que o processo obedeça aos seguintes princípios “incontornáveis”:

- ✓ Transparência, quer no que respeita à definição de “critérios claros, simples e relevantes”, quer no que diz respeito às relações entre avaliadores e avaliados que “devem ser definidas e estabelecidas com clareza e obedecer a princípios claros”;
- ✓ O objetivo deve ser sempre a “melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores, particularmente no que se refere à sua competência, desempenho e eficácia. Porém, também é necessário incluir mecanismos de penalização para aqueles professores que têm um desempenho abaixo do desejável;
- ✓ Os avaliadores devem poder “exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências”;
- ✓ A simplicidade deve presidir a todas as fases do processo, sendo certo que “qualquer sistema de avaliação estará seguramente condenado ao fracasso se estiver inundado de listas infindáveis de objetivos, de competências, de indicadores, de descritores e de outras coisas do género que, por sua vez, dão origem a outras tantas grelhas ou listas de verificação que tornam inviável qualquer avaliação séria”. Defende, ainda, que “é um erro pensar-se que se pode avaliar tudo”;
- ✓ A credibilidade advirá se a avaliação se basear “em critérios claros e processos e fontes de recolha de informação diversificados”, tornando-se “importante triangular avaliadores, métodos e processos de recolha de informação, tempos e contextos”;
- ✓ A utilidade a dar às conclusões/recomendações da avaliação deve estar clarificada desde o início do processo;

- ✓ A participação “tão informada quanto possível de todos os que têm interesse no processo de avaliação” é condição essencial para que “qualquer sistema de avaliação de professores possa ter sucesso”;
- ✓ Todo o processo deve ser “eticamente irrepreensível, tratando todos e cada um dos avaliados de acordo com uma conduta que garanta que o processo é justo, contribuindo para que todos o reconheçam e se sintam bem com os processos e resultados da avaliação”.

1.4. Avaliação de desempenho: modelos e componentes

De acordo com Graça *et al* (2011), “antes de dar início a um processo de avaliação, a escola deverá ter construído os seus referenciais e indicadores de desempenho adequados à sua especialidade, à tipologia de alunos que constitui o seu corpo discente e aos objetivos que se propõe atingir” (p. 21).

Neste sentido, quando a escola começa com a implementação do processo de avaliação de desempenho docente, deve ter em conta em primeiro lugar, as especificidades dos estudantes, definir modelos e indicadores de desempenho que pretende utilizar para alcançar as metas estabelecidas no projeto educativo.

Sobre os modelos de avaliação, Martins (2013) considera que “cada modelo de avaliação transporta uma visão de um mundo incólume, de uma escola de qualidade ou de um professor competente que servirá de referência, de padrão aos seus destinatários no intuito destes alcançarem a excelência. Na visão do autor, apesar da multiplicidade de modelos existentes, a forma como se vê cada um deles globalmente, na perspetiva de escola modelo ou de um professor capacitado que serve de referência na promoção da qualidade de ensino e melhoria da aprendizagem.

Para Graça *et al* (Ibidem, p. 22), “um modelo pode ser encarado como a descrição de uma realidade que se pretende alcançar; dito de outra forma, pode entender-se um modelo como um projeto que assenta num conjunto de pressupostos que é concebido de forma a concretizar uma série de objetivos”.

Nessa perspectiva, o modelo de avaliação é visto como uma realidade concreta que se quer atingir, ou seja, é um projeto com um conjunto de objetivos que se pretende atingir.

Assim sendo, os mesmos autores Graça, *et al* (2011), apresentam três modelos de avaliação:

- ✓ Modelo *accountability* (responsabilização): este modelo apresenta-se como um instrumento que visa medir os desempenhos do professor e possui características, sobretudo, sumativas, em que a pontuação atingida pelo avaliado serve para o posicionar numa escala de avaliação. Segundo este modelo, o avaliador deverá ser um profissional sénior, um professor que em termos de carreira se encontre num nível superior.
- ✓ Modelo do desenvolvimento profissional: este modelo focaliza o desenvolvimento profissional e a figura do avaliador. Normalmente, é assumido por um painel de professores que tem a seu cargo a função de coordenação dos diferentes grupos disciplinares, não havendo necessidade da figura do professor sénior. O resultado da avaliação é apresentado de forma descritiva, não sendo valorizada a componente quantitativa do resultado da avaliação.
- ✓ Modelo misto: é um modelo que procura, por um lado privilegiar a qualidade do desempenho do professor e, por outro garantir que são asseguradas as necessidades de desenvolvimento profissional docente, ao longo da sua carreira. A sua aplicação pressupõe momentos em que o professor é avaliado de acordo com o modelo de responsabilização e, no seu interregno, é avaliado de acordo com o modelo do desenvolvimento profissional. (p. 23, 24).

Os três modelos expostos são importantes na medida em que todos eles se destinam à ADD, embora cada um deles tenha a sua especificidade.

O desempenho do professor deve ser avaliado quer por elementos internos à instituição, quer por elementos externos (Graça, 2011). Estes pressupostos incentivam a melhoria do desempenho docente, como também no

desenvolvimento de práticas que aperfeiçoam a sua profissionalidade, contribuindo para a qualidade do ensino.

Reforçando a ideia, Fernandes (2008, p. 15) apresenta-nos três (3) modelos de avaliação, nomeadamente:

- ✓ Avaliar a qualidade dos professores (avaliar a capacidade do docente): um professor será competente se dominar bem um conjunto de competências específicas que são importantes para as boas práticas de ensino, embora algumas delas possam ser mais relevantes do que outras para determinar a sua competência geral.
- ✓ Avaliar a qualidade do ensino (avaliar o desenvolvimento do ensino durante a aula): o desempenho está claramente associado àquilo que o professor efetivamente faz quando está a trabalhar (e.g., ensinar, preparar aulas, participar em reuniões do conselho de turma); nota-se que o desempenho não é o que ele está apto a fazer ou pode fazer, pois aqui estaríamos no domínio da sua competência.
- ✓ Avaliar a eficácia dos professores: através da apreciação dos resultados dos seus alunos. Medley (1982, cit. Por Fernandes, 2008, p. 16), define a eficácia do professor como sendo o efeito do desempenho (tudo aquilo que o professor faz) sobre os alunos. Nestas condições, a eficácia do professor depende da sua competência e do seu desempenho, mas também do que os alunos forem capazes de responder em determinadas situações. No entanto, a competência de um professor por si só não garante em absoluto que em determinadas situações, o seu desempenho será de certa maneira, e/ou também não se poderá assegurar que este desempenho por si só produza determinado tipo de resultados junto dos seus alunos.

Segundo o autor, para a melhoria do desempenho e das funções do professor é fundamental associar as tarefas inerentes da sua prática profissional, adequando aos anseios dos alunos.

O modelo de avaliação do docente é composto por várias partes que se interligam com outros elementos do processo avaliativo. Segundo Coelho

(2013), “a recolha de dados para a avaliação dos docentes pode ser realizada através de diferentes técnicas e instrumentos: observação de aulas, autoavaliação, portefólio, questionário aos encarregados de educação, avaliação pelos questionários aos alunos e a análise dos resultados. Tarrinha (2010, p. 74) considera que “A observação do ensino em contexto de sala de aula, no âmbito da ADD, deve ser realizada por observadores com qualificação especializada, internos ou externos à escola, apresenta-se como uma estratégia que poderá contribuir eficazmente para o aperfeiçoamento da prática profissional dos professores”.

Logo, é essencial que os observadores tenham experiência em técnicas de observação de aula. Para o autor, “esta função assume uma componente técnica e uma componente ética, isto é, a avaliação do desempenho dos professores dependerá sempre de quem a faz, como a faz, com que competências, instrumentos e estratégias, e sobretudo, para que a faz, com que objetivos” (p. 74).

Deste modo, Graça *et al* (2011) ressalta que,

A observação não se limita à análise direta de ensino, mas deve incidir também na análise documental (documentos preparatórios da aula, documentos de avaliação de aprendizagens dos alunos, planos ou projetos de intervenção no quadro da organização escolar e de relação com a comunidade, entre outros) (p. 66).

A recolha e análise/interpretação de dados resultantes dessa observação não serviriam para julgar o avaliado, mas assumir-se-iam como fatores propiciadores de uma reflexão partilhada, com vista a uma melhoria das aprendizagens dos alunos, (Tarrinha, p. 57). Os dados recolhidos como indicadores quando analisados conjuntamente servem para uma reflexão partilhada, de modo a trabalhar aspetos em que o avaliador tenha identificado insuficiências, por parte do avaliado, durante a observação de aula.

De acordo com Fernandes (2009, p. 21) “em qualquer contexto ou circunstância, é necessário criar condições para que se possa analisar e discutir o que de útil se pode fazer a partir de um dado sistema e perceber que é preferível avaliar

bem, do que avaliar muito”. É importante a criação de condições para que se possa avaliar a qualidade e não a quantidade.

Afonso (2016, p. 63) entende que,

A avaliação de desempenho docente deve constituir-se como uma fonte importante de informação sobre o modo como a ação de cada professor se desenvolve face à prossecução destes objetivos, fornecendo simultaneamente dados com vista a uma melhoria do desempenho individual e do seu contributo para o incremento da qualidade de ensino num contexto específico.

Neste sentido, a ADD é vista como um aliado para a promoção do desenvolvimento profissional de cada professor na sua área e garante para um ensino de qualidade.

1.5. Finalidades da avaliação de desempenho docente: avaliação formativa vs. Sumativa

Tradicionalmente, a definição de avaliação tem sido entendida como a formulação de juízos sobre o valor ou mérito de algo, baseada em dados recolhidos previamente. A avaliação é vista, neste sentido, como algo vantajoso à gestão e controlo da educação, classificando melhores e piores professores, métodos e estratégias, ignorando grande parte das possibilidades de desenvolvimento que esta tem para oferecer, e dando uma excessiva relevância às suas funções administrativas (Simões, 2002).

Antes do surgimento da observação de aulas, os bons resultados por parte dos alunos eram considerados como consequência de bom ensino, enquanto maus resultados eram considerados consequência de mau ensino (Henriques; Gaspar; Silva, 2012, pág. 57-72). Uma interpretação redutora, que deixa de parte um conjunto de variáveis inerentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Simões (2002), a conceção em voga do conceito de avaliação, pretende dar um papel crucial à negociação entre avaliador e avaliado, por oposição à conceção tradicional.

Esta nova concepção, assente no paradigma construtivista, entende a avaliação como uma construção da realidade, como uma atribuição de sentidos às situações, influenciada pelo contexto em que se insere e pelos valores dos seus sujeitos (*ibidem*).

Desse modo, os avaliados organizam o seu processo de avaliação, participando no seu desenho e implementação. E, simultaneamente, os avaliadores negociam e estimulam os primeiros, dando-lhes *feedback*, certificando-os dos seus pontos fortes e pontos a melhorar. Procura-se assegurar desta forma, uma boa qualidade de ensino apostando no desenvolvimento profissional, uma vez que a avaliação servirá para medir o desempenho profissional centrado no aperfeiçoamento das competências docentes e do processo de ensino-aprendizagem, e não para um fim seletivo.

Embora considerados conceitos indissociáveis e intrínsecos à natureza da avaliação, esta distinção entre avaliação formativa e avaliação sumativa é de grande importância, pois permite selecionar os métodos adequados aos objetivos pretendidos (Simões, 2002). É possível que a avaliação seja exclusivamente sumativa quando a avaliação termina na apreciação. Contudo, não é possível que a avaliação seja exclusivamente formativa sem que o juízo sumativo a tenha precedido (Gouveia; Taras, 2005).

Relativamente à avaliação sumativa, independentemente de ser entendida como algo essencial à boa gestão das escolas, acarreta consigo várias dificuldades inerentes à sua própria natureza. Para Simões (*ibidem*), os estudos focados nesta temática, concluem que os professores têm uma atitude mais favorável à avaliação quando os resultados desta são empregues na vertente formativa, ajudando-os a melhorar o seu desempenho profissional. Por oposição, revelam sentimentos negativos quando os resultados da avaliação são usados para fins sumativos, como a tomada de decisões administrativas.

Como resultado, os sistemas de avaliação sumativa tendem a estabelecer perfis mínimos de competências e a proporcionar climas de apreensão que se podem revelar improdutivos. No entanto, os resultados desta avaliação dependem, em

certa medida, da forma como a avaliação é feita, o que levanta várias dúvidas quanto à formulação dos critérios, às competências dos avaliadores e de outras variáveis e constrangimentos organizacionais (Simões, 2002). Ou seja, a escolha da função não interfere no próprio processo de avaliação, mas afetará as escolhas dos parâmetros da avaliação. Os objetivos, padrões e critérios serão, em certa medida, influenciados pela escolha da função da avaliação (Gouveia; Taras, 2005).

Entretanto, está na altura de reconhecer que a avaliação sumativa é central e necessária em qualquer processo avaliativo, deixando de demonizar a avaliação que valida e certifica e passando antes a entendê-la como um marco importante de apoio à aprendizagem (Gouveia; Taras, 2005).

À avaliação formativa do desempenho docente é um processo contínuo que ocorre ao longo de um período. É centrada no processo e no desenvolvimento, destacando áreas fortes e a identificação de áreas que precisam ser aprimoradas, fornecendo informações específicas e orientações para a melhoria do desempenho. Servirá para avaliar o desempenho profissional, mas sem intenção seletiva e, antes para um fim centrado no aperfeiçoamento das capacidades docentes através do *feedback* contínuo e do processo de ensino-aprendizagem.

Como observa Scriven, o processo de avaliação é um único processo. Ou seja, assenta num julgamento de acordo com padrões, metas e critérios. Deste modo, a avaliação formativa é o mesmo processo que a avaliação sumativa. Pois, para uma avaliação ser formativa, é necessário um feedback que indique a existência de uma 'lacuna' entre o nível real do trabalho que esta sendo avaliado e o padrão exigido. Portanto, também requer a obtenção de informações para que se possa determinar como o trabalho pode ser aprimorado para atingir o padrão exigido. Além disso, não há feedback, elemento essencial da avaliação formativa, se não houver previamente avaliação sumativa.

Vale ressaltar, que ambos os tipos de avaliação têm seus propósitos e benefícios distintos, contudo, a combinação de ambos permite que o supervisor tenha uma visão abrangente em relação ao desempenho do docente.

1.6. Avaliação de desempenho: finalidades

Para Graça et al (2011, p. 20), a avaliação de desempenho docente permite avaliar o sucesso dos professores (desenvolvimento profissional e melhoria do desempenho) e alinhá-la com a da escola (concretização de objetivos de prestação de contas).

O desenvolvimento profissional engloba tanto os processos formais de formação contínua como também todas as aprendizagens executadas pelo professor, como pessoa e como profissional, que decorrem sobretudo no contexto em que o professor exerce a ação de ensinar, como afetam e são afetadas pela organização-escola. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento profissional agregado à avaliação de desempenho docente (ADD) pode contribuir para reforçar a reflexão sobre as práticas, servindo de alavanca para que o docente as melhore e conseqüentemente se desenvolva profissionalmente, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento organizacional da escola.

Como resultado,

O desenvolvimento profissional acontece quando as informações obtidas da avaliação dos professores os levam à necessidade de refletir na prática de acordo com as informações obtidas e assim a avaliação serve como catapulta para uma melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos (Afonso, 2009, p. 8).

Por outro prisma, Sanches (2008, citado por Silva, Machado e Leite, 2014, p. 44) afirma que “(...) o processo de avaliação de desempenho vai constituir uma fonte, simultaneamente preciosa e abundante, de informação para a autoavaliação da escola”. Logo, assegurar uma articulação adequada entre a dimensão de avaliação da escola e a dimensão de avaliação docente indica, uma maior possibilidade de melhoria da escola e do ensino, uma vez que, ambas possuem objetivos e/ou finalidades que se complementam.

Ainda assim, é imperativo equacionar a finalidade da avaliação de desempenho docente, uma vez que esta pode ser utilizada para promover o desenvolvimento profissional dos professores e das escolas ou reduzir-se apenas a uma lógica de prestação de contas (Idem).

A forma como os docentes e as escolas percebem a avaliação de desempenho docente “condiciona o sentido do processo e determina a sua influência na melhoria da ação docente e do serviço público de educação prestado na escola” (Machado & Formosinho, 2009, p. 287).

Nessa mesma lógica, a avaliação dos professores deve estar entrelaçada na avaliação da escola e na avaliação das aprendizagens dos alunos, não se podendo dissociar. Deve ser vista numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento ou, se quisermos, numa perspectiva de utopia transformadora (Moreira, 2009).

1.7. Avaliação de desempenho docente: instrumentos

O processo avaliativo reporta-se sempre a anos escolares completos e anteriores, exige o uso de instrumentos que “que permitem constatar direta ou indiretamente o observável com os descritores de desempenho que ajudam a qualificar o trabalho do professor a fim de tomar decisões” (cf. Lagartixa et al., 2011, p. 27).

Afonso (2016) refere que:

A confluência de distintas dimensões a avaliar no desempenho docente dá azo à existência de múltiplos instrumentos e fontes de informação acerca do desempenho do professor, o que satisfaz a procura de rigor e justiça no processo de avaliação, tendo em atenção a complexidade daquilo que se considera ser bom professor (p. 83).

Nesse sentido, os instrumentos de avaliação são importantes durante a ADD, tendo em conta que a convergência de diferentes medidas no processo da avaliação docente possibilita o aparecimento de várias ferramentas e fontes de informação que concorrem para o bom desempenho do professor, o que torna satisfatório a demanda e justiça no processo avaliativo.

De acordo com Almeida (2016),

(...) a recolha de dados para a avaliação dos docentes pode ser realizada recorrendo a diferentes técnicas e instrumentos. Pode ser efetuada por entidades hierarquicamente superiores ou por pares, originando dispositivos de avaliação distintos. Por outro lado, pode apoiar-se na observação de aulas, no portefólio, na autoavaliação, em questionários aos pais/encarregados de educação e alunos (p. 34).

Geralmente, quanto mais dados se reúnem acerca do desempenho do professor melhor será a decisão tomada, tendo em consideração as finalidades, propósitos e objetivos da avaliação, pelo que se deve utilizar mais do que um conjunto de dados quando está em causa a tomada de decisões de relevância. É possível, de alguma forma, mas sem que se revele decisório associar alguns instrumentos e fontes de informação aos propósitos dos modelos de avaliação Stodolsky (1997, citado por Afonso, 2016, p. 84). Desta forma, a observação de aulas, a autoavaliação e o portefólio podem ser associados a modelos que privilegiam uma vertente mais formativa, comprometida com o desenvolvimento profissional e a melhoria do desempenho. Já os inquéritos a alunos e pais, os resultados obtidos pelos alunos e os testes realizados aos professores configuram a recolha de elementos numa perspetiva tendencialmente mais sumativa, que engloba a prestação de contas e a responsabilização.

Em síntese, a diversidade de instrumentos para a avaliação do desempenho docente propicia uma seleção criteriosa daqueles que mais se adequam ao modelo de avaliação que se pretende implementar e ao que se pretende avaliar, tendo em conta os propósitos e objetivos definidos.

1.8. Avaliação de desempenho docente: fontes de informação

No que concerne à observação de aulas, Stodolsky (1997, conf. Afonso, 2016) refere que, embora esta fonte de informação não seja particularmente válida, fiável e generalizável, pode constituir uma ferramenta especialmente adequada nos processos de avaliação que visam a melhoria do desempenho docente. Logo, a observação de aulas é inevitável tanto para o processo de ADD, como

para o desenvolvimento profissional e progresso na carreira (Conf. Vidal, 2016, p. 26).

É no contexto de sala de aula que se concretiza a atividade docente por excelência; pelo que a observação direta das aulas fornece uma imagem clara e quase completa das competências profissionais do professor observado. No entanto, a observação de aulas constitui, geralmente, o momento mais polêmico e sensível do processo avaliativo.

Talvez por essa razão Vidal (2016) refira que:

“a observação das aulas deveria transforma-se em momento de diálogo, reflexão séria e sincera, a fim de reduzir os níveis de tensão dos professores. Deveria ser realizada, como prevê a supervisão pedagógica, na base da colegialidade, da amizade, da cooperação, ao invés de se tomar uma posição de julgamento (p. 27)”.

A fase da realização de observação é composta por três etapas/fases de observação de aulas: encontro pré-observação; observação; e pós-observação (idem). Neste cenário, antes do observador levar a efeito a observação, deve conhecer a função de cada uma delas. Como foi referido anteriormente, a observação por si só não é suficiente para melhorar o profissionalismo dos docentes, pois, o próprio professor também tem de avaliar a si mesmo.

A esse respeito, Almeida (2016) refere que,

A autoavaliação permite que o professor autoanalise o seu desempenho profissional refletindo sobre as suas práticas. Tem como principal objetivo a melhoria da eficiência do docente, a partir de um maior conhecimento das suas vertentes positivas e negativas e tem por pressuposto que o principal motivo para os professores participarem na avaliação é compreender e aperfeiçoar as suas práticas (p. 35).

Em referência a autoavaliação, Vidal (2016) reitera que,

“o avaliado deve proceder à sua autoavaliação e melhorar o seu desempenho profissional em função da informação recolhida durante o processo de avaliação. A autoavaliação permite precisamente ao professor refletir sobre a sua forma de

organização do ensino, tomar consciência dos seus avanços e recuos, para assumir novas decisões devidamente fundamentadas e argumentadas (p. 29)”.

Ao avaliar-se a si mesmo, o professor possibilita a autocorreção da sua prática profissional o que se reflete sobre os resultados do seu trabalho, levando os docentes a melhorarem as suas competências. Logo, é fundamental a inclusão da autoavaliação no processo de avaliação formativa do docente.

Para melhor acompanhamento e controlo dos resultados obtidos através da observação de aulas e da autoavaliação, normalmente, recorre-se ao portefólio. Trata-se de um instrumento essencial na ADD, uma vez que permite tanto ao avaliador como ao avaliado acompanhar a trajetória de todo o processo de avaliação, pois nele ficam registados todos os aspetos que precisam de ser melhorados, permitindo, desse modo, a adoção de estratégias que visam superar as falhas cometidas, (Ibidem, p. 26).

Em função do uso do portefólio Alarcão e Tavares (2003) referem que “... é um excelente instrumento que permite o acompanhamento do desempenho Profissional, pois evidencia um conjunto coerente de documentação refletidamente selecionada, significativamente comentada e sistematicamente organizada e contextualizada no tempo, reveladora do percurso profissional docente” (p. 30). Almeida (2016) também partilha da ideia segundo a qual “progressivamente, os portefólios são cada vez mais adotados como estratégia avaliativa e podem ser considerados como um recurso que auxilia na avaliação de desempenho, uma vez que reúnem uma série de documentos/evidências, suscetíveis de avaliação” (p. 45).

O autor também refere que o portefólio é “um conjunto de documentos específicos, selecionados para serem representativos da excecionalidade do percurso do seu construtor”. Sobretudo, deve demonstrar a análise, a reflexão, a ponderação e a decisão pertinentes do sujeito a avaliar (p. 47).

1.9. Agentes avaliativos

De acordo com Afonso (2016, p. 72), “a responsabilidade pela avaliação de desempenho docente, geralmente, é partilhada entre as autoridades educativas, as escolas os seus dirigentes e os próprios professores”. Neste sentido, o grupo responsável pela implementação da avaliação apresenta três categorias distintas: os responsáveis pela implementação nas escolas, os seus dirigentes e os próprios professores.

Por autoridades educativas, neste caso, entendem-se os órgãos centrais de poder. No caso angolano, e para os propósitos desta investigação, o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), através do Instituto Nacional de Avaliação, Acreditação e Reconhecimento de Estudos do Ensino Superior (INAAREES)¹, que tem a missão de promover e monitorar a qualidade das condições técnico-pedagógicas e científicas criadas e dos serviços prestados pelas Instituições de Ensino Superior (IES); e como atribuições, entre outras, propor e promover a implementação de um Sistema Nacional de Garantia de Qualidade do Ensino Superior.

A implementação deste sistema levará à necessidade de monitorização a nível nacional, dos procedimentos de avaliação, à indicação de instrumentos, à descrição de critérios de avaliação, à distribuição de funções avaliativas e ao acompanhamento dos resultados da avaliação.

Em alguns países, as autoridades educativas estabelecem princípios gerais e linhas orientadoras e dão às instituições educativas a possibilidade de adaptar o modelo de avaliação docente às suas particularidades circunstanciais (Afonso 2016, p. 72).

Os dirigentes escolares têm uma função diferente neste processo, de acordo com as práticas de cada país. Podem ter exclusivamente a responsabilidade de implementar as decisões definidas a nível central ou podem ter a incumbência

¹ Decreto Legislativo Presidencial n.º 3/20 – Regulamento do Processo de Autoavaliação das Instituições de Ensino Superior.

total na operacionalização do processo de avaliação docente, como acontece na Finlândia.

Contudo, a interligação entre o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e a melhoria do sistema educativo exige que o processo de avaliação de desempenho seja integrado no sistema de melhoria de qualidade das escolas, o que prevê uma intervenção mais significativa destes atores educativos. Além do grau de intervenção, a qualidade da participação destas lideranças e a aceitação que assumem das vantagens do processo é decisiva, visto que “revela-se (...) praticamente impossível implementar um processo de avaliação de desempenho sem uma liderança determinada, corajosa e convicta das vantagens de um processo desta natureza para a melhoria dos resultados” (Afonso, 2016, p. 73; Morais, 2009, p. 11).

Por fim, os professores podem ter um papel mais ou menos relevante através dos seus representantes, na definição de características do modelo de avaliação ou ainda quando a avaliação é feita em pares, o que normalmente indicia uma preocupação com as melhorias do ensino e do sistema educativo. (...) Portanto, a sua participação na conceção e implementação de processos avaliativos é considerada fulcral para o sucesso dos mesmos.

Para Moreira (2013, p. 110), a avaliação do professor pelo aluno é a mais usada; porém, dois outros tipos podem ser mencionados: a autoavaliação e a avaliação pelos colegas.

Segundo Moreira (2013) a avaliação entre pares é,

“a avaliação pelo colega, usada em pequena escala talvez por questão de escrúpulo, é, geralmente, feita de duas maneiras: a) avaliação dos materiais instrucionais utilizados pelo colega, incluindo objetivos, provas, métodos, textos, sistema de avaliação, plano de ensino; b) observação em classe no que se refere a domínio do conteúdo, técnicas de ensino, relacionamento com o aluno, comportamentos do professor (p. 110)”.

Nesta perspetiva, a avaliação pelo colega ou em pares pode oferecer vantagens. Usualmente, aplica-se quando determinado professor apresenta debilidades na

condução do processo ensino e aprendizagem e pretende melhorar o seu desempenho a esse nível, e por vezes, serve para aprendizagem do próprio observador. Para este propósito, recorre a um professor mais experiente avaliando o seu plano de ensino ou observando os seus materiais didáticos para deles retirar alguma informação que ajude a melhorar o desempenho.

De acordo com Jesus (2019), esta modalidade de avaliação contribui positivamente para o desempenho do professor e, melhora a qualidade do ensino.

Também para Vidal (2016), os responsáveis na avaliação do desempenho são: o próprio professor, o avaliador e os estudantes. Ainda acrescenta que:

“o professor avaliado tem direito a que a avaliação contribua para o seu desenvolvimento profissional e a que lhe sejam garantidos os meios e as condições necessárias ao seu desempenho de acordo com os objetivos individuais que tenha acordado (p. 36)”.

O autor encontra respaldo dos seus argumentos num dos modelos de avaliação do desempenho de Fernandes (2008, p. 16), segundo o qual “a eficácia do professor depende da sua competência e do seu desempenho, mas também do que os alunos forem capazes de responder em determinadas situações”.

Portanto, a seleção dos avaliadores deve ter em conta os propósitos e objetivos da avaliação. Quando a avaliação tem propósitos formativos, concretizados por um feedback específico reservado a melhorar a prática pedagógica, é desejável que o avaliador tenha experiência em contextos educativos semelhantes àquele em que o professor avaliado desenvolve o seu trabalho. Igualmente, será mais fácil o desempenho de tarefas avaliativas por parte daqueles que lecionam as mesmas disciplinas nos mesmos níveis de ensino (Afonso, 2016); desde que os conhecimentos científicos e didáticos sejam importantes enquanto foco de avaliação. De outra forma, ter como avaliadores colegas da mesma disciplina não é obrigatório no caso do ensino superior, em que há mais probabilidades de cada docente ter a sua área de especialização.

1.10. Aplicabilidade dos resultados da avaliação

De acordo com Afonso (2016),

“a avaliação realiza-se através da identificação dos pontos fortes e dos pontos fracos, ajudando o professor a refletir e a melhorar a sua prática letiva, o que lhe confere um cariz basicamente formativo, e ocorre quando a avaliação docente está enquadrada e alinhada com o plano de desenvolvimento da escola (p. 69)”.

Para a autora, a realização da avaliação deve, de antemão, identificar os pontos “fortes e fracos” do desempenho do docente, a fim de contribuir para a melhoria do desenvolvimento da sua prática profissional. Nessa mesma lógica, Rodrigues e Peralta (2008) acrescentam que:

“um referencial de desempenho em grosso modo é um sistema de referências, desejavelmente legitimado, constituído por um conjunto de dados, relevantes, a partir dos quais é possível traçar um perfil/perfis de desempenho (projeção do desempenho desejável, previsto, potencial) com o (s) qual (is) se compara o desempenho real (observado) do profissional, e que permite identificar/acentuar pontos fortes e fracos nesse desempenho (p. 29)”.

Relativamente ao uso do resultado da avaliação, Afonso (2016) diz que:

A avaliação de desempenho é direcionada para medir a eficácia dos professores através de resultados e de objetivos mensuráveis e quantificáveis e é usada como indicador para a progressão na carreira, para a atribuição de recompensas ou para estabelecer sanções (p. 69).

Neste sentido, o resultado da avaliação serve para premiar o mérito através da valorização na forma de melhoria da prática profissional/formação contínua (avaliação formativa), e também serve para progressão na carreira, geralmente com melhores vencimentos, atribuição de recompensa ou sanção (avaliação sumativa). Apresentação dos resultados, serve também para alertar para uma análise crítica de um ponto de vista alheio, o que contribui para as mudanças (Jesus, 2019). Pois, o resultado da avaliação provoca sempre uma mudança com vista à melhoria do desempenho profissional do professor.

Stronge (citado por Vidal, 2016), aponta vários efeitos e/ou recompensas multidimensionais produzidos pela ADD sumativa, nomeadamente:

As contratações, as decisões salariais, a retenção/rescisão prenomeação definitiva, a qualificação/certificação, a credenciação, a nomeação definitiva, a atribuição de prémios, o reconhecimento, a retenção/rescisão pós-nomeação definitiva, a autoavaliação, a progressão na carreira e o recrutamento de mentores (p. 39,40).

Para o autor, a utilização do resultado da avaliação é muito importante para motivar os docentes a assumir a sua função como bons educadores e também progredir na carreira docente. No entanto, para dar essas recompensas o desempenho precisa ser considerado bom. Ou seja, necessita de uma classificação face a um nível de desempenho pré-definido.

Neste aspeto, Lourenço (2008) reforça que,

uma avaliação sumativa, com consequências em termos salariais e na promoção dos docentes, vai exigir que os procedimentos sejam objetivos e homogêneos para todos, para que tenham as mesmas oportunidades de obter uma boa classificação e com ela equidade nas possibilidades de ascensão e aumento salarial (p. 23).

Nesta perspetiva classificativa, o resultado da avaliação tem como propósito o juízo de valor sobre o docente, efeitos salarias e a progressão na carreira. Contudo, em organizações pequenas nem sempre existe há probabilidade de evolução na carreira, uma vez que, os objetivos da ADD diferem de instituição para instituição, o que não anula a sua importância.

Claro está que cada um dos propósitos acima referenciados – melhorar ou classificar- obrigam a procedimentos de ADD (instrumentos, agentes avaliativos, momentos, (...)) diferentes. No entanto, ambos procuram a objetividade. E, note-se, que para melhorar o desempenho exige-se muito mais cuidado na avaliação do que apenas classificá-lo e dar prémios. Pois, não basta o professor atribuir-se uma nota elencando as suas falhas, é preciso perceber as causas desses falhanços, negociá-las entre avaliador e avaliado e acordar um plano de melhoria.

1.11. Articulação entre a avaliação de desempenho docente e outros elementos da avaliação da instituição

A avaliação do desempenho docente tem relação direta com a avaliação institucional. É do interesse das instituições educativas que o professor deva ser competente, ter domínio dos instrumentos que regulamentam o ensino e ser um profissional em condições de promover o ensino de qualidade.

Para Pires (2014),

Em qualquer instituição, a avaliação é um direito que exige uma maior transparência e responsabilização entre o avaliado e o avaliador, para isso, essa prática deveria seguir um ritual de caráter obrigatório, no seio da ADD, em benefício da instituição e dos outros intervenientes (p. 15).

Por essa razão, a avaliação do desempenho é fundamental não só para o desenvolvimento do profissionalismo docente como também para a organização, pois contribui para a melhoria e eficácia do ensino e aprendizagem e serve para desenvolver a qualidade da instituição. Segundo Silva (2010, p. 5), o “desenvolvimento da instituição pode evidenciar diferentes níveis de empenho, de atitudes e de comprometimento frente às possibilidades de participação na organização escolar”. Um dos aspetos a considerar no que se refere à qualidade de ensino é a garantia da relação entre a qualidade da escola e a qualificação dos recursos humanos nela existentes.

Nas palavras de Silva (2010) a clareza da avaliação entre o avaliado e o avaliador deve ser evidente para o bem-estar da escola e do professor, assim como do aluno. De acordo com Afonso (2016), a avaliação docente pode interligar-se com o programa de ação e de melhoria da escola de diversas formas:

“pode ser vista para fins de melhoria, como parte de avaliação escolar interna; pode ser entendida como a contribuição de cada professor para a melhoria da escola; e pode ainda estabelecer ligação com o plano de desenvolvimento da escola, ao concorrer para detetar as áreas onde o desenvolvimento profissional de cada professor deve incidir (p. 74).

De acordo com o Decreto Presidencial angolano n.º 121/20 de 27 de abril, sobre o Regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de Ensino Superior (RADDSES) no seu art.º 5º Objetivos da avaliação do desempenho do docente (s), alínea d) refere que a avaliação deve *“fundamentar processos de progressão na Carreira Docente do Ensino Superior e distinguir o mérito em termos de desempenho docente”*.

Isso significa que a avaliação de desempenho docente deve estar articulada com a área responsável pela gestão de recursos humanos da instituição e também servir de fonte de informação para o plano de necessidades formativas da instituição.

1.12. Padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação

Segundo o decreto n.º 121/20 de 27 de abril (idem), no seu art.º 4º *Objetivos* alínea b) *“definir parâmetros e critérios de avaliação nas dimensões de ensino, investigação científica, extensão e gestão, estabelecendo as referências de desempenho sob a forma de dimensões, parâmetros, indicadores e critérios”*.

Recomenda, que cada instituição de ensino superior deve criar um sistema de avaliação que abrangerá diferentes áreas de atuação. Esse sistema será construído a partir da definição de parâmetros e critérios específicos para cada área, e o desempenho será medido através de indicadores que servirão como referências para a comparação da qualidade dos resultados.

Para que este processo decorra sem sobressaltos o art.º 13º *Princípio da transparência* refere que *“na avaliação do desempenho do docente no ensino superior devem ser previamente divulgadas as regras, os critérios, os procedimentos, os parâmetros, os indicadores e as escalas de valorização que sustentam o processo de avaliação do desempenho docente”*. Portanto, ninguém deve ser avaliado sem estar informado detalhadamente sobre o processo pelo qual irá participar, tendo em conta que o envolvimento de todos os stakeholders na conceção e implementação da ADD poderá garantir melhores resultados, que respondam aos indicadores e finalidades para o qual o sistema foi concebido.

Nesse sentido, o art.º 16º *Princípio da coerência* orienta que, “a avaliação do desempenho do docente deve articular os objetivos da avaliação com as dimensões do desempenho docente a avaliar, os instrumentos a utilizar, as regras do processo e as condições contextuais para que a avaliação produza os efeitos desejados”. É fundamental que as fases da ADD, estejam bem estruturadas e devidamente articuladas com as condições contextuais para que se torne possível mensurar os efeitos desejados. Importa referir que, a ADD é aplicável a todos dos docentes de instituições públicas e privadas que estejam integrados na Carreira Docente do Ensino Superior, de acordo com o n.º 1 do art.º 2º (RADDSES²).

Portanto, antes de aplicar uma avaliação de desempenho, é necessário que a instituição faça um pré-diagnóstico dos padrões de desempenho existentes, de modos que, durante a conceção e implementação do sistema de ADD estes indicadores estejam previamente contemplados e direcionados para a melhoria profissional e formativa dos docentes.

Neste sentido, Graça *et al* (2011) considera que,

“a forma mais fácil de definir a atividade docente é através da construção de padrões de desempenho, isto é, da descrição das suas principais tarefas de acordo com determinados domínios ou dimensões, em articulação com um conjunto de funções que o profissional deve desempenhar (p. 10)”.

De acordo com o autor, antes da implementação da avaliação, os avaliados e avaliadores devem ter o domínio prévio sobre os critérios a utilizar no processo de avaliação. Para esta finalidade, devem conceber-se normas orientadoras que consigam atenuar avaliações baseadas em critérios infundados. A definição prévia de critérios é, portanto, crucial em qualquer sistema de avaliação de desempenho.

² Decreto Presidencial n.º 121/20 - Regulamento de Avaliação do Desempenho Docente do Subsistema de Ensino Superior.

Graça *et al* (2011, p. 26) também referem que “o padrão de desempenho pode ser entendido como um referencial para comparação, proporcionando condições para efetivar a avaliação”. O autor acrescenta que:

“os padrões de desempenho terão de refletir os objetivos do Sistema Educativo, que, de acordo com o contexto em que, em cada escola, se desenvolve a ação educativa, estabeleça os procedimentos que conduzam aos resultados esperados pela escola, de acordo com o seu Projeto Educativo, apoiando nas estratégias consideradas mais adequadas para o efeito no seu Plano de atividades, e que produza as evidências desejadas (p. 26)”.

Nesta linha de pensamento, Soares (2013) afirma que,

A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem constitui o eixo central da profissão docente, envolvendo a planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens, suportados por um conhecimento científico e didático -pedagógico, rigoroso e correto. Incide no domínio da preparação e organização das atividades letivas, realização das atividades letivas, relação pedagógica com os alunos e processo de avaliação das aprendizagens dos alunos (p. 47,48).

Só será docente quem se vê revestido de um conhecimento científico e didático – pedagógico capaz de suportar um perfil correto e rigoroso centrado no domínio da preparação e organização de atividades pedagógicas, colocando o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem. Estas aspirações constituem o eixo central da profissão docente a qual envolve uma planificação concisa e a transformação do conhecimento teórico para a prática com base nas normas do ensino e aprendizagem, (JESUS, 2019, p. 26).

Segundo Graça *et al* (2011), a definição de padrões de desempenho, num processo de desempenho docente, visa:

- a) encontrar e/ou construir referentes;
- b) operar diagnósticos provisórios que se destinam a motivar o prosseguimento da procura sistemática de informações;
- c) definir dimensões de avaliação: abrir categorias de questionamento que desembocarão na formulação dos critérios utilizados para avaliação;
- d) delimitar o contexto num ambiente heterogéneo, criando um quadro em relação ao qual diagnósticos poderão ser discutidos;

e) justificar e nomear os critérios que presidirão à avaliação, (p. 27).

Conforme o autor (Idem),

“os padrões de desempenho trazem tranquilidade ao processo de avaliação, pois permitem que à partida, avaliado e avaliadores, em sentido lato, conheçam as ações que uns têm de desenvolver e os outros de observar, para que o professor em avaliação se possa situar num determinado nível de desempenho docente (p. 27)”.

Neste aspeto, Rodrigues e Peralta (op. Cit.) afirmam que:

Avaliar o desempenho requer, pois, o uso de indicadores apropriados. Podem seleccionar-se indicadores de natureza quantitativa, isto é, aqueles que são contáveis e têm uma representação numérica (por exemplo, a percentagem de alunos aprovados numa determinada disciplina ou a taxa de abandono dos alunos de uma turma ou de um ano, etc.) (p. 14).

Para avaliar o desempenho exige-se, portanto, o uso de indicadores adequados. Deve escolher-se também, indicadores de carácter quantitativo, ou seja, aqueles possíveis de serem contados e representados por números. Porém, existirá sempre uma margem para erros/manipulações/distorções, pois, não existe fiabilidade garantida em resultados quantificáveis passíveis de manipulação.

A medição do progresso deve ser feita recorrendo à indicadores quantitativos e qualitativos, de formas a conferir qualidade no processo e transparência nos resultados apresentados. Os “dados e indicadores não só devem ser utilizados para o cumprimento e a responsabilização, como também informar sobre a melhoria contínua” (Gouveia, 2023, p. 10); indicadores bem concebidos resultam num feedback mais atempado e acionável para os múltiplos intervenientes na ADD.

Na sequência, Soares (2013) também afirma que:

A definição dos níveis de desempenho (excelente, muito bom, bom, regular e insuficiente) traduzidos nos descritores descreve com pormenor os comportamentos passíveis de serem observados ou documentados de acordo

com uma escala que determina o seu grau de concretização, favorecendo o processo avaliativo (p. 48).

Corroborando com essa ideia, Graça *et al* (2011) afirmam que cada nível de valor corresponde a um item de acordo com os indicadores de padrão de referência da avaliação de desempenho. Assim, os cinco níveis da avaliação são os seguintes:

o «Bom» representa o padrão-base, indicador do que é o bom desempenho profissional nos diferentes domínios e os seus indicadores; o nível de desempenho de «Muito Bom» constitui-se assim como a superação do padrão, excedendo-o claramente, e o de «Excelente» constitui-se como uma referência de grande eficácia docente; o nível de desempenho de «Regular» evidencia que o padrão não foi atingido, revelando o docente dificuldades, que deverá superar; o «Insuficiente» é revelador não só de que não foi atingido o padrão, mas de que o docente evidencia deficiências graves e comportamentos desadequados (p. 28).

Diante disso, o significado da dimensão do desempenho qualitativamente representados com os termos excelente, muito bom, bom, regular e insuficiente, indicados nos descritores de desempenho, traçam de forma detalhada padrões de desempenho prováveis de serem analisados/catalogados/avaliados com base numa escala que delimita o seu nível de materialização, por forma a auxiliar o processo de avaliação.

Rodrigues e Peralta referem que:

Os mesmos normativos afirmam, de forma expressa, que o professor é considerado como um fator determinante da qualidade do serviço educativo, desenvolvendo-se o seu desempenho segundo quatro dimensões, a saber: i) a dimensão profissional, social e ética de acordo com a qual o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das ações concretas da mesma prática, social e eticamente situada; ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, segundo a qual 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; iii) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, uma vez que o professor

exerce a sua atividade profissional no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere; iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, sugerindo que o professor incorpora a sua formação como elemento constitutivo da prática pedagógica. (Ibidem, p. 28).

Na análise de Sanches (2008), considera-se que,

(...) o processo de avaliação do desempenho inclui seis fases obrigatórias e duas opcionais: 1) O preenchimento pelo professor avaliado de uma ficha de autoavaliação sobre os objetivos alcançados na prática profissional e através da formação contínua realizada; 2) O preenchimento de uma ficha de avaliação pelo coordenador do departamento ou do conselho de docentes; 3) O preenchimento de uma ficha de avaliação pelo diretor; 4) A conferência e validação da proposta de classificação pela comissão, no caso apenas da atribuição das menções de Excelente, Muito Bom e Insuficiente; 5) Entrevista dos avaliadores com avaliados, tendo como objetivo dar conhecimento ao avaliado da proposta de avaliação e proporcionar-lhe a oportunidade de apreciação conjunta desta proposta. Igualmente na entrevista, será apreciada a ficha de autoavaliação preenchida pelo professor na fase inicial; 6) Reunião final dos avaliadores para atribuição da classificação final: os avaliadores reúnem a fim de atribuir a avaliação final, depois de terem analisado os dados da avaliação e da autoavaliação. Da menção qualitativa e quantitativa atribuída na avaliação do desempenho, é dado o conhecimento ao professor avaliado pelos avaliadores; 7) Reclamação: o professor avaliado pode apresentar reclamação escrita para os avaliadores, no prazo de dez dias úteis após ter conhecimento da sua avaliação e autoavaliação; 8) Recurso: o professor pode apresentar recurso para o respetivo diretor regional da educação, no prazo de dez dias úteis. Após ter tido conhecimento, o diretor regional profere sua decisão no prazo de dez dias úteis a partir da data de interposição do recurso (p. 34,35).

1.13. Competências do Avaliador

Acerca dos avaliadores, Fernandes (2010) diz que:

O processo de avaliação tem de ser desenvolvido por pessoas credíveis e respeitadas pelos avaliados. Parece fundamental que os avaliadores possam exercer as suas funções num clima de clara aceitação e reconhecimento das suas competências e que os avaliados tenham plena confiança nos avaliadores.

Nesta perspectiva, quem exerce o papel de avaliador deve ser alguém competente, com experiência profissional sênior comprovada e reconhecida na prática docente e, acima de tudo, estar comprometido com a qualidade de ensino. O avaliador deve ser alguém com um perfil profissional aprovado entre os avaliados e até fora da instituição.

De acordo com Martins (2013, p. 203),

O avaliador não deve circunscrever a sua tarefa avaliativa à sala de aula. O professor avaliado deve ser, evidentemente, perscrutado quando se encontra com os seus alunos em sala de aula, mas também quando se envolve com a comunidade escolar, assim como com a sociedade onde se insere enquanto pessoa e profissional do ensino.

Deste modo, o referido autor diz-nos que o avaliador não deve restringir o processo de avaliação do professor ao contexto de sala de aula, mas também, avaliar o seu desempenho enquanto membro integrante da comunidade escolar.

Assim, além de avaliar o professor na sua prática profissional irá avaliar também as relações interpessoais que o mesmo vai construindo com os diferentes integrantes da comunidade educativa.

1.14. Formação de avaliadores e avaliados

Para Casanova (2009),

O avaliador terá de conhecer o contexto com todas as suas implicações e dificuldades que o professor sente e vive; conhecer o Projeto Educativo de Escola e o Projeto Curricular de Escola e ainda o Regulamento Interno; conhecer quais os referentes assumidos pela escola do professor a avaliar, assim como os instrumentos por ela criados e assumidos. O avaliador deve ter o coração aberto para acolher, compreender, ensinar e ajudar o professor a melhorar os seus conhecimentos, as suas práticas e os valores que fundamentam o seu modo de estar na comunidade educativa. Deve possuir humildade para aprender com o avaliado a refletir sobre a prática, gerando novas e úteis formas de ensinar em contexto (p. 4, 5).

Nesse sentido, quem desempenha o papel de avaliador deve ter domínio científico e administrativo das ferramentas didáticas utilizadas na prática docente e, de todos os componentes que constituem o processo avaliativo, bem como os documentos legais e administrativos da escola. Deve também ter um perfil que se adequa as exigências da função, de modos a facilitar a relação avaliador-avaliado.

Soares (2013, p. 38) elenca outras valências associadas as competências do avaliador, “o avaliador deve ser um elemento capaz de dominar competências específicas no campo da avaliação, no campo profissional e científico, além de apresentar determinadas características pessoais, tornando-o reconhecido e respeitado pelos seus pares no desempenho da sua função”.

A par destas competências é necessário que o avaliador possua conhecimento teórico e prático das diferentes técnicas de recolha de dados (observação, entrevistas e inquéritos, notas de campo, incidentes críticos) e de análise de conteúdo para analisar os diferentes documentos apresentados pelo *professor avaliado*.

Nessa mesma lógica, corroborando com as ideias de Casanova (2009) e Soares (2013), Vidal (2016) entende que,

(...) o avaliador terá de ser uma pessoa com conhecimentos especializados, com enorme sensibilidade, com capacidade analítica e de comunicação empática, com experiência de ensino e elevada responsabilidade social. Terá de ser um profissional que sabe prestar atenção, sabe escutar, sabe clarificar, sabe encorajar e ajuda a encontrar soluções, sabe dar opiniões, e que sabe ainda negociar, orientar, e assumir todo o risco das consequências da sua ação.

No entender de Caetano (2008), a formação deverá centrar-se nos aspetos críticos da avaliação, nomeadamente:

“a) os objetivos do sistema (...); b) os critérios de avaliação e as dimensões a utilizar (...); c) o tipo de medição a utilizar (...); d) os enviesamentos e erros cognitivos que podem ocorrer (...); e) os procedimentos específicos a seguir (...); f) a estruturação e condução da entrevista de avaliação de desempenho (...); g) a

formalização da avaliação e etapas seguintes; h) algum tipo de simulação da aplicação do sistema (...)" (op.cit.: 105-106).

Portanto, é certo que o avaliador deverá assumir a sua função sentindo-se bem na sua realização, sabendo de antemão que não pode desvalorizar o processo avaliativo, sob pena de desmotivar o professor avaliado ou de tornar o processo avaliativo num processo vazio e oco de sentido. Também não o poderá sobrevalorizar, tornando-o num ato de pressão desmensurado, impossibilitando a atitude reflexiva do professor avaliado.

O que se assemelha as características do supervisor, visto que, é necessário que detenha competências específicas necessárias a consecução da sua atividade, nomeadamente: "competências interpretativas- capacidade de aprender o real, nas suas diferentes vertentes sociais, culturais, humanas, políticas, educativas; competências de análise e avaliação- de acontecimentos, projetos, atividades e desempenhos; competências de dinamização de formação- conhecer aprofundadamente as carências formativas da organização e fomentar ações de formação na base da aprendizagem colaborativa; competências relacionais- boa capacidade de comunicação com os outros e gestão eficaz de conflitos" (Alarcão, 2002, p. 234).

Estas são competências determinantes para execução de tarefas que exigem análise e interpretação de resultados relacionados à avaliação do ensino, ADD, e formação de professores.

1.15. Supervisão pedagógica: que importância assume na complementaridade com a ADD

A supervisão tem como objetivo "o desenvolvimento profissional do professor", situando-se "no âmbito da orientação de uma ação profissional", que implica uma atividade de mútua colaboração e ajuda entre os agentes envolvidos no processo numa atitude de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança (Alarcão e Tavares, 2003, p. 59).

Enquanto atividade de regulação (planificação, monitorização e avaliação) a supervisão visa “o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua ação”. E enquanto espaço de transformação, a atividade supervisiva, inclui “a aquisição/aprofundamento de competências, aliadas à capacitação para tomada de decisões e para a ação coletiva e informada por valores éticos e pedagógicos” (Moreira, 2010).

Marchão (2011) entende a supervisão “como um instrumento de formação, inovação e mudança, que se situa num determinado contexto, através de um processo de desenvolvimento e de (re) qualificação e que envolve dois sujeitos”.

Deste modo, pode-se afirmar que a supervisão é um meio de promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Assim sendo, a supervisão surge como um processo de questionamento sobre a prática, exigindo formas de análise e interpretação dessa prática e que conduz à sua teorização. Portanto, torna-se crucial o papel do supervisor (Silva, 2012).

Vieira diferencia duas formas de abordar o papel do supervisor. Na primeira abordagem de carácter prescritivo, o professor supervisor “é entendido como autoridade, juiz do pensamento e da atuação do professor”; na segunda abordagem, equacionada numa linha colaborativa, o papel do supervisor é concebido por um “colega com mais saber, recetivo por excelência ao professor que orienta”, coresponsabilizando-se pelas suas opções, ajudando-o a desenvolver-se (citado por Silva 2012).

Alarcão e Tavares (2003, p. 150-151) referem que ao supervisor compete a colaboração “no processo de monitorização do desempenho de professores, na dinamização de atitudes de avaliação dos processos de educação e dos resultados de aprendizagem”. A efetivação destas funções requer, conhecimentos essenciais, destacando-se:

- ✓ Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;

- ✓ Conhecimento de metodologia de avaliação da qualidade (institucional, das aprendizagens, do desempenho);
- ✓ Conhecimentos dos fenómenos inerentes à aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;
- ✓ Conhecimentos das ideias e das políticas sobre a educação.

Relativamente à função avaliativa, na ótica de Monteiro (2009, citado por Silva, 2014) o supervisor deverá:

Ter a capacidade de, por um lado orientar, apoiar, estimular os professores face à sua prática pedagógica e envolvimento no meio escolar e de saber gerir as relações humanas sob a base de uma relação democrática, igualitária e simétrica e por outro lado, fazê-lo sob o pendore dos princípios da justiça, fidelidade, imparcialidade e eficiência que devem subjazer ao processo avaliativo da competência profissional (p. 50).

Por conseguinte, o exercício das funções de supervisor apresenta bastantes semelhanças com o do avaliador de desempenho docente, requerendo a instauração de princípios éticos como a transparência e objetividade, princípios que garantam a confiança mútua em todo o processo avaliativo, de forma a existir uma visão de negociação entre os dois intervenientes (Marchão, 2011).

Contudo, as finalidades da supervisão e as finalidades da avaliação são distintas, considerando que “a supervisão visa promover o desenvolvimento profissional do professor (...) enquanto processo de crescimento e desenvolvimento profissional, centrado na melhoria da ação e do desempenho profissional”, e a avaliação classificativa “procura formular juízos sobre a sua competência (...) para o exercício da atividade profissional, com impacto na progressão da carreira”, (Moreira, 2009).

Relativamente às diferenças entre supervisão e avaliação docente, apresentamos no quadro seguinte uma distinção realizada por Nolan & Hoover, citados por Silva (2012, p. 6) e algumas reflexões da prática atual.

Tabela 1. Dimensões diferenciadoras da Supervisão e da Avaliação

	SUPERVISÃO	AValiaÇÃO
Finalidade principal	Promover o crescimento individual, para além do nível atual de desempenho.	Formular juízos de valor acerca da qualidade global da competência do professor, e a melhoria da sua competência.
Fundamentação	Reconhecimento da natureza complexa e multidimensional do ato de ensinar.	Direito legítimo do Estado de proteger as crianças do comportamento imoral, incompetente ou pouco profissional dos professores; melhoria da prática profissional e qualidade do ensino-aprendizagem.
Âmbito	Depende do que se considerar objeto da avaliação.	
Enfoque da recolha de dados	Os critérios variam de acordo ao modelo de supervisão adotado.	Baseado em critérios estandardizados e/ou individualizados.
Valorização da competência Profissional	Competência partilhada e mutuamente reconhecida.	Avaliador certificado pelo Estado/ distrito (avaliação externa); avaliador deve ter a sua competência reconhecida pelo avaliado, de forma a aumentar o impacto da ADD (avaliação interna)
Relação	Colegial, ‘reciprocidade orgânica’ (respeito e confiança, partilha de objetivos, experiência, liderança).	Hierarquizada, com grau razoável de distância de modo a tornar a avaliação o mais justa e neutra possível; entre pares quando o foco avaliativo for científico-didático.
Perspetiva do professor sobre o processo	Oportunidade para correr riscos e experimentar.	Desempenho máximo para mostrar ao avaliador; contribuir com reflexões e propostas de melhoria da ADD.

Moreira (2009) entende que estes dois processos são diferentes no “princípio, âmbito, enfoque (...), bem como a relação que se estabelece entre os participantes e conseqüentemente, a forma como o professor encara os processos. As “pessoas que realizam estas tarefas são também pessoas distintas, de modo a separar claramente as finalidades das duas atividades” (p. 252).

Ainda assim, Moreira (2009) recorre a Fernandes (2009) para explicar que a avaliação pode “ser posta ao serviço da regulação e de melhoria das práticas

pedagógicas e profissionais dos professores” e, nesse caso, a “finalidade da avaliação neste contexto deve ser sobretudo formativa e de natureza desenvolvimentistas.

Marchão (2011) ressalta que, “se a função formativa for subalternizada por uma função apenas classificativa pode determinar uma visão não de apoio, própria dos processos de supervisão, mas hierárquica e autoritária, apenas de avaliação/inspeção. Ao observar o quadro anterior sobre as *Dimensões diferenciadores da supervisão e da avaliação* (Moreira, 2009), Marchão destaca que:

“num processo de supervisão-avaliação é necessária a corresponsabilização no processo avaliativo e um diálogo permanente numa perspectiva auto e hétero reflexiva que permita a evolução do professor avaliado, a melhoria e mudança de práticas, a qualidade e eficácia do contexto de ensino aprendizagem, o desenvolvimento profissional e o estabelecimento de um ciclo reflexivo de supervisão que seja dinâmico e colaborativo” (p. 4).

A autora adverte para o facto de que, o exercício da supervisão e ADD exigir “a especificidade do conhecimento supervisivo nas suas principais dimensões: na área de supervisão propriamente dita; na área da observação e na área da didática” (p. 4).

Danielson (2010, p. 177) garante que a eficácia da supervisão depende do modo como é encarado o papel do professor avaliado, uma vez que “as práticas de supervisão devem ser, em grande parte, reguladas pelo professor”. Para a autora, as escolas têm o objetivo ético de garantir um ensino de alta qualidade para todos os alunos, e a supervisão articulada com a avaliação é a forma mais coerente e viável.

A autora apresenta três princípios fundamentais para o processo evolutivo da avaliação de desempenho docente nas escolas:

- ✓ Os critérios usados para definir uma boa prática docente devem, ao mesmo tempo, assentar na investigação e refletir a sabedoria profissional dos educadores e professores que vão usar o sistema. Os

debates entre os educadores e professores para estabelecer esses critérios podem trazer uma contribuição substancial para a cultura da escola.

- ✓ O sistema deve incluir a oportunidade de os professores supervisionados e avaliados apresentarem evidências para mostrar que todos os diferentes critérios são seguidos, e estes devem ser conhecidos previamente.
- ✓ Todas as pessoas da escola devem ter acesso a formação suficiente para garantir que os avaliadores podem fazer apreciações consistentes, com base em evidências da prática, e que os professores avaliados compreendam o sistema suficientemente bem para poderem demonstrar as suas competências.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

2.1. Objetivos e metodologia de investigação

A presente investigação assenta sobre a supervisão na avaliação de desempenho docente no ensino superior, tendo como objetivo de investigação analisar o sistema de avaliação de desempenho existente na Universidade Católica de Angola. Para a orientação do referido estudo, traçamos como problemática: Em que medida uma lógica de supervisão pode melhorar o sistema de avaliação no desempenho docente?

A ADD no ensino superior em Angola é um processo novo, encontrando-se algumas IES em fase final da conceção ou inicial da implementação do processo. No entanto, não podemos considerar prematuro uma análise na perspetiva macro do referido processo, pois é nesta fase onde é possível fazer-se alterações que visam a melhoria e o êxito na sua implementação.

A ADD, além de promover o desenvolvimento profissional, também garante a melhoria na qualidade ensino e da aprendizagem, elementos-chave na avaliação externa das instituições de ensino. Por isso, e para que o processo decorra sem grandes contratempos, é essencial que os responsáveis pela implementação da avaliação trabalhem numa lógica supervisiva, articulando a função de avaliador com a supervisão, para melhor orientação do processo avaliativo.

Nas palavras de Messias (2008, p. 25), a valorização do professor passa, obrigatoriamente, pela avaliação do seu desempenho, o que constitui um instrumento essencial para a melhoria da educação. Desse modo, a ADD aliada a gestão de pessoas é vista como uma ferramenta que valida a competência do professor avaliado, garantindo assim, o seu reconhecimento e adequada recompensa.

Em concordância com a problemática apresentada, desdobramos a questão de partida em questões de investigação operacionais:

- ✓ Quais são os objetivos da ADD e para que servem? Em que medida estão alinhados com o plano estratégico institucional?
- ✓ Quais são as expectativas e padrões de desempenho estabelecidos pela universidade?
- ✓ Com que periodicidade se realiza a ADD?

- ✓ Qual é a função da supervisão pedagógica na ADD?
- ✓ De que forma as necessidades formativas dos professores são identificadas na avaliação de desempenho?
- ✓ Quais são as dimensões avaliadas na ADD? Como estão estruturadas?
- ✓ Como é que os stakeholders percebem a avaliação de desempenho?
- ✓ Qual é a relação da ADD com os sistemas de gestão de RH e gestão do desempenho?
- ✓ Quem são o(s) responsável(is) pela avaliação de desempenho? No caso de ser mais do que um responsável, que funções tem? Que papel tem a Direção?
- ✓ Que vantagens e constrangimentos existem na operacionalização do sistema de ADD?
- ✓ Quais são as ferramentas de recolha de informações avaliáveis adotadas?
- ✓ Na criação e implementação do sistema de ADD esteve prevista e foi realizada formação para os agentes? Se sim, qual? E que resultados foram obtidos?
- ✓ Há algum manual ou documento elucidativo que tenha sido elaborado para que avaliadores e avaliados tenham as informações chave, para aquilo que têm de fazer, como têm de fazer, quando têm que fazer, e a quem têm que entregar os resultados?
- ✓ Em quantas fases está dividido o processo de ADD?
- ✓ Qual é o período de implementação para cada uma?
- ✓ Como será feita a avaliação da ADD?
- ✓ Que necessidades foram identificadas aquando do diagnóstico feito aos professores?
- ✓ Que Sugestões de melhoria?

Da indagação acima exposta, procedemos a formulação do seguinte **objetivo geral**:

- ✓ Analisar o sistema de avaliação de desempenho existente na universidade católica de angola.

Para desenvolver o objetivo geral, estabeleceu-se os **objetivos específicos** seguintes:

- ✓ Explicar as finalidades do trabalho e a metodologia seguida para a área de avaliação de desempenho, bem como satisfazer eventuais dúvidas por parte do interlocutor.
- ✓ Identificar os objetivos estratégicos da avaliação de desempenho.
- ✓ Identificar a relação da ADD com o desempenho global da organização.
- ✓ Conhecer o (s) objeto (s)/alvo (s) da avaliação.
- ✓ Analisar as dimensões estruturais e os aspetos processuais da atual avaliação de desempenho docente na instituição.
- ✓ Analisar a opinião dos vários stakeholders quanto ao papel da supervisão pedagógica na promoção do desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas de ensino por meio da avaliação.
- ✓ Identificar a relação da ADD com outros sistemas de gestão de RH (recrutamento, formação, gestão de carreiras).
- ✓ Identificar os intervenientes no processo de ADD e suas respectivas funções.
- ✓ Analisar o grau de conhecimento dos vários agentes/stakeholders sobre a avaliação de desempenho, designadamente objetivos e possíveis limitações.
- ✓ Conhecer os instrumentos de registo/formulários adotados.
- ✓ Conhecer os mecanismos de formação/preparação de agentes avaliativos.
- ✓ Compreender os momentos e as fases do processo de ADD.
- ✓ Compreender os mecanismos de meta avaliação
- ✓ Apresentar propostas de formação para eventuais necessidades de avaliadores e avaliados.
- ✓ Apresentar propostas de melhoria do sistema de ADD.

Indo ao encontro das questões levantadas e dos objetivos acima expostos, a metodologia escolhida para a presente pesquisa foi o estudo de caso. Justifica-se tal escolha por se tratar de um estudo de carácter descritivo, a ser realizado com um grupo de docentes e gestores académicos que participaram na conceção e implementação do processo de avaliação de desempenho, por um período determinado. Segundo Telles (2002), os estudos de caso, frequentemente descritivos (...), são utilizados quando o professor-pesquisador deseja focar um determinado evento pedagógico, componente ou fenómeno

relativo à sua prática profissional. A metodologia que envolve os estudos de caso pode ser compreendida de diversas formas. Segundo Coelho (2005), os dados num estudo de caso podem ser obtidos através de instrumentos de recolha de dados mais propícios para a pesquisa qualitativa. Alzina et al. (2014, citada por Vidal, 2016, p. 47) consideram que uma investigação qualitativa é “um processo de obtenção de informação por meio do contato que vai se estabelecendo com os informantes para a compreensão da realidade do estudo”. A fonte direta de dados neste modelo é o contexto real ou ambiente natural da ação dos sujeitos, constituindo o investigador o instrumento principal de recolha de dados.

2.2. Técnicas de recolha de dados

2.2.1. Análise documental

Com a pretensão de enriquecer a informação obtida a partir da entrevista, recorreremos à análise de documentos escritos que nos permitiram uma melhor compreensão da realidade organizacional e contextual.

A análise documental é uma atividade sistemática e planificada que consiste em examinar documentos já escritos, por indivíduos ou instituições. Estes constituem uma fonte bastante fidedigna e prática para revelar a história de organizações, bem como os interesses e as perspetivas de indivíduos (Alzina et al., 2004, p. 349). Nalguns casos, os documentos podem ajudar a complementar, confrontar e validar a informação retrospectiva sobre o assunto em estudo. A partir dos documentos, foi-nos permitido ter acesso à informação relativamente a trabalhos executados e a executar como o ***Plano Estratégico 2022-2026***, e a legislação em vigor ***Decreto Presidencial 121/20 de 27 de abril de 2020 sobre o Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior***, que serviram de indicadores para a triangulação dos dados recolhidos.

2.2.2. Entrevista semiestruturada

Nesta pesquisa, escolhemos realizar entrevistas semiestruturadas por parecerem mais adequadas ao contexto da nossa investigação e por permitirem maior segurança ao investigador.

A entrevista constitui o instrumento principal, sendo entendida, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 134), como “uma conversa intencional, geralmente entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informação sobre a outra”. Os autores afirmam que a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao próprio investigador desenvolver, claramente, uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam aspetos do mundo. Corroborando a mesma ideia, Alzina et al. (2004, p. 336) afirmam que a entrevista é uma técnica cujo objetivo é obter informação oral e personalizada sobre acontecimentos vividos, aspetos subjetivos das pessoas, como crenças, atitudes, opinião, valores em relação ao tema/problema em estudo.

Quanto ao tipo de entrevista, optamos pela modalidade de entrevista semiestruturada que, segundo Alzina et al. (2004, p. 337), parte de um guião que determina de antemão a informação relevante que se necessita obter por meio de perguntas. Afonso (2002, p. 99) acrescenta ainda que os entrevistados têm a liberdade de resposta, pois a função orientadora do guião deixa aberta a dinâmica criativa do diálogo.

Entendemos que a entrevista semiestruturada, sendo uma das técnicas fundamentais de trabalho utilizadas em quase todos os tipos de pesquisa usados nas ciências sociais, se adequava melhor aos nossos propósitos pelo facto de não limitar as respostas dos entrevistados.

Quanto ao momento da realização da entrevista, enquadra-se no tipo exploratório ou diagnóstico que, segundo Alzina et al. (2004, p. 338), tem por objetivo a identificação de aspetos relevantes e característicos de uma situação para obter as impressões espontâneas dos sujeitos.

A entrevista obedeceu a alguns procedimentos, antes da sua realização. Antes da entrevista propriamente dita, teve-se em conta alguns elementos apontados por Alzina et al. (2004, p. 341): apresentamo-nos profissionalmente, indicamos os objetivos e os motivos da entrevista, estabelecemos as condições de confiabilidade da informação (Afonso, 2002, p. 99), e garantimos que a informação disponibilizada seria unicamente usada para a nossa pesquisa, e que cada entrevistado receberia um resumo da transcrição da sua entrevista.

2.2.3. Inquérito por questionário

Um dos instrumentos de recolha de informações também selecionados para o nosso estudo foi o inquérito por questionário. Este apresenta-se como um instrumento de recolha de dados em que se interroga por escrito um grupo de sujeitos, permitindo ao investigador identificar determinadas características ou factos de uma população, visando verificar hipóteses ou analisar as relações entre as variáveis envolvidas no estudo que está a ser realizado através do seu tratamento estatístico. Permite ainda descrever uma população ou desenvolver um modelo de comparação de resultados (Babones, 2016).

Quanto ao tipo de questionário, optamos pela modalidade de questionário aberto, por se revelar útil quando se pretende recolher informação de carácter qualitativo.

Para a elaboração e aplicação do questionário, recorremos ao Google Forms, por ser uma ferramenta digital completa, abrangente e totalmente online, dado que recebe as respostas e automaticamente faz a leitura dos resultados, fornecendo o tratamento estatístico dos dados em tempo real. Entretanto, tivemos um baixo número de respostas ao inquérito, o que, de alguma forma, foi justificado durante as entrevistas.

2.2.4. Amostra intencional

Os participantes do estudo são gestores e docentes que fazem parte da comissão responsável pela conceção e implementação do sistema de ADD, e docentes afetos a Universidade com mais de 2 (dois) anos de serviço.

A composição da amostra, de tipo intencional, deveu-se às finalidades da investigação, nomeadamente a análise do sistema de ADD que está a ser implementado na UCAN, e auscultação dos docentes relativamente ao processo e sistema de ADD.

Para as entrevistas foram selecionados: 1 Decano, 2 responsáveis pelo Gabinete de Avaliação e Gestão da Qualidade (GAGQ), 1 responsável pelo Direção dos Recursos Humanos, 1 membro da Comissão de Avaliação do Desempenho de um dos Institutos. Relativamente ao Inquérito por questionário, foram inquiridos professores com mais de 2 anos de trabalho na universidade, sem diferir a

tipologia do contrato ou unidade orgânica a que pertencem, de modos a não identificar o maior número de participantes.

2.3. CARATERIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE ANGOLA (*in PLANO ESTRATÉGICO 2022-2026*)

O presente tópico vai dedicar-se a fazer a descrição e análise documental do nosso campo de estudo – UCAN - e vai discorrer sobre o seu plano estratégico (2022-2026), onde iremos focar em pontos - chave para a avaliação do desempenho que interessam para o nosso trabalho, nomeadamente: a missão, a visão, os valores, os pontos fracos e ameaças, as oportunidades para o sucesso, e a linhas estratégicas do quadriênio 2022-2026.

Um sistema de AD deve encontrar-se alinhado com a organização que serve, por razões estratégicas e operacionais. Portanto, é tarefa da AD medir e incentivar comportamentos que estejam alinhados com os objetivos e metas estratégicas da organização; ou seja, com o alinhamento entre a AD e os objetivos organizacionais, os colaboradores terão melhor percepção sobre a forma como as suas contribuições individuais impactam o sucesso da organização.

Deste modo, a avaliação de desempenho alinhada com a missão e os valores da organização assegura que os colaboradores estejam focados nas atividades mais importantes para o êxito institucional, melhorando a sua eficiência e a produtividade;

Assim sendo, o SAD ajuda a identificar as lacunas no desempenho profissional dos colaboradores e a fornecer feedback para o seu desenvolvimento, alinhando-os com o padrão de competências necessárias para a organização.

Essa capacitação permite que os colaboradores cresçam de forma a beneficiar a si próprios e à organização.

Outrossim, o alinhamento do SAD com a organização garante que as decisões relacionadas a promoções, recompensas e desenvolvimento de carreira sejam feitas de forma justa e transparente, baseadas em critérios claros e que refletem as prioridades da organização;

Colaboradores que entendem como as suas metas pessoais estão conectadas com os objetivos organizacionais tendem a estar mais motivados e envolvidos, uma vez que esse alinhamento ajuda a criar um sentido de propósito e de pertença à organização;

Do mesmo modo, organizações que estão em constante mudança, seja devido a questões tecnológicas, de mercado ou de estratégia, precisam de um sistema de avaliação flexível que possa ajustar-se rapidamente para definir novas prioridades e necessidades;

A avaliação de desempenho também pode reforçar os valores e a cultura organizacional. O alinhamento do SAD com a cultura da empresa ajuda a manter e a promover comportamentos e atitudes que são valorizadas pela organização. O projeto de criação de uma universidade católica em Angola começa a ser concretizado em 1991, tendo sido apenas em outubro de 1997 que a Conferência Episcopal de Angola e S. Tomé (CEAST) cria, por Decreto, a Universidade Católica de Angola (UCAN), com sede em Luanda.

Nas vestes de instituição da igreja católica, a UCAN adequa-se, na íntegra, às disposições da Constituição Apostólica “*Ex Corde Ecclesia*”³. Nos termos da lei, no Art.º 2º, do Decreto nº 38-A/92, de 7 de agosto, a UCAN constitui uma pessoa coletiva de utilidade pública, dotada de autonomia estatutária, científica, pedagógica, patrimonial, administrativa, financeira e disciplinar. A sua entrada em funcionamento a 22 de fevereiro de 1999 tornou a UCAN na primeira instituição de ensino superior privado em Angola.

2.3.1. Missão

Enquanto instituição de ensino, a Universidade Católica de Angola está integrada no subsistema de ensino superior, que tem por missão desenvolver atividades de ensino, investigação científica e extensão universitária consubstanciadas na prestação de serviços à comunidade, através da promoção, difusão, criação e transmissão da ciência e da cultura. De igual modo, promove e realiza projetos que concorram para o desenvolvimento da comunidade circundante. Sendo o seu objeto garantir, em forma institucional,

³ Ex Corde Ecclesia é uma constituição apostólica promulgada pelo Papa João Paulo II, a 15 de agosto de 1990, com o objetivo de definir e refinar o catolicismo das instituições de ensino superior.

uma presença cristã no mundo universitário, perante os grandes problemas da sociedade e da cultura, ela deve possuir, enquanto católica, as seguintes características essenciais:

- ✓ Ser uma instituição cristã, não só dos indivíduos, mas também da comunidade universitária;
- ✓ Preservar uma reflexão incessante, à luz da fé católica e da doutrina social da Igreja, sobre o tesouro crescente do conhecimento humano, ao qual procura dar um contributo, mediante a própria investigação;
- ✓ Preservar fidelidade à mensagem cristã, tal como é apresentada pela Igreja;
- ✓ Manter o empenho institucional ao serviço do povo de Deus e da família humana no seu itinerário rumo àquele objetivo transcendente que dá significado à vida.

A Universidade Católica de Angola tem, ainda, como missão atuar solidaria e efetivamente para o desenvolvimento integral da pessoa humana e da sociedade, por meios da geração e comunhão do saber, comprometida com a qualidade, os valores éticos e cristão, na busca da verdade.

a Universidade deve:

- ✓ Promover ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica, disponibilizando os recursos necessários para esses fins;
- ✓ Desenvolver atividades de ligação à sociedade, designadamente de difusão e transferência de conhecimento e a valorização económica do conhecimento científico;
- ✓ Promover a mobilidade efetiva nacional e internacional de docentes, investigadores, estudantes e licenciados, dentro e fora do país;

Na persecução da sua missão, a UCAN, orientando-se por princípios cristãos, pauta a sua atuação pelo respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana.

2.3.2. Visão

A UCAN almeja ser uma instituição de referência no ensino, na pesquisa, na extensão e gestão, processos comprometidos com a inovação, o desenvolvimento sustentável e a justiça social.

2.3.3. Valores: princípios de atuação

Os valores definem o modo como a Universidade quer ser e caminhar e sustentam a sua visão estratégica. Devem estar presentes em todos os seus programas e atividades, a par dos valores específicos como instituição de ensino e como entidade da Igreja Católica:

- a. **Trabalho:** tudo se consegue com esforço e um trabalho bem feito produz satisfação e conduz à perfeição pessoal, sendo o trabalho o motor da produção e do desenvolvimento das organizações e dos países;
- b. **Responsabilidade:** é o fundamento das ações humanas e estas têm consequências sobre os outros, pelo que se exige responsabilidade social na produção e na transferência do conhecimento, nos processos de gestão, no compromisso com os direitos humanos e com a sustentabilidade económica e ambiental;
- c. **Respeito:** pela dignidade da pessoa humana, pelas normas, pelo funcionamento da instituição e pelo património, pelas autoridades, em geral, e pela instituição, em particular, é um princípio indissociável de toda a ação da UCAN;
- d. **Serviço:** a atividade da universidade é um serviço público que orienta as suas ações para atender às necessidades da sociedade em formação superior, e para produzir, transferir e aplicar o conhecimento em benefício da qualidade de vida dos cidadãos, assumindo o compromisso com o bem comum (aprender a pensar e a agir em termos de país)
- e. **Liberdade:** cada um tem o direito de se expressar, propondo ou dissentindo livremente, mas sempre no uso responsável da liberdade, na perspetiva de que o exercício da liberdade pressupõe uma articulação harmoniosa no encontro com o outro;
- f. **Transparência:** suscita confiança e uma cultura organizacional transparente, propicia a adesão e protege melhor os direitos das pessoas. A ausência da

transparência das organizações é potencialmente geradora de condutas corruptas.

2.3.4. Estruturas universitárias e quadro docente

Relativamente a estrutura universitária e quadro docente, extraímos do Plano Estratégico alguns aspetos que nos interessam para efeitos de ADD, uma vez que direta ou indiretamente se relacionam com o desempenho dos docentes.

Tabela 2. A UCAN em números até 2023

Definição	Nº
Faculdades	5
Institutos ⁴	5
Centros de investigação autónomos	7
Centros de investigação e/ou de extensão de UO	5
Cursos de graduação	20
Pós-graduações (agregação pedagógica)	1
Especialização para gestores universitários	1
Mestrados	7
Doutoramentos	-
Conselho Científico da UCAN	1
Professores efetivos (inclui ISUP e ISDB)	65
Professores colaboradores (inclui ISUP e ISDB)	340
Funcionários administrativos (inclui ISUP e ISDB)	282

2.3.5. Pontos fracos e ameaças

Ao abordar este tópico, percebemos que existe uma relação de causalidade e resultado entre os diferentes pontos fracos e ameaças enumeradas no Plano Estratégico 2022-2026. Neste sentido, iremos analisar o texto de forma a clarificar a nossa abordagem.

Tabela 3. Relação de causalidade e resultado dos pontos fracos e ameaças

Causalidade	Resultado
Caducidade da maior parte dos cursos, alguns com mais de 20 anos.	✓ Carácter quase exclusivamente teórico dos cursos, com baixas apostas em estágios.

⁴ Inclui o Instituto de Ciências da Saúde e o Instituto de Ciências Agrárias.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Deficiente formação pedagógica de alguns membros do corpo docente e resistência a essa formação. ✓ Dificuldade de melhorar o perfil acadêmico e pedagógico dos docentes: cerca de 45% são apenas licenciados e, em alguns casos, recém-licenciados. ✓ Baixa produção científica por parte dos professores. Ensino de línguas pouco eficiente. ✓ Dificuldade em melhorar a qualidade do ensino.
<p>Limitação de recursos financeiros para a reestruturação interna, extensão universitária, desenvolvimento, melhoria das infraestruturas etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Infraestruturas insuficientes a nível de salas de aula, gabinetes, laboratórios, face as necessidades da Instituição. ✓ Fraco apetrechamento e uso dos laboratórios. ✓ Concorrência de outras IES (uma ameaça, que devia ser encarado como uma oportunidade para a melhoria da qualidade do corpo docente e demais serviços). ✓ Incapacidade financeira para capital humano e para aposta na investigação de excelência; ✓ Ineficácia de alguns serviços de apoio e dificuldade de tomada de medidas tendentes à sua melhoria. ✓ Funcionamento muito deficiente do software de gestão académica, comprometendo a qualidade dos dados. ✓ Inexistência de uma biblioteca virtual. ✓ Desatualização do site da UCAN, janela para o mundo.
<p>Insuficiente número de professores com formação avançada e ameaça de perda dos poucos com essa formação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fraca capacidade de fazer o aproveitamento dos protocolos e acordos firmados com outras IES. ✓ Envolvimento incipiente dos estudantes na investigação e extensão, agravado pela inexistência da disciplina de Metodologia de Investigação Científica nos planos de estudo de muitos cursos.
<p>Dificuldade da UCAN proceder a ajustes dos salários a todos os níveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dificuldade de aplicar o Estatuto da Carreira Docente e de redefinir o vínculo dos professores, resultando num alto índice de professores colaboradores e na manutenção de professores efetivos com desempenho de colaboradores. ✓ Fuga de docentes e de técnicos capacitados dado a pouca atratividade

	<p>dos salários e as fracas condições de trabalho.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Deficiente envolvimento em muitas das atividades extracurriculares da instituição e baixo espírito de entrega de alguns docentes (...). ✓ Abstenção de alguns docentes em atividades extracurriculares. ✓ Dificuldade de tomada de medidas para com os incumprimentos de responsabilidades.
--	--

Dispondo-se a conhecer a situação atual da UCAN, realizou-se um diagnóstico institucional, envolvendo estudantes, professores, e pessoal não docente. Esse diagnóstico permitiu identificar as fraquezas da UCAN e as oportunidades, assim como determinar as ações a planificar para superar as falhas e garantir o desenvolvimento da Universidade.

Dentre vários aspetos apontados, evidenciaram-se aspetos ligados à gestão, a todos os níveis, destacando-se a centralização e a morosidade na tomada de decisões. Outro aspeto evidenciado é a não aplicação da estratégia de desenvolvimento da Universidade e, em certa medida, alguma fragilidade na tomada de medidas oportunas e adequadas diante de incumprimentos.

Oportunidades para o sucesso: bom nível de empregabilidade dos graduados da UCAN, alargamento do programa de bolsas internas de graduação, oferta da especialização para gestores universitários, iniciado no âmbito do programa UNI.AO, com perspectivas de continuidade, aposta na formação do pessoal docente e administrativo, incremento do número de professores com doutoramento, produto do investimento da UCAN em bolsas de estudo, incremento da avaliação institucional, como meio de diagnosticar a situação da UCAN e despertar para a necessidade de tomada de medidas oportunas e consequentes.

2.3.6. Linhas estratégicas quadriénio 2022-2026

As linhas estratégicas (LE) constituem as áreas em que incidirão as ações que visam a melhoria e desenvolvimento da UCAN. Para cada LE, foram traçados

objetivos estratégicos mensuráveis com ações a serem executadas tendo em vista os resultados almejados. Nesta senda, as linhas estratégicas desdobraram-se em seis (6) áreas de ação a serem executadas no quinquênio 2022-2026. No entanto, para o presente estudo, iremos somente focar-nos nas linhas estratégicas que correspondem aos objetivos do trabalho, e agrupá-las segundo as dimensões que integram o SAD, nomeadamente: dimensão científica, dimensão pedagógica, relação com a comunidade e formação profissional.

Plano de atuação no âmbito da LE 2: Ensino e Inovação, sendo que a Dimensão Ensino é a primeira a ser avaliada no Decreto 121/20.

Tabela 4. Dimensão Pedagógica

Objetivos estratégicos	Ações
Inovar o entendimento do processo de avaliação do rendimento escolar	<ul style="list-style-type: none"> -Redefinição dos processos de avaliação e do acompanhamento do rendimento escolar, tendo em conta a legislação relativa ao ensino superior; -Uso da avaliação como meio para a revisão, correção e reajuste dos programas, metodologias, técnicas e estratégias para a melhoria dos processos de ensino, aprendizagem e produção de conhecimento; -Criação de mecanismos de avaliação que resultem na produção científica conjunta discente/docente (artigos científicos, recensão crítica, bases de dados, plataformas digitais de diferentes domínios); -Realização de estudos que visem identificar as causas de problemas institucionais internos por áreas específicas com a finalidade de obter soluções estratégicas de melhoria do ensino/aprendizagem na UCAN.
Melhorar as competências científico-académicas na formação graduada	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamização da componente prática (estágios académicos e profissionais internos e externos, ensaios em laboratórios, visitas de estudo); -Realização de trabalhos que resultem na produção científica (projetos de pesquisa/ação em iniciação científica) com o apoio dos respetivos professores (publicação conjunta).
Ampliar a oferta formativa da UCAN com realce nas pós-graduações	-Oferta de formação pós-graduada a nível de mestrados e doutoramentos, nas distintas UO e da UCAN.

Implementar o ensino a distância para a oferta formativa graduada e pós-graduada.	-Promoção gradual de formações de capacitação para docentes sobre o ensino a distância e início do seu envolvimento na montagem do sistema de ensino a distância na UCAN; -Criação de condições para a implementação do ensino a distância.
Promover a mobilidade nacional e internacional de docentes, investigadores, discentes e pessoal técnico.	-Intensificação das ações de mobilidade de discentes e docentes, por meio de protocolos já existentes e não só; -Participação em programas de Erasmus+; -Alargamento dos acordos com IES nacionais e internacionais na perspectiva da mobilidade acadêmica.

Plano de atuação no âmbito da LE 3: Pesquisa, desenvolvimento e produção de conhecimento, de acordo com o Decreto 121/20 é a segunda dimensão a ser avaliada.

Tabela 5. Dimensão Científica

Objetivos estratégicos	Ações
Transformar a UCAN numa referência a nível da investigação e da produção de conhecimento científico original e inovador.	-Regulamentação da atividade de Pesquisa e Investigação na UCAN; -Criação de um centro ou gabinete de apoio à investigação científica; -Criação do Estatuto do Investigador Científico da UCAN; -Dinamização do programa de iniciação científica e publicação de editais como referência institucional, nacional e internacional; -Promoção de ações formativas em matéria de ética e metodologia de investigação científica, com vista ao reforço das competências dos investigadores da UCAN; -Submissão dos projetos de investigação envolvendo seres humanos à aprovação do Comité de Ética em Investigação em Seres Humanos da UCAN (CEISH-UCAN); -Promoção da produção científica entre os docentes da UCAN e o estabelecimento de uma rede de colaboradores nacionais e estrangeiros; -Criação de programas e equipas multidisciplinares, envolvendo docentes e estudantes de diversas unidades orgânicas em estudos transversais; -Implementação de programas de bolsas de investigação;

	<ul style="list-style-type: none"> -Realização regular de eventos acadêmicos, científicos (jornadas científicas, congressos, simpósios, colóquios, fóruns (inter)nacionais, desportivos e de solidariedade singulares; -Melhoria do acervo bibliográfico da Biblioteca e atualização do website.
Consolidar a qualidade da investigação feita na UCAN e os mecanismos de diversificação dos canais de partilha dos conhecimentos científicos produzidos.	<ul style="list-style-type: none"> -Promoção de atividades e estudos envolvendo, por um lado, parcerias entre os centros de investigação e pesquisa da UCAN e, por outro, com os de outras IES nacionais e internacionais; -Aposta na publicação de artigos em revistas internacionais especializadas e indexadas; -Indexação de revistas da UCAN; Criação de um repositório institucional; -Publicação, pelos docentes, de manuais desenvolvidos a partir de lições das respetivas disciplinas por via do Departamento Editorial; -Promoção da aprendizagem de línguas para melhorar a qualidade da investigação.

Plano de atuação no âmbito da LE 4: Extensão Universitária, que é a terceira dimensão a ser avaliada no Decreto 121/20.

Tabela 6. Participação na Comunidade Académica

Objetivos estratégicos	Ações
Dinamizar programas e serviços de extensão universitária melhorando a interação da UCAN com a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> -Definição anual do Plano Indicativo de Extensão Universitário.
Reforçar a cooperação académica e técnico-científica entre a UCAN e outras IES nacionais e internacionais	<ul style="list-style-type: none"> -Celebração de acordos de cooperação académica com IES nacionais e estrangeiras; -Ações formativas transacionais com recursos a plataformas digitais; -Exposição do corpo docente da UCAN à internacionalização através da lecionação em universidades parceiras; -Promoção da participação dos docentes e investigadores em redes transacionais de ensino, investigação e extensão;

Reforçar a Imagem Externa da UCAN	-Incentivo da publicação, pelos docentes da UCAN, de artigos científicos em revistas especializadas; -Promoção da atribuição do grau de Doutor Honoris Causa a prestigiadas personalidades nacionais e estrangeiras; -Tradução em língua inglesa e francesa, da Página Web da UCAN.
Promover a divulgação da produção científica da UCAN	-Publicação de revistas académicas e de livros de autoria de professores, investigadores e estudantes da UCAN
Promover ações que elevem o nome da UCAN a nível nacional e internacional	-Promoção do uso das TIC no reforço da parceria com a comunidade académica africana e mundial; -Ensino da língua inglesa e de outras línguas.

Plano de atuação no âmbito da LE 1: Capital humano: formação, retenção, reconhecimento e humanização. Aqui podemos avaliar aspetos relacionados com a dimensão Gestão, que é a quarta a ser avaliada no Decreto 121/20.

Tabela 7. Formação Profissional

Objetivos estratégicos	Ações
Melhorar o nível académico, pedagógico e ético do corpo docente e não docente;	-Melhoria das práticas de recrutamento, seleção, contratação e integração do pessoal docente e não docente; -Fomento na formação de professores com os graus de mestre ou doutor; -Contratação de professores com o grau mínimo de mestre e com agregação pedagógica; -Promoção de ações de formação científica, técnica e ética regular para funcionários; -Adoção de medidas de retenção do capital humano.

Implementar o Estatuto da Carreira Docente	<ul style="list-style-type: none"> -Divulgação do Estatuto da Carreira Docente; -Redefinição do vínculo dos professores com base no mérito; -Incremento de procedimento de promoção da carreira docente, com base no Estatuto da Carreira Docente.
Fomentar o reconhecimento aos professores, investigadores e funcionários que mais se destacam	<ul style="list-style-type: none"> -Criar o regulamento de reconhecimento e premiação de docentes e de pessoal não docente; -Reconhecimento anual dos professores, investigadores e dos funcionários que mais se destacam no seu desempenho profissional, ético e compromisso com a instituição.
Promover formação de todos os membros das áreas de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> -Oferta formativa de cursos de gestores; -Reforço da comunicação interna entre a reitoria e as várias estruturas (órgãos de governo, serviços, unidades orgânicas, unidades organizacionais e descentralizadas) e entre estas entre si.
Elevar o desempenho ético do capital humano promovendo a humanização do ensino e atitudes de cortesia e ética	<ul style="list-style-type: none"> -Ampla divulgação do Código de Ética Institucional da UCAN entre o pessoal docente, não docente e estudantes; -Promoção, treino e desenvolvimento de um espírito de responsabilidade, seriedade, pertença e identificação com os ideias da UCAN, e, alimentado por uma base ética, científica e deontológica.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, propomo-nos a fazer a apresentação, análise e interpretação da informação recolhida, de forma a responder à questão de pesquisa apresentada no início do trabalho.

Por meio da recolha de informação, tais como a entrevista semiestruturada dirigida à alguns intervenientes no processo de ADD, e ao inquérito por questionário dirigido a alguns professores, demonstramos as respostas obtidas na apresentação dos resultados e, posteriormente, faremos a triangulação com os dados da ficha de autoavaliação docente e a legislação, de modo a dar resposta à questão central da nossa investigação:

“Em que medida uma lógica de supervisão pode melhorar o sistema de avaliação de desempenho docente na UCAN?”

Segundo Bardin (1997), a categorização dos dados brutos tem como objetivo fornecer por condensação uma representação resumida dos mesmos. Seguindo este pressuposto, organizamos os dados por categorias e subcategorias.

O processo de categorização foi feito com base no agrupamento das questões elaboradas para as entrevistas (Tabela 1). Fez-se um enquadramento baseado nas diferentes fases e subfases que correspondem o sistema de ADD, na sua conceção, implementação e avaliação. Inicialmente, era nossa intenção fazer coincidir as categorias de análise, com os procedimentos essenciais que contemplam um sistema de avaliação de desempenho concebido por Caetano (2008d, vide página 8). Porém, ao analisar as questões formuladas e as respetivas respostas, percebemos que existem aspetos no processo de ADD decorrente na UCAN que carecem de melhor esclarecimento nomeadamente, a dificuldade na ampla divulgação do processo institucionalmente para melhor esclarecimento dos intervenientes (avaliados), a melhor compreensão das fontes de avaliação, a construção de ferramentas de autoavaliação com a participação dos docentes, a constituição de parte dos intervenientes no processo – o CAD-, a existência ou não de entrevista de avaliação, bem como os seus propósitos e

intervenientes, mecanismos e prazos de homologação, aspectos técnicos, administrativos e ativação do processo e da sua sequência.

Tabela 8. Categorias e Subcategorias das Entrevistas

Estrutura das Entrevistas: Questões, Categorias e Subcategorias		
Questões	Categoria	Subcategoria
<p>a. Quais são os objetivos da ADD e para que servem?</p> <p>b. Em que medida estão alinhados com o plano estratégico institucional?</p> <p>c. Qual é a relação da ADD com os sistemas de gestão de RH e gestão do desempenho (recrutamento e seleção, progressão na carreira, formação profissional)?</p> <p>d. Quais são as expectativas e padrões de desempenho estabelecidos pela universidade?</p>	A - Planejamento e expectativas.	<p>A1 – Objetivos da AD e alinhamento com o Plano Estratégico.</p> <p>A2 – Relação com os sistemas de gestão de RH e do desempenho.</p> <p>A3 – Expectativas e padrões de desempenho.</p>
<p>a. Quais são as dimensões avaliadas na ADD? Como estão estruturadas?</p> <p>b. Em quantas fases está dividido o processo de ADD? Qual é o período de implementação para cada uma?</p> <p>c. Há algum manual ou documento elucidativo que tenha sido elaborado para que avaliadores e avaliados tenham informações chave, para aquilo que tem de fazer, como tem de fazer, quando tem de fazer, e a quem tem de</p>	B – Organização do processo e implementação.	<p>B1 - Dimensões, estrutura e periodicidade da AD.</p> <p>B2 - Fases da AD e período de implementação de cada uma delas.</p> <p>B3 - Manual de apoio.</p>

entregar os resultados?		
<p>a. Quem são (é) os responsáveis (eis) pela avaliação de desempenho? No caso de ser mais do que um responsável, que funções terão? Que papel deverá a Direção ter?</p> <p>b. Como é que os stakeholders (avaliadores, avaliados, Direção, alunos) percecionam a avaliação de desempenho?</p>	C – Intervenientes no processo de ADD.	C1 – Responsáveis pela ADD. C2 – Perceção dos Stakeholders.
<p>a. Na criação e implementação do sistema de ADD esteve prevista e foi realizada formação para os agentes? Se sim, qual? E que resultados foram obtidos?</p> <p>b. Quais são as ferramentas de recolha de informações avaliáveis adotadas?</p> <p>c. De que forma as necessidades formativas dos professores são identificadas na avaliação de desempenho?</p>	D – Formação, ferramentas, processos.	D1 – Formação dos avaliadores. D2 – Ferramentas de recolha de informações. D3 – Diagnostico das necessidades de formação.
<p>a. Que necessidades foram identificadas aquando do diagnostico feito aos professores?</p> <p>b. Qual é a função da supervisão pedagógica na ADD?</p>	E – Diagnóstico e planeamento, desenvolvimento e acompanhamento.	E1 – Necessidades formativas. E2 – Função da supervisão pedagógica.
a. Que vantagens e constrangimentos existem na operacionalização do sistema de ADD?	F - Legislação e gestão.	F1- Desafios e benefícios. F2 – Sugestões de melhoria.

b. Sugestões de melhoria?		
a. Como será feita a avaliação da ADD?	G – Avaliação da avaliação.	G1 – Meta avaliação.

Abaixo, apresentamos a análise e discussão dos resultados das entrevistas a partir da estruturação de grelhas de análise de conteúdo, constituída por categorias, subcategorias e unidades de conteúdo com textos-síntese, e aplicámos a técnica de análise de conteúdo com abordagem indutiva – construtiva (Gouveia, 2024), as categorias foram construídas ao longo do processo de análise dos dados da entrevista e inquérito por questionário.

Importa referir, que um dos entrevistados não pode responder algumas questões da nossa entrevista por insuficiência de informação. Para este caso, apenas foram feitas questões correspondentes a sua área de atuação dentro do processo de ADD. Relativamente aos inquéritos por questionário dirigido aos professores, devido ao baixo feedback não foi possível fazer a análise quantitativa, inserimos as respostas nas categorias correspondentes na discussão dos resultados com a intenção de fazer uma análise comparativa das respostas e verificar os pontos convergentes e divergentes.

3.1 Apresentação, Análise e Discussão dos Resultados

Tabela 9. Categoria 1: Planeamento e Expetativas

Subcategorias	Unidades de conteúdo
Objetivos da AD e alinhamento com o plano estratégico	Aferir competência, melhoria contínua, progressão na carreira. Falta de alinhamento com plano estratégico, implementação irregular, falta de cobrança. (E.A)
	Melhorar o desempenho, projetar o futuro. Qualidade dos serviços, garantir o futuro da instituição. (E.B)
	A AD no RH: implementar ações de melhoria, oferta de formação, realocação de quadros. Fornece indicadores que demonstram o alinhamento com o Plano Estratégico e assegurar que os docentes atendam aos requisitos legais, medir o desempenho, identificar áreas de melhoria, promover o desenvolvimento, auxiliar na tomada de decisões. (E.C)
	Qualidade de ensino, desenvolvimento e engajamento institucional e individual, melhoria contínua. O Plano Estratégico estabelece linhas que orientam a estratégia de trabalho a nível do ensino e qualificação do corpo docente. (E.D)

	Desenvolvimento profissional, identificar forças e fraquezas, melhorar o desempenho, qualidade nos serviços prestados, crescimento e desenvolvimento institucional. Alinhamento das ações individuais ao plano estratégico da instituição, visando a qualidade dos serviços prestados e promover a evolução profissional. (E.E)
Relação com os sistemas de gestão de RH e do desempenho	Integração, impacto na carreira, desenvolvimento profissional. (E.A)
	Recrutamento e seleção, troca de informações com a Comissão de AD. (E.B)
	Integração da AD ao processo de gestão de carreira, permitindo uma avaliação mais justa e transparente da progressão dos docentes. (E.C)
	A AD é um processo colaborativo e recíproco, coordenado pelos RH que faz a gestão do pessoal da instituição. (E.D)
	A AD é um instrumento para impulsionar a progressão na carreira, através das promoções e reconhecimentos a cada 5 anos. Mas a sua implementação não esta totalmente clara. (E.E)
Expetativas e padrões de desempenho	Melhoria contínua, alinhamento com a estratégia institucional, impacto institucional. (E.A)
	Qualificação do pessoal docente, produção de bens e serviços de qualidade e excelência. (E.B)
	Redefinição de perfis de competência para cada categoria docente. (E.C)
	A universidade deve estabelecer expetativas claras e implementar padrões elevados para garantir a qualidade do ensino e a satisfação dos estudantes. (E.D)
	Adaptação de padrões de desempenho para garantir a qualidade do ensino e a conformidade com a regulamentação. (E.E)

Sobre os **Objetivos da ADD, e alinhamento com o Plano Estratégico**, a maioria dos entrevistados acha que a ADD é uma ferramenta fundamental para garantir a qualidade dos serviços, promover o desenvolvimento profissional dos docentes e alcançar os objetivos estabelecidos no Plano Estratégico institucional. Através da identificação de áreas de melhoria, feedback, e do alinhamento das ações individuais com os objetivos da instituição, contribuindo para o seu crescimento e o sucesso a longo prazo. Tal como no Decreto 121/20 de 27 de abril Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior, no seu art.º 4º (Objetivos), o Regulamento tem apenas como finalidade a ADD e qualificação profissional (...), estando ausente em todo o seu texto a preocupação com a Qualidade do Ensino. Contudo, a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 32/20 de 12 de agosto no seu

art.º 118º nº 1 (Avaliação do Sistema de Educação e Ensino) refere que a avaliação do sistema educacional é um processo que visa medir a qualidade do ensino (...). Com isso, podemos dizer que existe uma lacuna no decreto que regulamenta a ADD que precisa ser revista com alguma urgência, pois uma das finalidades da implementação da ADD é a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem através da melhoria e promoção do desempenho profissional do docente. Ainda na mesma lei, no seu art.º 14º (Qualidade de serviços) enfatiza-se que as instituições de ensino devem esforçar-se continuamente para oferecer um ensino de alta qualidade, promovendo o sucesso dos discentes em diversas áreas do conhecimento através de padrões elevados de desempenho, da busca pela excelência, do mérito e da inovação em todas as suas atividades.

Quanto à **Relação com os sistemas de gestão de RH e desempenho**, os entrevistados consideram que a ADD é fundamental para o desenvolvimento profissional dos docentes, devendo estar diretamente ligada à progressão na carreira. Entretanto, a sua implementação ainda apresenta alguns desafios, nomeadamente a necessidade de maior clareza e transparência e a sua integração com os outros processos de gestão de pessoal, recrutamento e seleção, integração essa que é crucial para garantir um acompanhamento completo da trajetória profissional dos docentes. Estas opiniões estão em concordância com o decreto 121/20, no seu art.º 4º (Objetivos) alínea a), onde se menciona a relação que deve existir entre a ADD e a gestão do desempenho, pois a avaliação permite a valorização pessoal e profissional do docente.

Relativamente às **Expetativas e Padrões de desempenho**, a ADD é vista por todos os entrevistados como uma ferramenta fundamental para garantir a qualidade do ensino, promover a qualificação dos docentes e alinhar ações individuais com a estratégia institucional. É através da definição de perfis de competência claros e da implementação de padrões de desempenho elevados, que a avaliação contribui para a melhoria contínua dos processos e para a satisfação dos estudantes. Além disso, a avaliação auxilia na adaptação da instituição às novas demandas e regulamentações, garantindo a sua sustentabilidade e relevância no cenário atual.

Para os docentes inquiridos, e no respeitante às **expetativas que têm em relação a ADD, consideram que**, além de ser uma ferramenta útil para o seu desenvolvimento profissional, contribui para a melhoria da qualidade do ensino e para o reconhecimento de seus esforços. Para que isto seja possível, é fundamental que a avaliação seja clara, transparente e orientada para a melhoria contínua.

Tabela 10. Categoria 2: Organização do Processo e Implementação

Subcategorias	Unidades de conteúdo
Dimensões, estrutura e periodicidade da AD	Ensino, Investigação, Extensão e Gestão; parâmetros específicos com intervalos pesos ponderados entre 1-4. De 2 em 2 anos. (E.A)
	Ensino, Investigação, Extensão e Gestão. De 2 em 2 anos. (E.B)
	Até ao momento incidiu-se na dimensão Ensino e Investigação. De 2 em 2 anos. (E.D)
	Ensino, Investigação, Extensão e Gestão, cada uma contém indicadores específicos. De 2 em 2 anos. (E.E)
Fases da AD e período de implementação de cada uma delas	Preparação, autoavaliação, comissão de avaliação do desempenho, consolidação. Depende da planificação da Reitora, que faz a abertura do processo de AD. (E.A)
	Várias: constituição da Comissão de Avaliação do Desempenho (CAD), constituição dos avaliadores, a CAD reporta a unidade orgânica que vai reportar ao Gabinete de Avaliação e Gestão da Qualidade. De março a maio. (E.B)
	Está a ser feitas por etapas, primeiro avaliação do ensino, depois investigação científica, e possivelmente esta em andamento a avaliação dos RH. Não se estabeleceu um tempo. (E.D)
	Autoavaliação, heteroavaliação, comunicação dos resultados, relatório final. O período é variável, mas não menos de 90 dias. (E.E)
Manual de apoio	Existe um diploma legal (regulamento), mas não existe um manual de apoio. (E.A)
	Sim, existe o decreto 121/20. Mas não existe nenhum manual de apoio. (E.B)
	Desconheço. O documento orientador deve ser claro e conciso, explicando cada etapa do processo. (E.C)
	Não temos. (E.D)
	Não temos nenhum manual de orientação detalhado e específico, para orientar os avaliados no processo de AD. (E.E)

Nas **Dimensões, Estrutura e Periodicidade da AD**, para a maioria dos entrevistados, a ADD é realizada a cada 2 anos e abrange 4 dimensões: Ensino, Investigação, Extensão e Gestão. Cada dimensão possui parâmetros e indicadores específicos para medir o desempenho do docente. Mas, até ao momento, o foco da avaliação tem sido nas dimensões de ensino e pesquisa.

Nessa mesma lógica, as respostas dos inquiridos sobre **As dimensões avaliadas na ficha de autoavaliação refletem a sua profissionalidade**, houve uma divergência de opiniões em relação à adequação dos critérios de desempenho. Enquanto alguns consideram que os critérios são relevantes e abordam aspetos práticos da profissão, outros sentem que eles não refletem a totalidade da atividade docente e poderiam ser mais específicos. O facto de alguns docentes não se recordarem dos critérios é um indicador claro da necessidade de uma comunicação mais clara e constante sobre o processo de avaliação na UCAN.

Importa referir que, os parâmetros avaliados na Dimensão Ensino no art.º 34º (Parâmetros inerentes às dimensões de avaliação) têm indicadores-chave que podem promover a qualidade do ensino, se houver acompanhamento contínuo qualificado do docente durante e após a sua avaliação.

Para as **Fases de AD e o período de implementação de cada uma delas**, o seu processo é um ciclo que envolve diversas etapas, desde a preparação até a comunicação dos resultados. A avaliação abrange diferentes dimensões do trabalho docente e é realizada por meio da autoavaliação e da avaliação por pares, sendo que a CAD desempenha um papel central na coordenação do processo, garantindo a qualidade e a imparcialidade da mesma.

Em relação ao **Manual de apoio**, a principal lacuna identificada por todos é a falta de um documento orientador claro e detalhado para o processo de ADD.

Essa ausência dificulta a compreensão do processo pelos avaliados e prejudica a comunicação interna. Há uma necessidade fundamental de desenvolver um documento que oriente os avaliados em todas as etapas do processo, garantindo a transparência e a eficácia da avaliação. Neste quesito, a lei não é clara, pois não se refere à criação de um documento institucional como tal; apenas no seu

art.º 16º (Princípio da coerência) menciona a articulação entre os diferentes fatores da ADD e as condições de contexto para que a avaliação produza os efeitos desejados.

Tabela 11. Categoria 3: Intervenientes no processo de AD

Subcategorias	Unidades de conteúdo
Responsáveis pela AD e funções	Reitora, gestores de unidades orgânicas, conselho científico, comissões de avaliação de desempenho CAD, avaliadores, avaliados. (E.A)
	A Direção organiza e divulga o processo com as respetivas fases e calendarização, e a CAD nomeia os Avaliadores e acompanha a implementação da ADD até a sua conclusão. (E.B)
	A Direção das faculdades que fazer abertura do processo, e o CAD. (E.D)
	Envolve diversos órgãos, mas a Vice-Reitoria para os Assuntos Académicos é o ponto final do processo. No entanto, a falta de clareza sobre o destino final dos resultados. (E.E)
Perceção dos Stakeholders	Estudantes participam, professores resistem e pessoal técnico administrativo não é tido nem achado. (E.A)
	Na UCAN a AD é vista como uma ameaça de modo geral. (E.B)
	Inicialmente a ADD era vista com resistência, sendo associada a julgamentos. A perceção vai mudando gradualmente, pois está a ser compreendida como uma ferramenta importante para identificar áreas de melhoria e promover o desenvolvimento profissional. (E.D)
	É importante mudar a cultura de avaliação, a ADD é vista como julgamento e associada à promoção salarial, em vez de um instrumento para o desenvolvimento profissional dos docentes. (E.E)

A respeito dos **Responsáveis pela ADD e funções**, a maioria dos entrevistados reconhece que o processo de ADD envolve diversos atores e etapas, começando pela reitoria que define as políticas, as CAD que organizam e acompanham o processo, e os avaliadores que realizam a avaliação. Porém, a falta de clareza sobre o destino final dos resultados é um ponto a ser melhorado.

Com relação à **Perceção dos Stakeholders**, a maioria dos entrevistados concorda que a implementação da ADD na UCAN enfrenta desafios relacionados com a cultura organizacional e com as perceções dos diferentes grupos. Tem havido uma diminuição da resistência inicial, à medida em que a AD é compreendida como uma ferramenta para o desenvolvimento profissional. No entanto, é necessário mudar a cultura de avaliação, associando-a ao crescimento profissional.

Igualmente, nas respostas ao inquérito por questionário dirigido aos docentes sobre o **conhecimento do sistema de ADD implementado na UCAN**, 3 (42,9%) responderam que tinham conhecimento e 4 (57,1%) responderam que não. **Relativamente ao que esperavam que o processo fosse**, a maioria dos inquiridos por questionário respondeu que, como avaliados, buscam um processo de avaliação mais transparente, com uma comunicação clara e indicadores bem definidos, desejando que a avaliação seja utilizada como ferramenta para identificar pontos a melhorar e promover o desenvolvimento profissional, além de estar alinhada com as normas e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Tabela 12. Categoria 4: Formação, Ferramentas, Processos

Subcategorias	Unidades de conteúdo
Formação dos Avaliadores	Formação, participação limitada, intervenientes, resultados. (E.A)
	Sessão formativa organizada pelo GAGQ. (E.B)
	Houve reuniões para os agentes de avaliação. (E.D)
	Houve uma sessão de formação sobre a AD, mas sua implementação na instituição enfrentou diversos desafios relacionados à falta de clareza, motivação e recursos. (E.E)
Ferramentas de recolha de informações	Ferramentas manuais, criação de ferramentas, falta de ferramentas, comissão de avaliação, solução temporária. (E.A)
	Questionários por inquérito, entrevistas, discussões em grupos focais. Identificar e averiguar a autenticidade dos documentos de formação dos docentes. (E.B)
	Ficha de autoavaliação. (E.C)
	Inquéritos e fichas de autoavaliação. (E.D)
	Grelha de recolha de dados inspirado no decreto 121/20. (E.E)
Diagnóstico das necessidades de formação	Não tenho como identificar, não tive acesso ao relatório. (E.A)
	Não foi possível fazer devido a escassez de docentes efetivos. (E.B)
	É uma prioridade institucional, mas a sua implementação exige a coordenação entre diferentes níveis da universidade e a superação de obstáculos burocráticos. (E.D)

	A falta de professores efetivos impacta diretamente a capacidade da instituição de implementar ações de formação e desenvolver projetos, a dependência de colaboradores gera incertezas em relação à disponibilidade dos profissionais. (E.E)
--	--

No respeitante à **Formação dos Avaliadores**, a maioria dos entrevistados confirma que a instituição realizou uma sessão de formação sobre AD, com a intenção de capacitar os envolvidos no processo. No entanto, a participação foi limitada e a implementação da AD enfrentou diversos desafios, como a falta de clareza e motivação. Os resultados da formação e da implementação não são satisfatórios.

Do mesmo modo, nas respostas ao inquérito sobre a **Opinião em relação ao sistema de ADD implementado na UCAN**, os docentes veem a AD como uma ferramenta importante para a melhoria da qualidade do ensino, mas destacam a necessidade de aprimorar o sistema atual. A falta de informações claras, a complexidade do processo e a demora na divulgação dos resultados são alguns dos pontos que precisam ser melhorados.

Quanto às **Ferramentas de recolha de informações**, de acordo com os entrevistados, o sistema de ADD dispõe de uma variedade de ferramentas e métodos para recolher dados (alguns extraídos do decreto 121/20), como questionários, grelhas de verificação, entrevistas e análise documental. Porém, há uma necessidade transversal, de adequar os instrumentos de avaliação com o perfil académico de cada unidade orgânica na UCAN, por não ser possível avaliar todas as dimensões do desempenho docente com a mesma eficácia.

Relativamente à utilização da ADD para efeitos de **Diagnóstico de necessidades de formação**, segundo os entrevistados, a implementação da ADD enfrenta diversos desafios, sendo o principal deles a escassez de docentes efetivos. Essa carência de recursos humanos, limita a capacidade da instituição em aproveitar a análise dos dados da avaliação para identificar as áreas em que os docentes apresentam maiores dificuldades ou baixo desempenho, que podem ser lacunas relacionadas a conhecimentos específicos, habilidades pedagógicas, ou uso de novas tecnologias. Essa carência, também impossibilita fazer a comparação com os padrões de referência institucional estabelecidos,

não sendo possível identificar quais expectativas estão a ser atendidas e quais áreas os docentes precisam aprimorar.

Tabela 13. Categoria 5: Diagnóstico e Planejamento, Desenvolvimento e Acompanhamento

Subcategorias	Unidades de conteúdo
Necessidades formativas	Identificar as necessidades de formação dos colaboradores, ao revelar as lacunas de competência, desta forma a avaliação direciona esforços de desenvolvimento para as áreas que mais precisam de aprimoramento. (E.A)
	Através da aplicação de instrumentos para a recolha de dados, permite aferir as lacunas dos docentes. (E.B)
	Identificação de aspetos do desempenho que mais precisam de atenção. (E.D)
	Promover o desenvolvimento profissional dos docentes, melhorar a qualidade do ensino e da investigação na instituição. (E.E)
Função da supervisão pedagógica	Acompanhamento contínuo, melhora do desempenho docente, prevenção de problemas, analogia com a sala de aula. (E.A)
	Acompanhar a avaliação da dimensão ensino junto dos docentes. (E.B)
	Acompanhamento do desempenho do professor na sua prática profissional. (E.D)
	É essencial para garantir uma AD justa e objetiva. (E.E)

Referente identificação das **Necessidades formativas**, a maioria dos entrevistados vê a ADD como ferramenta essencial para identificar as necessidades de formação dos colaboradores, direcionando os esforços de desenvolvimento para as áreas mais críticas. A ADD realizada de forma sistemática e com foco no desenvolvimento profissional, torna-se numa ferramenta fundamental para identificar as necessidades formativas dos professores e, conseqüentemente, para a promoção da melhoria contínua da qualidade do ensino.

Sobre a **Função da Supervisão Pedagógica** na ADD, a maioria dos entrevistados concorda que o acompanhamento contínuo do desempenho docente é fundamental para garantir a qualidade do ensino, pois é por meio da observação da prática pedagógica que é possível identificar pontos fortes e fracos, promovendo o desenvolvimento profissional e a antecipação de

dificuldades, garantindo que a avaliação seja justa e objetiva, baseada em evidências concretas. A legislação também fala sobre a função da supervisão pedagógica no art.º 95º (Agentes da educação) nº 1, da lei 32/17, que essa figura é um agente da educação, que a sua função é uma atividade que visa garantir a qualidade do ensino, através do acompanhamento e apoio aos processos educativos por meio da avaliação dos resultados e assegurando que objetivos estabelecidos para cada nível de ensino sejam alcançados.

Tabela 14. Categoria 6: Legislação e Gestão

Subcategorias	Unidades de conteúdo
Desafios e benefícios	Benefícios: possibilidade de progressão na carreira, melhoria do desempenho individual e institucional, dignificação da profissão docente, identificar os docentes com melhor desempenho. Desafios: resistência a mudança, falta de conhecimento sobre o processo avaliativo, tentativas de descredibilização do sistema. (E.A)
	Benefícios: identificação de fraquezas, forças e oportunidades, criar estratégias de melhoria contínua. Desafios: carência de professores efetivos dificulta a criação das CAD, questões de natureza financeira e infraestrutural. (E.B)
	Benefícios: formalização dos critérios de avaliação, passaram a incluir indicadores precisos como produção docente, assiduidade e participação em atividades acadêmicas, criação do GAGQ, oportunidade de melhoria no acompanhamento da evolução profissional do docente. Desafios: necessidade de ajustes e adaptações no processo de AD, limitação na tomada de decisões, limitações financeiras. (E.C)
	Benefícios: formalização dos critérios de avaliação, passaram a incluir indicadores precisos como produção docente, assiduidade e participação em atividades acadêmicas, criação do GAGQ, oportunidade de melhoria no acompanhamento da evolução profissional do docente. Desafios: necessidade de ajustes e adaptações no processo de AD, limitação na tomada de decisões, limitações financeiras. (E.D)
	Benefícios: aproximar a gestão dos docentes, promover a aprendizagem mútua, melhorar a qualidade do trabalho. Desafios: falta de participação do gestor de curso, processo burocrático, falta de agilidade, ausência de autoavaliação conjunta. (E.E)
Su ge st õe	Falta de alinhamento com plano estratégico, implementação irregular, falta de cobrança. (E.A)

	Simplificar o cálculo dos pesos ponderados em todas as dimensões, adequação da lei ao contexto do quadro docente efetivo e colaborador. (E.B)
	Participação multidisciplinar, tanto o RH quanto as faculdades devem estar envolvidas em todas as etapas da AD, utilização dos resultados da avaliação para tomada de decisões e implementar melhorias, melhoria no processo de AD, criação de procedimentos claros e documentados para garantir a continuidade dos processos. (E.C)
	Promover o engajamento dos docentes com a instituição, as reuniões periódicas são uma ferramenta para promover a participação e o diálogo, aumentar a conscientização dos docentes sobre a importância da sua participação na universidade. Pedagogia na transmissão dos resultados individuais da ADD. (E.D)
	Formação diversificada da CAD, e o envolvimento ativo dos gestores de cursos são essenciais para garantir a qualidade e a eficácia do processo de avaliação de desempenho. (E.E)

Para os **Desafios e benefícios**, do ponto de vista dos entrevistados, a ADD é uma ferramenta fundamental para a melhoria contínua e o desenvolvimento profissional dos docentes. Independente dos benefícios, a sua implementação enfrenta diversos desafios, como resistência à mudança, falta de recursos e burocracia. A superação desses desafios requer um esforço conjunto de todos os envolvidos, visando a construção de um processo mais justo, transparente e eficaz. O decreto 121/20, no seu art.º 10º (Princípio da obrigatoriedade), salienta que a ADD é obrigatória para todos os docentes do ensino superior (...), e deve ser realizada de forma justa e imparcial, sem que os fatores como a experiência, cargo ou posição hierárquica influenciem o resultado (...) art.º 14º (Princípio da imparcialidade).

Nas **Sugestões de melhoria**, os entrevistados relataram os desafios da ADD relacionados com a falta de alinhamento estratégico, a complexidade e a falta de envolvimento. Para alguns, a superação desses desafios depende da simplificação do processo, aumento e participação de diferentes áreas, utilização dos resultados para as tomadas de decisões, e promoção da melhoria contínua. A formação dos avaliadores e o envolvimento dos gestores de cursos são essenciais para garantir a qualidade e eficácia do processo.

Seguindo a mesma lógica, no inquérito dirigido aos docentes as respostas sobre **Avaliação crítica que podem fazer sobre o sistema de ADD vigente na UCAN**, a maioria concorda que a fase inicial da AD apresenta algumas deficiências. Os docentes sentem falta de informações claras sobre o sistema, considerando que não é suficientemente específico para cada dimensão e os resultados não correspondem às suas expectativas. Há um consenso de que o sistema precisa de aprimoramento, para melhor atender às necessidades dos docentes e contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os docentes devem ter conhecimento prévio e claro sobre como serão avaliados. Essa transparência é fundamental para garantir justiça e imparcialidade do processo, art.º 13º (Princípio da transparência).

Tabela 15. Categoria 7: Avaliação da Avaliação

Subcategorias	Unidades de conteúdo
Meta avaliação	Através dos relatórios remetidos pelas unidades orgânicas aos RH e Gabinete de Avaliação e Gestão da Qualidade. (E.A)
	Será feita no âmbito da avaliação institucional. (E.B)
	A avaliação será feita pelo SENADO, decorrerá após a conclusão de todas as etapas do processo de AD. (E.D)
	A avaliação será feita nas sessões do Conselho de Direção onde serão apresentados e discutidos os resultados do processo. (E.E)

De acordo com a maioria, a **Avaliação dos resultados do processo de ADD** será realizada em dois níveis nomeadamente: Nível institucional, através da análise de relatórios enviados pelas unidades orgânicas aos setores responsáveis pela gestão de pessoas e qualidade; e a Nível decisório no Senado e no Conselho de Direção, onde os resultados serão apresentados e discutidos, permitindo a tomada de decisões estratégicas para a instituição.

Durante a realização das entrevistas, forma surgindo subquestões que deram origem a Categorias de análise **Emergentes**, que complementam a nossa investigação para o campo de estudo escolhido.

Tabela 16. Categorias emergentes

Categorias Emergentes
<p>AD na UCAN: Falta de informação precisa, potencial formativo da avaliação, gestão por objetivos, autonomia das unidades, formação contínua.</p> <p>Legislação: Decreto 121 e adaptação, lacunas e manual específico, homologação, atraso.</p> <p>Autoavaliação e Feedback: Prazo e revisão da lei, escassez de professores efetivos e unidades orgânicas. Falta de feedback, relatórios, reitoria.</p> <p>Estratégia e Plano de ação da UCAN: oferta de serviços de capacitação em agregação Pedagógica, Centros de investigação, programa de Extensão Universitária, enquadramento nos processos de Gestão, implementação do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior, aposta na formação dos quadros para posterior enquadramento.</p> <p>Resultados da AD na UCAN: resultados pouco animadores, não correspondeu as expectativas devido o grau de dificuldade na sua implementação.</p> <p>Padronização dos instrumentos de avaliação: A implementação da nova avaliação de desempenho, embora necessária para a conformidade legal, apresenta desafios em relação à preservação da identidade e das especificidades de cada unidade orgânica.</p>

Alguns entrevistados relataram que a implementação da ADD na UCAN enfrenta diversos desafios relacionados com a adaptação da legislação, a escassez de recursos humanos, a necessidade de conciliar a padronização com a autonomia das unidades orgânicas e a falta de uma cultura de avaliação consolidada. Apesar das dificuldades, a instituição possui uma estratégia para a melhoria da qualidade, incluindo a formação contínua do docente e a implementação de um sistema de gestão por objetivos. No entanto, os resultados da ADD até ao momento não têm sido satisfatórios, o que indica a necessidade de ajustes e melhorias no processo. Um dos aspetos a ser tido em conta é a necessidade de a instituição encontrar formas de adaptar os instrumentos de avaliação para que eles sejam simultaneamente adequados aos requisitos legais e relevantes para a realidade local. Essa adaptação, por si só, poderá permitir que avaliados sintam que aspetos específicos do seu desempenho profissional tenham sido levados em conta para a transparência do processo avaliativo.

3.2 Síntese dos resultados

Na concepção de um Sistema de Avaliação de Desempenho Docente, requer-se um conjunto de variáveis necessárias para o sucesso da implementação do processo, nomeadamente: os modelos e componentes, as finalidades da avaliação formativa e sumativa, as finalidades da avaliação de desempenho, os instrumentos de avaliação, as fontes de informação, os agentes avaliativos, a aplicabilidade dos resultados da avaliação, a articulação entre a ADD e outros elementos da instituição, os padrões de desempenho, aspetos avaliados e critérios de avaliação, as competências do avaliador, a formação de avaliadores e avaliados, e a supervisão pedagógica na ADD.

Dentre as variáveis acima mencionadas, foi possível conhecer, mediante as entrevistas, o **modelo** de avaliação de desempenho implementado pela UCAN, que tem como fundamento a legislação legal com decreto 121/20, e que pode ser entendida como uma combinação de modelos. Primeiramente, temos o modelo de avaliação misto, que combina dados quantitativos e qualitativos, oferecendo uma visão mais completa e abrangente do processo de ADD (vide Graça, et al, 2011), podendo ser reforçado com o modelo de avaliação de Fernandes (2008, p. 15) avaliar a qualidade dos professores. Depois, temos o modelo multicritério do decreto 121/20, que prioriza a avaliação quantitativa, atribuindo pesos a diferentes critérios (ver Tabela 2). Apesar de enfrentar resistências na implementação da ADD, a UCAN caminha para este desiderato.

Tabela 17. Comparação entre o modelo multicritério e o misto

	Multicritério	Misto
Foco	Múltiplos critérios	Combinação de métodos
Dados	Quantitativos (pesos)	Quantitativos e qualitativos
Objetivo	Visão holística	Avaliação completa e rica
Finalidade	Sumativa	Sumativa e formativa
Exemplo	Avaliação com base em pesos para diferentes dimensões	Combinação de questionários e dados quantitativos

Embora não tenha sido possível comprovar, na prática, a **finalidade da ADD** na UCAN, foi possível perceber das entrevistas que a intenção da UCAN é

aprimorar o desenvolvimento das competências dos seus docentes, que é um dos objetivos do Plano Estratégico institucional e também um dos objetivos explícitos no decreto 121/20 que regulamenta a ADD no ensino superior.

Os **instrumentos** de avaliação utilizados no processo de ADD estão contemplados no decreto 121/20; porém, foi evidenciada a necessidade de alguns ajustes, de modo a garantir que estejam de acordo com a realidade de cada unidade orgânica da Universidade.

Relativamente aos **agentes avaliativos**, o decreto 121/20 orienta que sejam formados os CAD para cada unidade orgânica da instituição com os membros indicados pelo Conselho Científico de cada unidade. No entanto, é de suma importância que a escolha dos membros dos CAD tenha em conta o perfil de cada um deles, pois é desejável que o avaliador tenha experiência em contextos educativos semelhantes àquele em que o professor avaliado desenvolve o seu trabalho, de modo a prevenir o enviesamento do processo. Deve ser alguém competente, com experiência sénior comprovada e reconhecida na prática docente, e que esteja comprometido com a qualidade de ensino.

É expectável que exista uma **articulação entre a ADD e outros elementos da instituição**, sendo uma das finalidades do decreto 121/20 que regulamenta a ADD. Porém, esta é uma realidade que ainda está aquém da sua concretização total.

Segundo o decreto 121/20, os **aspetos avaliados na ADD** são 4: o Ensino, a Investigação, a Extensão e a Gestão. De acordo com os dados obtidos, até ao momento, o único aspeto avaliado na íntegra é a dimensão Ensino. Os outros aspetos carecem de recolha de informação e de ajustes nos instrumentos de recolha de informação para garantir transparência no processo.

Quanto à **formação de avaliadores e avaliados**, segundo os nossos entrevistados, houve alguns ciclos formativos em formato de palestras para os avaliadores, relativamente a aspetos técnicos do processo de ADD, corroborando Caetano (2008) quando destaca os aspetos críticos a ter-se em conta na formação dos avaliadores. Entretanto, não ficaram evidenciados os critérios de seleção para a escolha dos avaliadores, muito menos o domínio científico e administrativo que cada um trazia a priori sobre as ferramentas didáticas utilizadas na prática docente, as suas competências específicas no campo de avaliação, no campo profissional e científico, e se possuíam perfil que

se adequava as exigências da função, que o tornam reconhecido e respeitado pelos seus pares (Casanova, 2009; Soares, 2013, p. 38).

Na função da **supervisão pedagógica na ADD**, ficou claro que o supervisor é uma figura indispensável ao longo do processo e que deve fazer parte de todas as etapas (planificação, monitorização e avaliação), pois, enquanto atividade de regulação, a supervisão visa o “desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais e dos sujeitos sobre quem incide a sua ação”, sendo um “instrumento de formação, inovação e mudança num determinado contexto”, (Moreira, 2010; Marchão, 2011). No entanto, é necessário distinguir a função do supervisor da do avaliador no processo de ADD, pois, de acordo com alguns entrevistados, existem avaliadores a desempenhar a função de supervisores apenas pelo facto de serem gestores ou coordenadores de curso, o que pode causar o enviesamento e erros cognitivos do processo. Embora existam algumas semelhanças entre o exercício das funções do supervisor e do avaliador, as suas finalidades são distintas. Enquanto a supervisão promove o desenvolvimento profissional, a avaliação formula juízos sobre a competência com impacto na progressão da carreira (Marchão, 2011; Moreira, 2009). Porém, o supervisor pode desempenhar o papel de avaliador, visto que, na supervisão, também existe a função avaliativa que incide sob o “pendor dos princípios da justiça, fidelidade, imparcialidade e eficiência que devem subjazer ao processo avaliativo da competência profissional” (Monteiro, 2009, p. 50).

O processo de Avaliação do Desempenho na UCAN concluiu com a avaliação da Dimensão Ensino em algumas das unidades orgânicas e alguns docentes tiveram a oportunidade de receber o feedback sobre o resultado das suas avaliações. Foi possível envolver os estudantes neste processo, para a avaliação das competências técnicas dos professores, visto que a ADD no ensino superior não contempla a observação de aulas como fonte de informação. Foram planificadas e desenvolvidas ações formativas para os avaliadores, com recursos avaliativos disponibilizados no decreto 121/20, nomeadamente os critérios de avaliação para cada dimensão avaliada, as grelhas e instrumentos avaliativos, as fases do processo, a duração, a composição das comissões, a aplicabilidade dos resultados da avaliação.

A Universidade está empenhada em conformar o seu Plano Estratégico institucional com os objetivos e finalidades do Decreto Presidencial 121/20 de 27 de Abril “Regulamento de Avaliação do Desempenho do Docente do Subsistema de Ensino Superior”. Existe um reconhecimento por parte de alguns docentes quanto à necessidade da implementação da ADD na universidade, o que demonstra o interesse da parte dos avaliados em participar de forma ativa no processo, de modo a garantir o seu êxito e a materialização das suas expectativas profissionais, relativamente ao desenvolvimento profissional e progressão da carreira com a implementação do Estatuto da Carreira Docente do Ensino Superior em Angola.

No entanto, há necessidade de maior divulgação do processo de ADD junto de todas as unidades orgânicas que compõem a universidade, com comunicações internas, palestras, planificação de formações específicas para trabalhar aspetos cruciais do processo, com formadores que possuam experiência em processos avaliativos no ensino superior, e com a existência de supervisores pedagógicos para acompanhar e dar suporte necessário ao processo, mediante interação direta com os docentes, formadores, e lideranças intermédias, articulando a comunicação e feedback entre os vários intervenientes.

Traçar o perfil de competências do docente na visão da universidade, tendo em conta as especificidades de cada unidade orgânica articulado ao plano estratégico institucional e ao decreto 121/20, tendo em conta o contributo do pessoal docente no desenho e aprovação do perfil de competências que também reflita a sua profissionalidade.

É crucial que exista articulação entre a ADD e os sistemas de RH e desempenho, em todas as suas fases. Os RH são parte essencial do sucesso do processo e não podem ter um papel passivo ou meramente consultivo, pois são a área responsável pela gestão do pessoal docente e não docente, trabalhando em todos os processos de gestão do desempenho onde também se materializa a aplicabilidade dos resultados da avaliação, refletindo diretamente no plano de desenvolvimento institucional, através da melhoria na prestação dos seus serviços, no desenvolvimento profissional dos docentes e ensino de qualidade.

Impõe-se a criação de um Manual de apoio a nível institucional, ajustado ao contexto de cada unidade orgânica, que oriente de forma clara e detalhada o processo de ADD em cada unidade. Pois embora todas pertençam à UCAN, cada uma atua em área de formação diferente, com especificidades e perfis de competências específicos. Neste aspeto há uma necessidade de revisão do decreto 121/20, pois não é claro quanto à autonomia das instituições em conformar as ferramentas legais à sua realidade, tal como na questão das dimensões avaliadas. É sabido que a maioria dos Institutos e Escolas Superiores não possui cursos de pós-graduação, inviabilizando a avaliação justa de alguns critérios de desempenho na Dimensão Investigação, sobressaindo apenas as Dimensões Ensino, Extensão e Gestão. É um aspeto processual que precisa estar devidamente regulamentado na lei.

A recomendação acima, é extensiva às fichas de autoavaliação (Almeida, 2016, Vidal, 2016), os docentes precisam rever-se no documento e os aspetos específicos do seu desempenho precisam de estar lá incluídos como descritores de desempenho. É possível elaborar fichas de autoavaliação que reflitam a profissionalidade do docente se estes fizerem parte da conceção e aprovação das mesmas, através de debates em grupos focais, inquéritos e reuniões de concertação. O envolvimento dos docentes nos aspetos decisórios do processo também garante maior participação e perceção do processo avaliativo, assim como receção do feedback dos resultados da avaliação.

Outra fonte de informação que pode ser adotada são os portfólios, um excelente instrumento para o acompanhamento do desempenho profissional. A adoção deste recurso facilitaria, em grande medida, a recolha de evidências documentais atualizadas do percurso profissional do docente, sendo uma estratégia avaliativa auxiliadora na ADD (Alarcão e Tavares, 2003).

A qualificação e desenvolvimento profissional dos docentes garante a “melhoria da qualidade do ensino” e demais serviços prestados pela universidade. Sendo este um dos objetivos institucionais com a implementação da ADD, não está previsto no decreto 121/20 como objetivo final, nem como um dos possíveis efeitos da ADD (art.º 5º e art.º 48º).

Em todos os sistemas educacionais onde tenha sido implementado a ADD, um dos resultados a obter com o processo é a melhoria da qualidade do ensino, não

podendo ser de outra forma em Angola. Não se concebe um Regulamento de ADD em qualquer subsistema de ensino sem que uma das finalidades seja a melhoria da qualidade do ensino, pois é uma consequência/resultado inevitável. A comunicação transparente entre os intervenientes da ADD é uma ferramenta vital para o êxito do processo. Na lei, já se encontram atribuídas as funções de cada interveniente no processo, o que significa que, institucionalmente, é preciso evitar atropelos e sobreposição de funções. Áreas que não possuem funções atribuídas na lei não podem desempenhar o papel de executoras do processo, sob pena de enviesar aspetos críticos no planeamento, implementação e avaliação do mesmo. É preciso clarificar “quem faz o quê”, “quem responde a quem”, “quem recebe os resultados para”, “quem homologa o quê”, “quem comunica o quê”, “quem intervém aonde”, “quem avalia o quê”, “quem dá o feedback a quem”. A clarificação destas questões garante a transparência no processo e garante que ocorram poucas resistências na sua implementação.

CONCLUSÕES

Considerando os resultados da pesquisa bibliográfica e análise documental sobre a avaliação do desempenho docente e a função da supervisão e os dados coletados, ficou evidente que a implementação de uma lógica de supervisão representa uma oportunidade valiosa para a melhoria do sistema de avaliação de desempenho docente na UCAN, podendo gerar inúmeros benefícios para a instituição, cooperando para a integridade do processo, através da colaboração eficaz, orientada para a promoção do desenvolvimento profissional e a personalização do processo, garantindo a sua excelência.

Relativamente aos objetivos da pesquisa que foram possíveis atingir, entendemos que:

Os **objetivos estratégicos da ADD**, na UCAN, estão em concordância com os objetivos plasmados no decreto 121/20 que regulamenta a ADD no subsistema de ensino superior. Há a intenção de consolidar a **relação da ADD com o desempenho global da organização**, através da revisão dos perfis de competências correspondentes para cada curso ministrado, e garantir **a relação da ADD com o sistema de gestão de RH e gestão do desempenho**, mediante a aplicabilidade dos resultados da avaliação e também como parte integral na conceção e nas diferentes fases de implementação.

O **objeto alvo da avaliação** são apenas os docentes efetivos, embora o decreto 121/20 art.º 9º (Princípio da universalidade) refira que “A avaliação do desempenho do docente do Ensino Superior deve ser aplicada a todos os docentes, abarcando as diferentes dimensões do seu desempenho, ao longo do exercício da sua atividade profissional na instituição onde prestam serviço”. Ou seja, a lei não aponta como critério de exclusão do processo de ADD a natureza contratual do docente com a instituição de ensino. Entretanto, foi justificado nas entrevistas que a UCAN optou por avaliar somente professores efetivos, dado o pouco envolvimento dos professores não efetivos com as questões organizacionais, limitando a sua atuação na esfera pedagógica.

As **dimensões estruturais e os aspetos processuais** da atual ADD seguem a orientação da legislação, embora não analisadas ao detalhe as 4 dimensões a

serem avaliadas: Ensino, Investigação, Extensão e Gestão. Até à altura em que decorreu a recolha dos dados, a UCAN só procedeu a avaliação da dimensão Ensino. No entanto, os resultados não corresponderam às expectativas, devido a várias condicionantes relacionadas com a resistência por parte dos docentes, a escassa divulgação do processo. E a insuficiência de pessoal efetivo para compor as CAD.

No entanto, o nº 7 do art.º 36º do decreto 121/20 deixa claro que “Não existindo na Unidade Orgânica Docentes de categoria superior à dos avaliados, cabe ao gestor convidar um docente de outra Unidade Orgânica”.

Constatou-se que a falta de motivação por parte dos avaliadores em desempenhar as suas funções na ADD, esteja relacionado com a ausência de gratificação, que segundo o art.º 52º do decreto 121/20, nº4º refere que “A gratificação dos membros da CAD e dos avaliadores nas Instituições Privadas e Público-Privadas de Ensino Superior, é definida pela respetiva Direção da Instituição de Ensino”. É fundamental definir a priori a percentagem dos subsídios remuneratórios de acordo a função dos intervenientes executores e consultores do processo de ADD.

Quanto ao **papel da supervisão pedagógica na promoção do desenvolvimento profissional e aprimoramento das práticas de ensino por meio da avaliação**, os vários stakeholders concordam que é fundamental o acompanhamento contínuo do desempenho docente, pois garante a promoção do desenvolvimento profissional, a qualidade do ensino prestado, e colabora para uma avaliação justa e objetiva, baseada em evidências concretas.

Os **momentos, fases da ADD**, bem como os **instrumentos de registo/formulários adotados**, estão regulamentados no decreto 121/20 que vai desde a preparação e divulgação do processo à comunicação dos resultados, art.º 46º (Fases do procedimento da avaliação).

Para os intervenientes **no processo de ADD e suas respetivas funções**, com base nos dados recolhidos, identificámos a Reitoria, que define as políticas, as

CAD, que organizam e acompanham o processo, e os avaliadores, que realizam a avaliação. Indo ao encontro da legislação, o decreto 121/20 estabelece como Intervenientes na Avaliação e respetivas funções a CAD (art.º 36º); os Docentes avaliados (art.º 38º); Avaliadores (art.º 39º); Reitor ou Diretor Geral da IES (art.º 40º).

Relativamente ao **grau de conhecimento dos vários agentes/stakeholder sobre a avaliação de desempenho, designadamente objetivos e possíveis limitações**, foi possível aferir que a implementação da ADD na UCAN enfrenta desafios relacionados com a cultura organizacional, e algumas resistências por parte dos avaliados. Urge a necessidade de mudança da cultura de avaliação, associando-a ao desenvolvimento profissional.

Relativamente aos **mecanismos de formação/preparação de agentes avaliativos**, foram planificadas ações formativas de capacitação para os intervenientes no processo. No entanto, a participação foi limitada, influenciando negativamente nos resultados da formação, bem como na frustração das expectativas da implementação da ADD na UCAN.

Os **mecanismos de meta avaliação**, por seu turno, ficam ao critério da UCAN, que pensa realizá-la a nível institucional com base na análise de relatórios enviados aos setores responsáveis pela gestão de pessoas e qualidade, e a nível decisório no Senado e no Conselho de Direção, onde os resultados serão apresentados e discutidos. Também este ponto pode ser melhorado, com base num planeamento rigoroso de quem, como e quando proceda à recolha de dados, por forma a perceber o que correu bem e os aspetos que podem ser melhorados em todo o processo de ADD.

No que respeita às **propostas de formação para eventuais necessidades de avaliadores e avaliados**, não foi possível formular qualquer juízo, uma vez que até a altura da coleta dos dados ainda não tinham sido publicados os relatórios da ADD por unidade orgânica.

Em relação as **propostas de melhoria do sistema de ADD**, aferiu-se que existem desafios relacionados com a falta de alinhamento estratégico e a falta de envolvimento de áreas chaves e intervenientes fundamentais para o êxito do

processo. A participação das diferentes áreas, a simplificação do processo, a utilização dos resultados para as tomadas de decisões, e promoção da melhoria contínua são vistos por alguns como formas de superação dos desafios encontrados ao longo do processo. Os docentes também apontam para uma maior divulgação do processo, e referem que os critérios de avaliação para cada dimensão não correspondem às suas expectativas, pois buscam um processo de avaliação mais transparente, com uma comunicação clara e objetivos bem definidos. Para estes, a avaliação deve ser utilizada como ferramenta para identificar pontos de melhoria e promover o desenvolvimento profissional, estando alinhada com as normas e devendo contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2002). A avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. In Afonso, N. e Canário, R. (2002). Estudos sobre a situação da formação inicial de professores. Porto: INAFOP/Porto Editora

Afonso, R. M. C. (2016). A Avaliação de Desempenho Docente vista por Professores: Realidades, Expetativas, Desafios e Oportunidades. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora, Évora. [Doutoramento - Renata Afonso.pdf \(uevora.pt\)](#)

Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, 119-128. [Formação e Supervisão de Professores: uma nova abrangência | Alarcão | Sisifo \(ulisboa.pt\)](#)

Alarcão, I., & Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.
Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto.

Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). Supervisão da prática pedagógica – uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem (2ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.

Almeida, Teresa P. A. C. (2016). Construção de um Sistema de Avaliação de Desempenho Docente para a Melhoria das Práticas Institucionais. (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2418>

Alzina, R. B. et al. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla, S, A. pp. 336-341.

Babones, S. (2016). Interpretive quantitative methods for the social sciences. *Sociology*, 50(3), 453–469.

Bardin, Laurence. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Caetano, A., & Vala, J. (2000). *Gestão de Recursos Humanos. Contextos, Processos e Técnicas*. Lisboa: RH Editora.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho: O Essencial que Avaliadores e Avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caetano, A. (2008). *Avaliação de Desempenho: Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa (2ª edição): Editora RH.

Candeias, Paulo, A. E. G. (2018). *Perceção dos principais agentes envolvidos no processo de avaliação de desempenho docente*. (Dissertação de Mestrado) Ciências Sociais e Humanas, Universidade da Beira Interior, Covilhã - Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.6/9336>

Cassanova, M. (2009). *Perfil do Avaliador no Contexto da Avaliação do Desempenho Docente*. In J. Bonito (Org), *Ensino, Qualidade e Formação de Professores* (pp. 319- 326). Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora: Évora. <http://hdl.handle.net/10400.26/5300>

Coelho Cesar, Ana Maria R. V. (2002). *Método do estudo de caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases): análises dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em administração*. Moodle Universidade de São Paulo.

Chiavenato, I. (1991). *Recursos humanos na empresa*. São Paulo: Editora Atlas. 56

Chiavenato, I. (2001). Desempenho humano nas empresas: Como desenhar cargos e avaliar o desempenho. São Paulo: Atlas.

Chiavenato, I. (2002). Recursos humanos. São Paulo: Atlas S.A.

Coelho, M (2013). Avaliação de Desempenho Docente: Efeitos no Desenvolvimento Profissional. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa (Escola Superior de Educação), Lisboa.
<http://hdl.handle.net/10400.21/3131>

Danielson, C. (2010). Melhorar a prática profissional; um quadro de referência para a docência. Lisboa, Ministério da Educação.

Decreto-lei n.º 3/20 de 9 de março. Diário da República n.º 26 – I Série A. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Decreto-lei n.º 121/20 de 27 de abril. Diário da República n.º 57 – I Série A. Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação.

Fernandes, D. (2008). Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades. Cacém: Texto Editores. <http://hdl.handle.net/10451/5508>

Fernandes, D. (2009). Para uma Avaliação de Professores com Sentido Social e Cultural. ELO, 16, 19-23. <http://hdl.handle.net/10451/5545>

Fernandes, D. (2010). Avaliação do Desempenho Docente: Desafios, Problemas e Oportunidades. Lisboa: Texto Editores.

Gouveia, João. (2019). Era uma vez uma Caixa Negra. Observação de Aulas entre Pares. Escola Superior Paula Frassinetti, Porto. ISBN 978-989-99984-6-9.

Gouveia, João. (2023). Avaliação: indicadores e metas.

Gouveia, João. (2024). Análise de conteúdo: manual de apoio.

Gouveia, J. Taras, M. (2005). Assessment – Summative and Formative – some Theoretical Reflections. *British Journal of Educational studies*, ISSN 0007-1005, vol. 53, nº 4, December, p. 466-478.

Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P. & Santos, R. (2011). *Avaliação de Desempenho Docente. Um Guia para a Ação*. Lisboa: Lisboa Editora.

Henriques, L., Gaspar, M. F., & Silva, J. A. P. da. (2014). *Avaliação Formativa de Professores: Um Passo no Caminho da Melhoria do Desempenho Docente*. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (46-1), pp. 57-72. https://doi.org/10.14195/1647-8614_46-1_3

Jesus, Bernadete de. (2019). *Contributo para a avaliação docente: um estudo a partir de professores de um departamento de uma instituição superior de Timor-Leste*. (Dissertação de Mestrado) Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/26114>

Lopes, Érica C. (2013). *Supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente e desenvolvimento profissional: um percurso de aprendizagem*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras, Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.14/15221>

Lourenço, D. C. (2008). *A Avaliação do Desempenho Docente: Necessidades de Formação percebidas pelos Professores Avaliadores - Um Contributo para a Definição de um Plano de Formação*. (Dissertação de Mestrado, documento policopiado). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Marchão, A. (2011). *Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores - É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho?* *Profforma*, nº3, pp.1-6.

[Desenvolvimento Profissional dos Educadores e dos Professores – É possível conciliar a supervisão e a avaliação de desempenho? \(cefopna.edu.pt\)](http://cefopna.edu.pt)

Marques, R. (2011). *Perceções de Docentes sobre as Dimensões da Avaliação do Desempenho Docente*. (Dissertação Mestrado), Universidade Católica

Portuguesa, Lisboa. [As percepções dos docentes sobre as dimensões da avaliação do desempenho docente: culturas colaborativas e supervisivas. \(ucp.pt\)](#)

Martins, L. (2013). Estudo sobre a Avaliação do Desempenho dos Docentes do 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário no Alentejo: Identificação de Indicadores e Procedimentos Considerados pelos Docentes. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora, Évora. <http://hdl.handle.net/10174/12086>

Melo, É. & Bastos, W. (2012). Avaliação Escolar como Processo de Construção de Conhecimento. Estudos em Avaliação Educacional, 23(52), 180-203. Acesso <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1735/1735.pdf>

Monteiro, E. (2009). A avaliação do desempenho docente: o lugar da supervisão. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, pp. 3576-3589. [t8c263.pdf \(udc.es\)](#)

Moreira, MA. (2009). “A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica”. In, Vieira, F. et al (Org.), (2009) Pedagogia para a Autonomia: reconstruir a esperança na educação: Atas do encontro do grupo de trabalho - Pedagogia para a autonomia. <https://hdl.handle.net/1822/10366>

Moura, E. (2000). Gestão dos Recursos Humanos - Influências e Determinantes do Desempenho. Lisboa: Edições Sílabo.

Nangayafina, Eduardo. (2014). Avaliação de desempenho docente, feita pelos alunos: um estudo de caso. Atas do VI encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos. [521 Avaliação de desempenho docente, feita pelos alunos um estudo no ISCED do SUMBEatas vi encontro do cied 3. 2014.pdf \(ipl.pt\)](#)

Oliveira-Formosinho, J. (2002). Em direcção a um modelo ecológico de supervisão de professores. Uma investigação na formação de educadores de infância. In J. Oliveira-Formosinho (org.), A Supervisão na Formação de Professores I. Da sala à escola (pp. 94- 120). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. (2014) - Avaliação externa das escolas: quadro teórico e/conceptual. Porto: Porto Editora

Peixoto, Raquel S. C. B. do V. (2020). Avaliação do Desempenho de Docentes do Ensino Superior: O caso de um Instituto Politécnico de Gestão. (Dissertação de Mestrado) Faculdade de Economia do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/130899>

Pereira, A. L. (2014). A evolução da avaliação de desempenho nas organizações. *Negócios Em Projeção*, 5(2), 79-96. <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/407>

Pereira, C. S., & Ribeiro, C. (2013). Supervisão pedagógica – um alicerce para a construção do saber. *Gestão E Desenvolvimento*, (21), 147-172. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.245>

Pires, A. (2014). Avaliação de Desempenho e Desenvolvimento Profissional do Pessoal Docente do Ensino não Superior: Dos Normativos às Práticas Vigentes nas Escolas de São Vicente, Cabo verde. (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona do Porto, Porto. <http://hdl.handle.net/10437/6714>

Rodrigues, A. & Peralta, H. (2008). Algumas Considerações a Propósito da Avaliação do Desempenho dos Professores. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação, 91 Ministério da Educação. Retirado de http://www.aelc.pt/files/professores/avaliacao_desempenho/26_02_2008/Textos_Apoio_AvDesempenho.pdf

SANCHES, M. (2008). Professores, Novo Estatuto e Avaliação de Desempenho: Identidades, visões e instrumentos para acção. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Silva, A., Machado, M. e Leite, T. (2014). Avaliação de desempenho docente, supervisão e desenvolvimento profissional. *Da Investigação às Práticas*, 5(1), 41-66. <https://doi.org/10.25757/invep.v5i1.12>

Silva, Ana Patrícia Lopes da. (2012). Avaliação do desempenho docente: o papel da supervisão e as competências dos professores avaliadores. (Dissertação de Mestrado) Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/2319>

Silva, M. (2010). O Gestor Escolar Frente ao Desafio da Participação no Planeamento do Trabalho Escolar: Dimensões e Significados. In: *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*. Retirado de http://moodle3.mec.gov.br/ufmg/file.php/1/gestores/planejamento/pdf/u1_3.pdf

Simões, G. (2002). *A avaliação do desempenho docente: Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.

Soares, R. (2013). *Avaliação de Desempenho Docente – Perceção dos Professores e Implicações na sua Prática*. (Dissertação Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.2/3215>

Santos, J.R. et al. (2021). Inquérito por questionário: contributos de conceção e utilização em contextos educativos. Universidade Aberta, DOI <https://doi.org/10.34627/3s9s-k971>

SCRIVEN, M. (1967) *The methodology of evaluation*. In R. TYLER, R. GAGNE and M. SCRIVEN (1967) *Perspectives on Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series – Curriculum Evaluation) (Chicago, Rand McNally and Co).

Tarrinha, A. (2010). *Observação do Ensino no Âmbito da Avaliação do Desempenho Docente*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/15592>

Tessaro, P. et al. (2018). Avaliação de desempenho: uma ferramenta para a gestão de pessoas. XVIII Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Universidade de Caxias do Sul. DOI:[10.18226/610001/MOSTRAXVIII.2018.54](https://doi.org/10.18226/610001/MOSTRAXVIII.2018.54)

Telles, João A. (2002). É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, vol. 5, nº 2, pág. (91-116), Universidade Estadual Paulista.

Vidal, A. (2016). Avaliação de Desempenho Docente em Escolas de Formação de Professores. (Dissertação de Mestrado). Universidade Portucalense, Porto. <http://hdl.handle.net/11328/1879>

Vieira, F. (1993). Supervisão. Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores. Porto: Edições ASA.