

# Avaliação do Desempenho Docente: realidade da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário BG-5007/Alto Catumbela-Ganda

**Sebastião Mandanji**

**Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação**

Orientação: Professor Doutor Eusébio André Machado

Junho, 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Sebastião Mandanji

# **Avaliação do Desempenho Docente: realidade da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário BG- 5007/Alto Catumbela-Ganda**

Dissertação apresentada na Universidade Portucalense Infante D. Henrique para obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão da Educação , sob a orientação do Professor Doutor Eusébio André Machado

Departamento de Psicologia e Educação

Junho de 2018



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

# DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a minha mãe e meus irmãos que incansavelmente se empenharam para que tudo de bom e de melhor aconteça na minha vida.*

# AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus autor da vida que, ao longo deste tempo, me deu saúde, alegria e forças para poder investigar.

A minha mãe que, com seu amor incondicional, nos conforta e nos motiva sempre a avançar.

Ao professor Doutor Eusébio André Machado pela orientação, pela visão crítica e pela sua disponibilidade e saber, tudo fez para que se realizasse este trabalho.

A Escola do I Ciclo do Ensino Secundário BG-5007 de Alto Catumbela que facilitou a realização da pesquisa.

Ao Rev. Mo Pe. Graciano Katchapulula Lumingu que, durante a etapa curricular da Pós-Graduação, disponibilizou o seu tempo, proporcionando condições para a sua realização.

A todos os professores da Universidade Portucalense Infante D. Henrique que, com muita audácia e dedicação, não pouparam esforços em contribuir para o nosso desenvolvimento humano e profissional.

Aos professores Zeferino Tchivando e Fernanda Tutuvala Mandandji, Gomes Mateus e Cecília Mateus João, pelo apoio e incentivo na fase final deste percurso.

Agradecemos a todos aqueles que direta ou indiretamente cooperaram para elaboração deste trabalho.

A todos a nossa eterna gratidão.

# RESUMO

## **Avaliação do desempenho docente: a realidade da escola do I Ciclo BG 5007 no triénio de 2013-2015 em Alto Catumbela-Ganda/Benguela**

A presente dissertação pretendeu evidenciar os efeitos do modelo de avaliação do desempenho docente no período de 2013-2015 no desenvolvimento profissional dos professores, equacionando uma reflexão sobre as significações atribuídas ao processo pelos seus mais diretos intervenientes: os professores avaliados e professores avaliadores.

Este trabalho teve como objetivo principal estudar o processo da aplicação da avaliação do desempenho docente, em particular na Escola do I Ciclo do Ensino Secundário BG-5007 em Alto Catumbela, Município da Ganda Província de Benguela, tendo em conta a sua relevância para a melhoria da qualidade docente.

Quanto à opção metodológica, desenhámos uma pesquisa do tipo descritiva e com recurso a metodologia obviamente qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso e as entrevistas como instrumentos de recolha de dados. O estudo empírico transcorreu no triénio de 2013-2015 na escola do I Ciclo em Alto Catumbela, como acima referimos, com uma amostra de 16 professores (n=16).

Os resultados alcançados – dado o enfoque deste trabalho estar na figura do professor - permitiram evidenciar um conjunto de factos que mostram que os professores entrevistados não só desconhecem a essência da avaliação do desempenho e a influência desta na sua vida profissional, como também apresentam a perceção de que a Avaliação de Desempenho Docente é um processo complexo, capaz de criar tensões, desânimo, conflito e mal-estar, afetando de uma forma visível as relações interpessoais.

**Palavras – chave:** Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional, formação.

# ABSTRACT

## **Teacher evaluation: the reality of the I Cycle School BG-5007 in three years 2013-2015 in Alto Catumbela-Ganda/ Benguela.**

The present dissertation aimed to highlight the effects of the teacher evaluation model in the period 2013-2015 on the professional development of teachers, considering a reflection on the meanings attributed to the process by its most direct actors: evaluated teachers and evaluating teachers.

The main objective was to study the process of applying the teacher evaluation model, particularly in the I Cycle Secondary School BG-5007 in Alto Catumbela, Ganda, Municipality of Benguela, taking into account its relevance for the improvement of teaching quality.

As for the methodological option, we designed a research of the descriptive type and using the obviously qualitative methodology, having as strategy the case study and the interviews as instruments of data collection. The empirical study took place in the triennium of 2013-2015 at the school mentioned above, with a sample of 16 teachers (n = 16).

The results achieved - given the focus of this work being on the teacher figure - allowed to highlight a set of facts that show that the teachers interviewed not only do not know the essence of the teacher evaluation and the influence of this in their professional life, but also present the perception that the teacher evaluation is a complex process, capable of creating tensions, discouragement, conflict and malaise, affecting in a visible way the interpersonal relations.

**Key – words:** Teacher evaluation, professional development, training.

# ÍNDICE DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADD – Avaliação de Desempenho Docente

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEA – Ministério da Educação de Angola

NSAD – Novo sistema de Avaliação de Desempenho

SADE – Sistema de Avaliação de Desempenho da Educação

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - classificação a atribuir no processo de avaliação de desempenho docente ...	28
Tabela 2- fatores de avaliação de desempenho docente sobre a qualidade de trabalho .	30
Tabela 3– aperfeiçoamento profissional.....	31
Tabela 4 – espírito de iniciativa.....	32
Tabela 5 – responsabilidade.....	33
Tabela 6 – a avaliação de desempenho docente sobre as relações humanas .....	34

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	13
1.1. Uma introdução à avaliação: conceitos, períodos e gerações .....	14
1.2. Modelos, modalidades e finalidades de avaliação educacional .....	17
1.3. Evolução do sistema educativo angolano .....	20
1.4. O modelo de avaliação de desempenho angolano .....	24
<b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	35
2.1. A problemática: questões e objetivos de investigação .....	36
2.2. Metodologia: o estudo de caso .....	37
2.3. Processo de recolha de dados .....	39
<b>CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	41
3.1. Caracterização da instituição escolar .....	42
3.2. Participantes no estudo .....	43
3.3. Apresentação dos resultados .....	44
3.3.1. Definição e o porquê da ADD .....	44
3.3.2. Impacto da ADD na vida colegial da escola .....	46
3.3.3. Sobre a periodicidade da ADD .....	47
3.3.4. Procedimentos da avaliação .....	47
3.3.5. Valorização da ADD para o aperfeiçoamento profissional .....	48
3.3.6. Relação entre a ADD e a qualidade de ensino .....	49
3.3.7. Finalidade da ADD .....	49
3.3.8. Procedimentos avaliativos: linguagem e o modo de realizar .....	50
3.3.9. Importância dos fatores ou indicadores de avaliação dos docentes .....	50
3.3.10. Perfil do avaliador ou dos membros da comissão de ADD .....	51
3.3.11. Efeitos da ADD na vida dos professores .....	52
3.3.12. Pontos fortes e pontos fracos no atual modelo de ADD .....	53
3.4. Análise e discussão dos resultados .....	54
<b>CONCLUSÕES</b> .....	58
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	62
<b>APÊNDICES</b> .....	65

# **INTRODUÇÃO**

O estudo da avaliação do desempenho docente (ADD) tem sido um tópico interessante na investigação em diversos contextos, sob distintas perspetivas e abordagens de análise, o que lhe confere obviamente contemporaneidade.

No contexto de Angola – no Ensino de Base e Secundário - essa contemporaneidade começou a ter expressão, nomeadamente com a publicação do Decreto N° 3/2008 de 4 de Março, o qual foi sofrendo alterações sucessivas e, muito recentemente, teve outro desenvolvimento no sentido de simplificar os procedimentos inerentes à mesma.

À partida, a legislação angolana levantou interrogações que constituíram um convite inegável à inversão normativa, na tentativa de construir um quadro analítico que contribuísse para a sua melhor compreensão, num momento em que a ADD é invocada como instrumento indispensável para a melhoria da qualidade de ensino a nível do País, bem como para o desenvolvimento profissional e promoção da carreira docente.

Na verdade, a articulação entre a avaliação docente e o desenvolvimento profissional dos professores não vem suscitando uma adesão pacífica, nem sequer tem sido objeto de uma abordagem consensual, por razões de vária ordem.

O desenvolvimento profissional docente radica em cinco planos inter-relacionáveis e confluentes: I) o exercício profissional; II) o estatuto social; III) identidade pessoal; IV) o serviço institucional; V) o programa macropolítico.

No que diz respeito ao exercício profissional, a escola de hoje, reflexo da globalização e das tecnologias da informação como também de um mundo em crise ética e ambiental, exige ao professor mais do que o domínio dos saberes científicos da sua área disciplinar a fim de dar respeito às situações de vulnerabilidade social com que quotidianamente se depara na interação com os seus alunos.

Quanto ao seu estatuto social, o professor é movido pela autonomia que lhe é conferida ou subtraída na tomada de decisões pedagógicas e administrativas, pela tendência deontológica colegial ou, ainda, pela avaliação salarial.

No mesmo sentido se revela a fragilidade da identidade profissional, cuja construção não é indissociável da personalidade e de experiência de vida individual, porque o professor é também uma pessoa, cuja idiosincrasia vai temperando a profissionalidade ao longo da carreira.

Quanto ao serviço prestado pela instituição à comunidade, é o resultado da sinergia de todos os seus elementos integrantes, dependendo o êxito global empenho de cada um.

Quanto ao nível macropolítico, interessará ao governo central promover a qualidade dos sistemas de ensino.

Por outro lado, o desenvolvimento profissional associado habitualmente à ideia de progresso, melhoria ou aperfeiçoamento, tem sido gorado, ou seja, frustrado pelas diligências falhadas no acionamento de mecanismos que intentaram promovê-lo, como o caso de avaliação docente, já que não foi ainda possível aferir a existência de uma relação direta, de causa-efeito.

Neste âmbito, o Decreto Regulador Nº 3/2008 de 4 de Março, I Série nº 40, veio criar os mecanismos para aplicação do Novo Sistema de Avaliação de Desempenho (NSAD), regulando procedimento e parâmetro classificativos.

De acordo com os seus princípios orientadores, este modelo de avaliação visa simultaneamente a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e proporcionar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional, devendo ainda permitir identificar o potencial de evolução e desenvolvimento do docente, bem como diagnosticar as respetivas necessidades de formação.

Apesar de a vivência desta experiência recente ter sido em muitos aspetos conturbada, consideramos que a melhoria do ensino, dos professores e das escolas pode beneficiar de clarificação dos propósitos da avaliação de desempenho dos seus efeitos reais.

Foi nesta lógica que traçamos um trajeto investigativo que, perante um vasto leque de direções possíveis, enveredou pela problematização de avaliação de desempenho docente como dispositivo de formação e como estratégia de desenvolvimento profissional dos professores.

O problema que está na base desta investigação surgiu, antes de tudo, do interesse que nos suscitou o processo de ADD no triénio 2013/2015. A problemática deste estudo desenvolveu-se, pois, no âmbito da interação de dois domínios, a saber, a avaliação docente e o desenvolvimento profissional.

Assim, a nossa investigação foi norteada pela seguinte interrogação:

*Que significado teve o processo da ADD de 2013-2015 como estratégia do desenvolvimento profissional para os intervenientes diretos (avaliados e avaliadores na Escola do I Ciclo do Ensino secundário BG-5077 em Alto Catumbela?*

Com este intuito, organizamos o presente relatório de investigação da seguinte forma:

Após a Introdução, no Capítulo I, aborda-se a avaliação com incidência no seu percurso histórico, mormente à análise das quatro gerações da avaliação, os princípios e objetivos de avaliação e, finalmente, as modalidades e finalidades da avaliação. Referimos ainda o quadro normativo em vigor no contexto angolano, para que o leitor esteja provido de um quadro mais contextualizado para o enquadramento dos resultados.

No Capítulo II, apresenta-se a metodologia de investigação e as justificações das ações assumidas para a realização do estudo, nomeadamente a natureza da investigação, os objetivos (gerais e específicos) e o instrumento de recolha de dados (a entrevista).

No Capítulo III, é feita a contextualização do sistema educativo em Angola, a caracterização dos entrevistados e a análise dos dados empíricos, os quais permitiram dar conta dos significantes do estudo sobre aspetos de natureza teórica de âmbito avaliativo. Procede-se, ainda, à análise e discussão dos resultados. Este capítulo justifica e aprofunda a questão de ADD, o seu impacto e as preocupações relativas à futura avaliação, bem como as competências relevantes para o exercício docente no I Ciclo do Ensino Secundário.

No fim, o trabalho encerra com a Conclusão, Referências Bibliográficas e Apêndices.

# **CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA E CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO**

## **1.1. Uma introdução à avaliação: conceitos, períodos e gerações**

A avaliação, enquanto área de estudo e de prática, ainda não reúne consensos alargados em muitos aspetos, pelo que qualquer apresentação que se pretenda fazer deste campo será sempre parcelar, porque limitada e provavelmente enviesada pelas leituras efetuadas.

Neste aspeto, Alves (2004, p. 31) faz uma abordagem muito pertinente a este respeito ao dizer: “cada sociedade exige, num dado momento da sua evolução, um determinado sistema de avaliação”, pois, como afirma Figari (1998, p.1), “o ensino inicial, tal como a formação contínua, são levados a assumir incessantes reformas curriculares, a maior parte das vezes sob pressão e, conseqüentemente, com um empirismo naturalmente aberto a todas as modas e todas as sugestões”.

Na mesma linha, Alves (2004, p. 32) afirma que “no domínio da educação a avaliação se reveste de múltiplas facetas: orientar os alunos segundo as suas capacidades, julgar o nível de competência de um professor ou, ainda, avaliar o desempenho das escolas”.

A avaliação é um conceito polissémico sobre o qual os teóricos têm vindo a debruçar-se e a atribuir significações diversas, o que induz, no âmbito deste estudo, a explicitação de alguns conceitos-chave associados à avaliação, no contexto educacional, particularmente no Ensino de Base, Secundário e até Superior.

Avaliar é conhecer, contrastar, dialogar, indagar, argumentar, deliberar, raciocinar, aprender, pelo que o avaliador pretende conhecer, valorizar, sopesar, distinguir, discernir, definir o valor de uma ação humana, de uma atividade, de um processo e/ou de um resultado.

Desta forma, Álvarez Méndez (cit. por Martins, Candeias & Costa, 2010, p. 14) salienta “a necessidade de uma atitude construtiva face à avaliação, conservando-a numa forma de aprendizagem, isto é, numa dimensão integrante da aprendizagem para, deste modo, atuar ao serviço da prática docente”.

Por sua vez, Peralta defende que, “a avaliação é uma recolha sistemática de informação sobre alguém, ou seja, algo que possibilite a formulação de um juízo de valor, uma

apreciação fundamentada que, por sua vez, sustente a tomada de decisões” (2002, p. 14).

Portanto, a chave de compreensão para o termo “avaliação” tem a ver com o processo de determinar o mérito, valor, ou valor de algo ou produto desse mesmo processo (Scriven, 1991).

Do ponto de vista diacrónico, Alves (2004, pp. 32-36, adaptado) refere os períodos fases mais marcantes para a evolução da avaliação educacional:

1. “A da consciencialização (séc. XIX) - a partir da consciencialização e consequente crítica à notação tradicional e ao método dos testes, surgem, nos Estados Unidos, trabalhos pioneiros pela procura de métodos mais objetivos que comprovem a eficácia da escola.
2. A da psicometria (1900-1930), com o desenvolvimento dos testes estandardizados de rendimento, de performance e de inteligência. Destacam-se, neste período, os trabalhos de Thorndike (1904) e de Binet e Simon (1905) e, no início de 1920, já de uma forma bastante sistematizada, a avaliação de conhecimentos escolares em situação de exames.
3. A da congruência (1930-1945), marcada pela aparição, com Tyler 1976, de uma nova visão da avaliação que considera que se trata de uma comparação entre os resultados previstos e os resultados obtidos.
4. A da expansão (1958 – 1972), provocada nos Estados Unidos pela consciencialização do atraso relativo à União Soviética, no momento do lançamento do Sputnik, que motivaria um grande número de relatórios (o mais conhecido é o de Coleman, em 1966, que demonstrou a pouca eficácia dos estabelecimentos escolares).
5. A da profissionalização (a partir de 1972). Regista-se o aparecimento de uma verdadeira profissão, ao mesmo tempo que se formam os avaliadores. Por outro lado, desenvolvem-se trabalhos prolongando e ampliando os das épocas precedentes, onde se reencontram, quer as tendências formalistas, através de procedimentos de avaliação que utilizam *standards*, recorrendo exclusivamente a dados quantitativos, quer as correntes qualitativas”.

Por sua vez, Guba e Lincoln (1990) distinguiram quatro gerações de avaliação:

#### “1.<sup>a</sup> Geração – a avaliação como medida

A avaliação e a medida são sinónimos e, por isso, o avaliador mune-se de instrumentos de medida, testes e escalas para determinar o que o avaliado é capaz de demonstrar do seu conhecimento. Esta conceção de avaliação está diretamente relacionada com as teorias da inteligência alicerçadas na ideia da imutabilidade das habilidades humanas e na possibilidade de as caracterizar através de escalas numéricas.

#### 2.<sup>a</sup> Geração - a avaliação como descrição

A avaliação concentra-se nos objetivos e a medida passa a ser considerada como um instrumento para validar o grau de concretização dos mesmos. O avaliador mune-se de listagens de objetivos que serão mais fáceis de utilizar quanto mais desdobrados forem, aproximando-se de comportamentos bem definidos, facilmente observáveis ou medidos e descreve o avaliado em função da concretização desses objetivos, apontando pontos fracos e pontos fortes.

#### 3.<sup>a</sup> Geração - avaliação como juízo de valor

A avaliação é o ato de julgar. A faceta de técnico foi ganha na primeira geração de avaliadores e a de narrador na segunda geração, quando o avaliador passa a descrever as vitórias e as derrotas do avaliado, enquanto concretizador de objetivos. A terceira geração faz do avaliador um juiz.

#### 4.<sup>a</sup> Geração – a avaliação como negociação e construção

O avaliador é o orquestrador de um processo de negociação que envolve avaliadores e *stakeholders* e uma metodologia construtivista de interação, análise e reanálise. Nesta quarta geração, a negociação leva a que os avaliadores e os avaliados se unam na conquista da qualidade e sejam coautores na decisão e na ação, criando um espaço público de reflexão" (Martins, Candeias & Costa, 2010, pp. 19-20, adaptado).

## **1.2. Modelos, modalidades e finalidades de avaliação educacional**

Na literatura relacionada com a avaliação educacional, é possível encontrar posicionamentos que dão conta das dimensões da avaliação tomando como ponto-chave de análise, para além dos elementos estruturantes da realidade organizacional, os que dizem respeito aos processos e aos agentes de avaliação, com ênfase no grau de protagonismo destes no processo. Estas dimensões avaliativas dizem respeito ao objeto a ser focalizado pela avaliação, isto é, aquilo que se pretende avaliar.

Mendes (2013, pp. 245-247) descreve a essência de determinados modelos de avaliação, analisando as variações e/ou combinações das suas dimensões, a saber: a avaliação unidimensional, avaliação multidimensional interna, avaliação multidimensional qualitativa externa e avaliação multidimensional quantitativa externa.

A avaliação unidimensional centra-se na análise de apenas uma dimensão do contexto escolar, visando oferecer informação contextualizada de um dado aspeto. Por exemplo, se se considerar o progresso dos alunos, ter-se-á em conta a idade e o nível social participação dos pais e atividade de formação dos professores, entre outras.

A avaliação multidimensional interna, como observa Marchesi (2002), supõe que a avaliação abarque os diferentes níveis que influenciam o funcionamento da escola, entre os quais: o contexto, os processos de escola, processos de aula e avaliação dos resultados obtidos. Nesta modalidade, é necessário o envolvimento dos professores e a colaboração da administração educativa em todas as etapas da avaliação e que exista uma noção clara dos objetivos e dos procedimentos que esta avaliação implica.

A avaliação multidimensional qualitativa externa é analisada com base em dois pontos principais de referência: a abordagem metodológica e os participantes da avaliação (avaliados e avaliadores). No plano metodológico, privilegia a abordagem qualitativa, isto é, das opiniões da comunidade educativa e das reuniões e observações que os avaliadores externos possam realizar. Quanto aos participantes, contam com a existência de uma equipa de avaliadores externos reconhecidos pelas suas competências científicas, técnicas, pedagógicas e éticas.

A avaliação multidimensional quantitativa externa abrange múltiplos níveis da realidade educativa, cuja característica diferenciadora da abordagem multidimensional qualitativa externa é a sua centralidade na metodologia quantitativa.

Por outro lado, Mendes (2013, pp. 247-248, adaptado) considera quatro possibilidades ou tipos de avaliação:

“A primeira é de iniciativa externa de carácter imposto, próxima a modelos de *accountability* ou prestação de contas. Neste modelo, consta o progresso dos alunos, participação dos pais, atividade de formação dos professores entre outras.

A segunda variante é de iniciativa externa de carácter proposto, na qual a avaliação procede de uma estrutura externa à instituição, podendo ser de natureza administrativa ou investigativa.

A terceira é de iniciativa interna sem facilitadores externos, o que pressupõe a participação da própria comunidade na avaliação, sendo isto uma condição, à partida, relevante e propícia para o êxito da mesma.

A quarta constitui uma avaliação que articula a participação dos atores internos com intervenção de agentes externos. Trata-se de uma avaliação que parte de uma iniciativa interna com facilitadores externos. Esta modalidade confere maior potencialidade educativa à avaliação”.

As diversas modalidades da avaliação analisadas na perspetiva da ADD sinalizam características específicas que permitem delinear funções essenciais da avaliação: função de orientação, função de regulação e função de legitimação e credibilização.

Nogueira (2012, pp. 75-77) enuncia e desenvolve de forma mais detalhada as seguintes funções: tomada de decisão; melhoria; prestação de contas; profissionalização e certificação. As funções formativa e sumativa já não surgem no elenco das funções da avaliação, uma vez que surgem como transversais às restantes, ou seja, a função formativa estaria ligada à melhoria e a sumativa à prestação de contas, profissionalização e certificação.

Passando em revista cada uma das funções da avaliação, podemos salientar:

a) Tomada de decisão

Contrariamente àquilo que se possa pensar, esta função não é apenas apanágio de quem está numa posição de poder ou com funções de gestão. Por exemplo, no campo da educação, as decisões são tomadas por muitas pessoas, decisões essas que podem (e devem) ser apoiadas por dados resultantes da avaliação. Os docentes tomam decisões sobre estratégias pedagógicas, por exemplo, os alunos fazem opções em função da avaliação efetuada pelos professores ou por si mesmos, os pais e os dirigentes das escolas também o fazem. Por outro lado, apesar do *input* que a avaliação pode fornecer, esta não garante uma decisão correta, mas aumenta o entendimento que se possui das situações, potencia as alternativas existentes e minimiza o risco associado a uma “má” decisão.

b) Melhoria

É uma das funções essenciais da avaliação. De facto, a necessidade de melhoria em todos os setores da vida é evidente. Numa perspetiva mais utilitária, melhorar, por vezes, é a única forma de nos mantermos atualizados num mundo que se apresenta em mudança constante. A informação providenciada pela avaliação permite que se repensem as decisões tomadas e o percurso realizado de modo a aproximá-lo do que se considera uma alternativa melhor.

c) Prestação de contas (*accountability*)

É outra vertente significativa da avaliação e muito associada à função psicológica ou política invocada por Nevo (1997). Esta função tem ganho uma dimensão considerável nos últimos anos com os processos de avaliação externa de que são alvo as instituições escolares nos diferentes níveis de ensino e, não obstante as diversas resistências que possam existir a este processo, parece que o mesmo não está prestes a findar, antes pelo contrário. Esta é uma das áreas mais sensíveis dado que será, provavelmente, aquela que mais se aproxima da visão negativa da avaliação muito associada à noção “inspeção” de conotação sancionatória e, conseqüentemente, de desigualdade de poder entre avaliadores e avaliados.

#### d) Profissionalização

A profissionalização dos docentes é outra das funções invocadas por Nevo (1997), mas que nos parece menos relevante no contexto angolano, dado que o mesmo tem mecanismos de formação inicial deste grupo profissional que garantem a profissionalização e, em alguns casos, de formação contínua que também o possibilitam. A possibilidade de passar a existir uma prova de avaliação de conhecimento de acesso à profissão docente poderá ser algo mais próximo do que o autor refere. O mesmo já não sucede no ensino superior em que não existe profissionalização da profissão docente e, como tal, o acesso à mesma não passa por nenhuma certificação específica ou concreta.

#### e) Certificação

A certificação é igualmente uma função da avaliação muito conhecida no contexto escolar, aliás, uma das funções da própria escola é a certificação dos alunos. As instituições educativas podem também passar por processos de certificação, como é a situação atual no ensino secundário em que programas/cursos são certificados/acreditados em função de um processo de autoavaliação e de avaliação externa. Evidentemente, que a um processo como o descrito anteriormente também se associa uma função de prestação de contas, de tomada de decisão e de melhoria, pelo que facilmente nos apercebemos do já referido anteriormente sobre a pluralidade e sobreposição de perspetivas que não são mutuamente exclusivas.

### **1.3. Evolução do sistema educativo angolano**

É um facto que, nos últimos quarenta anos, assistimos em Angola a sucessivas reformas do sistema educativo decorrente de uma profunda mudança política (pós 11 de Novembro de 1975). O atual Sistema de Educação, aprovado em 1977 e implementado a partir de 1978, destaca os fatores endógenos e exógenos que condicionam negativamente o desenvolvimento da educação, bem como os progressos registados ao longo dos 23 anos da sua implementação, onde se enfatiza a incidência direta da instabilidade político – militar e a da recessão económica sobre o ensino.

Passados 23 anos de implementação de políticas integradas para o sistema educativo, nada se verificou senão maior taxa analfabetismo, o que condenou de certa maneira ao fracasso as metas ora predefinidas. Ora, para adequar o ensino às exigências para o desenvolvimento humano, numa perspectiva sustentável, o Governo de Angola, em 2001, fez adoção de um plano - quadro numa estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação para o período de 2001 – 2015. Este plano foi um instrumento de orientação estratégica do Governo de Angola para o Setor da Educação no sentido de direcionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspectiva de uma educação pública de qualidade.

Para a intervenção desta estratégia, destacam-se três etapas ou períodos distintos, mas complementares, nomeadamente:

1. Etapa ou período de emergência do sistema educativo – 2001 – 2002.
2. Etapa ou período de estabilização do sistema educativo – 2003 – 2006.
3. Etapa de consolidação e desenvolvimento do sistema educativo – 2007- 2015.

Segundo o Conselho de Ministros (2001, p. 44), “a fase de emergência corresponde à realização de ações referentes às primeiras necessidades indispensáveis para a reabilitação imediata do sistema de ensino e que constituem a satisfação das necessidades mais urgentes em matéria de reconstrução do sistema educativo”. E a mesma “corresponde à fase de curto termo no processo de reconstrução”.

Desta forma, num primeiro grupo, destacaram-se *a priori* aquelas províncias que têm menor taxa bruta de escolarização e figuram entre as mais afetadas pela guerra: Huambo, Bié, Uíge, Kuando-Kubango, Malange e Moxico. Num segundo grupo, as províncias com taxas de escolarização entre 40 e 60%, que são: Lunda – Norte, Lunda – Sul, Zaire, Kunene, e Kwanza – Sul. E num terceiro grupo, “as províncias que se encontram em situação de degradação e destruição do sistema menos pronunciadas que as do primeiro grupo”. Estas províncias “enfrentam problemas difíceis na educação, em relação aos diversos fatores, como o fluxo massivo da população de outras províncias, das populações deslocadas ou refugiadas de retorno, com a taxa de escolarização superior a 60%, como Luanda, Huíla, Bengo, Cabinda, Namibe e Benguela”.

Para esta fase, deu-se a prioridade ao ensino primário para a construção e apetrechamento de, pelo menos, 250 escolas a nível municipal, e cada escola com seis salas e dois turnos.

Na segunda etapa, a da estabilização do sistema educativo (2003-2006), é articulada a fase da aplicação dos fundamentos do novo sistema educativo. São aplicados dois grandes programas:

- O programa multissetorial de educação de base;
- O programa nacional de promoção das competências técnicas e profissionais

Nesta etapa, em matéria de intervenção foram beneficiários:

- A escolarização primária

Esta primeira prioridade resulta de análise já feita, levando em consideração o nível geral de acesso à educação formal de base e as diferenças entre as províncias.

- A reorganização e gerência do sistema

A implementação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) e as orientações em matéria de reconstrução conduzem a uma refundação do sistema para adaptá-lo às preocupações nacionais e a satisfação das necessidades educativas da população.

- A reforma dos currículos

A prossecução das ações em curso de reforma dos currículos responde igualmente à exigência da aplicação dos fundamentos de um novo sistema educativo. Os diferentes graus de ensino, assim como a educação não formal, são contemplados pela reforma dos currículos.

Finalmente, na terceira etapa, a da expansão e desenvolvimento do sistema educativo (2007 -2015), considerada como última etapa da estratégia (Conselho de Ministros, 2001, p. 45), “corresponde à fase de consolidação e de alargamento, na qual os objetivos últimos da estratégia deverão ser aperfeiçoados.

As prioridades definidas são dispostas na seguinte ordem:

- A escolarização primária

Segundo o Conselho de Ministro, “esta fica sempre na primeira prioridade. O objetivo final é de chegar a uma taxa real de escolarização nacional de 100% em 2015”

- A promoção das competências técnicas e profissionais

A promoção das competências técnicas e profissionais corresponde a uma etapa importantíssima, porque está na base da valorização dos recursos tanto materiais quanto humanos.

- A pesquisa e desenvolvimento

O desenvolvimento endógeno durável implica a promoção da pesquisa e desenvolvimento para a valorização consequente tanto das competências nacionais, como de recursos e potencialidades naturais do País.

Neste percurso, a partir do fim da última década (2007), assistimos à publicação de nova legislação relativa a:

- a) Reorganização do Ensino Básico e orientações de leitura dos currículos e dos respetivos programas
- b) Novos diplomas para a avaliação dos alunos do Ensino Básico;
- c) Revisão do Ensino Secundário, com a criação de novos cursos de vertente tecnológica e profissional, bem como a alteração de cargas horárias;
- d) Novos diplomas para a avaliação dos alunos do Ensino secundário;
- e) Novo diploma acerca do perfil de competência para o desenvolvimento docente;
- f) Revisão do estatuto da carreira docente e definição de toda regulamentação da carreira;
- g) Novos diplomas relativos à avaliação do desempenho docente;
- h) Novo diploma relativo à avaliação da escola;
- i) Novo diploma para a gestão e organização das escolas.

Nesta nova legislação, interessa-nos os novos diplomas relativos à avaliação de desempenho docente (tema em abordagem), que são:

- Decreto nº 3/2008, de 4 de Março. Aprova o Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas da Administração da Educação, Este Decreto revoga toda a legislação que contrarie o presente Decreto nº 11/1996, de 12 de Abril.
- Decreto nº 7/2008, de 23 de Abril. Este Decreto cria o Sistema de Avaliação de Desempenho da Educação adequado à matriz do Novo Estatuto da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação.
- Decreto Executivo nº 95/2010, de 4 de Junho. À luz dos dois Decretos precedentes, restabelece o regulamento para a Avaliação de Desempenho dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação.

#### **1.4. O modelo de avaliação de desempenho angolano**

O Decreto nº 7/2008 de 23 de Abril, o qual cria o Sistema de Avaliação de Desempenho da Educação (SADE), configura a matriz do novo Estatuto de Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos e Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação e “visa avaliar com maior objetividade a atividade docente e o exercício de administração da educação nos estabelecimentos públicos de ensino e nas estruturas públicas de administração da educação”.

Relativamente ao “objeto” e “âmbito”, o referido Decreto, no seu 1º artigo nos parágrafos 1º, 2º e 3º, refere:

1. O presente diploma regula a avaliação de desempenho do pessoal docente do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação em exercício de funções nos estabelecimentos públicos de ensino e nas estruturas públicas de administração da educação.

2. A avaliação do pessoal administrativo comum efetua-se em conformidade com a legislação vigente para o regime geral da função pública.
3. A avaliação dos docentes detentores de cargos de direção e chefia efetua-se em conformidade com a legislação vigente para os detentores dos cargos dos cargos de direção e chefia do regime geral e em função do desempenho das suas atribuições específicas.

Este diploma aplica-se ao pessoal em exercício efetivo de funções no ensino primário e secundário, bem como aos docentes em exercício de funções pedagógicas e de administração da educação.

Por sua vez, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) relaciona a progressão na carreira com a avaliação de toda a atividade desenvolvida pelo professor na escola, individualmente ou em grupo, seja no plano da educação ou do ensino, seja no da prestação de serviços à comunidade, seja ainda no das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas.

Podemos ainda salientar que este diploma tem como princípios fundamentais:

- a coerência e a interpretação da ação dos serviços, dos dirigentes e dos trabalhadores na prossecução dos objetivos e na execução das políticas públicas;
- a aplicação dos sistemas de gestão de desempenho a todos os serviços, dirigentes e trabalhadores, embora com adaptações a situações específicas, responsabilizando-os pelos resultados e articulando a melhoria dos sistemas organizacionais e dos processos de trabalho com o desenvolvimento de competências e a imparcialidade através da utilização de indicadores que permitam o confronto com padrões nacionais e internacionais;
- a publicidade dos resultados da avaliação dos serviços, dos dirigentes e dos trabalhadores;
- e a participação dos dirigentes e dos trabalhadores na fixação dos objetivos dos serviços, na gestão do desempenho, na melhoria dos processos de trabalho e na avaliação dos serviços.

Já no artigo 2º, quanto aos objetivos, o Decreto nº 7/2008 de 23 de Abril nos termos das disposições combinadas da alínea f) do artigo 112º e do artigo 113º ambos da Lei Constitucional, salienta o seguinte: “a avaliação de desempenho do pessoal docente do ensino primário e secundário, técnicos pedagógicos e especialistas da administração da educação tem por objetivos:

- a) Despertar nesses trabalhadores a necessidade de superação constante, capacitando-os científica e pedagogicamente para as suas tarefas quotidianas.
- b) Incentivá-los para a disciplina pessoal no cumprimento de todas as tarefas diárias ou periódicas que concorram para a planificação, organização ou execução da atividade laboral.
- c) Contribuir para o aumento do seu prestígio social e brio profissional.

Nesta perspetiva, o processo de ADD pretende contribuir para melhoria das práticas docentes, dos técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação, de modo a satisfazer as necessidades dos utilizadores e adequar a atividade dos serviços aos objetivos das políticas públicas; desenvolvendo práticas de avaliação e autorregulação; promover a motivação e o desenvolvimento de competências e qualificações; reconhecer e distinguir o mérito dos serviços e dos funcionários; identificar necessidades de formação e desenvolvimento profissional com vista à melhoria do desempenho dos serviços dos trabalhadores e dos dirigentes.

Na mesma ótica, articula-se com o ciclo de gestão de cada serviço e inclui as seguintes fases:

- i. fixação de objetivos do serviço para o ano seguinte, tendo em conta a sua missão, as atribuições, os objetivos plurianuais, os compromissos, os resultados da avaliação e as disponibilidades orçamentais;
- ii. aprovação do orçamento e do mapa de pessoal;
- iii. elaboração e aprovação do plano anual de atividades;
- iv. monitorização e eventual revisão dos objetivos;
- v. elaboração do relatório de atividades, incluindo o balanço social e o relatório de autoavaliação.

Neste caso, conforme o artigo 3º, a ADD tem o carácter obrigatório:

- a) “A avaliação de desempenho é obrigatória, independentemente do vínculo laboral dos funcionários referidos no artigo anterior.
- b) É obrigatória a avaliação de desempenho para efeitos de promoção na carreira e para a revalidação do contrato.
- c) Na falta de avaliação de desempenho, por razões não imputáveis ao interessado, considera-se, para os efeitos a que se refere o número anterior, que o docente obteve a classificação de suficiente.
- d) A falta de avaliação consecutiva implica responsabilidade disciplinar do órgão encarregue pela avaliação”.

ADD tem ainda algumas incidências que passamos a ressaltar:

1. “A avaliação de desempenho do pessoal docente, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação incide sobre a atividade docente, a gestão e administração da educação, a disciplina profissional e as tarefas complementares, de conformidade com a secção I do capítulo IV, do Estatuto de carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e especialistas de Administração da Educação;
2. A atribuição da classificação negativa determina suspensão na contagem de tempo de serviço, relativa ao período a que a avaliação de desempenho se reporta para efeitos de promoção.
3. A atribuição de duas classificações negativas consecutivas é condição suficiente para a instauração de processo disciplinar, por incompetência profissional”.

A ADD tem carácter confidencial, ficando os intervenientes, à exceção do avaliado, obrigados ao dever de sigilo. Neste sentido, cada organismo torna públicas as menções qualitativas e a sua quantificação quanto elas implicam, no ano em que são atribuídas, a mudança de posição remuneratória ou à atribuição de prémio de desempenho, bem como as menções anteriores que tenham contribuídos para essa mudança ou atribuição.

Por outro lado, “a avaliação de desempenho de docente, incide sobre dois parâmetros: resultados e competências.

- a) os resultados visam aferir o contributo individual para a prossecução dos objetivos individuais em relação aos objetivos do organismo ou do serviço público onde o trabalhador presta serviços;
- b) as competências visam avaliar os conhecimentos, bem como as capacidades técnicas e comportamentais adequadas ao exercício da função”.

Neste caso, cada resultado é aferido segundo quatro níveis: 1º - objetivo superado, pontuação de 18 a 20; no 2º nível – objetivo atingido, pontuação: de 14 a 17; 3º nível – objetivo semi-atingido, pontuação: de 10 a 13 atingido; objetivo não atingido, pontuação: de 0 a 9.

Desta feita, “a classificação a atribuir no processo de avaliação de desempenho do pessoal docente, técnicos pedagógicos e especialistas de administração da educação” resulta como vem explícito na tabela a seguir.

*Tabela 1* - Classificação a atribuir no processo de avaliação de desempenho docente

<b>Nº</b>	<b>Classificação a atribuir</b>	<b>Pontuação</b>
1	Muito Bom	18 a 20
2	Bom	14 a 17
3	Suficiente	10 a 13
4	Mau	0 a 9

O artigo 8º lembra que são indicadores, fatores ou critérios de avaliação de desempenho dos docentes os constantes do nº 2 do artigo 37º do Decreto 3/2008, de 4 de Março e do anexo do Decreto nº 7/2008 de 23 de Abril. São ainda indicadores de avaliação de desempenho os constantes do número anterior, aplicados na ótica de Gestão e Administração da Educação, nas áreas ou funções que lhes estejam diretamente

confinadas: a qualidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional, espírito de iniciativa profissional, responsabilidade e relações humanas.

Para este efeito, o Decreto Executivo nº 95/2010, de 4 de Junho, no seu artigo 1º, aprovou o regulamento para a avaliação de desempenho de docente com 12 artigos, como é óbvio, consagrados no Decreto nº 7/08, de 23 de Abril. Este regulamento, no seu artigo 3º, destaca o perfil do avaliador e as funções ou responsabilidades que estão diretamente inerentes aos funcionários:

1 - “É condição indispensável para ser membro da comissão de avaliação:

- a) Possuir agregação pedagógica e experiência docente comprovada de pelo menos 5 anos e domine o trabalho do avaliado;
- b) Ter princípios de seriedade, honestidade, transparência e dedicação ao serviço;
- c) Não ter sido sancionado disciplinarmente;
- d) Os coordenadores de disciplinas, de turno, de turma, de área de formação e os supervisores pedagógicos.

2 - Por razões de número, as comissões de avaliação podem ser constituídas integrando elementos de instituições vizinhas, devendo, nesse caso, ser indicado coordenador e coordenador adjunto, as que tiverem maior número de integrantes”.

Neste âmbito, são indicadores ou fatores de avaliação:

#### **i. Qualidade de trabalho**

O artigo 5º do regulamento de avaliação salienta: “no indicador de avaliação a comissão avalia objetivamente o seguinte:

- a) O domínio pelo professor dos conteúdos que ministra, quer do ponto de vista científico, quer no que concerne ao modo de transmissão.
- b) A estruturação e aplicação dos planos de aulas;
- c) O controlo e orientação da aprendizagem dos conteúdos no fim de cada aula ou temática, diária e ou periodicamente;
- d) A capacidade do docente planificar e aplicar as aulas de revisão, em função do desempenho da sua turma;
- e) O cumprimento dos planos e programas estabelecidos superiormente.

Neste aspeto, avalia-se os conhecimentos teóricos e práticos relacionados com as experiências da função, perfeição do trabalho realizado, tendo em conta a frequência e gravidade dos erros. A tabela a seguir apresenta com mais incidência os indicadores de avaliação, com a sua correspondente graduação ou pontuação.

*Tabela 2- Fatores de avaliação de desempenho docente sobre a qualidade de trabalho*

<b>Nº</b>	<b>Sobre a qualidade de trabalho</b>	<b>Pontuação</b>
1	Atividade com alguns erros, quer do ponto de vista teórico quer prático, algumas imperfeições no trabalho realizado, demonstrando inexperiência, exigindo acompanhamento e correções frequentes.	5
2	Atividades sem erros mas que exigem aperfeiçoamento de pormenor, tendo em vista a qualidade dos serviços técnico-científicos e dos objetivos a alcançar com o trabalho planificado.	10
3	Atividades bem executadas e ajustadas ao planificado, sem deficiência que chamem a atenção.	15
4	Atividades de excelente qualidade, muito bem organizado e executadas. Trabalho que chama a atenção pela sua perfeição e rigor de execução.	20

## **ii. Aperfeiçoamento profissional**

Segundo o artigo 6º do regulamento de avaliação de desempenho, “a comissão de avaliação verifica e avalia o seguinte:

- a) O empenho do professor nos cursos de superação ou seminários;
- b) O interesse e a capacidade do docente na sua própria autossuperação;
- c) O interesse do docente na procura dos colegas para eliminar dúvidas;
- d) A entrega e o esforço do professor para o melhoramento constante do seu trabalho;
- e) O grau de participação nas atividades convocadas e ligadas ao exercício docente;
- f) O contributo, a matéria produzida e o papel dos técnicos pedagógicos e dos especialistas de Administração da Educação, da instituição ou estrutura, no que diz respeito ao aperfeiçoamento profissional dos docentes”.

Segundo este artigo, o avaliador, como ilustra a tabela nº 3, terá em conta o interesse demonstrado pelo avaliado em melhorar os conhecimentos profissionais, em corrigir defeitos e pontos fracos e a facilidade de ajustamento a novas tarefas e situações.

*Tabela 3– Aperfeiçoamento profissional*

Nº	Aperfeiçoamento profissional	Graduação
1	Mostra pouco interesse em adquirir novos conhecimentos e revela na prática resistência à mudança. Não consegue ultrapassar a rotina.	5
2	Mostra algum interesse em aumentar os seus conhecimentos e aperfeiçoar o seu trabalho, embora hesite perante situações menos frequentes.	10
3	Receia interesses em aumentar os seus conhecimentos e em aperfeiçoar o seu trabalho. Adapta-se bem as novas exigências e a situações pouco frequentes.	15
4	Revela interesse metódico e sistemático em melhorar os conhecimentos profissionais e a qualidade do trabalho. A sua situação à mudança é excelente.	20

### **iii. Espírito de iniciativa profissional**

Neste domínio, “a comissão deve avaliar:

- a) O interesse do docente em propor soluções dos diversos problemas da instituição, aos colegas e à Direção;
- b) A sua voluntariedade, nos trabalhos a realizar com a comunidade;
- c) A sua participação ativa nas atividades extra – escolares;
- d) A busca permanente de novos métodos de trabalho investigativo;
- e) O comportamento do docente do ponto de vista ético – deontológico;
- f) A capacidade, o contributo e o exemplo dos técnicos Pedagógicos e dos Especialistas de Administração da Educação, da instituição ou estrutura, no que diz respeito a esta matéria”.

Importa salientar que neste artigo, com vem ilustrado na tabela nº 4, a comissão avalia a facilidade de procurar soluções ou desenvolver novos métodos de trabalhos, sem a intervenção do superior hierárquico.

Tabela 4 – Espírito de iniciativa

Nº	Avaliação sobre o espírito de iniciativa	Pontuação
1	Não se esforça por procurar soluções ou desenvolver novos métodos de trabalho, sem a intervenção do superior hierárquico.	5
2	Esforça-se na busca de soluções ou novos métodos de trabalho, embora os resultados nem sempre sejam adequados ou oportunos.	10
3	Esforça-se por resolver problemas e criar novos métodos de trabalho, apresentando sugestões normalmente adequadas e oportunas.	15
4	Destacado no desempenho e em resolver problemas, desenvolver e criar novos métodos de trabalho. As soluções apresentadas são sempre adequadas e oportunas.	20

#### iv. Responsabilidade

Neste item, fazemos referência ao artigo 8º, segundo o qual “a comissão avalia o seguinte:

- a) O grau de cumprimento das normas e regulamentos escolares;
- b) O sentido crítico e auto – crítico do docente;
- c) A capacidade de julgar a consequência dos seus próprios atos;
- d) O seu sentido patriótico na transmissão dos símbolos da Nação;
- e) A transmissão correta dos valores históricos, culturais e patrióticos;
- f) A capacidade, a influência e a coragem dos Técnicos Pedagógicos e dos Especialistas de Administração da Educação, da instituição ou estrutura, em cultivar o espírito de responsabilidade”.

Obviamente, como a tabela nº 5 mostra, a comissão avalia a capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos atos e o dever patriótico.

Tabela 5 – Responsabilidade

Nº	A avaliação sobre a responsabilidade	Pontuação
1	É normalmente pouco cumpridor das normas disciplinares, faltando-lhe capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos seus atos e com pouco sentido patriótico.	5
2	É normalmente pouco disciplinado e responsável, inspirando algum cuidado no tocante à capacidade de prever, julgar e assumir as consequências dos atos.	10
3	É disciplinado e assume as responsabilidades inerentes ao cargo.	15
4	É muito disciplinado, assume plenamente as suas responsabilidades e manifesta um elevado sentido patriótico.	20

**v. Relações humanas**

O 9º artigo deste Decreto ressalta que “a comissão avalia o seguinte:

- a) A contribuição do docente para o seu prestígio social;
- b) A sua capacidade de estabelecer boas relações e bom ambiente de trabalho com colegas;
- c) A boa integração, honestidade, modéstia e transparência nos trabalhos em grupos;
- d) A entrega do docente na conquista permanente da boa imagem da classe docente;
- e) O docente como defensor acérrimo dos valores éticos, cívicos e culturais;
- f) A capacidade, a influência, o exemplo e a coragem dos Técnicos Pedagógicos e dos Especialistas da Educação, da instituição ou estrutura, em cultivar boas relações humanas”.

Neste entretanto, como está a ilustrar a tabela nº 6, o docente para ter uma classificação ou pontuação excelente deve estabelecer e manter boas relações com as pessoas com quem trabalha; deve, outrossim, mostrar o interesse em criar bom ambiente de trabalho e a facilidade de integração em trabalho em grupo.

*Tabela 6 – A avaliação de desempenho docente sobre as relações humanas*

<b>Nº</b>	<b>Avaliação sobre as relações humanas</b>	<b>Pontuação</b>
1	Provoca atritos frequentes e pouco contribui para a existência de um bom ambiente de trabalho	5
2	Pouco contribui para a existência de um bom ambiente de trabalho, tem dificuldade de se relacionar com os colegas, o público e de se integrar, sendo quase sempre passivo no trabalho de grupo	10
3	Contribui sempre para um bom ambiente de trabalho, estabelece relações normais de trabalho com colegas e o público e integra-se no grupo com espírito de cooperação, quando expressamente solicitado	15
4	A sua maneira de estar incentiva sempre um bom ambiente de trabalho e integra-se com muita facilidade ao grupo, intervindo com eficiência no desenvolvimento harmonioso dos trabalhos	20

Em suma, estes fatores devem proporcionar certas orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, bem como a melhoria das práticas pedagógicas, a valorização e aperfeiçoamento dos serviços prestados em todo processo do ensino e aprendizagem.

A este respeito, Baptista ressalta (2011, p. 20) que “falar de profissionalidade e de profissionalismo a propósito dos professores pressupõe o reconhecimento prévio do estatuto profissional da função docente”.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

## 2.1. A problemática: questões e objetivos de investigação

Segundo Sousa (2009, p. 84), “a metodologia da investigação depende, pois, dos propósitos e das características da investigação, devendo as suas estratégias e técnicas adequarem-se-lhes e nunca ao contrário”. Na mesma linha Bogdan e Blikem (1994, p. 70) referem que “o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humana”.

Assim, para a realização do nosso estudo, elegemos o seguinte problema de investigação:

- *Que significado teve o processo ou fenómeno da ADD de 2013-2015, como estratégia potencialmente promotora de desenvolvimento profissional, para os intervenientes diretos no processo, avaliados e avaliadores, na Escola do Ensino Secundário do I Ciclo BG. Nº 5007 em Alto Catumbela, Município da Ganda, Benguela em Angola?*

Quanto às questões de investigação, tendo em conta o problema acima referido, consideramos as seguintes:

- Até que ponto os fatores ou indicadores de avaliação de desempenho dos docentes (qualidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional, espírito de iniciativa, responsabilidade e relações humanas), podem ajudar a uma avaliação objetiva?
- Os critérios ou os procedimentos aplicados no processo de ADD são aceites por todos?
- O processo de ADD tem contribuído para melhoramento das práticas docentes e ou da promoção da carreira docente?
- Que impacto tem o processo de ADD, na sua instituição, quiçá em Angola?

Na tentativa de responder a estas perguntas, definimos os seguintes objetivos gerais:

- Cooperar para a compreensão do problema da ADD na escola do I Ciclo do ensino Secundário BG-5007, ou seja, ajudar aos docentes a compreender o novo modelo de ADD
- Caracterizar a ADD como meio ou apoio aos docentes no desenvolvimento da carreira profissional.
- Discutir a importância da ADD no melhoramento da qualidade docente.

Quanto aos objetivos específicos, seleccionámos os seguintes:

1. Descrever os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam um processo de ensino que promove o desenvolvimento das competências a partir da aprendizagem cooperativa:
  - a) No *modus operandi* dos docentes.
  - b) Nas conceções e atitudes dos docentes.
2. Identificar as dificuldades, nas dinâmicas do ato pedagógico-didático, sentidas pelos docentes, bem como as percebidas ao longo da investigação
3. Caracterizar as práticas de gestão do processo de ensino, identificando as metodologias e estratégias utilizadas pelos professores, para o desenvolvimento das competências a partir do processo ensino - aprendizagem.
4. Descrever as estratégias utilizadas ou a aceitação da ADD por parte dos professores da escola do I Ciclo do Ensino Secundário BG. Nº 5007 em Alto Catumbela.

## **2.2. Metodologia: o estudo de caso**

O estudo desenvolvido demarcou-se intencionalmente de uma perspetiva positivista em busca de explicações causais, capazes de descobrir e de justificar as leis que eventualmente governem os factos. Privilegiou-se antes uma aproximação ao fenómeno

que pudesse conduzir ao conhecimento das significações subjetivas atribuídas pelos indivíduos nele envolvidos, tendendo portanto para a adoção de uma abordagem orientada preferencialmente pelo paradigma interpretativo, cuja finalidade é a compreensão do real. Assim, propusemo-nos analisar a realidade, através de um processo de reflexão crítica sobre os interesses, as relações interpessoais e práticas educativas dos professores implicados no processo de avaliação entre 2013-2015, segundo um modelo de estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Yin (citado por Mendes, 2005, p. 32), “é uma investigação empírica cujo escopo de análise se circunscreve a um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto”. Para a autora, esta investigação, “enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muitas mais variáveis de interesse do que pontos de dados” (citado por Mendes, 2005, p. 32). Resulta disso a busca de várias fontes de evidências e de um conjunto prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados, bem como a possibilidade de incluir evidências qualitativas e evidências quantitativas.

Tuckman (2012, p. 686) “designa estudo de caso, a etnografia, enquanto investigação qualitativa que utiliza a observação participante para a recolha de dados, como as entrevistas aos participantes para descobrir os padrões e os seus significados, os quais constituem a base das generalizações que são testadas através de observações e questões levantadas posteriormente”. Nesta ótica, Tuckman (2012, p. 686) faz referência “à etnografia como outra metodologia de investigação qualitativa centrada na interpretação dos mapas mentais que os grupos de pessoas seguem ao se relacionarem na vida quotidiana, tendo como orientação as seguintes questões: (1) O que é que as pessoas vêm elas próprias e os outros a fazer? (2) Como é que elas vêm e interpretam o mundo à sua volta?”

As investigações que seguem esta linha de orientação, segundo Mendes (2013, p. 318), passam por quatro etapas:

1. A descrição: realização de entrevistas de final aberto aos informadores para o questionar sobre a situação global.
2. A descoberta: conhecimento das categorias que os informadores utilizam ao construírem os seus mapas mentais.

3. A classificação: determinação dos princípios para classificação dos fenómenos em cada categoria. Procurar construir as definições de cada uma das categorias e os seus limites.
4. A comparação: descoberta das relações entre as categorias.

A opção por uma metodologia essencialmente de natureza qualitativa mostrou-se compaginável com a abordagem do estudo de caso, dado que a intenção central foi captar as representações e sentidos atribuídos pelos atores e às suas práticas.

Com base nestes pressupostos, para a recolha de dados houve uma abordagem direta aos atores institucionais no seu contexto de trabalho, o que implicou uma interação com docentes, tendo sido privilegiado no trabalho empírico a realização de entrevistas e as conversas informais. Esta interatividade, baseada no contacto com o meio físico e com os atores (direção da escola e professores) foi, de certa forma, facilitada pelo facto de o investigador ser nativo, isto é, pertencente ao contexto. O próprio perfil ajudou a estabelecer proximidade com os sujeitos e, conseqüentemente, a agilizar o processo de recolha de dados. No entanto, este processo ocorreu num ambiente familiar tanto para a direção e docentes, bem como para o investigador da pesquisa.

Portanto, conscientes das nossas limitações e pela incidência da intenção central que residuiu no contacto direto com estes interlocutores, os esforços foram direcionados no sentido de assumir mais o papel de questionador da realidade e o cruzamento de informações da nossa abordagem metodológica. Assim sendo, no caso concreto deste estudo, a ADD, será elaborado em ligação com um processo de investigação, especialmente de investigação – ação, onde se irá testar a sua potencialidade como dispositivo de avaliação formativa que análise os problemas, as dificuldades e as necessidades dos docentes à luz de um novo paradigma (reforma educativa).

### **2.3. Processo de recolha de dados**

Depois de elaborado o guião das entrevistas (Apêndice nº 2), o primeiro contacto foi efetuado com a direção da escola na pessoa do seu Diretor, em Maio de 2015, onde apresentamos os objetivos do projeto de investigação e se fez pedido de autorização

para a realização do estudo empírico. O Diretor demonstrou-se bastante disponível e manifestou a sua concordância.

Seguidamente, foi estabelecido o contacto com os professores, esclarecendo, como é óbvio, quais os objetivos do projeto de investigação e solicitando a colaboração de cada um deles. De forma geral, todos se revelaram recetivos a colaborar, consentindo a entrevista individual. As mesmas entrevistas tiveram três fases:

- a) Primeira fase: de 10 a 30 de Junho de 2015;
- b) Segunda fase: de 20 a 31 de Julho de 2015
- c) Terceira fase: de 15 a 30 de Setembro de 2015.

Assim sendo, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de obter opiniões e perceções dos atores sobre os processos e as políticas relacionadas com a avaliação, bem como provocar reflexões sobre as experiências e práticas neste campo. Estas razões justificaram as opções metodológicas que salvaguardassem, como diz Ruquoy (cit. por Mendes, 2013, p. 338), “uma relação verbal direta (frente a frente) entre o entrevistador e o entrevistado”. Esta situação foi propícia para uma interação e uma troca de ideias sobre determinados aspetos na coleta de dados pelas entrevistas como via muito eficaz.

Neste entretanto, foi elaborado um roteiro constituído por um conjunto de perguntas - guia, cobrindo os temas centrais relacionados com a avaliação, em termos de natureza do processo, dimensões, finalidades, agentes, condições, obstáculos e efeitos. Os entrevistados tiveram abertura para falar sobre o assunto, estruturar o seu pensamento e exprimir as suas opiniões.

As entrevistas foram marcadas de acordo com a disponibilidade dos entrevistados, com uma série de exigências e de cuidados requeridos, decorreram no âmbito natural dos entrevistados; isto é, o local e os horários foram decididos de acordo com a sua conveniência até à perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante. As entrevistas tiveram uma duração que oscilou entre 26 e 60 minutos.

## **CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### 3.1. Caracterização da instituição escolar

A escola do I Ciclo do Ensino Secundário do BG – 5007, Cdte Kussi em Alto Catumbela, fica localizada na Vila com o mesmo nome, Comuna da Babaera, Município da Ganda, Província de Benguela.

A escola foi fundada em 1967, constituída por 12 salas de aulas, 1 (um) gabinete do Diretor, 1 (um) gabinete do Subdiretor Pedagógico e Subdiretor Administrativo, uma secretaria, uma sala de professor. Lecionam da 7<sup>a</sup> a 9<sup>a</sup> a classe, distribuído em três períodos: manhã, tarde e noite. De salientar que a escola tem 4 salas anexas, na sede Comunal de Babaera.

A instituição está sob responsabilidade de uma direção, constituída por um Diretor da escola, Subdiretor Pedagógico, Subdiretor Administrativo, 12 coordenadores de disciplinas e um para as atividades extra - escolares. É mister salientar que, para a realização das suas tarefas, a escola conta com 69 professores, dos quais 48 são do sexo masculino e 21 do sexo feminino.

Com relação à idade, distribuimos por faixa etária da seguinte maneira:

- A. Dos 20 anos a 30 anos são 12 professores;
- B. Dos 31 anos a 40 anos são 28 professores;
- C. Dos 41 anos a 50 são 20 professores
- D. E dos 51 anos a 65 anos, são 9 professores.

Quanto as habilitações literárias, a escola conta com o seguinte corpo docente:

- A. 12<sup>a</sup> Classe (décima segunda classe): são 43 professores dos quais 32 masculinos e 11 femininos;
- B. 13<sup>a</sup> Classe (décima terceira classe): são 17 professores, dos quais 8 do sexo masculino e 9 do sexo feminino;
- C. Bacharel: são 6, dos quais 4 do sexo masculino e 2 do sexo feminino;
- D. Licenciados: são 3, todos do sexo masculino (também a tabela mostra que, os professores desta escola, a maior percentagem é da faixa etária 31 anos a 40 e no dizer do Diretor é uma valência, porquanto, em caso de situações de

repouso ou qualquer eventualidade de doenças familiar, a escola não tem tido muito em dificuldades.

É mister ainda salientar que esta escola é um estabelecimento de ensino cujo objetivo é estabelecer a formação integral e homogénea do indivíduo que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas.

### **3.2. Participantes no estudo**

No que concerne a caracterização dos entrevistados, fez-se uma descrição detalhada da realidade do corpo docente vinculado na escola daquela instituição, sendo o sexo masculino a maioria: 12 docentes do sexo masculino e 4 docente do sexo feminino.

Com relação a idade, distribuímos por faixa etária da seguinte maneira:

- A. Dos 20 a 30 anos, 1 professor;
- B. Dos 31 a 40 anos, são 4 professores;
- C. Dos 41 a 50 anos, são 6 professores
- D. Dos 51 a 65 anos, são 5 professores.

Quanto as habilitações literárias, os entrevistados têm os seguintes graus académicos:

- A. 12<sup>a</sup> Classe (décima classe): são 3 professores, todos masculinos;
- B. 13<sup>a</sup> Classe (décima terceira classe): são 5 professores, dos quais 3 do sexo masculino e 2 do sexo feminino;
- C. Bacharel: são 3, dos quais 2 do sexo masculino e 1 do sexo feminino;
- D. Licenciados: são 2, todos do sexo masculino

A tabela seguinte (Tabela 8) apresenta a distribuição dos entrevistados por género, idade e grau académico.

Tabela nº 7 – Distribuição dos entrevistados por género, idade e grau académico

Nº	Caracterização dos docentes	Especificidade		
1	Género	M	12	
		F	4	
2	Idade	Dos 20 a 30 anos	1	
		Dos 31 a 40 anos	4	
		Dos 41 a 50 anos	6	
		Dos 51 a 65 anos	5	
3	Habilitações	12ª Classe: 3	M	3
			F	0
		13ª Classe: 5	M	8
			F	3
		Bacharel: 6	M	2
			F	1
		Licenciados: 2	M	2
			F	0

Conforme acima referido, através destes dados, pretendeu-se conhecer as condições e os requisitos necessários dos professores habilitados para o ensino do 1º ciclo do ensino secundário.

### 3.3. Apresentação dos resultados

Apresentaremos, de seguida, os resultados obtidos através da entrevista semiestruturada que realizamos, da qual constam (cf. Apêndice 2) as seguintes categorias de análise:

#### 3.3.1. Definição e o porquê da ADD

No que diz respeito à definição e do porquê de ADD, os dados provam ou demonstram que a maior parte dos entrevistados desconhecem e enfrentam muitas dificuldades em definir, descrevendo-a como um simples instrumento para detetar falhas.

É o caso dos entrevistados E1 e E2 para quem a ADD é um “processo de recolha de dados de professores que visa a classificar o empenho e dedicação feita pelos mesmos ao longo do ano letivo”. Por outro lado, consideram que se trata também de um “momento de recolha de resultados produzidos pelos professores sobre a atividade das práticas docentes”.

Sobre o porquê da avaliação, estes entrevistados consideram “como momento de mostrar a perícia dos conteúdos curriculares (disciplina que se leciona) e requisitos exigidos pelo órgão de tutela”.

Para os E3, E7 e E8, definem “a avaliação como método que ajuda ao professor a detetar as insuficiências e superar dificuldades, adequando-os aos objetivos e cumprimentos dos planos”.

Outros entrevistados salientam sobretudo as finalidades inerentes à ADD, qualidade docência e a supervisão por parte da tutela:

A avaliação é um processo feito periodicamente, por um supervisor ou por uma comissão para saber dos resultados previstos. A sua finalidade é o controlo dos seus efetivos. (E4 e E14)

E5, E6, E9 E12 salientam a avaliação “como ferramenta justa para conhecer e medir o desempenho dos docentes na instituição, estabelecendo uma comparação entre apresentado e o esperado”. E estes entrevistados salientam que “ela é feita para o Ministério saber se as metas preconizadas estão sendo alcançados”.~

Há outros entrevistados (E10 e E11) que destacam a avaliação como teste ao gestor de uma empresa sobre os lucros conseguidos e suas perspetivas.

O E13 define a avaliação como “o momento determinado pelo órgão de tutela, para fiscalizar e saber sobre os objetivos alcançados. E ela serve como monitorização dos conteúdos planos se foram exequíveis”.

Para o E15, “a avaliação para além de ser processo, é um momento especial em que o avaliador testa as competências e conhecimento ao docente. E os docentes são avaliados para demonstrarem aquilo que sabem sobre os conteúdos e não só sobre as competências dos conhecimentos que lecionam”.

Finalmente, o E16 considera a ADD “como controlo do (s) docente (s) sobre as suas tarefas. E os docentes são avaliados para apresentarem o domínio da matéria que lecionam”.

### **3.3.2. Impacto da ADD na vida colegial da escola**

Neste aspeto, os entrevistados mostraram-se reticentes e receosos quanto ao seu impacto. Como vimos no ponto anterior, havia algumas dificuldades por parte de alguns em definir a avaliação, e do porquê da mesma.

Os E1, E5, E7 e E13, salientam que “não há impacto nenhum da ADD na vida da instituição”. Para eles, a ADD traduz-se

num momento de reflexão de tudo aquilo que é feito, como é feito e em que momento deve ser feito. Também a ADD tem a ver com a eficácia do nosso trabalho e serve de binóculo para a observação do cumprimento das nossas atividades. Faz pena, porque não ajuda a promoção da carreira docente.

Os entrevistados E2, E3, E4 e E9 evidenciam o papel da ADD para traçar o perfil de um professor (competências e habilidades) para lecionar numa determinada escola. Porém, segundo eles, “se ajudasse na carreira docente, teria maior impacto”.

Os entrevistados E6, E8, e E12 sublinham que, sendo um instrumento de gestão, a ADD “serve para saber ou verificar até que ponto o professor tem cumprido com o programa da escola”. Mas salientam que “bom seria se houvesse dentro deste processo uma alínea que aludisse sobre as condições dos seus trabalhadores”.

Outros entrevistados sublinham que “a ADD serve de diagnóstico para identificar os problemas e ajudar na tomada de decisões na melhoria do desempenho dos docentes e da instituição” (E10 e 15).

Finalmente, os entrevistados E11, E14 e E16 salientam que “a ADD ajuda a remover os obstáculos e a detetar as debilidades dos funcionários da instituição escolar”.

### **3.3.3. Sobre a periodicidade da ADD**

Relativamente à regularidade da ADD, os entrevistados na sua maioria concordam que tem sido feita regularmente na escola do I Ciclo do Ensino Secundário BG-5007, em Alto Catumbela com exceção dos E5, E8, E12, E13, E14 e E16, os quais referem que, desde a sua implementação, “falhamos dois anos, mas há 3 anos para cá temos estado a ser avaliados” (E5).

Para a E8, não lhe parece que assim seja, “porque só vejo no final de cada ano letivo os professores a lhes fornecerem as fichas ou modelos de avaliação já preenchidas e estes se limitarem apenas em assinarem. Neste caso é regular”.

De uma forma geral, os entrevistados afirmam haver um cumprimento relativamente a este processo, assumindo que “se tratava de um instrumento burocrático e instrumental” (E12). E, segundo este mesmo entrevistado, “mesma que fosse trimestral, porque daria possibilidade de autossuperação as ações diárias. Assim funcionaria como auxílio viável dos professores na realização das suas tarefas”. O entrevistado E13 partilha da mesma ideia, e diz que, “caso fosse trimestral, a nota de atribuição seria justa e não só porque ajudaria aos docentes a reverem as falhas lecionação”.

Finalmente, os entrevistados E14 e E16 são de opinião de uma periodicidade semestral: “Se o motivo principal da avaliação é ter um professor excelente ou ideal, então deveria haver um acompanhamento todos os dias e não apenas no final do ano letivo”.

### **3.3.4. Procedimentos da avaliação**

Os entrevistados neste aspeto são unânimes em afirmar que os avaliadores no fim de cada ano nada têm feito, senão procurar agradar aos professores. E como as coisas não são feitas com rigor, transparência, muitos docentes evitam comentários para não serem conotados pela direção da escola ou por aqueles que fazem o papel de “espião” do chefe. Daí que os debates não são frequentes ou são mesmo inexistentes.

Assim, os entrevistados trazem à tona que “as notas que por vezes aparecem nas fichas de avaliação são fictícias, porque os avaliadores adivinham na atribuição de notas”.

O E1 salienta que “passou quase 4 anos sem ser avaliado e se limitava apenas no fim de cada ano assinar a ficha de ADD”.

Para os entrevistados E4, E5, E8, E9, E11 e E12, “a avaliação, uma vez que não é um suporte para o professor capacitar-se nas áreas onde exista algumas debilidades, muitos de nós deixamos que tudo corra mesmo assim”.

Para os entrevistados E2, E3, E13 e E16, “a avaliação é feita na ausência do professor, ao qual lhe é comunicado apenas os resultados, ou seja, no fim do ano letivo ele tem que assinar a ficha”.

Os entrevistados E6, E7, E10, E14 e E15 evidenciam “as participações nas reuniões de coordenação, encontros de planificações, nas atividades extraescolares”.

A nossa ilação a este respeito é que a maior parte dos participantes desconhece os procedimentos aplicados a ADD na escola do I Ciclo do Ensino Secundário BG 5007 em Alto Catumbela, sendo a nosso ver um aspeto que contribui para que não se alcance os objetivos delineados.

### **3.3.5. Valorização da ADD para o aperfeiçoamento profissional**

Os entrevistados, quase na sua maioria, dizem que a ADD contribui para a mudança, e não tanto para o reconhecimento de profissionalidade, uma vez que a mesma é o real indicador do nível do conhecimento científico e técnico do professor. Se o docente tiver debilidades, é através desta ferramenta que tanto os gestores como funcionários devem fazer mudanças para melhorar o seu trabalho. Senão vejamos o que dizem estes entrevistados.

Para E5, E6, E7, E8, E9, E11, E12, E13, E15 e E16, “toda a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, ou seja, o momento de verificar que os planos traçados foram alcançados, permitindo uma recolha de dados, de informações para as futuras decisões. O que se constata é que para a nossa instituição ela não ajuda ao reconhecimento da profissionalidade, devido não haver prémios ao (s) professor (es) destacado (s) ou, pelo menos, o nome do professor sair no quadro de honra”.

Outros afirmam, no caso dos E1, E2, E3, E4, E10 e E14, “sendo a avaliação o teste do nível do conhecimento científico e das práticas educativas, ajuda a melhorar a docência e não o reconhecimento profissional”.

### **3.3.6. Relação entre a ADD e a qualidade de ensino**

Os entrevistados dizem que o querer agradar ou sair-se bem, de certa forma, ajuda a melhorar o trabalho, as habilidades e os hábitos, à medida que o professor vai sendo avaliado, vai mudando suas atitudes e opiniões. A qualidade de ensino no nosso País está muito longe das suas hipóteses.

Os professores têm de viajar 200 ou 250 km para os seus locais de trabalho; são mal remunerados, não tem subsídios de viagens, de riscos ou saúde:

na cidade vivo já na casa de aluguer, pago água e luz, tenho filhos a estudar, ter outra casa no local de serviço nas mesmas condições pago a dobrar, o que o salário não consegue cobrir as despesas. Porque há um cumprir com o prescrito ou estatuido, por isso não é a avaliação que vai alterar tudo isso. (E1)

Para os entrevistados E13 e E16, “há poucas motivações para um trabalho sério”.

De um modo geral, os entrevistados são unânimes em afirmar que os planos preconizados pela tutela superior está fora do jogo, porquanto a qualidade de ensino passa pelo reconhecimento e valorização do trabalho dos docentes. Desta feita, como é óbvio, é importante pagar bem aos funcionários do Ministério da Educação e, aos que estão nas zonas de riscos, atribuir-lhes os subsídios como está previsto no pacote legislativo.

### **3.3.7. Finalidade da ADD**

Os entrevistados admitem que a ADD ajuda a desenvolver as aptidões de docência, serve de motivação para os professores e faz com que os mesmos procurem capacitar-se nas áreas onde forem encontradas algumas deficiências.

A este propósito, os entrevistados E5, E6, E11, E12 e E16, afirmam que “a ADD tem como finalidade desenvolver habilidades e capacidades profissionais e científicas do professor para este dar o melhor de si. Por outra, o seu fim primordial é a qualidade de

ensino”. Para os entrevistados E2, E4, E7, E8, E9 e E14, “se a ADD fosse objetiva, dado aos parâmetros de avaliação, o seu fim seria formativo”.

Finalmente, os entrevistados E1, E3, E10, E13 e E15 admitem que “o fim de ADD é o controle”.

### **3.3.8. Procedimentos avaliativos: linguagem e o modo de realizar**

Os E1, E2, E5 e E9 ressaltam que

se o principal motivo da avaliação é ter um professor ideal, então é preciso que ela seja mesmo feita. A escola ou a comissão de avaliação não deve limitar-se em preencher as fichas para no fim do ano letivo serem assinadas pelos docentes. Neste caso, não existe avaliação nenhuma”.

Para os entrevistados E6, E7, E8, E10, “a ADD não passa da participação das reuniões, nos encontros de planificação bem como nas atividades extraescolares”.

Os entrevistados E3, E4, E12, E15 e E16 salientam que “o docente ao saber que será avaliado busca recursos de suporte para a aula, não só para o dia em que vai ser avaliado, mas também para serem aplicados em outras situações. Neste caso, vai procurar reunir recursos acadêmicos e científicos”.

Os entrevistados E11, E13 e 14 afirmam que “condenamos o modo de realização da avaliação. Não se passa de assinar as fichas no fim do ano, com resultados calculados”.

### **3.3.9. Importância dos fatores ou indicadores de avaliação dos docentes**

Os professores entrevistados defendem a importância dos fatores ou indicadores da ADD, (Decreto nº 7/2008 de 23 de Abril e Decreto Executivo nº 95/2010 de 4 de Junho).

Os entrevistados E3, E4, E6, E7; E11, E12 e E15 consideram que “os fatores/indicadores são essenciais, porque partindo desta avaliação o professor saberá quais os seus pontos fortes e fracos obviamente a que deve melhorar”.

Quanto ao aperfeiçoamento profissional, para além de estar ligado à formação do professor, a própria escola poderia implementar mecanismos para aumentar o nível cognitivo do professor, sugerindo que, “além dos seminários dados no início de cada ano letivo, poder-se-ia adaptar outros métodos de pelo menos semestralmente, ou seja, no primeiro e segundo trimestre haver seminários para ajudar aos professores”.

Para os entrevistados E1, E2, E8, E9 e E16, “a avaliação deve resultar numa constante entre avaliado e avaliador, buscando as metas estabelecidas”.

Já para E5, E10, E13 e E14 os fatores são pertinentes porque “são ferramentas para atingir os objetivos”.

Portanto, é possível constatar que cada um dos lados (avaliador e avaliado) vê a avaliação de uma forma diferente: os avaliadores dominam conhecimentos dentro daquilo que é esperado pela ADD, enquanto os avaliados desconhecem.

### **3.3.10. Perfil do avaliador ou dos membros da comissão de ADD**

Os professores na sua maioria não reconhecem aos avaliadores o valor, o mérito para os avaliarem, porque para eles os avaliadores deviam ser um exemplo que espelhasse a credibilidade e responsabilidade.

Os entrevistados E1, E2, E6, E7, E11, E12, E14 e E15 relatam:

Os avaliadores ou os membros da comissão de avaliação, devem ter perfil adequado, as exigências das escolas do I Ciclo, ter o mínimo grau a licenciatura e ter o elevado tempo de serviço. Tão pouco um membro da comissão não deve ter o mesmo grau académico que o professor avaliado.

Para os entrevistados E3, E4, E5, E8, E9 e E16, “os avaliadores devem aplicar bons critérios para as avaliações de desempenho docente. Devem ser imparciais e transparentes”.

Já para o entrevistado E10 ressalta:

Devem ser pessoas competentes, que possuam conhecimentos, habilidades e técnicas e, acima de tudo, pessoas de uma convivência saudável com os demais, com espírito crítico e autocrítico.

Finalmente, o E13 relata que o avaliador “deve ser uma pessoa íntegra, dotada de qualidades e competências suficientes e que não tome partido no desempenho do seu trabalho”.

### **3.3.11. Efeitos da ADD na vida dos professores**

A este respeito, os entrevistados são unânimes em afirmar que os fins não são alcançados porque o modelo de avaliação veio de certo modo complicar a vida dos professores que já se encontra caótica.

Assim os entrevistados E1, E2 e E11 julgam que “o sistema do processo de avaliação tem vindo a complicar um pouco mais a vida dos professores, porque há muita burocratização dentro do processo”.

O E3 relata que “o processo se centra muito na parte burocrática e leva as injustiças”.

Para os entrevistados E4, E5, E6, E 10, E13 e 14 “a ADD não é ajustada a nossa realidade, não tem qualquer impacto, não ajuda a melhorar a carreira profissional”.

O E7 refere que “as avaliações não são transparentes, à partida sou contra, porque acho que não favorece o professor, como também a ADD não suscita debates entre os professores”.

O E8 diz que “a ADD é um modelo muito burocrático, não é viável e acho que não é correto”.

Já os entrevistados E9, E12 e E15 dizem: “não concordo com ele desde sempre, desde que se iniciou, principalmente quando colocam professores a avaliarem outros colegas. Este processo não tem seriedade”.

Finalmente, o E16 salienta que “a ADD não tem contribuído para a carreira docente”.

### **3.3.12. Pontos fortes e pontos fracos no atual modelo de ADD**

#### **a) Pontos fortes**

No que se refere aos pontos fortes, não obstante a prevalência de uma visão negativa, alguns defendam que o processo veio para ajudar a melhorar a qualidade docência.

O E1, na sua ótica, diz:

O processo de ADD é uma valência para o Ministério da Educação, porquanto este só veio beneficiar os funcionários. Ele veio despertar o interesse das práticas pedagógicas bem como o amor a profissão.

O E2 na sua opinião ressalta: “o processo de ADD é uma ferramenta que veio corrigir as debilidades das práticas pedagógicas, as questões burocráticas e as coisas indesejáveis que enfermam o ministério”.

Já os entrevistados E4, E5 e E11 reafirmam que “a ADD, muito embora o seu impacto, não seja espetacular como esperávamos, mas veio dar outro rumo aos docentes”.

Para os entrevistados E3, E6, E8, “a ADD nada trouxe de novo, de uma maneira geral, não tem nenhum ponto forte”.

Já o E9 frisa que “no processo de ADD, não vejo pontos fortes porque estou contra o mesmo”. E continua dizendo: “eu pessoalmente não estou de acordo com o modelo de avaliação, então não existe pontos fortes”.

#### **b) Pontos fracos**

Sobre os pontos fracos, os entrevistados fazem referência à existência de muitos no modelo de ADD. Por conseguinte, todos eles apontam a debilidade, as injustiças dentro do processo na realidade do colégio dos professores.

Os entrevistados E1, E2, E3, E6, E7 e E12, “apontam a falta de imparcialidade dentro do processo”.

Já os entrevistados E4, E5, E8, E9, E13 e 14 salientam “a falta de competências aos avaliadores”.

Por sua vez, os entrevistados E10 e E11 enfatizam a “falta de justiça dentro do processo”.

O E15 refere:

para se sincero acho que falta de diálogo entre os avaliadores é um ponto fraco. Também a burocratização e complexidade do processo é outro aspeto negativo a sublinhar neste processo.

Finalmente, o E16 menciona a “desadequação do processo a realidade dos professores”.

### **3.4. Análise e discussão dos resultados**

A análise dos dados do estudo na escola do 1º Ciclo do Alto Catumbela foi realizada por base nas categorias e nas subcategorias acima consideradas, com respetivos indicadores selecionados a partir das unidades de registo. Assim, os dados que foram recolhidos com recurso destes instrumentos foram analisados recorrendo à lógica indicada nos capítulos anteriores, procurando-se através da análise de conteúdo dos mesmos dar resposta às questões que norteiam este projeto de investigação.

Procuraremos agora indicar quais são os resultados mais significativos para a nossa investigação, mostrando ainda como os organizamos, e a interpretação que lhes damos de acordo com o quadro teórico que definimos. De *per se* analisaremos e discutiremos os resultados obtidos através de cada um dos instrumentos de recolha de dados.

As entrevistas realizadas aos intervenientes foram aspeto fulcral para responder às questões da nossa investigação e permitiram-nos não só recolher informações necessárias à construção da resposta às questões, mas também ter uma fonte de evidências fundamentais para os nossos objetivos.

Através da análise dos resultados das entrevistas foi possível saber o perfil pessoal e profissional de cada um dos participantes desta investigação, pois os entrevistados sentiam-se expostos e, de certa forma, com receio de serem conotados pelas afirmações não abonatórias da instituição. Mas é preciso ressaltar que os depoimentos dos intervenientes deste trabalho espelham, de certa forma, a realidade vivida por muitos docentes em Angola.

Conforme os dados evidenciam, a ADD tem sido implementada em Angola sem prévia consulta aos professores, o que constitui uma insatisfação por parte dos docentes, uma vez que são os sujeitos da própria avaliação.

Devemos, outrossim, salientar que estas medidas adotadas pelo MDECT, de certa maneira, não funcionam como o desejado, pois os professores adotaram uma postura de revolta e de pouco interesse naquilo que pode ser benéfico para ajudar a enriquecer o seu lado profissional. Adotando assim uma prática competitiva, fomentando o espírito de individualismo, a ADD acaba por afetar as relações interpessoais das instituições.

Por outro lado, queremos dizer que os nossos dados confirmam este aspeto. No que diz respeito a saber se a ADD facilita na promoção da carreira docente, os dados mostram o contrário. A ADD assumiu, de certo modo, um carácter burocrático, sendo um instrumento obrigatório que, para muitos, não se adapta à realidade concreta dos professores. Neste caso, o desânimo ficou espelhado durante as entrevistas, embora os participantes tenham procurado não deixar transparecer.

Relativamente ao impacto de ADD na instituição e não só, destacamos que os entrevistados quase na sua maioria afirmarem que o processo está desajustado, a ponto de ser atípico à sua realidade, ou seja, não responde às expectativas, confunde-se com medição, assumindo uma finalidade de controlo.

É neste linha que surgem conflitos e tensões entre vários parceiros envolvidos no processo. Os avaliadores conhecem minimamente como funciona este processo, mas os avaliados simplesmente aceitam como algo que tem que ser feito por ser uma rotina institucional ou algo imposto para eles.

Nesta encruzilhada de jogos de interesse e de múltiplos sentidos, como asseveram Alves e Machado (2012, p. 667), os professores vivem mergulhados num oceano sem respostas, que têm vindo a suscitar inúmeras incompreensões que nada promovem o bem-estar na sua profissão, nem tão pouco consequências positivas no trabalho direto com os alunos, principais destinatários de todo o investimento na ADD.

No que tange à maneira como a ADD tem sido implementada na instituição, concluímos que os docentes desejam, em primeiro lugar, uma maior objetividade e responsabilidade, passando a ser feita de uma maneira dialógica, no respeito entre o

avaliador e o avaliado. Em segundo lugar, que os avaliadores sejam competentes e não tenham o mesmo nível acadêmico dos colegas avaliados. Em terceiro lugar, os entrevistados exigem seriedade neste processo.

Por outro lado, os entrevistados aludem sérias deficiências no processo de ADD, indicando como razões principais: as injustiças dos critérios de avaliação, a burocratização e o cálculo de notas atribuídas no final do ano letivo.

Sobre o impacto do processo dentro da instituição, os intervenientes revelam que a ADD está cheia de lacunas (não há transparência, não há seriedade, responsabilidade, justiça na atribuição de notas, nem competências por parte dos avaliadores). Por seu turno, os avaliadores não mostram interesse, entusiasmo ou motivação, ou seja, a força pelo trabalho; são vistos como aqueles que vem cumprir o legislado, como que pressionados, dando cumprimento às exigências formais. Neste âmbito, os docentes serão levados a presumir que existe uma razão oculta no processo.

A este propósito diz De Ketele:

O sujeito não existe no vazio, está integrado em grupo, em departamentos, que deverão, eles próprios ser alvo de avaliação e considerados mesmo em processos de avaliação que incidem no indivíduo. Supõe-se, portanto, uma postura sistémica em que a avaliação implica outros atores e, avaliando a ação de um ator, avalia-se conjuntamente as ações dos outros atores. (2010, p. 29)

Na mesma lógica, Day (1992, p. 91) ressalta que “a avaliação dos professores, não deve ser vista como um ataque ao profissionalismo docente, mas sim como uma estratégia de estímulo ao seu desenvolvimento profissional, então é preciso que a prática concreta nas escolas seja coerente com esta orientação”.

No que concerne aos pontos fortes, embora os entrevistados na sua maioria tenham atribuído nota negativa a este respeito, prevalecem, não obstante, os seguintes que três professores acharam pertinentes e favoráveis ao processo: o cumprimento dos planos curriculares das atividades docentes, as planificações dos conteúdos e a reflexão sobre o processo de ADD.

Quanto aos pontos fracos, os professores destacam as seguintes debilidades do processo de ADD: injustiças, falta de feedback, burocratização do processo, parcialidade, falta de competência, responsabilidade, conflito, desmotivação e insatisfação dos docentes.

A este propósito, Aguiar *et al.* (2010, p. 252) salientam que “apesar de os professores concordarem que é necessário um sistema de avaliação, não concordam com a forma como este está a ser implementado. Consideram-no injusto e pouco exequível, por isso estão desmotivados e preocupados com a deterioração do clima das escolas”.

Por sua vez, Alves e Machado defendem que a ADD suscita um domínio de jogos complexos e múltiplos, de interesses sociais, políticos e culturais. Por esse motivo, a ADD encontra-se imbuída mais de uma lógica de diferendos do que de consensos, já que a avaliação se encontra dilacerada na batalha travada entre desejos emancipatórios e dispositivos de controlo.

Numa fase tão conturbada em que a ADD tem sido alvo de várias críticas e discussões, o que, aliás, foi demonstrado pelos professores intervenientes neste estudo, considera-se pertinente que o sistema de avaliação encoraje o desenvolvimento profissional. Para isso, é importante criar mecanismos de formação especializada para a entidade avaliadora (ou seja, os avaliadores e os membros da comissão avaliadora), de modo a que tenham competências e requisitos suficientes para o desempenho desta tarefa.

Day (2001, p. 21) admite que

o desenvolvimento profissional envolve todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as atividades conscientes planificadas, realizadas para benefício, direto ou indireto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala de aula. É o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêm, renovam e ampliam, individual ou coletivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais.

Nesta lógica, o desenvolvimento profissional constitui um assunto sério e crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores, bem como as metas preconizadas, sendo a mais importante a qualidade de ensino que tanto se advoga.

## **CONCLUSÕES**

Numa fase em que a ADD em Angola tem sido alvo de conflitualidade e discussões, considerou-se pertinente a realização do estudo “Avaliação do Desempenho Docente” – a realidade da Escola do I Ciclo BG: 5007 em Alto Catumbela”, analisando e refletindo sobre as diferentes opiniões dos intervenientes neste processo. Face aos resultados do estudo empírico, e comparando com os objetivos propostos, dentro da sua medida ou à sua medida que cada um lhe quiser dar, torna-se necessário concluir que a ADD influencia no desenvolvimento profissional e na evolução da carreira docente.

O contexto em que se opera o processo de ADD em Angola, particularmente nesta escola, revela um conjunto de desarticulações relativamente aos dispositivos educativos que indicam limitações deste processo em termos de definição e especificação de disposições legais que poderiam conformar um sistema nacional de avaliação e de garantia da qualidade. Estas disjunções revelam a inoperância ou o desacreditar deste processo.

Note-se que a promoção na carreira docente, “ocorre de 5 em 5 anos, após verificação cumulativa, através da verificação de desempenho, da competência, aptidão pedagógica, disciplina profissional e cumprimentos das tarefas complementares regulamentadas” (Decreto nº3/2008, de 4 de Março, I Série nº40 art.21º, parágrafo 2º). Trata-se de algo caricato, na medida em que, às vezes, em cinco vagas para este fim, concorrem até os inspetores e os examinadores.

Por isso, no nosso entender, para que a ADD venha ajudar no desenvolvimento profissional, é necessário que os professores sejam bem esclarecidos no que concerne ao processo e, sobretudo, em relação às suas finalidades. O nosso estudo mostra que existe um enorme desconhecimento sobre o dispositivo deste processo, o que dificulta a maior compreensão da sua importância no desenvolvimento profissional, bem como na melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Outra conclusão que gostaríamos de realçar sobre as conceções de ADD é que é considerada burocrática, desadequada à sua realidade, injusta e imposta pelo órgão de tutela. Ora, funcionando assim, cria tensões e conflitos entre avaliados e avaliadores, esquecendo que, como diz Sobrinho (2003, p. 92), “a avaliação faz parte dos contextos humanos..., porque pertence ao interesse social e produz efeitos públicos de grande importância para as sociedades”.

É nossa constatação que a formação científico-metodológica dos intervenientes neste processo de avaliação (avaliados e avaliadores) constitui uma premência, na medida em que lhes poderá conferir bases teóricas e ferramentas para um processo credível baseado em reflexões mais sistemáticas e rigorosas sobre os múltiplos aspetos e especificidades que a avaliação encera. Segundo Almeida (1996, p. 40), o sucesso a ADD “depende da natureza das funções que se estão a avaliar e da qualidade dos colaboradores a avaliar”.

Segundo Perraudeau (2013, p. 235), “a construção da identidade profissional passa pelo desenvolvimento de uma conduta reflexiva sobre os comportamentos e competências implementados ou a implementar na prática quotidiana”. Neste sentido, a falta de diálogo entre os intervenientes no processo é uma questão extremamente preocupante, tendo em conta que, como referem Lopes e Silva (2010, p. 61), “o feedback eficaz é um valioso componente de aprendizagem”.

Importa aqui ressaltar que ser professor hoje é ser um profissional competente, reflexivo e em constante formação. O seu papel alterou-se e já não está confinado à sala de aula, ao ensino do domínio cognitivo como na era do passado; hoje, são-lhe exigidas outras funções que uma escola aberta a todos (escola inclusiva) e os novos modelos exigem. Por isso, é importante que o processo de ADD seja valorizado com fator de melhoria e de desenvolvimento profissional.

Em síntese, o quadro antes descrito é revelador de um processo que está aquém das expectativas dos implicados, cuja intervenção na melhoria da qualidade poderá ser mais consistente ao serem atendidos alguns desafios mais imperiosos, com base no qual o MED poderá rumar de forma mais segura para a instauração de um processo de avaliação mais robusto e condizente com desafios atuais, a saber:

- Configuração de um sistema de avaliação interna, com carácter consensual e inovador segundo uma abordagem mais consequente e rigorosa que se consubstancie num processo prévio de formação dos agentes da avaliação.
- Os modelos ou padrões de avaliação sejam adaptados que privilegiem e considerem as condições específicas e identidade dos funcionários e docentes.

- Criação de condições humanas, organizativas e financeiras para viabilizar um processo de avaliação credível que possa oferecer boa imagem aos objetivos, numa lógica de desenvolvimento profissional e de valorização dos diplomas que confere.

Face ao exposto, podemos dizer que os objetivos desta dissertação foram atingidos, pois conseguimos verificar que, na opinião dos intervenientes na ADD, o processo está muito aquém do desejado e do desejável, o que nos permitiu elaborar um conjunto de propostas que podem concorrer para uma melhoria da ADD.

Estamos cientes que, no decorrer da investigação, foram encontradas muitas limitações que iam sendo contornadas. Algumas são observáveis e objetivas, outras, por seu lado, prendem-se com o contexto a que estávamos mergulhados. Estas limitações influenciaram o fio condutor da investigação e apoiaram uma análise ponderada.

Assim, podemos levantar o olhar para o horizonte. Vemos que o caminho percorrido até aqui abre novas perspetivas. Com efeito, ficam os desafios para que, quando a ADD for plenamente compreendida e aceite, os fins preconizados sejam atingidos.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Almeida, F. N. (1996). *Avaliação de Desempenho para Professores*. Lisboa: Editora Mc Graw – Hill.
- Alves, M. P. C. (2004). *Currículo e Avaliação. Uma perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Alves, M. P., & Machado, E. A. (2004). Dar sentido (s) à formação de professores: o contributo da avaliação formadora. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *Regulação da Educação e Economia*. (pp. 563-571). Lisboa; AFIRSE/AIPELF – Secção Portuguesa/Universidade de Lisboa.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação do desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Bogdan, R. & Biklen, S, (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Cervo, A. & Curren, L. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Eco, H. (2002). *Como se faz uma tese*. Lisboa: Editorial Presença
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença. Na aprendizagem dos alunos; na realização escolar dos alunos; no sucesso dos alunos*. Lisboa: Lidel Edições.
- Martins, I. Candeias, I. & Costa, N. (2010). Avaliação e regulação do desempenho profissional. Situação de Formação-Coleção 4. (pp.14-15; 19-20). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mendes, M. C. B. (2013). *Avaliação da qualidade e educação superior em Angola*. Benguela: Kat-Editora.
- Nevo, D. (1997) *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero
- Perraudou, M. (2013). *As estratégias de aprendizagem. Como acompanhar os alunos na aquisição de conhecimento*. Lisboa. Horizontes Pedagógicos.
- Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação. Políticas educacionais e reformas da Educação Superior*. S. Paulo: Cortez Editora.

## LEGISLAÇÃO

Decreto nº 3/2008, de 4 de Março. Aprova o estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e especialistas de administração de educação. Este decreto revoga toda a legislação que contrarie o presente Decreto nº11/1996, de 12 de Abril.

Decreto nº 7/2008, de 23 de Abril. Este decreto, cria o sistema de avaliação de desempenho de Educação, adequando à matriz do Novo estatuto da Carreira dos Docentes do ensino primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração da Educação.

Decreto Executivo nº 95/2010, de 4 de Junho. A luz dos dois Decretos precedentes, restabelece o regulamento para a Avaliação de Desempenho dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos Pedagógicos e Especialistas de Administração de Educação.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

### Pedido de autorização



UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Exmo. Senhor Augusto Ferreira Félix

Diretor da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário Cdte Kussi-BG:5007

Alto Catumbela/Ganda

Sebastião Mandandji

Universidade Portucalense Infante D. Henrique

Alto Catumbela, .....

Venho, por este meio, solicitar a Sua Excelência a autorização para proceder a recolha de dados neste estabelecimento de ensino, no âmbito da pesquisa de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, realizada por mim, Sebastião Mandandji, na Universidade Portucalense, sob supervisão científica do Professor Doutor Eusébio André Machado.

Esta pesquisa visa identificar como está a ser feito a avaliação de desempenho docente e as dificuldades dos professores em adaptá-la, e estudar as estratégias pedagógicas que podem contribuir para a superação dessas dificuldades de Avaliação.

Neste entretanto, pretendo realizar entrevistas gravadas com o vosso consentimento, envolvendo alguns professores e membros da comissão da própria Avaliação de Desempenho Docente.

Agradeço atenciosamente a sua colaboração,

Subscrevo-me com saudações cordiais:

---

Sebastião Mandandji

## APÊNDICE 2

### Guião de Entrevista



## UNIVERSIDADE PORTUCALENSE

Guião de Entrevista

Código\_\_\_\_\_

A presente entrevista insere-se numa investigação sobre a “**Avaliação do Desempenho Docente: Realidade da Escola do I Ciclo do Ensino Secundário Cdte Kussi-BG: 5007- Alto Catumbela, no triénio de 2013-2015**” realizado no âmbito do mestrado em Administração em Gestão da Educação.

Os dados solicitados serão utilizados para fins estreitamente científicos, sendo preservado o sigilo e o anonimato das respostas.

Lembro-lhe que não há resposta certa nem erradas, apenas as que mais fielmente traduzem as suas opiniões e perceções sobre os tópicos abordados. A riqueza e sinceridade das suas respostas são uma valência para o estudo em questão.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e contributo uma vez que a sua colaboração é essencial para o sucesso deste projeto.

## PARTE I – Ficha de dados sociodemográficos do entrevistado

1 – Sexo: Feminino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_

2 - Idade \_\_\_\_\_

3 - Função: \_\_\_\_\_

4 -Disciplina que leciona:

\_\_\_\_\_

5 – Tempo de serviço: \_\_\_\_\_ anos

6 - Habilitações literárias:

Classe: \_\_\_\_\_ Licenciado \_\_\_\_\_ Mestrado \_\_\_\_\_

7 - Função profissional atual: \_\_\_\_\_

8 - Experiência docente (indicar disciplinas e ciclos de

estudos): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9 - Cargos de Gestão Escolar (com

datas): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Contexto de entrevista**

- a. Local \_\_\_\_\_
- b. Data e hora \_\_\_\_\_
- c. Duração (intervalos) \_\_\_\_\_

### **Consentimento informado**

O sujeito entrevistado declara que compreende o tema e os objetivos desta investigação, participa voluntariamente e autoriza a gravação áudio e subsequente utilização dos dados para publicações científicas, salvaguardando-se o anonimato e confidencialidade:

Sim / Não.

## **PARTE II – PERCEÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE**

1. O que é a ADD? Porque és avaliado?
2. Que impacto tem a ADD na vida colegial da escola?
3. Na sua instituição, a ADD tem sido regular? Na sua opinião como desejaria?
4. Os procedimentos de avaliação tem sido motivo de debates na tua escola?
5. As dimensões e os procedimentos da avaliação permitem valorizar ou reconhecer a profissionalidade do professor?
6. Essa avaliação remete para aspetos essenciais da qualidade de Ensino?
7. A avaliação do desempenho tem uma finalidade formativa (individual e coletiva) ou uma finalidade de controlo?
8. Neste caso os procedimentos avaliativos são inteligíveis nos seus propósitos: linguagem e o modo de realizar?
9. Até que ponto os fatores ou indicadores de avaliação dos docentes (qualidade de trabalho, aperfeiçoamento profissional, espírito de iniciativa, responsabilidade e relações humanas) podem ajudar uma avaliação objetiva e justa?
10. Em sua opinião, qual deve ser o perfil do avaliador ou dos membros da comissão de avaliação de desempenho, tendo em conta a experiência profissional ou o grau académico?
11. O fim da Avaliação do Desempenho Docente: é a qualidade de Ensino?
  - a) Achas que os fins preconizados estão sendo alcançados? Comente.
  - b) Fale um pouco sobre esta realidade.
  - c) As avaliações têm ajudado aos professores na subida de categoria?
  - d) Qual é a tua opinião sobre a relação entre a qualidade de ensino e avaliação do professor?
12. O que considera como pontos fortes e fracos no atual modelo de Avaliação do Desempenho Docente? Justifica a sua resposta.