



**Avaliação de Desempenho na Perceção dos Docentes de  
Atividades de Enriquecimento Curricular: Pertinência e  
Critérios**

**Tito Carlos Branco dos Santos**

**Dissertação de Mestrado**

**em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos**

*Versão final (esta versão contém as críticas e sugestões dos elementos do júri)*

**Porto – Dezembro 2017**

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**



**Avaliação de Desempenho na Perceção dos Docentes de  
Atividades de Enriquecimento Curricular: Pertinência e  
Critérios**

**Tito Carlos Branco dos Santos**

**Dissertação de Mestrado  
apresentado ao Instituto de Contabilidade e Administração do Porto para  
a obtenção do grau de Mestre em Gestão e Desenvolvimento de Recursos  
Humanos, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cláudia Rodrigues**

**Porto – Dezembro 2017**

**INSTITUTO SUPERIOR DE CONTABILIDADE E ADMINISTRAÇÃO DO PORTO  
INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO**

**Resumo:**

O presente estudo pretende descrever, através de um estudo de caso, a percepção dos Docentes de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) sobre Avaliação de Desempenho, num grupo de organizações específicas do setor da Educação, doravante denominada de Grupo ALPHA, mais especificamente, entender a sua pertinência e os critérios a serem usados na avaliação.

A Avaliação de Desempenho é fulcral e pertinente para as organizações, uma vez que deve ajudar-nos a entender as realidades, de modo a que as consigamos transformar e melhorar Fernandes (2009). Neste sentido, surge uma falha na avaliação e na análise sistemática destes docentes, tendo em conta que são maioritariamente docentes subcontratados exclusivamente para lecionarem AEC, e apenas uma pequena parcela são docentes que já lecionam as Unidades Curriculares habituais.

Na análise da literatura realizada, não foi encontrado nenhum estudo sobre este grupo de docentes, pelo que se pretende colmatar essa falha – uma intervenção que é pertinente, tanto do ponto de vista teórico (deverão estes docentes ser avaliados como os outros?), como do ponto de vista prático (contribuir para a melhoria do desempenho destes docentes e assim, da qualidade de ensino-aprendizagem dos estudantes).

Foi utilizada uma metodologia de análise de caso, usando o paradigma de investigação misto (qualitativo e quantitativo): foram recolhidos 208 questionários válidos de colaboradores, e realizadas entrevistas a dois dos seus Coordenadores. Os docentes das AEC do Grupo Alpha consideram pertinente a Avaliação de Desempenho ao seu trabalho, realizada em ciclos anuais, e com base em competências.

Todos os resultados obtidos, incluindo as principais conclusões, estão estritamente relacionados com a realidade observada e reportada. São apresentadas as limitações e sugestões para estudos futuros.

**Palavras chave:** Avaliação de Desempenho Docentes; Atividades de Enriquecimento Curricular; AEC; Critérios de Avaliação de Desempenho

**Abstract:**

The present study intends to describe, through a case study, Teachers of Curriculum Enrichment Activities (AEC) on Performance Appraisal, in a group of organizations specific to the Education sector, hereinafter called the Alpha Group, specifically to understand their relevance, and the criteria to be used in the evaluation.

Performance Appraisal is central and pertinent to organizations, since it should help us to understand the realities, so that we can transform and improve them (Fernandes, 2009). In this sense, there is a failure in the evaluation and systematic analysis of these teachers, considering that they are mainly teachers subcontracted exclusively to teach AEC, and only a small portion are teachers who already teach the usual Curricular Units.

In the analysis of the literature, no study was found on this group of teachers, so it is intended to fill this gap - an intervention that is pertinent, both from a theoretical point of view (should these teachers be evaluated as the others?), as from the practical point of view (contributing to the improvement of the performance of these teachers and thus the quality of teaching-learning of students).

A case study methodology was used, using the mixed research paradigm (qualitative and quantitative): 208 valid questionnaires were collected from employees, and interviews were conducted with 2 of their Coordinators. Alpha Group teachers consider the Performance Assessment relevant to their work, performed in annual cycles, and based on competencies.

All the results obtained, including the main conclusions, are strictly related to the reality observed and reported. Limitations and suggestions for future studies are presented.

**Keywords:** Teacher Performance Evaluation; Curriculum Enrichment Activities; AEC; Performance Evaluation Criteria

## **Agradecimentos**

Apesar de uma Dissertação ser, maioritariamente, uma tarefa bastante solitária, não posso deixar de realçar que este trabalho só conheceu a sua conclusão derivado da intervenção direta ou indireta de várias pessoas. Apesar de todos os atritos, foi graças ao apoio e ajuda dessas pessoas que consegui levar avante este estudo. Deste modo, gostaria de apresentar a minha mais profunda gratidão:

Ao Instituto Politécnico do Porto (quer à ESEIG, quer ao ISCAP), e ao seu corpo docente, pela formação providenciada durante estes dois anos de Mestrado.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Cláudia Rodrigues, minha orientadora nesta Dissertação, pela paciência e prontidão em fornecer o seu parecer a cada passo da tese, mesmo com as várias limitações temporais que fui colocando. Pelo seu sentido crítico e a sua disponibilidade dentro e fora de horas.

Aos meus pais, Carlos e Marina, pelo suporte emocional e financeiro que me deram deste sempre, e pelo incentivo e orgulho que denotam a cada conquista dos filhos, mesmo no meio de tanta adversidade.

À Carla e à Susana pela revisão detalhada desta Dissertação, contexto e conteúdo, e as suas pertinentes correções que em tanto enriqueceram este estudo.

Ao Rui, Liliana e Laura, pela ajuda que providenciaram em me distraírem nos momentos em que o término da Dissertação parecia algo utópico.

Às duas Coordenadoras de professores AEC, pela prontidão e disponibilidade em serem entrevistadas para a recolha de dados deste estudo

Aos duzentos e oito professores de Atividades de Enriquecimento Curricular por terem despendido do seu tempo para responder ao questionário deste estudo, e pelos emails que enviaram de louvor à pertinência do tema e também de incentivo à conclusão e entrega do mesmo.

## **Lista de Abreviaturas**

**CAF** – Componente e Apoio à Família

**AAAF** – Atividades de Animação e Apoio à Família

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**SAD** – Sistema de Avaliação de Desempenho

**AD** – Avaliação de Desempenho

**SAD** – Sistema de Avaliação de Desempenho

**1ºCEB** – 1º Ciclo do Ensino Básico

**DGestE** – Direção Geral de Estabelecimentos de Ensino

**SIADAP** – Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública

**DGAEP** - Direção-Geral da Administração e do Emprego Pública

# Índice geral

<b>Resumo:</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract:</b> .....	<b>3</b>
<b>Agradecimentos</b> .....	<b>4</b>
<b>Lista de Abreviaturas</b> .....	<b>5</b>
<b>Índice geral</b> .....	<b>6</b>
<b>Índice de tabelas</b> .....	<b>8</b>
<b>Índice de figuras</b> .....	<b>9</b>
<b>SECÇÃO I – Enquadramento Teórico</b> .....	<b>3</b>
1. Avaliação de Desempenho .....	4
1.a. Conceito e Importância da Avaliação de Desempenho .....	4
1.b. Objetivos da Avaliação de Desempenho.....	7
1.2. Medição do Desempenho: Modelos, Métodos e Critérios .....	9
1.3. Aspetos Críticos da Avaliação de Desempenho.....	15
2. Atividades de Enriquecimento Curricular – Enquadramento Legal.....	20
2.1. Definição das AEC.....	20
2.1.1. Promotores das AEC.....	21
2.1.2. Os Docentes das AEC .....	21
2.2. Avaliação dos Docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular .....	22
2.2.1. Avaliação com um Modelo do Agrupamento ou da Entidade Promotora das AEC .	24
2.2.2. Avaliação enquanto DOCENTES, pela Portaria que rege a Avaliação dos Docentes do 1ºCEB.....	25
2.2.3. Avaliação enquanto NÃO-DOCENTES, pelo SIADAP3.....	28
3. Enquadramento Geral das AEC em Portugal .....	32
3.1. Enquadramento das AEC no Grupo ALPHA.....	35
3.3. Funções dos Docentes AEC no Grupo ALPHA.....	37
<b>SECÇÃO II – Metodologia</b> .....	<b>39</b>
4.1. Pergunta de Partida e Objetivos da Investigação .....	40
4.2. Opção metodológica.....	40
4.3. Procedimentos de recolha de dados .....	41
4.4. Instrumentos de recolha e análise de dados.....	42
4.5. Método de Amostragem .....	43
4.5.1. Caracterização da amostra.....	44

<b>SECÇÃO III – Apresentação, Análise e Discussão de resultados.....</b>	<b>47</b>
5.1. – Apresentação e Análise dos Resultados.....	48
5.1.1. A Opinião dos Docentes Sobre a Avaliação de Desempenho em Geral .....	48
5.1.2. – A Avaliação de Desempenho nas Atividades de Enriquecimento Curricular .....	49
5.1.3. – Benefícios e Dificuldades de um Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC.....	57
5.2. – Discussão de Resultados .....	64
<b>Conclusões.....</b>	<b>68</b>
6.1. Limitações .....	70
6.2. Sugestões para futuras investigações .....	71
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>72</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>77</b>

## **Índice de tabelas**

**Tabela 1** - Levantamento das Escolas do Ensino Público com AEC, a nível nacional, subdivididas pelas zonas da DGEstE (Direção Geral dos Estabelecimentos de Ensino).

**Tabela 2** - Número de alunos em Escolas Públicas com AEC e sem AEC, a nível nacional, subdivididas pelas zonas da DGEstE.

**Tabela 3** - Entidades Promotoras das AEC, a nível Nacional.

**Tabela 4** - Parceiros das Entidades Promotoras das AEC, a nível Nacional.

**Tabela 5** - Evolução dos Domínios de Ensino das AEC, a nível nacional.

**Tabela 6** – Distribuição do Género dos Inquiridos

**Tabela 7** – Distribuição da Idade dos Inquiridos

**Tabela 8** – Experiência Profissional na Docência e Enquanto Docente AEC

**Tabela 9** – Tipo de AEC que leciona

**Tabela 10** – Zona Geográfica onde Leciona e Tipo de Vínculo Contratual

**Tabela 11** – Avaliações Anteriores e Conhecimentos Sobre o Atual Sistema de AD no 1º Ciclo

**Tabela 12** – Importância e Consequências da Avaliação de Desempenho

**Tabela 13** – Pertinência da Implementação de um Sistema de AD nos Docentes das AEC

**Tabela 14** – Motivos de Concordância com Implementação de Sistema de AD

**Tabela 15** – Frequência de Realização da AD

**Tabela 16** – Domínios da Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC

**Tabela 17** – Onde se deve basear a Avaliação de Desempenho

**Tabela 18** – Importância das Dimensões/Critérios num Sistema de AD

**Tabela 19** – Possíveis Benefícios Enquanto Docente Avaliado

**Tabela 20** – Possíveis Dificuldades Enquanto Docente Avaliado

**Tabela 21** – Possíveis Benefícios da Organização

**Tabela 22** – Possíveis Dificuldades da Organização

**Tabela 23** – Benefícios Existentes num Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC

**Tabela 24** – Constrangimentos Existentes num Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC

## **Índice de figuras**

**Imagem 1** - Identificação do campo de atuação do Grupo ALPHA a nível nacional.

# **Introdução**

Os professores, de acordo com Morgado & Carvalho (2012, p.91), “constituem o elemento central de todo o processo de mudança”. Justifica, alegando que o professor “assume um papel cada vez mais interventivo nas decisões da política curricular, na seleção e utilização de métodos de ensino, na gestão das instituições escolares e, sobretudo, na procura da própria profissionalidade”.

Considerando a importância dos professores na sociedade, é essencial que o seu desempenho seja bom. Nesse sentido, parece-nos pertinente a existência de um Sistema de Avaliação de Desempenho coerente e delineado tendo em conta todas as nuances inerentes à profissão. Não obstante, a Avaliação de Desempenho, em palavras de Marras (2000, p.173), é uma ferramenta da Gestão que irá permitir aos gestores “medir os resultados obtidos por um empregado ou por um grupo, em período e área específicos – conhecimentos, metas, habilidades”. Esta avaliação estruturada trará, consequentemente, melhorias não só para o desempenho dos colaboradores mas também para a organização.

Uma organização promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), deverá também conseguir avaliar os seus docentes de forma adequada à sua orgânica, pois a privação de um Sistema estruturado de Avaliação de Desempenho numa organização, conduz necessariamente à avaliação informal, impregnada de erros de perceção. Esta avaliação informal é bastante subjetiva, porque a realidade não é única e o próprio Ser Humano tende a interpretar e a comportar-se de acordo com a forma como percebe a realidade, e não segundo a realidade em si.

É neste sentido, de preocupação sobre o impacto da Avaliação do Desempenho de um docente na instituição que o emprega, que nasce este estudo exploratório, incidindo nas valências inerentes aos docentes enquanto participantes ativos neste processo. Mais concretamente, será analisado o que os docentes AEC no grupo ALPHA pensam de um Sistema de Avaliação de Desempenho, e de um sistema que lhes possa vir a ser aplicado.

A realização deste trabalho divide-se em três secções: a primeira, no enquadramento teórico, que se baseia na bibliografia da área da Avaliação de Desempenho e, mais especificamente, da avaliação docente, assim como de legislação que enquadra a profissão; numa segunda secção, é apresentada a metodologia e caracterizada a organização em que se centra este estudo de caso, e a amostra consultada; finalmente são apresentados e discutidos os dados e expostas as conclusões.

## **SECÇÃO I – Enquadramento Teórico**

## **1. Avaliação de Desempenho**

A importância dos recursos humanos dentro da organização (valorizando as pessoas como sendo os principais ativos), começou a ganhar relevância durante os anos 1970 e os anos 1980. Foi nesta época que começou a haver uma emergente preocupação relativamente à realização e motivação dos colaboradores no desempenho das suas tarefas, assim como ao comprometimento organizacional e interesse dos colaboradores na estratégia e valores da organização à qual estão ligados (Caetano & Vala, 2007). Empregados motivados contribuem, com mais eficácia e com melhores resultados, para o crescimento da organização (Gil, 2001). O desempenho individual é visto como o “bloco de construção” do sucesso organizacional (Aguinis, Joo & Gottfredson, 2011). Logo, a importância em adotar um sistema de avaliação surge da necessidade que as organizações têm em melhorar o seu desempenho nos negócios, fazendo face às flutuações do mercado e, por isso, apostarem no capital humano enquanto fonte sustentável de vantagem competitiva (Van De Voorde, Paauwe, & Van Veldhoven, 2010).

Desempenho pode, de certa forma, ser definido como aquilo que resulta da interação colaborador - trabalho. Este é um conceito que tem vindo a sofrer diversas mudanças com o decorrer do tempo, como consequência das transformações socioeconómicas (Souza, 2005). No entanto, e apesar de todas as transformações, o autor advoga que a sua essência se tem mantido – o objetivo fulcral é alcançar um resultado esperado.

### **1.a. Conceito e Importância da Avaliação de Desempenho**

Uma porção generosa do orçamento de uma organização, é gasta nas remunerações dos colaboradores. Desta forma, é necessário que a organização impulse a satisfação dos colaboradores e clientes, com vista a melhorar não só o desempenho dos seus colaboradores, como a própria qualidade de vida no trabalho. A esta preocupação recorrente, acrescenta-se a necessidade de manobrar o orçamento de modo a que não sejam originados custos de estrutura desnecessários (Carvalho, Marcelino, Barreiros & Lourenço, 2002). Esta ideia é fortalecida por Pontes (2008), que completa advogando que a Avaliação de Desempenho providencia elementos de gestão de pessoas, e que também tem a finalidade de contribuir para o sistema de lucros e de resultados das organizações.

No seguimento do referido, a Avaliação de Desempenho tem vindo a tornar-se “uma necessidade emergente da gestão estratégica de Recursos Humanos” (Gordo, 2010, p.5), num panorama económico em que cada vez mais se reconhece o capital humano como decisivo para a qualidade dos bens e/ou serviços prestados, e conseqüentemente para o sucesso organizacional.

Deste modo, torna-se indispensável a aferição do conhecimento e desempenho de cada colaborador. Este processo, de acordo com Beaumont (1993), Caetano (2008) e Carvalho (2012) assume um papel fulcral na Gestão de Recursos Humanos, uma vez que possibilita a medição da eficácia e eficiência dos colaboradores em relação ao alcance dos objetivos e qualidade propostos pela Organização. A Avaliação, em palavras de Fernandes (2009), deve ajudar-nos a entender as realidades, de modo a que as consigamos transformar e melhorar.

Trata-se de um processo que, sob a perspectiva de Figari (1996), ambiciona relacionar um referido com um referente – isto é, o avaliado em função de um modelo que é considerado o desejado.

Chiavenato (1999) enfatiza a importância do elemento humano dentro da organização, quando afirma que as pessoas tanto podem ser ampliadoras como limitadoras dos pontos fortes e fracos da organização, dependendo da forma como são atendidas. Reforça ainda, dizendo que para atingir os principais objetivos da Gestão de Pessoas, é necessário que os gestores vejam e tratem os seus colaboradores como elementos básicos da eficácia organizacional.

Contudo, há que ter em conta que o desempenho de um colaborador não depende unicamente dele próprio. Caetano (2008, p.21) afirma que o “desempenho dos empregados numa organização está dependente do próprio sistema organizativo e de trabalho de que eles fazem parte”. Contrapõe esta ideia, de certo modo, dizendo também que “contextos organizacionais caracterizados por culturas burocráticas e fortemente hierarquizadas” são os principais utilizadores da avaliação enquanto prática, atribuindo aos colaboradores a responsabilidade maioritária pelo seu próprio desempenho. Esta deve apresentar-se como uma “abordagem de orientação transformadora”, querendo isto significar que esta gestão passa pela tarefa de supervisionar o desenvolvimento numa perspectiva construtiva e não destrutiva (Vieira, 2011). Deve focar-se num discurso mais

direcionado à ideia de “melhoria do desempenho” , em substituição à ideia comum da “avaliação do desempenho” .

Almeida (1996) define este processo como sendo uma ferramenta de auditoria e controle por parte da organização, para que se consiga entender a contribuição de cada participante em relação ao atingimento dos objetivos e/ou resultados organizacionais.

Defendendo esta teoria, surge Caetano & Vala (2007) alegando que, de modo a satisfazer as necessidades deste ambiente desafiador às organizações, a flexibilidade e capacidade de adaptação são fatores vitais à sobrevivência. Isto inclui a adaptação às necessidades dos consumidores que estão em constante mutação. É daqui que surge a principal preocupação dos gestores: o nível de produtividade dos seus colaboradores, e a consequente avaliação dos seus desempenhos.

A Avaliação de Desempenho é uma ferramenta de gestão que se adapta à organização, para permitir a monitorização e a promoção do desenvolvimento dos colaboradores. Segundo Chiavenato (2004, p.223), a Avaliação de Desempenho constitui ainda um poderoso meio de resolver problemas de desempenho e de melhorar a qualidade do trabalho, e a qualidade de vida dentro das Organizações. Pode definir-se como sendo um “processo contínuo de identificação, medição e desenvolvimento dos indivíduos e equipas, e de alinhamento do respetivo desempenho com os objetivos estratégicos da organização” (Smither & London, 2009). Esta definição de gestão de desempenho, pode ainda ser complementada com a definição de Cunha et al. (2015) ao afirmarem que é um processo que exerce um estímulo à melhoria de variados processos dentro da organização, assim como às atividades e aos resultados dos colaboradores.

Pontes (2008) enfatiza ainda que a Avaliação de Desempenho é uma metodologia com a qual se pretende gerar “um contrato com os colaboradores” para transmitir “os resultados esperados pela organização, acompanhar os desafios propostos, corrigir rumos (...) e avaliar os resultados conseguidos”.

Esta ferramenta, em suma, serve para gerir o desempenho dos colaboradores de modo a que se atinjam os objetivos organizacionais, e que se consiga estabelecer uma cultura organizacional com base nos valores da empresa e no reconhecimento do contributo dos colaboradores.

## 1.b. Objetivos da Avaliação de Desempenho

A Avaliação de Desempenho trata-se, num panorama geral, de criar uma responsabilização individual do colaborador em relação ao seu próprio desempenho.

Num panorama de gestão, existem três grandes finalidades de um Sistema de Avaliação: a melhoria da produtividade, da motivação e do desempenho dos colaboradores; o auxílio na tomada de decisão (ex: promoções, transferências, aumentos salariais, e para fazer um levantamento das necessidades de formação); e também para que se consiga levar aos colaboradores um feedback mais pormenorizado do seu desempenho e de formas de se resolverem os resultados inferiores (Almeida, 1996; Caetano, 1998; Peretti, 1998; Coutts & Schneider, 2001; Camara et al., 2010). Na base desta premissa está McGregor (1957), que advogou que estas três grandes finalidades da Avaliação de Desempenho se subdividiam em duas necessidades inerentes ao colaborador (a consciencialização do seu desempenho na organização, e a possibilidade de receber orientação por parte do avaliador relativamente ao que tem sido e pode vir a ser o seu trajeto profissional), e uma necessidade intrínseca à Organização (ajuda nas decisões administrativas).

Aguinis (2009), defende que são seis os grandes objetivos deste Sistema: a nível Estratégico, Administrativo, Comunicativo, de Desenvolvimento, Manutenção da organização, e Documentação. Esta perspetiva aborda a gestão de desempenho como um processo envolvente e contínuo, em que os colaboradores são integrados e não apenas alvos de avaliação.

A utilização da Avaliação serve, segundo Veloz (2000), para cumprir o propósito do desenvolvimento profissional, na medida em que deve servir de *diagnóstico*, de *instrução*, de *educação* e para *desenvolvimento*. O autor esclarece estes objetivos da Avaliação:

- (1) Utilizando um intervalo determinado de tempo, a Avaliação deverá cumprir o propósito de *Diagnóstico* na medida em que servirá de suporte ao levantamento das fraquezas e fortalezas do docente avaliado, para se entender uma futura necessidade de formação;
- (2) Deverá servir para *Instrução*, sendo que no final irá ser produzida uma sinopse na qual constam os indicadores de desempenho do avaliado;

- (3) Servirá, igualmente, como meio de *Educação*, porque fornece dados importantes à criação de uma estratégia que permita contornar ou colmatar os pontos menos fortes do docente. Por exemplo, utilizando a satisfação, motivação e atitudes do docente, e contrapô-las aos resultados do seu trabalho, permite extrair-se conclusões educativas para a estratégia referida.
- (4) Cumprirá, por último, o propósito de *Desenvolvimento*, quando o docente aceder aos resultados da sua avaliação e fizer uma introspeção acerca do seu desempenho, agindo no futuro com vista ao autoaperfeiçoamento.

Neste sentido, e tendo em conta o reforço que o autor faz na ideia de que a Avaliação serve para aprimorar o desempenho do indivíduo, é importante reforçar que o conceito de Avaliação não pode, de forma alguma, ser desconectado das funções que o mesmo desempenha na organização (Simões, 2000).

No entanto, existem formas diversas de interpretar os objetivos do conceito de Avaliação – tomemos o exemplo de Nevo (1990), que alega que há uma divisão dos intuitos com que a avaliação é implementada:

- (1) Avaliação Formativa: avaliação que tem em vista o desenvolvimento do avaliado;
- (2) Avaliação Sumativa: foca numa vertente de prestação de contas;
- (3) Avaliação Psicológica/Sociopolítica: variante da avaliação que visa o aumento e aquisição de conhecimento, assim como dos comportamentos considerados “desejados”;
- (4) Avaliação Administrativa: tende a ser utilizada como um meio que tem como finalidade que seja exercida autoridade.

No seguimento da ideia da Avaliação como algo que visa implicitamente o desenvolvimento do colaborador, surge Brudan (2010), que alega que o processo é muito mais do que medir e informar de forma isolada, e que deve considerar planos de formação, a Avaliação de Desempenho em si, e a definição de estratégia.

Numa perspetiva mais generalista, os objetivos principais de um Sistema de Avaliação de Desempenho, segundo Caetano (2008) são seis:

- (1) Alinhar os objetivos individuais dos colaboradores, com os objetivos estratégicos da organização, sendo que antes “é necessário identificar a

estratégia da organização e estabelecer os objetivos gerais, do sector ou equipa e do colaborador para um determinado período de tempo” (pp.81-82);

- (2) Melhoria do desempenho, da motivação e da produtividade dos colaboradores;
- (3) Gerar um aumento sustentável da organização, a nível social e económico;
- (4) Providenciar feedback e orientação relativamente ao plano de carreira de cada indivíduo;
- (5) Que sirva de base para a tomada de decisão no que diz respeito a contratações, demissões, rescisões, recompensas e progressões de carreira;
- (6) Identificar possíveis necessidades de formação.

Apresentando um resultado mais estatístico, surge o Relatório da SHL Portugal (2012) feito em 2012 a um total de 116 organizações. Segundo o mesmo, os seis principais objetivos identificados para a utilização de um Sistema de Avaliação de Desempenho são:

- (1) Potenciar a melhoria do desempenho atual;
- (2) Identificação de pontos fortes nos colaboradores e das respetivas necessidades de desenvolvimento;
- (3) Estabelecer objetivos individuais de desempenho;
- (4) Rever o desempenho anterior;
- (5) Desenvolver os colaboradores;
- (6) Criar uma visão partilhada da estratégia e objetivos da organização.

De acordo com o Relatório SHL Portugal (2012), a maioria das organizações do estudo afirmam que quem define os objetivos individuais são os Gestores de Topo e/ou as Chefias. No entanto, apenas 15,6% das organizações diz que estabelece os objetivos de desempenho em conjunto com os colaboradores para que, conjuntamente, cheguem a metas realistas e adaptadas para o indivíduo avaliado conseguir alcançar. O estudo aponta, ainda, que 90% das organizações do estudo afirmam que os colaboradores são avaliados com um máximo de 6 objetivos individuais, com um intervalo comum entre 4 a 6 objetivos.

## **1.2. Medição do Desempenho: Modelos, Métodos e Critérios**

Cunha et al. (2015) afirma que a avaliação pode ser absoluta ou relativa. A absoluta é quando a classificação do indivíduo é mesmo sua, não dependendo da avaliação de outros; a relativa é quando a classificação de alguém está interligada – por comparação – à

avaliação e classificação de outros indivíduos. Surgem dois grandes métodos de avaliação: com orientação para o *comportamento*, e com orientação para os *resultados*.

- A que se foca mais nos *comportamentos*, pode assumir a forma de ensaio narrativo, escala gráfica ou de atributos, checklist comportamental, incidentes críticos, escalas de avaliação ancoradas (Bars), assessment centres, ordenação simples, comparações emparelhadas, ou distribuição forçada.
- A que se centra mais nos *resultados*, por outro lado, pode apresentar-se sob a forma de gestão por objetivos ou balanced scorecard.

Vejamos ponto por ponto, segundo as orientações de Cunha et al. (2015):

#### (a) *COMPORTAMENTOS*

**Orientada para o comportamento – Ensaio Narrativo:** avaliação na sua forma mais básica e linear, em que o avaliador descreve por extenso aquilo que percebe do colaborador (fraquezas, fortalezas, melhorias possíveis...).

**Orientada para o comportamento – Escala Gráfica ou de Atributos:** como o próprio nome indica, é a classificação em escala do desempenho do indivíduo. Geralmente são utilizadas escalas do estilo ‘insatisfatório’ ou ‘excelente’ para classificar atributos como por exemplo ‘qualidade do trabalho’ ou ‘organização’.

**Orientada para o comportamento – Checklist Comportamental:** o uso deste método é bastante frequente. Consiste na pontuação de 1 a 5 (discordo, a concordo plenamente, respetivamente) das afirmações que são colocadas perante o avaliador relativamente ao desempenho do indivíduo.

**Orientada para o comportamento – Incidentes Críticos:** este método baseia-se nos acontecimentos com mais relevância no desempenho do colaborador – os especialmente positivos e os especialmente negativos, com posterior discussão sobre as causas e efeitos dos mesmos e de como melhorar o desempenho.

**Orientada para o comportamento – Bars (escalas de avaliação ancoradas):** idênticas às escalas gráficas, mas ancoradas em comportamentos. Estas escalas, além de serem baseadas nos comportamentos, podem ainda recorrer à utilização de incidentes críticos para descrever os vários níveis de desempenho.

**Orientada para o comportamento – Assessment Centers:** utilizado para avaliações por meio de simulações e/ou exercícios, com vista a encontrar os pontos fortes e fracos e para identificar o potencial de progressão de carreira.

**Orientada para o comportamento – Ordenação Simples:** criação de uma listagem ordenada de todos os colaboradores desde o melhor até ao pior, tendo em consideração diversas dimensões.

**Orientada para o comportamento – Comparações Emparelhadas:** consiste na comparação dos colaboradores por pares. Nessa comparação, é escolhido o melhor tendo em conta os critérios elegidos pelo avaliador. O processo repete-se, e é considerado o melhor colaborador aquele que tenha sido escolhido como superior num maior número de comparações.

**Orientada para o comportamento – Distribuição Forçada:** consiste na comparação de colaboradores, mas desta vez através de uma dada distribuição: por exemplo, 15% podem ser considerados “excelentes”, 35% podem entrar na categoria de “bons”, 35% na de “medianos” e 15% na categoria de “inadequados”, de acordo com a distribuição de 20-70-10 de Jack Welch da General Electric.

## **(b) RESULTADOS**

Numa perspetiva mais focada nos resultados, Cunha et al. (2015) apresenta:

**Orientada para o resultado – Gestão Por Objetivos:** após se definirem quais os objetivos estratégicos, devem ser repartidos pelos diversos níveis hierárquicos e por colaborador: por Direção, dentro da Direção deverão ser repartidos por unidade orgânica, e dentro desta por projeto e posteriormente por colaborador. É utilizado, para este método, o acrónimo SMART para descrever os objetivos: na sua tradução, este acrónimo refere-se a objetivos que sejam específicos, mensuráveis, atingíveis, realísticos e temporizados.

Camara, Guerra & Rodrigues (2007) reforçam a ideia da aplicação de um modelo existente de avaliação que predomina dada a sua estrutura cíclica de Avaliação de Desempenho: o *modelo de gestão participativa por objetivos*. De acordo com este modelo, e tendo por base a sua natureza cíclica, são estabelecidos inicialmente objetivos

específicos e comensuráveis que servirão de guia ao desempenho do colaborador durante o restante período, até ao momento da avaliação final. Deste modo, o colaborador tem um ponto de referência que lhe permite saber, introspectivamente, se está a cumprir o que foi estipulado ser a sua meta final.

Cunha et al. (2015) apresenta ainda:

**Orientada para o resultado – Balanced Scorecard:** Mede o desempenho organizacional com base em resultados, tendo sempre com base a visão e objetivos da organização a nível operacional. Este método aplica-se por toda a cadeia hierárquica, e acrescenta critérios alusivos a processos internos, aprendizagem e crescimento, e aos próprios clientes, numa perspetiva de causa-efeito.

De acordo com Cunha et al. (2015), avaliações que tenham como finalidade os resultados, são avaliações com um carácter mais objetivo, e tendem a ser usadas como suporte ao atingimento de objetivos organizacionais e estratégicos, assim como para o suporte da tomada de decisão. Por outro lado, avaliações mais direcionadas à orientação e à melhoria do desempenho dos colaboradores, são feitas a partir da avaliação de comportamentos.

Em alternativa, Camara, Guerra & Rodrigues (2007) mencionam também um segundo modelo de avaliação que tem vindo a assumir especial relevância nas organizações: o *modelo Balanced Scorecard*. De certa forma homogéneo ao modelo anteriormente mencionado, é um modelo que também estabelece objetivos que o colaborador deve cumprir, com a variante de que estes objetivos devem visar causar uma melhoria não só nas competências individuais dos seus trabalhadores, mas também uma melhoria ao nível dos processos internos da organização.

No que diz respeito aos métodos de avaliação, Chiavenato (2006) aponta que o método que mais impacto e uso tem, é o das escalas gráficas dada a sua natureza de avaliação baseada em fatores pré-estruturados e graduados.

Uma outra solução que é usada de forma sistemática, é a avaliação 360° (Almeida, 2008) - quer isto dizer que os colaboradores, além da autoavaliação, são avaliados ao nível das *competências* e dos *comportamentos*, mas desta vez por diversos intervenientes que possuem uma relação profissional direta com o avaliado (tanto colegas de trabalho como superiores hierárquicos têm peso sobre a avaliação final do colaborador em questão,

sendo extensível a outros intervenientes como os clientes ou subordinados, caso se aplique).

A combinação de várias abordagens é utilizada, uma vez que a utilização de apenas uma poderá enviesar o objetivo final da avaliação: por exemplo, no caso de ser utilizada apenas a avaliação com foco nos resultados - método que já foi testado por diversas multinacionais que rapidamente abandonaram o uso isolado desta abordagem -, chegar-se-á à conclusão de que esta abordagem não permite diagnosticar e implementar medidas corretivas aos colaboradores com resultados menos positivos. Outra das conclusões extraídas por parte das organizações que aplicaram exclusivamente esta abordagem, é que a mesma não irá permitir entender os motivos de haver resultados excelentes e resultados desadequados. De igual forma, o uso exclusivo da avaliação com base nos comportamentos, pode surtir o efeito contrário: desvalorizar os resultados em prol dos meios para os atingir.

É por estes motivos que Cunha et al. (2015) defendem que “A utilização conjunta de resultados e critérios de avaliação comportamental e de processo, permitirá obter uma visão mais completa da globalidade da função e das suas diferentes tarefas, responsabilidades e desempenho – tornando-se o processo mais relevante, sensível, fiável e aceitável” (p.503).

Num Sistema de Avaliação de Desempenho, deve ter-se em conta que é necessário criar critérios que permitam distinguir aqueles colaboradores que exibem elevados níveis de contribuição para a organização, daqueles que exibem níveis medianos ou inferiores de contribuição (Caetano 2008). Aguinis (2009) defende, ainda, que este processo abarca todo um conjunto de fases que não têm um término definido, mas que funcionam como um ciclo.

Carrol e Schneier (1982), defendem o princípio de que, numa avaliação, os critérios de avaliação a serem incluídos devem ser relevantes e exercer um impacto no desempenho da função – e devem ser passíveis de serem medidos de forma pragmática. Isto levanta dois problemas comuns: a deficiência dos critérios de avaliação de um sistema (quando há tópicos que influenciam o sucesso da função, mas que não são tidos em consideração na construção dos critérios); e a contaminação dos critérios (a inclusão de critérios que não representam uma mais-valia para o desempenho da função).

Para a correta medição do Desempenho através de uma Avaliação bem estruturada, e sintetizando o processo de criação de um Sistema de Avaliação de Desempenho de Caetano (2008), citado por Rodrigues (2014), descrevem-se dezoito etapas a ter em conta: (1) Integração estratégica da Avaliação; (2) Objetivos de Avaliação; (3) Relação com os outros Sistemas de Gestão de Rec.Humanos (SGRH) e com o processo de gestão de desempenho; (4) Relação com o desempenho da organização; (5) O que avaliar; (6) O que medir; (7) Quem envolver na conceção do Sistema de Avaliação; (8) Alvos da Avaliação; (9) Fontes de Avaliação; (10) Formulário; (11) Suporte do Formulário; (12) Validação do Sistema; (13) Teste Piloto; (14) Formação de Avaliadores e Avaliados; (15) Harmonização das Avaliações; (16) Manual de Avaliação; (17) Entrevista de Avaliação e de Planeamento; (18) Avaliação da Avaliação.

É nesta sequência que foram definidas, por Cascio (2006), várias condições de Eficácia dos Sistemas de Avaliação de Desempenho (SAD): relevância, sensibilidade, confiança, aceitabilidade e ser prático. O autor esclarece:

- (1) **RELEVÂNCIA:** As dimensões a avaliar devem ser relevantes para o desempenho, e que estas representem importância para os objetivos organizacionais.
- (2) **SENSIBILIDADE:** Capacidade do SAD de distinção entre bons desempenhos e maus desempenhos. Evitação da perversidade de alguns sistemas.
- (3) **FIABILIDADE:** Consistência de julgamentos e procedimentos.
- (4) **ACEITABILIDADE:** A condição que representa maior importância nos SAD. A aceitação por parte dos colaboradores é de extrema importância, caso contrário o sistema poderá estar destinado ao fracasso.
- (5) **PRÁTICO:** Resistências e desconfianças podem surgir em casos de extrema complexidade na estruturação dos SAD. Este género de sistemas demasiado sofisticados, levam os colaboradores (e supervisores) a encararem o Sistema como pouco prático e inútil.
- (6) **CONFIANÇA:** Todo o potencial de um Sistema de Avaliação de Desempenho pode ser posto em causa em caso de haver desconfiança entre todos os intervenientes do processo. A confiança assume-se como fulcral neste processo, para evitar boicotes ao sistema.

Num panorama um tanto mais estatístico, o relatório SHL Portugal (2012), relativamente à avaliação, indica que o uso de escalas gráficas – com vista a medir e definir o

desempenho do colaborador -, é muito comum entre as organizações estudadas: tanto para objetivos como para competências. Reforça, ainda, que 90% das organizações que recorre ao uso de escalas, utiliza-as até cinco níveis.

No estudo SHL Portugal (2012), cerca de 95,7% das empresas recorrem a avaliações descendentes – a Chefia avalia os seus colaboradores. No entanto, 57,6% destas organizações, utilizam-na em conjunto com a autoavaliação e 14,0% com o Contributo da Avaliação 360°.

### **1.3. Aspetos Críticos da Avaliação de Desempenho**

A maior parte das organizações que responderam ao inquérito, classifica como sendo eficaz o SAD que tem aplicado. No entanto, um terço das organizações ainda o considera como ineficaz, sendo que as razões que foram maioritariamente apontadas: a pouca ênfase no desenvolvimento pessoal e de carreira dos indivíduos (54,2%), a falta de ligação entre os SAD e as remunerações (50,0%) e o pouco investimento de tempo na Avaliação e Gestão do Desempenho (45,8%) (SHL Portugal, 2012).

O Sistema de Avaliação de Desempenho requer uma apresentação oficial à organização e aos seus membros, de modo a atenuar a resistência à mudança. Nesta apresentação, e em palavras de Camara (2012), é necessário que se explique “a razão pela qual o sistema é mesmo necessário, como vai funcionar o processo, sobre que fatores a avaliação vai incidir, quem vai avaliar, como e quando”.

Isto porque avaliar o desempenho tem-se mostrado uma tarefa com um carácter um tanto antagónico dentro das organizações (Barbier, 1990). É como se a avaliação fosse um “espaço ideológico estruturado com dois polos”, sendo um deles positivo, e outro negativo. Do lado positivo, tem-se a organização emergente em torno da ideia de progresso, mudança, adaptação e racionalização. Contudo, do lado negativo, surgem problemáticas relacionadas com a ideia de repressão, sanção e controlo.

Uma outra prova da ambiguidade associada à Avaliação de Desempenho, mostrando polos opostos, são as recompensas associadas aos Sistemas de Avaliação de Desempenho. É fortemente debatida a ideia da existência - ou não - de recompensas, e é um ponto a ter em consideração na construção do Sistema de Avaliação de Desempenho. Certos autores

defendem a ideia de que deverão haver recompensas, uma vez que estas vão influenciar o nível de esforço dos colaboradores com vista a atingirem melhores resultados e serem recompensados por tal (Gates, 1999; Kaplan & Norton, 2001; Maisel, 2001; citados por Franco-Santos & Bourne, 2005). Por outro lado, Franco refere que existe quem defenda que as recompensas vão exercer uma influência negativa na avaliação, uma vez que irão aumentar a subjetividade da mesma.

Segundo Cunha et al. (2015), um SAD está sempre associado a uma comparação de resultados, de modo a que o sistema se torne justo: deve, por isso, criar-se padrões claros de comparação de desempenhos. O autor evidencia que devem ser consideradas medidas *objetivas* e *subjetivas* para maior justiça e eficácia do sistema. As *objetivas* removem a arbitrariedade das avaliações e reduzem a subjetividade das mesmas, entregando aos colaboradores a possibilidade de se focarem em objetivos mais concretos. Como exemplo de algumas medidas *objetivas*, temos: tempos e realização da tarefa; quantidade de novos clientes; redução do número de processos pendentes; redução da taxa de não conformidades. As medidas *subjetivas*, por sua vez, apesar de trazerem alguma arbitrariedade à avaliação, incidem sobre fatores que estão sob o controlo dos colaboradores e que possuem um potencial de desenvolvimento maior, uma vez que os colaboradores não se focam apenas nos resultados que devem alcançar, mas também na forma como os devem atingir. Exemplo de algumas medidas *subjetivas*: qualidade do trabalho; aptidão para analisar; coordenar e avaliar; empenhamento no trabalho; qualidade do serviço prestado aos clientes; capacidade de comunicação e resolução de conflitos...

Como tal, e em conformidade com Neely (1998), a tarefa complexa que é a Avaliação de Desempenho assume um carácter ainda mais intrincado, devido ao facto de que cada organização tende a adotar os seus métodos, critérios e objetivos de acordo com as necessidades e estratégia da organização em si. Esta necessidade individual de cada organização pode derivar de diferentes fatores como por exemplo a necessidade de identificar falhas no desempenho dos colaboradores, ou de gerar distinções de desempenhos que sejam associadas a compensações, ou ainda a necessidade de definir posições dentro da organização.

Os SAD, sem que haja um alinhamento do colaborador com os objetivos e valores da organização, e sem que o colaborador perceba o seu contributo para o sucesso da

organização, podem gerar resistência e conflito. Nem sempre a Avaliação de Desempenho traz algo exclusivamente de positivo às organizações. O fator *avaliação* tende a repercutir sempre um certo nível de stress nas organizações. É um processo que, segundo Caetano (2008), afeta todo o funcionamento da organização, uma vez que tanto os avaliadores como os avaliados, são afetados pelo aumento dos níveis de ansiedade.

Reforçando esta premissa Rodrigues (2014) cita Caetano (2008, p.88) refere que “avaliar o desempenho dos indivíduos em contexto organizacional torna-se (...) problemático devido aos potenciais efeitos que os julgamentos emitidos podem ter sobre a vida profissional dos avaliados e dos próprios avaliadores”.

Segundo Cunha et al. (2015), a avaliação tende a ser feita habitualmente pelo superior hierárquico imediato. Isto resulta de diversos fatores, entre os quais a relação direta entre os benefícios que o superior tem no caso do seu subordinado obter bons níveis de desempenho e, conseqüentemente, os constrangimentos em casos de maus desempenhos. Outra questão com influência, é o facto de as promoções e tomadas de decisão estarem sob a responsabilidade do superior. No entanto, para que se aproveite toda a potencialidade de um Sistema de Avaliação de Desempenho, tem-se adotado cada vez mais uma avaliação holística em que vários intervenientes assumem um papel importante na avaliação de um colaborador: subordinados, colegas e superiores. Isto leva a que a avaliação seja feita com diversos pontos de vista: a perspetiva de um colega de trabalho pode variar bastante da perspetiva de um superior hierárquico, na medida em que ambos lidam de forma diferente e a níveis diferentes com o indivíduo em questão. Nenhuma das acima mencionadas está, porém, livre de enviesamentos.

Ainda assim, a chefia direta tem um papel importante nas avaliações. Dada a proximidade das chefias aos seus subordinados na maior parte das organizações, este é um dos intervenientes que mais presente está na generalidade das avaliações. Em casos pontuais, em que o colaborador esteja sob a alçada de mais que um superior devido aos diversos projetos a que está afeto, é aconselhado pelo autor que se faça a avaliação por parte do Técnico do Departamento de Recursos Humanos, ainda que seja uma avaliação um tanto de ‘risco’ por causa do distanciamento do técnico das funções e projetos a que o colaborador está afeto (Cunha et al., 2015)

Outra vertente possível apontada pelo mesmo autor (Cunha et. al., 2015) são as avaliações pelos colegas (ou pelos pares), que são utilizadas em diversos casos em que os colegas de

trabalho tem mais conhecimento e proximidade com o colaborador em questão – por exemplo trabalhadores que estão no terreno no seu dia-a-dia, longe das chefias. Outros tipos de avaliação englobam de forma individual ou conjunta, as avaliações feitas pelos subordinados, pelos clientes, ou através da autoavaliação. Os subordinados representam uma mais-valia em certos casos, dado que são quem mais conhecimento tem das competências de liderança, gestão, delegação e planeamento dos seus superiores. Os clientes, de forma idêntica aos subordinados, lidam com frequência com o estilo de trabalho e competência de um colaborador em particular: encontram-se privilegiadamente em posição de fornecer dados importantes sobre o desempenho desse indivíduo. Por último, mas não menos importante, a autoavaliação permite a um colaborador assumir um papel ativo no processo avaliativo, sob a forma de auto consciencialização daquilo que fez e como o fez, confrontando com o que poderia ter feito.

Como referido anteriormente, todo e qualquer um destes métodos de avaliação está suscetível de fortes enviesamentos derivados de afinidades (ex. pares), de receios de represálias (ex. subordinados), sobreavaliação (ex. autoavaliação), subavaliação por distanciamento à função (ex. técnico RH) ou preconceito/favoritismo (exemplo, chefia direta).

Surge, nesta sequência, a Avaliação 360°. Este tipo de avaliação é uma combinação de diversos avaliadores que se debruçam sobre diversos critérios de avaliação, tudo isto focado num indivíduo em particular. Este método permite uma avaliação tangente a diversas finalidades: efeitos de promoção, valores de remuneração, levantamento de necessidades de formação, desenvolvimento de competências, melhoria no desempenho, etc. Toda a informação recolhida através deste sistema é processada pelo departamento de Recursos Humanos e entregue às chefias (e eventualmente ao próprio colaborador) para que este possa fornecer feedback sobre o que correu bem e o que correu menos bem – e, conseqüentemente, alinharem planos de melhoria de desempenho e de desenvolvimento (Cunha et al., 2015).

No entanto, as autoavaliações por parte dos colaboradores geram, com grande frequência enviesamentos sobre as avaliações dos desempenhos, relativamente às avaliações feitas exclusivamente pelos pares e/ou supervisores (Harris & Schaubroeck, 1988; Van der Heijden & Nijhof, 2004)

Cunha et al. (2015) alerta que uma questão central da avaliação “é a escolha de comportamentos com impacto significativo sobre os resultados e valores da organização. O autor continua, dando um exemplo prático: “se um resultado pretendido é a fidelização de clientes (traduzido em métricas de fidelização e perda de clientes), é importante saber os comportamentos que induzem a manutenção dos clientes e, eventualmente, formular regras comportamentais e argumentarias, e avaliar desvios” (p.504).

Para a utilização da avaliação que se centre nos comportamentos, é de extrema importância definir que comportamentos são cruciais avaliar: os abstratos (comportamentos mais subjetivos que se observam indiretamente) ou concretos (comportamentos mais objetivos e diretamente observáveis). Os problemas que se levantam com os comportamentos concretos, é que podem acabar por se abranger comportamentos suscetíveis de generalização e que se denotam como irrelevantes; avaliando comportamentos abstratos, por sua vez, resulta na dificuldade em se conseguir articular a realidade com os comportamentos associados – ao se criarem critérios vagos, são estimuladas avaliações imprecisas. (Cunha et al., 2015).

Fracos desempenhos, na opinião de (Bonache, 2006) derivam de: (1) Práticas organizacionais (falhas internas a nível da comunicação, ou orientação, ou mesmo das políticas de RH); (2) Práticas de liderança (autocracia, deficiência de competências...); (3) Problemas pessoais (conflitos conjugais, incompatibilidade na relação entre a vida pessoal e a laboral); (5) Aspectos laborais (sobrecarga de trabalho, rotina, exigências da função, falta de conhecimentos/preparação para a realização da tarefa...); (6) Fatores externos (economia...).

## **2. Atividades de Enriquecimento Curricular – Enquadramento Legal**

### **2.1. Definição das AEC.**

As Atividades de Enriquecimento Curricular, comumente designadas de AEC, são um projeto nacional promovido pelo Ministério da Educação e Ciência, com o objetivo principal de gerar uma ocupação de valor relativamente aos tempos livres dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este projeto é fortemente apoiado pelos pais dos alunos, que o percebem como uma solução elegante de fazer face às dificuldades que têm no acompanhamento dos alunos a nível lúdico e pedagógico, e pela problemática da falta de tempo - sendo que se apresenta aos pais como um recurso pouco dispendioso.

Esta ocupação, no entanto, foge aos trâmites habituais associados ao ensino, uma vez que promove formas de ensino não-formais, que visam enriquecer pedagogicamente a aprendizagem durante os tempos em que os alunos permanecem na instituição de ensino:

*“Consideram-se AEC no 1º ciclo do ensino básico, as atividades de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação”.* Artigo 7º da Portaria nº 644-A/2015

Esta iniciativa nacional por parte do Ministério da Educação, é louvada por Neves (2005) quando alega que este meio de ocupação dos tempos livres, que transcende o plano curricular formal, é uma oportunidade de valorização do papel da escola no processo de formação dos estudantes.

Em congruência com o artigo 18º da Portaria acima mencionada, os tipos de AEC numa escola ou agrupamento, são selecionadas de acordo com os objetivos que foram estipulados no Projeto Educativo dessa mesma instituição de ensino, e devem ter em conta as interrupções letivas e as pausas para recreio. Acresce o facto de que deverá haver especial atenção à adequação do programa, em casos de alunos com necessidades educativas especiais.

Esta ideia é reforçada pelo Ministério da Educação (2008), sublinhando que as AEC não são independentes, dado que a planificação das AEC deve mobilizar obrigatoriamente

recursos humanos, técnicos-pedagógicos e os espaços das escolas, numa simbiose entre as dinâmicas das escolas e a comunidade escolar.

### **2.1.1. Promotores das AEC.**

Há vários tipos de Entidades que são elegíveis para serem promotoras AEC: Agrupamentos de Escolas; Autarquias Locais; Associações de Pais e Encarregados de Educação; Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS).

No entanto, o artigo seguinte, o 14º da Portaria, abre uma exceção na qual as AEC poderão ser promovidas por entidades privadas:

*“A entidade que seja promotora das AEC (...) pode constituir parcerias com as demais entidades nele referidas ou com outras entidades públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, para a concretização das AEC, designadamente, para a seleção e recrutamento dos profissionais que venham a assegurar o desenvolvimento das atividades.”* Artigo 14º da Portaria nº 644-A/2015

Nos casos de parcerias com entidades privadas, deve ter-se em conta que as AEC não são uma fonte de rendimento, mas sim um propósito comum e social que visa uma melhoria na educação.

### **2.1.2. Os Docentes das AEC**

As AEC apresentam-se como uma saída profissional para vastas centenas, senão milhares de professores que não têm vaga no ensino público, mantendo o benefício de acumularem tempo de serviço, consoante indicado no artigo 26º da Portaria nº 644-A/2015, de 24 de agosto:

*“Sempre que os profissionais a afetar a cada AEC disponham das qualificações profissionais para a docência dessa atividade, o tempo de serviço assim prestado conta para efeitos de concurso de docentes da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário (...).”*

Já no artigo 17º da presente Portaria, é traçado o perfil profissional dos docentes que lecionam as AEC. Os requisitos apresentados são que os profissionais possuam formação profissional ou especializada, que se adeque ao desenvolvimento das atividades do programa e à faixa etária dos alunos. Em alternativa, que possuam um curriculum relevante para a função.

O ponto 2 do artigo 16º, abrange ainda as especificidades para a contratação destes docentes das AEC, quando a contratação é feita por Entidades Parceiras Promotoras das AEC:

*“Quando as entidades promotoras sejam outras entidades, os órgãos competentes dos agrupamentos de escolas participam na seleção dos profissionais a afetar por essas entidades em cada AEC (...) Se o agrupamento de escolas dispõe de recursos docentes de carreira para a realização de uma ou mais AEC após o cumprimento do disposto no despacho normativo relativo à distribuição do serviço docente, estabelece no protocolo com a entidade promotora a forma de estes serem afetos àquelas AEC”*

Este artigo vem como forma de complemento ao artigo 14º, anteriormente descrito, que afirma que a Entidade que promove as AEC pode estabelecer uma parceria com entidades públicas e privadas, tendo elas fins lucrativos ou não, com o objetivo do recrutamento e seleção dos profissionais das AEC.

## **2.2. Avaliação dos Docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular**

O sucesso das AEC e de qualquer sistema de Educação, está impreterivelmente associado ao desempenho dos docentes envolvidos no processo. É nesta linha de pensamento que surge a necessidade de criar métodos de Avaliação que permitam auferir os níveis de desempenho dos docentes AEC, não só para gerar mais congruência nos conteúdos lecionados nas AEC, mas também com vista à melhoria contínua dos serviços prestados pelas Entidades Promotoras das AEC às escolas e aos alunos, usando como base a formação pós-avaliação dos profissionais em questão.

Méndez (2002, p.61) defende esta premissa, quando afirma que “a avaliação educativa é essencialmente uma atividade prática que visa a formação integral das pessoas que participam nos processos educativos. Por isso, é sobretudo uma questão ética e não apenas académica, técnica ou de saber”. Alarcão e Tavares (2003) também se pronunciam a este respeito, quando advogam que a supervisão se trata de um processo no qual se ambiciona atingir o desenvolvimento e aprendizagem dos profissionais.

No entanto, a tarefa não se apresenta como algo fácil de concretizar. Como referido anteriormente, a avaliação em si já é um processo difícil de definir e de estruturar. A Avaliação dos Docentes, por outro lado, apresenta um processo com uma dificuldade acrescida: na perspetiva de Hadji (1995), traduz-se numa tarefa intrincada, dado que é necessário focar no docente sem desconsiderar que o mesmo se insere no universo amplo que é o ensino.

De Ketele (2010) afasta-se da ideia da “avaliação docente”, apregoando que se deve investir mais num conceito de *desenvolvimento profissional docente*, e numa *avaliação do ensino*. Esta ideologia surge do que o autor define como “avaliação”, atribuindo-lhe um significado suplementar que vai além da mera apreciação ou juízo obtidos. Ketele firma que a avaliação deve compreender essa mesma apreciação e juízo, mas com vista à recolha de informações relevantes e válidas, para posteriormente as confrontar com os critérios e com o referencial de avaliação, com o objetivo de servir de suporte à tomada de decisão acerca dessa mesma função.

É neste contexto que surge outro autor, com uma ideia oposicionista aos supostos benefícios que a Avaliação de Desempenho traz, aquando da sua aplicação aos docentes: McLaughlin (1997; citado por Pacheco & Flores, 1999, p.167), alega que a avaliação dos professores “não produz mais responsabilidade nem melhoria da prática nas escolas”

Porém, após a análise detalhada à legislação inerente às AEC, constata-se que a mesma omite diretivas no que respeita à Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC.

Simões (2000, p.20) cita Darling-Hammond et al. quando refere “que a investigação ainda não identificou um método de avaliação de professores que seja invariavelmente coroado de êxito”. Considerando ainda que não há um enquadramento legal específico para a avaliação dos docentes das AEC, mas que a Avaliação do Desempenho dos mesmos não

se mostra menos relevante, pelos motivos já referidos, ponderamos 3 opções para a sua realização:

**1** – Entre a Escola/Agrupamento e a Entidade Promotora das AEC, poderá ser estipulada uma forma de Avaliação dos Docentes das AEC, em conformidade com o modelo que ambas as partes acreditem ser mais satisfatório para o alcance dos objetivos que têm em comum: quer um modelo pré-definido, quer um modelo já existente no Agrupamento ou na Entidade Promotora, quer um criado de novo para o efeito.

**2** – A Avaliação de Desempenho poderá ser feita de acordo com o Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de Fevereiro - Decreto que estabelece o Sistema de Avaliação do Desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

**3** – Os Docentes das AEC são considerados por diversas entidades (ex. Sindicato dos Professores da Grande Lisboa<sup>1</sup>), como pessoal não-docente. Deste modo, a designação oficial deveria ser “Técnico de AEC”, entrando assim para o regime de Avaliação de Desempenho de Pessoal Não Docente efetuado através do SIADAP3.

### **2.2.1. Avaliação com um Modelo do Agrupamento ou da Entidade Promotora das AEC**

Tendo em conta a inexistência de legislação que defina nitidamente como proceder à avaliação dos profissionais das AEC, é comumente praticado um Sistema de Avaliação de Desempenho que já existe na Entidade Promotora das AEC. Neste caso, o que entra em vigor na Avaliação destes docentes, é um Sistema de Avaliação de Desempenho comum das entidades privadas que já está estruturado de acordo com a estratégia e funcionamento dessa mesma Entidade. Aconselha-se, porém, uma adaptação à realidade das funções dos professores AEC. Nevo (citado por Simões, 2000, p.10), refere que a

---

<sup>1</sup> “- Docentes que trabalharam como técnicos nas AEC têm, por lei, direito a que seja contado o tempo de serviço. Contudo, para ser contado, terá de ser avaliado. Ora os docentes nas AEC não são docentes mas técnicos, logo não foram avaliados na qualidade de docentes. Se o tempo contar, é ilegal porque não foi avaliado nem prestado na qualidade de docente. Se não contar é ilegal porque existe legislação que refere que conta. Para que o docente refira uma avaliação que não teve, incorrerá em crime por prestação de declarações falsas. (...) A DGRHE informou as escolas, por mail, que os docentes avaliados por quadros legais (...) deverão ter a sua avaliação invalidada, embora se mantenham a concurso. São, assim, abrangidos os que foram avaliados **de acordo com as normas estabelecidas pelo SIADAP.**”

avaliação docente deverá usar como base da avaliação “o seu conhecimento, competências, comportamento e os resultados do seu ensino”, através de um processo que descreva e julgue o mérito e valor dos docentes.

### **2.2.2. Avaliação enquanto DOCENTES, pela Portaria que rege a Avaliação dos Docentes do 1ºCEB**

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (ECD), subjugado ao Decreto-Lei nº41 de 2012, veio mudar o arquétipo da avaliação dos docentes e gerar a reforma do sistema anterior. É aqui que surge uma das maiores mudanças no sistema, na medida em que os docentes passam a ser avaliados por membros da direção da Escola/Agrupamento, e/ou pelos coordenadores de Departamento.

Nesta sequência, o artigo 8º do Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de Fevereiro, identifica a totalidade dos intervenientes na Avaliação Docente. As funções de cada um são expostas pelos artigos 9º, 10º, 11º, 12º, 13º e 14º, e apresentadas no **Anexo IV**:

- (1) **O Presidente do Conselho Geral;**
- (2) **O Diretor;**
- (3) **O Conselho Pedagógico;**
- (4) **A secção de Avaliação de Desempenho docente do Conselho Pedagógico;**
- (5) **O Avaliador Externo;**
- (6) **O Avaliador Interno**

Estes novos responsáveis pela avaliação docente, passaram a adotar responsabilidades de avaliação geridas sob três dimensões: *científico-pedagógica*; a *participação na vida escolar e na sua relação com a comunidade*; e a *formação contínua e o desenvolvimento profissional* (artigo 4º do referido Decreto). De forma sucinta, estas três dimensões são os objetivos principais que os docentes deverão atingir no desempenho da sua função.

Explicando cada uma destas dimensões:

- (1) **CIENTÍFICA E PEDAGÓGICA**: com base na atividade central dos docentes, é considerada a preparação/organização das atividades letivas.

- (2) *PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA E RELAÇÃO COM A COMUNIDADE*: alinhamento com a missão da escola e da relação que esta mantém com a comunidade, sendo que são avaliados domínios como a cooperação do docente para o atingimento dos objetivos e metas da escola, a participação em órgãos de gestão e administração ou em grupos de coordenação educativa, a dinamização de atividades que envolvam a comunidade, e a dinamização de projetos educativos inovadores ou projetos de investigação.
- (3) *FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL*: promover a qualidade do ensino, e assumir responsabilidade na geração e prática do conhecimento, avaliando domínios desde a atualização do conhecimento profissional, ao desenvolvimento do mesmo enquanto membro de órgãos da escola, a melhoria do trabalho e desenvolvimento da escola através do uso do conhecimento, e terminando na análise geral da sua atividade que irá traduzir-se em conhecimento profissional.

No que diz respeito aos parâmetros de avaliação, de acordo ainda com o Decreto Regulamentar nº26/2012, no artigo 6º e 7º, assume-se que:

*“A avaliação do desempenho docente é composta por uma componente interna e externa. A avaliação interna é efetuada pelo agrupamento de escolas ou escola não agrupada do docente e é realizada em todos os escalões. A avaliação externa centra -se na dimensão científica e pedagógica e realiza -se através da observação de aulas por avaliadores externos.”*

Esta última componente, a Avaliação Externa, conforme indicado anteriormente foca a dimensão científica e pedagógica. É aqui que surge o Despacho 13981 de 2012. Este Despacho providencia as linhas guia da Avaliação Externa, referindo que esta se centra na dimensão Científica e Pedagógica na qual a observação das aulas é feita como meio de avaliação.

(1) **Parâmetro Científico**: Tem um peso de 40% da avaliação do docente e refere-se a conteúdos disciplinares. Este parâmetro científico integra ainda a agilização da aprendizagem dos alunos e dos conteúdos através dos conhecimentos da língua portuguesa, com um peso de mais 10% da avaliação.

(2) **Parâmetro Pedagógico:** Foca questões de carácter didático e relacional, sendo que os elementos didáticos pesam 40% da avaliação, e os relacionais pesam mais 10%. Entende-se, por conteúdos didáticos, que haja uma estruturação das aulas de modo a que exista um alinhamento com os conteúdos previstos e com os documentos curriculares, assim como uma evolução da aprendizagem e orientação das atividades, e também um acompanhamento e feedback das prestações e evoluções dos alunos. Por outro lado, a abordagem relacional, implica o seguimento das regras de funcionamento das aulas e das que gerem a disciplina, da integração e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, e nos estímulos cedidos aos alunos para que melhorem as suas prestações.

(2.1) **Observação de aulas:** Esta avaliação compete aos avaliadores externos, sendo que os docentes em regime de Contrato a Termo, não serão alvos da observação de aulas. Esta observação, quando aplicável, decorre em períodos de 180 minutos divididos em pelo menos dois momentos distintos, nos quais o avaliador deverá preencher a grelha de avaliação prevista no artigo 8º do referido Despacho.

Note-se que esta questão coloca-se em casos em que os docentes estejam em períodos probatórios, em docentes que integrem os escalões 2º e 4º da carreira docente, em docentes aos quais se atribui a menção de *Excelente*, e em docentes integrados na carreira que tenham obtido menção de Insuficiente (artigo 18º do Decreto Regulamentar nº26/2012). Acresce o facto de que, segundo o mesmo Decreto, no artigo 13º, o Avaliador Externo deve ser membro de um escalão igual ou superior ao do avaliado, deve pertencer ao mesmo grupo de recrutamento que o avaliado, e deve ser titular de formação na área da Avaliação de Desempenho ou então formação e/ou experiência em supervisão pedagógica.

Numa junção entre o artigo 20º do Decreto Regulamentar nº26/2012 e o artigo 20º do Despacho 13981 de 2012, são definidos os níveis de desempenho com os quais os docentes são classificados: **EXCELENTE; MUITO BOM; BOM; REGULAR; INSUFICIENTE.**

Por fim, a legislação pronuncia-se a respeito dos documentos de suporte à Avaliação. Ainda no artigo 16º do Decreto Regulamentar nº26/2012, encontramos 4 documentos inerentes à Avaliação Docente que assumem um papel fundamental na mesma:

(1) **O Projeto Docente** (carácter opcional), é um documento de objetivos e metas estabelecidas que serve de linha guia ao que o Docente deve praticar no desempenho da sua função, e que deve ser preenchido anualmente pelo avaliado num máximo de duas páginas com formatação pré-definida, para posteriormente ser entregue nos Serviços Administrativos.

(2) **O Documento de Registo de Participações nas Dimensões do Desempenho do Pessoal Docente** (carácter obrigatório), é um documento que é previamente aprovado pelo Conselho Pedagógico e que deve ser preenchido pelo Avaliador, e entregue aos Serviços Administrativos.

(3) **O Relatório de Autoavaliação** (carácter obrigatório), um documento que é preenchido pelo Avaliado com um máximo de 3 páginas com formatação pré-definida, e que também deve ser entregue nos Serviços Administrativos.

(4) **O Parecer do Relatório de Autoavaliação** (carácter obrigatório), é um documento preenchido pelo Avaliador para ser entregue igualmente nos Serviços Administrativos.

### **2.2.3. Avaliação enquanto NÃO-DOCENTES, pelo SIADAP3.**

O Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho na Administração Pública, conhecido por SIADAP, estabelece as regras pelas quais a avaliação deste grupo se rege, assim como os seus direitos e deveres. Este sistema é subjugado à Lei n.º 66-B/2007, de 28 de Dezembro, tendo como complemento a Portaria n.º 1633/2007, de 31 de Dezembro, e é subdividido em três subsistemas: SIADAP 1, SIADAP2 e SIADAP3. O artigo 9º da referida lei, esclarece:

*“O SIADAP integra os seguintes subsistemas:*

*a) O Subsistema de Avaliação do Desempenho dos Serviços da Administração Pública, abreviadamente designado por SIADAP 1;*

*b) O Subsistema de Avaliação do Desempenho dos Dirigentes da Administração Pública, abreviadamente designado por SIADAP 2;*

*c) O Subsistema de Avaliação do Desempenho dos Trabalhadores da Administração Pública, abreviadamente designado por SIADAP 3.”*

Aquele que engloba o nosso público-alvo, dos docentes AEC na qualidade de pessoal não docente, é o SIADAP3. Este subsistema define, no artigo 41º da Lei n.º 66-B/2007, que a avaliação tem um carácter anual referente ao ano civil anterior não-avaliado. O artigo 76º estabelece ainda que todo o processo de Avaliação de Desempenho deve ser acompanhado e apoiado pela Direção-Geral da Administração e do Emprego Pública (DGAEP), sendo da sua responsabilidade a elaboração do relatório anual, que evidencie a forma como o SIADAP foi aplicado.

Os intervenientes neste processo são cinco: o **avaliador** (superior hierárquico); o **avaliado** (o trabalhador), o **conselho coordenador da avaliação** (composto pelo dirigente máximo do serviço, pelo responsável de recursos humanos, e por outros dirigentes nomeados), a **comissão paritária** (dois representantes da Administração em que um integre o conselho coordenador da avaliação, e dois representantes dos trabalhadores), e o **dirigente máximo do serviço** (artigo 55º). As fases deste processo de avaliação dos trabalhadores, por sua vez, são discriminadas no artigo 61º da Lei referida:

“ a) *Planeamento do processo de avaliação e definição de objetivos e resultados a atingir;*

b) *Realização da auto -avaliação e da avaliação;*

c) *Harmonização das propostas de avaliação;*

d) *Reunião entre avaliador e avaliado para avaliação de desempenho, contratualização dos objetivos e respetivos indicadores e fixação das competências;*

e) *Validação de avaliações e reconhecimento de Desempenhos excelentes;*

f) *Apreciação do processo de avaliação pela comissão paritária;*

g) *Homologação;*

h) *Reclamação e outras impugnações;*

i) *Monitorização e revisão dos objetivos.* “

O SIADAP3, enquanto subsistema do SIADAP, subdivide a avaliação em dois parâmetros, de acordo com o artigo 45º: *Resultados* e *Competências*. O primeiro, resultados, foca precisamente os resultados obtidos na prossecução dos objetivos individuais, com constante articulação com os objetivos da unidade orgânica onde se

insere; o segundo, competências, tem uma visão que ambiciona a avaliação dos conhecimentos e capacidades técnicas do avaliado, assim como os comportamentos exibidos e que são considerados adequados ao desempenho da sua função.

Sendo de carácter anual, e com base no primeiro parâmetro supra indicado como *RESULTADOS*, um dos primeiros passos – e que deve ser fixado logo no início no ciclo de avaliação – é o acordo mútuo no que diz respeito aos objetivos a fixar para a avaliação. Não havendo acordo, os objetivos são fixados pelo avaliador. Estes objetivos podem passar por quatro tipos: *eficácia*; *eficiência*; *qualidade*; e *aperfeiçoamento/desenvolvimento de competências*. De forma sucinta, os objetivos fixados ao nível da eficácia, abrangem questões de carácter produtivo dos bens/serviços; os de eficiência, são mais ligados à simplificação dos procedimentos ou à diminuição dos custos, ou ainda à racionalização dos prazos; os objetivos de qualidade, por sua vez, são focados na satisfação do cliente e/ou melhoria do serviço; e, por último, os de aperfeiçoamento, dizem respeito às técnicas e comportamentos, e às competências individuais do trabalhador. O cumprimento, ou não, dos objetivos, é apresentado sob a forma de “objetivo superado”; “objetivo atingido” ou “objetivo não atingido”, na Avaliação.

Quanto ao segundo parâmetro da Avaliação pelo SIADAP3, *COMPETÊNCIAS*, são escolhidas no mínimo cinco competências que constem na lista aprovada pela Portaria do Governo nº1633/2007 de 31 de Dezembro, as quais serão avaliadas no final do ciclo com um dos três níveis seguintes: “Competência demonstrada a um nível elevado”; “Competência demonstrada” ou “Competência não demonstrada ou inexistente”.

No que diz respeito à avaliação final, de acordo com o artigo 37º da presente Lei, é expressa num formato qualitativo tendo por base a pontuação obtida na avaliação dos dois parâmetros mencionados no parágrafo anterior:

*DESEMPENHO INADEQUADO* – resultado qualitativo obtido quando a pontuação dos parâmetros resulta numa avaliação final de 1 a 1,999;

*DESEMPENHO ADEQUADO* – resultado para uma avaliação final de 2 a 3,999;

*DESEMPENHO RELEVANTE* – resultado atingido quando a avaliação final se encontra numa escala de 4 a 5.

Esta última, aquando da sua atribuição, é objeto de apreciação pelo Conselho Coordenador da Avaliação para se averiguar a possibilidade de reconhecimento de *DESEMPENHO EXCELENTE*, caso o avaliado atinja e ultrapasse todos os objetivos, e demonstre capacidades de liderança, de gestão e de compromisso com o serviço público, que constitua um exemplo para os trabalhadores.

### 3. Enquadramento Geral das AEC em Portugal

As Atividades de Enriquecimento Curricular assumem um papel fulcral na aprendizagem de vários domínios do ensino, distribuídas pelo país inteiro.

Segundo o Relatório da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, estas atividades estão inseridas no:

- (1) Domínio da língua inglesa;
- (2) Domínio de outras línguas estrangeiras;
- (3) Domínio desportivo;
- (4) Domínio artístico;
- (5) Domínio científico;
- (6) Domínio tecnológico (novas tecnologias de informação e comunicação);
- (7) Domínio da dimensão europeia na educação;
- (8) Domínio da ligação da escola com o meio;
- (9) Domínio da solidariedade e voluntariado.

As AEC são de frequência gratuita e de inscrição facultativa. Nesta sequência, a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência elaborou um relatório explicativo da situação nacional no que diz respeito às Atividades de Enriquecimento Curricular, respetivas ao ano letivo 2016/2017:

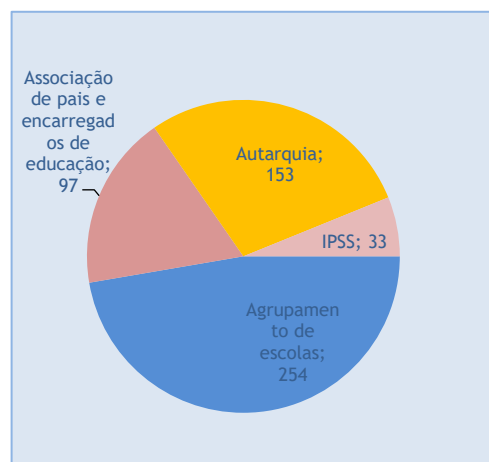
Região *	Escolas públicas com 1.º ciclo do ensino básico		
	Total	Com AEC	Sem AEC
Total	3 455	3 446	9
Norte	1 272	1 272	-
Centro	791	788	3
Lisboa e Vale do Tejo	990	984	6
Alentejo	259	259	-
Algarve	143	143	-

**Tabela 1** - Levantamento das Escolas do Ensino Público com AEC, a nível nacional, subdivididas pelas zonas da DGEstE (Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares).

Região *	Alunos do 1.º ciclo do ensino básico público	Alunos do 1.º ciclo do ensino básico público com AEC	
		N	%
Total	327 262	282 579	86,3
Norte	118 998	105 387	88,6
Centro	51 964	43 667	84,0
Lisboa e Vale do Tejo	122 721	107 307	87,4
Alentejo	16 771	14 042	83,7
Algarve	16 808	12 176	72,4

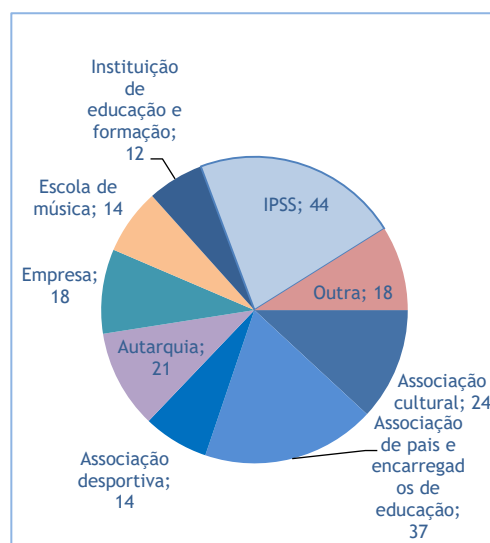
**Tabela 2** - Número de alunos em Escolas Públicas com AEC, a nível nacional, subdivididas pelas zonas da DGEstE.

Tipo	N.º de entidades	
	N	%
Total	537	100,0
Agrupamento de escolas	254	47,3
Associação de pais e encarregados de educação	97	18,1
Autarquia	153	28,5
IPSS	33	6,1



**Tabela 3** - Entidades Promotoras das AEC, a nível Nacional.

Tipo	N.º de entidades	
	N	%
Total	202	100,0
Associação cultural	24	11,9
Associação de pais e encarregados de educação	37	18,3
Associação desportiva	14	6,9
Autarquia	21	10,4
Empresa	18	8,9
Escola de música	14	6,9
Instituição de educação e formação	12	5,9
IPSS	44	21,8
Outra	18	8,9



**Tabela 4 - Parceiros das Entidades Promotoras das AEC, a nível Nacional.**

No que diz respeito à evolução de 2015/2016 para 2016/2017, e segundo a Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, em dados relativos às Atividades de Enriquecimento Curricular no seu relatório mais recente, considera-se que, do ano letivo 2015/2016 para o ano letivo 2016/2017 houve um decréscimo ligeiro no número de escolas públicas com o 1ºCEB (menos 94 escolas); houve um decréscimo ligeiro do número de alunos do 1ºCEB em escolas públicas (menos 4502 alunos); houve um decréscimo ligeiro no número de alunos com AEC (menos 1,6% equivalente a 9147 alunos AEC);

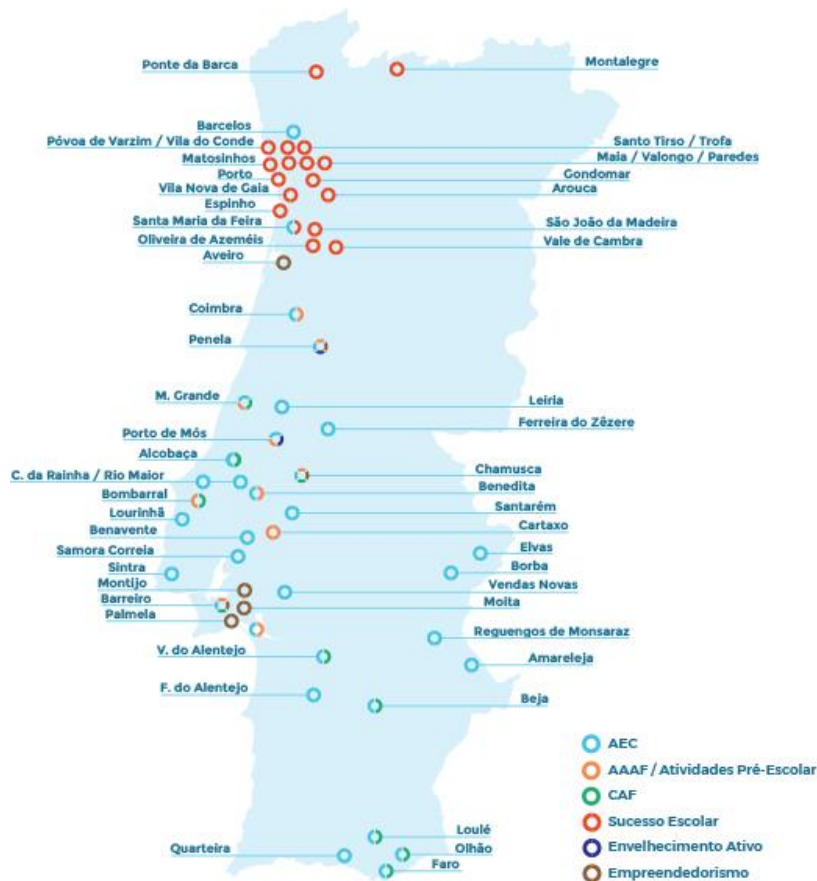
No que diz respeito aos domínios das atividades de enriquecimento curricular, no ano letivo 2016/2017, a variação do número de alunos em cada uma foi de:

Domínios	2015/2016		2016/2017	
	N	%	N	%
Aprendizagem da língua inglesa	134 909	46,2	78 993	28,0
Aprendizagem de outras línguas estrangeiras			426	0,2
Dimensão Europeia na Educação	412	0,1	1 034	0,4
Domínio artístico	178 522	61,2	163 503	57,9
Domínio científico	37 215	12,8	38 529	13,6
Domínio desportivo	213 678	73,2	193 993	68,7
Domínio tecnológico	19 215	6,6	18 083	6,4
Ligação da escola com o meio	10 510	3,6	10 247	3,6
Solidariedade e Voluntariado	2 116	0,7	1 578	0,6

**Tabela 5** - Evolução dos Domínios de Ensino das AEC, a nível nacional.

### 3.1. Enquadramento das AEC no Grupo ALPHA

O Grupo ALPHA é uma instituição focada na responsabilidade social que tem ainda programas relacionados com as CAF (Componente de Apoio à Família), com as AAAF (Atividades de Animação e Apoio à Família), com o Sucesso Escolar (consciencialização dos alunos para questões sociais e ambientais), com o Envelhecimento Ativo (atividades de manutenção da mente e do corpo para o público sénior), e com o Empreendedorismo. Apesar da grande diversidade de atividades, este Grupo tem o seu maior foco nas AEC. Enquanto promotor (ou parceiro dos promotores) das AEC, o grupo ALPHA abrange Agrupamentos de Escolas e comunidades espalhadas por todo o país. Serve cerca de 25.000 alunos e tem ao seu serviço mais de 800 profissionais do ensino das AEC. As AEC promovidas por este Grupo abrangem quase a totalidade dos Domínios do Ensino das AEC anteriormente mencionados. A premissa é o foco no conceito de Inovação na Educação, redefinindo a forma de como se ensina, como se aprende, e incentivando constantemente à mudança (Imagem 1).



**Imagem 1** - Identificação do campo de atuação do Grupo ALPHA a nível nacional.

Deste modo, e de forma a simplificar a identificação interna das AEC, as mesmas foram subdivididas em *Projetos*:

- **Educ'Arte** – Expressão Musical, Dramática e Artes Performativas

Engloba as AEC: **EM** (Expressão Musical); **EXP** (Expressões Motoras e Dramáticas); **EP** (Expressões Plásticas) **ALE** – Atividades Lúdico-Expressivas; **CD** – (Cidadania)

- **NutriSer** – Nutrição e Atividades Físico-Motoras

Abrange as AEC: **AFD** (Atividade Física e Desportiva), e **Yoga**.

- **Ciências e Experiências** – Ensino de Ciências Experimentais

Nesta Atividade são exploradas as várias Ciências Experimentais: Física, Química, Biologia, Geologia e Ecologia. Inclui uma AEC, de nome igual ao projeto.

- **PIB** – Programação Informática Brilhante

Inclui as AEC: **Informática**, e **TIC** (Tecnologias da Informação).

- **SuperNúmeros** – Empreendedorismo e Educação Financeira para Crianças

Abarca as AEC: **MAT** (Matemática) e **EMP** (Empreendedorismo).

- **EcoEnglish** – Ensino de Inglês através de Atividades, Jogos e Projetos

Aborda a AEC: **ING** (Inglês)

As respectivas descrições dos Projetos, poderão ser encontradas no **Anexo V**.

### **3.3. Funções dos Docentes AEC no Grupo ALPHA**

A Legislação não se pronuncia no que diz respeito às funções a desempenhar nesta área de ensino. Contudo, há manuais fornecidos pelo Grupo ALPHA que servem de orientação às aulas AEC, e contêm sugestões de atividades a desenvolver.

Os manuais são elaborados e repartidos de acordo com a divisão dos Projetos internos, referidos no ponto anterior, e são de uso facultativo. O Grupo ALPHA acredita que se deve dar autonomia aos docentes de modo a que eles próprios construam um plano de ensino adaptado às necessidades dos alunos que têm, promovendo e dando suporte aos docentes quando eles apresentam novas propostas ou novos projetos que gostariam de desenvolver em contexto de sala de aula. No entanto, como consequência de um inquérito de levantamento de funções e do manual de funções relativo ao ano civil anterior, extraíram-se as principais funções desempenhadas pelos docentes AEC:

- (1) Planificação e dinamização das aulas;
- (2) Organização das festividades para a comunidade educativa;
- (3) Colaboração em Festivais promovidos pelo Grupo ALPHA, e em dias festivos;
- (4) Realização de uma curta-metragem anual em conjunto com os alunos;
- (5) Colocação em prática a formação recebida por parte dos coordenadores de projeto locais da organização;
- (6) Apoio e acompanhamento dos alunos e outros docentes na realização de atividades lúdico-pedagógicas;
- (7) Realização de atividades com as crianças, promovendo o acompanhamento e desenvolvimento integral da criança;
- (8) Utilização dos materiais destinados ao desenvolvimento de cada atividade, mantendo-os em perfeito estado de conservação;

- (9) Avaliação do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos;
- (10) Participação em reuniões anuais, incluindo as de formação;
- (11) Implementação de todos os projetos para os quais tenha sido contratado articulando essa mesma implementação com o coordenador e professores titulares.
- (12) Uso correto da Plataforma Online para a escrita dos sumários, marcação das faltas, e avaliação dos alunos.

## **SECÇÃO II – Metodologia**

#### **4.1. Pergunta de Partida e Objetivos da Investigação**

O primeiro passo para principiar uma investigação, é definir um problema, ou seja, elaborar uma questão de investigação, a qual deve ser o mais real e concreta possível (Freixo, 2011). O presente estudo resultou da necessidade de responder às seguintes questões: Qual a opinião dos Docentes das AEC do Grupo ALPHA sobre a implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho? Quais os critérios que consideram pertinentes?

Tendo por base estas perguntas de partida, foram definidos os objetivos do estudo. No decorrer de uma investigação, o investigador é orientado por alguns objetivos operacionais (Arnal et al. citado por Almeida & Freire, 2003). Desta forma, o presente projeto de investigação tem como objetivo primordial conhecer a opinião dos docentes das AEC sobre a pertinência da implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho na organização onde prestam serviço, o Grupo ALPHA; e, quais os aspetos que consideram que deveriam ser tidos em conta na sua avaliação. Pretende-se também conhecer as vantagens e constrangimentos que atribuem à Avaliação de Desempenho.

#### **4.2. Opção metodológica**

No que concerne à pesquisa de campo, esta é utilizada primordialmente com o objetivo de recolher informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou fenómeno (Freixo, 2011). Desta forma, tendo em consideração os objetivos mencionados anteriormente, o presente estudo será baseado num processo descritivo e exploratório, aplicado e desenvolvido sob a forma de um estudo de caso.

O estudo de caso “assenta numa investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2005, p.32). Trata-se de uma opção que se enquadra na investigação, possibilitando, assim, a consecução das respostas à questão colocada e aos objetivos traçados. A particularização é o objetivo central do estudo de caso, onde a ênfase é colocada na singularidade (Stake, 2007, p.24), o que se adequa ao pretendido, visto que se abordará somente a situação do grupo ALPHA.

O modelo do estudo de caso eleito pode ser considerado, assim, de dupla condição. Exploratório, pois pode abrir caminho a futuros estudos mais profundos ou intervenções

(Stake, 2007). E a um nível mais específico pode referir-se que se trata igualmente de uma pesquisa descritiva, mais propriamente num estudo de descrição da população. Este último tipo de investigação utiliza técnicas quantitativas que têm por objetivo a recolha de dados sobre populações, programa ou amostras, bem como a utilização de escalas que permitem a quantificação quando se pretende avaliar aspetos qualitativos como atitudes ou opiniões, (Almeida & Freire, 2003), ajustando-se, portanto, inteiramente ao que é pretendido neste trabalho.

### **4.3. Procedimentos de recolha de dados**

Para a realização deste estudo de caso foram adotadas várias técnicas de recolha de dados: a documentação indireta, que envolveu uma pesquisa bibliográfica e documental com vista ao aprofundamento do tema em questão; e a documentação direta, com recurso à observação indireta, na qual se procede à recolha de dados através de um inquérito por questionário e através de duas entrevistas semiestruturadas (Maroco, 2003).

No que respeita à análise documental, foram analisados vários artigos e outros dados disponíveis *on-line*, mais concretamente ao nível da legislação referente ao enquadramento legal do tema em questão. Foi igualmente realizada uma pesquisa bibliográfica de modo a conhecer a situação atual sobre a temática, e de forma a estabelecer o quadro conceptual de referência sobre o assunto.

A recolha de dados empírica foi realizada com recurso a duas técnicas distintas. Aos docentes do grupo ALPHA foi administrado um inquérito por questionário, sendo a recolha de informação realizada eletronicamente, através do *Google Forms*. O recurso ao questionário deve-se ao facto de ser uma técnica cujos objetivos essenciais são conhecer opiniões, crenças, atitudes, interesses e expectativas de um número considerável de participantes (Freixo, 2011), ou seja, permite recolher informação de um elevado número de pessoas ao mesmo tempo, de forma relativamente rápida, e a baixo custo.

Utilizou-se como técnica complementar a entrevista semiestruturada, administrada a dois Coordenadores do grupo ALPHA. Optou-se pela entrevista semiestruturada porque permite recolher informação mais aprofundada, e apresenta maior flexibilidade e adaptabilidade para o entrevistado expor a sua opinião (Almeida & Freire, 2003). A seleção dos Coordenadores levou em consideração a antiguidade na organização, bem como o número de Agrupamentos e professores a seu cargo. Foram selecionados os dois

Coordenadores com a supervisão de maior número de colaboradores, de modo a terem maior contacto com a realidade e problemas relacionados com as AEC.

#### **4.4. Instrumentos de recolha e análise de dados**

O questionário é constituído por quatro partes distintas (**Anexo 1**). A primeira pretende recolher os dados sociodemográficos, e aborda questões como o género, a idade, o tempo de serviço, o tipo de AEC onde leciona, a zona geográfica onde leciona e o tipo de vínculo contratual com o grupo ALPHA. Seguidamente surge a parte que pretende conhecer a opinião dos inquiridos sobre a Avaliação de Desempenho em geral, onde se questiona se já foram sujeitos a Avaliação de Desempenho, qual o conhecimento que têm sobre o atual sistema e avaliação no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como a importância da existência de um sistema de avaliação numa organização. Na terceira parte questiona-se sobre a Avaliação de Desempenho nas AEC, e averigua-se a opinião sobre a pertinência da existência de um Sistema de Avaliação de Desempenho, a sua periodicidade, as dimensões que deve abordar, os critérios-chave a serem avaliados, e quem deve fazer a avaliação. A última parte é relativa aos benefícios e constrangimentos da Avaliação de Desempenho, e recolhe-se a opinião dos inquiridos através de questões abertas e da apresentação de uma serie de itens, nos quais os participantes assinalam o grau de concordância. É importante referir que cada um destes pontos do questionário, foi identificado e reunido previamente a partir da análise feita à Legislação – SIADAP 3 e Decreto Lei nº41 de 2012 e Decreto Regulamentar nº26/2012 -, da análise à bibliografia na área da Avaliação de Desempenho, e também das conversas informais e das duas entrevistas semiestruturadas realizadas aos Coordenadores.

O tratamento estatístico dos dados foi realizado no programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences), versão 23.0. O tratamento estatístico restringiu-se à análise descritiva dos dados, sendo apresentadas tabelas de frequência absoluta e frequência relativa, e de medidas de tendência central e de dispersão. As questões abertas foram examinadas através da análise de conteúdo, sendo categorizadas de forma a simplificar a apresentação dos resultados.

As entrevistas obedeceram a um guião semiestruturado (**Anexo 2**) que foi elaborado com base em pontos-chave da revisão bibliográfica, e com base em conversas informais com

Coordenadores e Docentes AEC, com vista a trazerem uma fundamentação sólida à construção do questionário. Decorreram num local calmo, sem interrupções, e foram gravadas para evitar a perda de informação. Posteriormente foram transcritas (**Anexo 3**) e sujeitas a análise de conteúdo.

#### **4.5. Método de Amostragem**

Quando se pretende estudar uma população nem sempre é possível efetuar um inquérito que incida sobre o conjunto dos seus indivíduos. Neste caso, pode-se tentar recolher dados numa fração da população, um subconjunto a que se dá o nome de amostra (Freixo, 2011).

No presente estudo, o método de amostragem foi a de por conveniência. Esta técnica é muito comum, e consiste em selecionar uma amostra da população que seja acessível. Ou seja, os indivíduos participantes nessa pesquisa são selecionados porque eles estão prontamente disponíveis, não porque tenham sido selecionados através de um critério estatístico. Geralmente essa conveniência representa uma maior facilidade operacional e baixo custo de amostragem (Maroco, 2003). Também Bell (2004) afirma que a principal vantagem da amostra por conveniência é ser simples, económica e relativamente rápida. Pode oferecer informações valiosas em inúmeras circunstâncias, especialmente quando não existem razões fundamentais que diferenciem os indivíduos acessíveis que formam o total da população.

A população deste estudo são os docentes do grupo ALPHA, num total de 955 elementos, e a amostra ficou constituída por 208 que responderam integralmente ao questionário, perfazendo uma taxa de resposta de 21,8%.

A entrevista foi realizada a dois Coordenadores da organização, sendo que neste caso a amostra pode ser considerada intencional, pois foram selecionados com base em dois critérios de inclusão: a antiguidade no grupo e o número de docentes a seu cargo (Maroco, 2003).

#### 4.5.1. Caracterização da amostra

Do total de 208 docentes que responderam ao inquérito, a maioria pertence ao sexo feminino, mais propriamente 66,8% (n=139) (tabela 6).

**Tabela 6 – Distribuição do Género dos Inquiridos**

	n	%	
	Masculino	69	33,2%
Sexo	Feminino	139	66,8%
	Total	208	100,0%

Os elementos da amostra apresentam idades compreendidas entre os 21 e os 65 anos, sendo a média de idade de 34 anos (o desvio padrão é de 8,56 o que indica não existir, no geral, um grande desvio dos inquiridos relativamente à média). A idade mais frequentemente encontrada é de 36 anos, e pelo menos 50% dos elementos apresenta idade igual ou inferior a 33 anos, confirmando tratar-se de um grupo relativamente jovem (tabela 7).

**Tabela 7 – Distribuição da Idade dos Inquiridos**

N	208
Média	34,0
Mediana	33,5
Moda	36
Desvio Padrão	8,56
Mínimo	21
Máximo	65

A percentagem mais expressiva de inquiridos assinalou que tem menos de 5 anos de experiência enquanto docente (51,4%; n=107), seguindo-se os elementos com experiência profissional situada entre os 5 e os 10 anos (22,1%; n=46) e entre os 11 e os 15 anos (14,4%; n=30). A restante percentagem de participantes apresenta experiência enquanto docente compreendida entre os 16 e mais de 25 anos (no total de 12%; n=25).

Relativamente à experiência profissional enquanto docentes das AEC, constata-se que são as mesmas categorias que exibem as percentagens mais salientes. O equivalente a 76% (n=158) apresenta menos de 5 anos de trabalho nas AEC, o valor de 17,8% (n=37) indicou a categoria dos 5 aos 10 anos de experiência, e o correspondente a 5,3% (n=11) apresenta experiência entre 11 e 15 anos. Somente dois docentes indicaram períodos mais alargados de trabalho nas AEC (tabela 8).

**Tabela 8 – Experiência Profissional na Docência e Enquanto Docente AEC**

		n	%
Anos de experiência na docência	Até 5 anos	107	51,4%
	Entre 5 e 10 anos	46	22,1%
	Entre 11 e 15 anos	30	14,4%
	Entre 16 e 20 anos	9	4,3%
	Entre 21 e 25 anos	4	1,9%
	Mais de 25 anos	12	5,8%
Anos de experiência nas EAC	Até 5 anos	158	76,0%
	Entre 5 e 10 anos	37	17,8%
	Entre 11 e 15 anos	11	5,3%
	Entre 16 e 20 anos	0	0,0%
	Entre 21 e 25 anos	1	0,5%
	Mais de 25 anos	1	0,5%

No que respeita ao tipo de AEC lecionada, é importante mencionar que a maioria dos inquiridos leciona mais do que uma AEC. Na tabela seguinte é possível verificar que as Atividades Lúdico-Expressivas e a Atividade Física e Desportiva são as AEC mais lecionadas (40,9%; n=85 e 34,6%; n=72 respetivamente). Destaca-se ainda a categoria das Outras AEC, cuja categoria foi assinalada por 20,2% (n=42), as Expressões (15,4%; n=32), as Ciências Experimentais (11,1%; n=23) e o Inglês (9,6%; n=20) . A Dança, o Empreendedorismo e a Cidadania são as AEC menos assinaladas (tabela 9).

**Tabela 9 – Tipo de AEC que leciona**

	n	%
Atividade Física e Desportiva	72	34,6%
Atividades Lúdico-Expressivas	85	40,9%
Inglês	20	9,6%
Ciências Experimentais	23	11,1%
Dança	9	4,3%
Empreendedorismo	4	1,9%
Cidadania	5	2,4%
Expressões	32	15,4%
Outros	42	20,2%

Constata-se que os docentes inquiridos lecionam em todas as Regiões de Portugal, com maior incidência na Região de Lisboa e vale do Tejo (34,6%; n=72) e da Região Centro (28,8%; n=60). A Região menos representada é a Norte (com apenas 7,2%; n=15). Verifica-se, igualmente, que a maior parte dos docentes apresenta um vínculo contratual com a organização de contrato de prestação de serviços (76,8%; n=159), seguindo-se os docentes com contrato a termo, a tempo parcial (14,5%; n=30). Os elementos com outros vínculos contratuais representam somente uma percentagem de 8,7% (n=18) (tabela 10).

**Tabela 10 – Zona Geográfica onde Leciona e Tipo de Vínculo Contratual**

	n	%	
Zona geográfica onde leciona	Região norte	15	7,2%
	Região centro	60	28,8%
	Região Lisboa e Vale do Tejo	72	34,6%
	Região do Alentejo	31	14,9%
	Região do Algarve	30	14,4%
Tipo de vínculo contratual	Contrato de prestação de serviços	159	76,8%
	Contrato a termo, a tempo parcial	30	14,5%
	Contrato a termo, a tempo completo	8	3,9%
	Contrato sem termo	9	4,3%
	Contrato de estágio	1	0,5%

## **SECÇÃO III – Apresentação, Análise e Discussão de resultados**

## 5.1. – Apresentação e Análise dos Resultados

### 5.1.1. A Opinião dos Docentes Sobre a Avaliação de Desempenho em Geral

A primeira questão desta parte do questionário pretende saber se os inquiridos já alguma vez foram avaliados no âmbito de um Sistema de Avaliação de Desempenho. A maioria dos participantes respondeu negativamente (73,1%; n=56), e apenas o equivalente a 26,9% (n=56) afirma já ter sido avaliado (tabela 11).

Relativamente ao grau de conhecimentos sobre o atual Sistema de Avaliação de Desempenho utilizado no 1º Ciclo do Ensino Básico verifica-se que os conhecimentos são bastante reduzidos, pois o valor total de 55,1% (n=123) indicou conhecimentos muito baixos (35,1%; n=73) e baixos (24%; n=50), e a percentagem de 30,8 (n=64) indicou conhecimentos medianos. Apenas 10,1% (n=21) refere possuir maior informação sobre o Sistema de Avaliação de Desempenho.

**Tabela 11 – Avaliações Anteriores e Conhecimentos Sobre o Atual Sistema de AD no 1º Ciclo**

		n	%
Já alguma foi avaliado no âmbito de um sistema de avaliação de desempenho	Sim	56	26,9%
	Não	152	73,1%
Conhecimento sobre o atual sistema de avaliação de desempenho utilizado no 1º Ciclo do Ensino Básico	1-Muito Baixo	73	35,1%
	2	50	24,0%
	3	64	30,8%
	4	17	8,2%
	5-Muito Elevado	4	1,9%

A maior parte dos docentes considera de grande importância a existência de um Sistema de Avaliação de Desempenho numa organização: 41,8% (n=77) assinalou ser Muito importante e 37% (n=77) indicou ser Importante. Nesta questão observa-se que somente 6,3% (n=13) dos docentes é que assinalou categorias da importância reduzida (Tabela x6).

Também se verifica que a maior parte dos inquiridos acredita que a Avaliação de Desempenho está mais associada a benefícios do que a constrangimentos (74,8%; n=154 indicou benefícios, e 25,2%; n=52 indicou constrangimentos) (Tabela 12). Um dos

entrevistados afirma que “*Se a Avaliação for qualitativa, poderá ter benefícios.*” (C2), mas se a mesma for quantitativa poderá não ser vantajosa para os docentes.

**Tabela 12 – Importância e Consequências da Avaliação de Desempenho**

		n	%
	1-Nada Importante	6	2,9%
Como avaliaria a importância da avaliação de desempenho numa organização	2	7	3,4%
	3	31	14,9%
	4	77	37,0%
	5-Muito Importante	87	41,8%
A avaliação de desempenho está mais associada a:	Benefícios	154	74,8%
	Constrangimentos	52	25,2%

### 5.1.2. – A Avaliação de Desempenho nas Atividades de Enriquecimento Curricular

A primeira questão aborda se os inquiridos acham pertinente a criação e implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho de docentes das AEC, à qual a grande maioria respondeu afirmativamente (83,2%; n=173). Somente o correspondente a 16,8% (n=35) não vê a relevância da implementação de um sistema de avaliação especificamente para dos docentes das AEC (tabela 13).

**Tabela 13 – Pertinência da Implementação de um Sistema de AD nos Docentes das AEC**

		n	%
Acha pertinente a criação e implementação de um sistema de AD	Sim	173	83,2%
	Não	35	16,8%
	Total	208	100,0%

Também os entrevistados referem concordar com a necessidade da existência de um Sistema de Avaliação de Desempenho “*Eu acho que é importante haver uma avaliação*” (C1), mas o Coordenador alerta que não deve ser um sistema muito formal e rígido “*Não uma avaliação muito rígida. Quando digo rígida, com imensas aulas assistidas nem nada disso (...) Agora acho que é importante para os próprios professores*” (C1). No entanto, a implementação de um sistema de avaliação levanta algumas questões pertinentes, “*Mas quem é que aplica? Quem é que vai preencher esses dados?*” (C2), as quais deverão ser levadas em consideração na elaboração do Sistema de Avaliação de Desempenho.

Seguidamente foi solicitado aos inquiridos para apontarem o motivo para concordarem ou discordarem da implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho através de uma questão aberta, a qual foi sujeita a análise de conteúdo.

Após a verificação das respostas observa-se que os elementos que assinalaram não considerar pertinente a implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho (n=35), responderam que “*Não existe uma formação clara dos profissionais*” (P3) (mais concretamente em relação ao avaliador), pois “*Da forma como é implementada, esta avaliação acaba por ser subjetiva porque é feita por colegas que se conhecem e com aviso prévio (...)*”(P42). Antes de se pensar num sistema de avaliação é mais importante “*(...) que comecem por criar condições de trabalho a todos os professores de AEC.*” (P61) ou então, “*Antes de avançar com a avaliação dos docentes, julgo que seria certamente mais pertinente avaliar e mesmo repensar o modelo de AEC em vigor*”. Há ainda quem refira que “*infelizmente as AEC servem para dar lucros a empresas e explorar professores*”, logo não se justificaria avaliar o desempenho dos docentes. No fundo, consideram que “*(...) não iria trazer nenhum benefício*” (P19). Estes docentes afirmam que deviam ser melhoradas as condições de trabalho (em material e espaço), focar a importância no trabalho com os alunos e não em questões burocráticas, pois como refere um inquirido “*Mais importante do que a avaliação é haver acompanhamento, reuniões sobre as turmas e as necessidades das crianças (...). Seria útil um trabalho mais colaborativo e inclusivo.*” (P55). outra justificação está relacionada com o vínculo dos docentes, pois para alguns não faz sentido existir a avaliação de docentes que estão a prestação de serviços. “*(...) não há base nenhuma que suporte uma avaliação de um professor sem qualquer vínculo*” (P189).

Por sua vez, ao avaliar as respostas dos docentes que afirmam concordar com a implementação de um sistema de avaliação foi possível identificar 8 categorias primordiais, onde se enquadraram a maioria das repostas obtidas (tabela 14). Assim, verifica-se que a maioria das respostas foram no sentido de que a Avaliação de Desempenho permitiria ***melhorar as condições de trabalho e a valorização da profissão*** (20,2%; n=35), pois como afirma um docente “*É uma forma de reconhecimento do trabalho desenvolvido e permitiria a melhoria das condições de trabalho*” (P21). A Avaliação de Desempenho permitiria igualmente a ***monotorização e otimização dos objetivos de trabalho docente no âmbito das AEC*** (15%; n=26), ou seja, possibilita a “*Evolução, diagnóstico, controlo e orientação do trabalho para se ajustar aos objetivos*”

(P4). Para alguns docentes a Avaliação de Desempenho devia **reforçar a progressão na carreira e a valorização pessoal** (8,8%; n=17), mas o mais importante é o **maior reconhecimento/importância das AEC** (17,9%; n=31), pois a avaliação “(...) dá uma importância à atividade que por vezes é desvalorizada” (P58), e “É uma forma de credibilizar o nosso trabalho, para que o levem a sério e não pensem que é uma forma de entreter os meninos mais uma ou duas horas.” (P91).

De facto, a valorização das AEC e dos profissionais que as lecionam torna-se num ponto relevante também para os entrevistados, já que muitas vezes são feitas distinções entre os docentes do ensino regular e os docentes da AEC, mas como refere o Coordenador 1 “As principais responsabilidades [dos docentes das AEC] são, efetivamente, como qualquer outro professor. Ou seja, independentemente de ser uma Atividade de Enriquecimento Curricular, um professor de AEC – e apesar de lhes chamarem Técnicos – ele é basicamente um professor” (C1). Neste sentido, a Avaliação de Desempenho poderia valorizar a prestação dos profissionais das AEC e demonstrar que o trabalho realizado é semelhante ao do docente titular, mas em contexto diferente. Apesar da nomenclatura diferente (são designados de Técnicos), as funções e a exigência destes profissionais não diferem dos professores titulares. Aliás, o entrevistado afirma, inclusive, que deve existir uma articulação estreita entre os docentes das AEC e os professores titulares, facultando, assim, um serviço mais eficiente aos alunos: “E há outra coisa que é importante, que é a articulação que tem que existir entre o professor AEC com o professor titular. Para quê? Para que se vejam as problemáticas que existem em cada miúdo.”(C1).

Verifica-se também que os inquiridos concordam que a Avaliação de Desempenho deva conduzir à **melhoria da qualidade do ensino** (11,6%; n=20): “Um sistema adequado de Avaliação de Desempenho permite identificar áreas do ensino a melhorar, e implementar estratégias para que essa melhoria se efetive.” (P22), e permite simultaneamente **aumentar a motivação e o desempenho dos professores** (10,9%; n=19), pois como um inquirido refere “Para que haja uma perceção da motivação e entusiasmo dos docentes, mas também do seu desgaste e constrangimentos” (P45), e este reconhecimento da prestação profissional pode ter influência na motivação e postura do docente. A implementação de um sistema de avaliação poderá igualmente **eliminar possíveis dificuldades no ensino das AEC** (14,5%; n=25), já que “(...) a empresa que recruta o docente, só tem conhecimento sobre a sua formação e não sobre o seu desempenho e dificuldades” (P132).

Por fim, outro motivo apontado favorecedor da implementação de um sistema de avaliação é o facto de **permitir que os docentes tenham um feedback da sua prestação** (8,7%; n=15), pois como menciona um participante: “(...) *para sabermos se o que estamos a fazer esta dentro dos parâmetros, se existem aspetos a melhorar e o que podemos mudar.*” (P197), ou então com a avaliação “(...) *podem surgir conclusões que melhorem os nossos serviços, enquanto docentes.*” (P12).

Apesar de existir tendência para a concordância da implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho, os professores alertam para: “(...) *concordo com a avaliação, mas que seja para melhorar e não para prejudicar*” (P68), mas deve-se ter em consideração o vínculo contratual, pois “*Só tem lógica existir sistema de avaliação se o tipo de contratação for efetivo, enquanto se aplicar este tipo de contratação precário não trás nem benefícios nem consequências boas ou más avaliações, simplesmente não faz sentido.*” (P204)

O Coordenador 1 reitera que a Avaliação de Desempenho é importante para os docentes, para os alunos e para a própria organização, já que permitiria a troca de informações entre profissional/organização, e simultaneamente o reforço da imagem das AEC junto dos alunos: “(...) *acho que é importante para os próprios professores. E que os próprios alunos percebam que aquilo não é só uma atividade em que vamos ali entreter. (...) e acabamos por ter o feedback dos próprios professores que se esforçam – e temos muitos que são bons. E eles conseguem ter esse feedback, o que é importante (...)*” (C1).

**Tabela 14 – Motivos de Concordância com Implementação de Sistema de AD**

	n	%
Melhorar as condições de trabalho e valorizar a profissãc	35	20,2%
Monotorização e otimização dos objetivos do trabalho docente em âmbito AEC	26	15,0%
Progressão na carreira e valorização pessoal	17	9,8%
Maior reconhecimento/importância das aulas de AEC	31	17,9%
Melhorar a qualidade do ensino	20	11,6%
Aumentar a motivação e desempenho dos professores	19	10,9%
Eliminar dificuldades no ensino das AEC	25	14,5%
Os professores teriam um feedback do seu desempenho	15	8,7%

No caso de ser aplicada a Avaliação de Desempenho aos docentes, a maioria dos inquiridos consideram que a mesma deve ser realizada com periodicidade anual (46,6%; n=97), ou no final de cada período letivo (41,8%; n=87) (tabela 15).

**Tabela 15 – Frequência de Realização da AD**

	n	%
Anualmente	97	46,6%
Semestralmente	18	8,7%
Frequência da AD		
No final de cada período letivo	87	41,8%
Mensalmente	6	2,9%
Total	208	100,0%

No que respeita aos domínios onde se deve basear a Avaliação de Desempenho dos docentes das AEC, constata-se que a categoria assinalada com mais regularidade é a das *competências dos docentes* (indicada por 72,6%; n=151). Destaca-se ainda os inquiridos que assinalaram que a avaliação deve basear-se nos *resultados obtidos pelos docentes das AEC* (43,3%; n=90) e nos *conhecimentos técnicos e científicos dos docentes* (37%; n=77) (tabela 16).

**Tabela 16 – Domínios da Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC**

	n	%
Nas competências dos docentes AEC	151	72,6%
Nos resultados obtidos pelos docentes AEC	90	43,3%
Nos conhecimentos técnicos e científicos dos docentes AEC	77	37,0%
Nas características da personalidade dos docentes AEC	48	23,1%
Na comparação com os outros colegas das AEC	8	3,8%

Foi solicitado aos inquiridos para indicarem quem consideram que é mais importante realizar a Avaliação de Desempenho. A maioria dos inquiridos considera que a Avaliação de Desempenho deve ser *feita pelo superior hierárquico*, ou seja, o coordenador (61%; n=127 assinalou muito importante ou importante). Por outro lado, consideram ser pouco ou nada importante que a avaliação seja *feita pelos colegas de trabalho* (56,7%; n=108).

Os docentes também consideram importante que a Avaliação de Desempenho deva ser feita com *base na opinião dos alunos* (28,4%; n=59 acha muito importante, e 26%; n=54 indicou ser importante). Por fim, verifica-se que os inquiridos acham que é bastante importante que a Avaliação de Desempenho contenha uma *vertente de autoavaliação* (27,4%; n=57 assinalou ser muito importante, e 44,2%; n=92 indicou ser importante) (tabela 17). Também o Coordenador 1 considera que a avaliação deva ser feita pelo coordenador, mas acrescenta que, por questões de imparcialidade “Eu acho que deveria de haver uma vez que fosse o Coordenador... e depois acho que devia ser uma pessoa externa.” (C1). Um dos entrevistados considera que a Avaliação de Desempenho devia ser realizada por duas entidades distintas, que avaliariam dimensões diferenciadas: “A parte de funcionamento (...) se são assíduos, se não são assíduos, se faltam e avisam quando faltam... E daí achar que a parte pedagógica poderão ser os professores titulares; e a outra parte seria, portanto, a parte da [refere nome da Organização Promotora das AEC]. Portanto uma parte seria o Agrupamento, e outra parte seria a Empresa a avaliar.” (C2).

**Tabela 17 – Quem deve fazer a Avaliação de Desempenho**

		n	%
A Avaliação de desempenho deve ser feita pelo meu superior hierárquico (neste caso, o coordenador)	1-Nada Importante	13	6,3%
	2	15	7,2%
	3	53	25,5%
	4	72	34,6%
	5-Muito Importante	55	26,4%
A avaliação de desempenho deve ser feita com base na opinião dos meus colegas de trabalho	1-Nada Importante	73	35,1%
	2	45	21,6%
	3	65	31,3%
	4	21	10,1%
	5-Muito Importante	4	1,9%
A avaliação de desempenho deve ser feita com base na opinião dos meus alunos	1-Nada Importante	19	9,1%
	2	18	8,7%
	3	58	27,9%
	4	54	26,0%
	5-Muito Importante	59	28,4%
A avaliação de desempenho deverá conter uma vertente de autoavaliação	1-Nada Importante	8	3,8%
	2	12	5,8%
	3	39	18,8%
	4	92	44,2%
	5-Muito Importante	57	27,4%

Foi solicitado aos participantes para indicarem o grau de importância que atribuem a cada um dos 24 itens relacionados com dimensões e critérios que podem constar num sistema de AD.

Através da análise da tabela seguinte é possível verificar que todas as dimensões são consideradas importantes, pois todas alcançaram médias que demonstram uma importância positiva. No entanto, a dimensão e critério considerado mais importante a contar num sistema de avaliação é a **relação pedagógica com os alunos** (a média indica estar muito próxima da importância máxima:  $m=4,6$ ;  $dp=0,70$ ), seguindo-se **a orientação para o cliente** ( $m=4,5$ ;  $dp=0,77$ ), a **assiduidade** ( $m=4,5$ ;  $dp=0,78$ ) e o **compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos** ( $m=4,5$ ;  $dp=0,72$ ).

As dimensões que são consideradas menos importantes têm médias de 3,5 pontos ou inferiores: a **observação das aulas através de avaliadores externos** ( $m=3,2$ ;  $dp=1,21$ ); a **participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão** ( $m=3,4$ ;  $dp=1,05$ ); a **dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação** ( $m=3,5$ ;  $dp=1,05$ ). Estes resultados demonstram que as dimensões diretamente relacionadas com o trabalho direcionado para a aprendizagem e a relação com o aluno são as mais valorizadas, seguindo-se as que estão diretamente ligadas às competências e conhecimentos enquanto docentes e organização das atividades letivas, enquanto os critérios relacionados com a participação nos órgãos de gestão ou outros projetos são menos valorizados (tabela 18).

O entrevistado número 1 indicou que um dos domínios mais importantes a avaliar estaria relacionado com “(...) *todas as atividades que estão programadas dentro do Projeto... e outra coisa que é muito importante para mim, é a parte da articulação com o projeto curricular da turma. Da turma e da Escola.*” (C1), ou seja, seria de avaliar primordialmente as questões arroladas à programação e gestão das atividades.

O entrevistado 2 realçou a importância da Planificação das atividades e dos conteúdos das aulas, considerando que é um dos pontos mais relevantes da Avaliação de Desempenho dos docentes das AEC: “*Acho que o mais importante é a “Planificação”. Mesmo que, por razões externas, nomeadamente o Plano Anual de Atividades da Escola (...) o importante é a Planificação das aulas. A Planificação com tempo, senão as coisas não funcionam dentro da sala de aula se eles não planificarem a aula que vão dar, de*

*acordo com o ano letivo e com o grupo que vão ter.” (C2). Posteriormente realçou a importância de outros domínios: “Mas sem dúvida a assiduidade, a pontualidade, o profissionalismo (...) Cumprimento dos deadlines a vários níveis. Depois a articulação com os professores, a relação com os alunos, o cumprimento do Plano (...) e a parte da competência é importante.” (C2).*

**Tabela 18 – Importância das Dimensões/Critérios num Sistema de Avaliação de Desempenho**

	n	Média	Desvio Padrão
Planeamento e organização do trabalho	208	4,3	,87
Relacionamento interpessoal e trabalho em equipa	208	4,3	,82
Capacidade de Adaptação e Melhoria Contínua (orientação à melhoria do serviço e inovação)	208	4,4	,80
Orientação para o Cliente/Aluno	208	4,5	,77
Disponibilidade	208	4,3	,86
Assiduidade	208	4,5	,78
Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional	208	4,3	,76
Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	208	4,5	,72
Compromisso com o grupo de pares e com a escola	208	4,2	,87
Preparação e organização das atividades letivas	208	4,2	,90
Capacidade de realização das atividades letivas	208	4,4	,80
Relação pedagógica com os alunos	208	4,6	,70
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	208	4,1	,97
Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades	208	4,0	,86
Observação das aulas através de avaliadores externos	208	3,2	1,21
Orientação para os resultados	208	3,6	1,15
Iniciativa, autonomia e multicompetência	208	4,2	,85
Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão	208	3,4	1,05
Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	208	3,5	1,05
Conhecimento dos conteúdos disciplinares	208	4,1	,86
Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)	208	4,1	,88
Ética Profissional e Conduta organizacional	208	4,4	,85
Aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências individuais, técnicas e comportamentais	208	4,3	,85
Desempenhos distintos tenham compensações associadas igualmente distintas	208	3,8	1,09

### 5.1.3. – Benefícios e Dificuldades de um Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC

Na questão aberta, que aborda os possíveis benefícios que iriam ter enquanto docentes avaliados caso existisse um Sistema de Avaliação de Desempenho, foi possível identificar seis categorias (tabela 19). No entanto, antes de verificar a opinião dos docentes, importa mencionar que um dos entrevistados acredita que a Avaliação de Desempenho seria vantajosa, primordialmente para os docentes, e em particular ao nível do currículo “Eu acho que é vantajoso. (...) porque, se é um professor, se isso me ficar no curriculum, é muito mais vantajoso” (C1).

Verifica-se que a maioria das respostas vão no sentido de os benefícios serem relacionados com a **melhoria de competências e do desempenho em geral** (36,1%; n=75): “Permitir uma constante superação e melhoria de aspetos que podem ser potenciados” (P78), ou “Conhecimento sobre o meu trabalho e assim procurar o aperfeiçoamento” (P34”.

Os participantes sugeriram também como benefício a **valorização pessoal e profissional** (21,6%; n=45), pois um sistema de avaliação permitiria o “Reconhecimento das capacidades de cada docente” (P134), e a “Valorização das minhas competências” (P56). Alguns docentes pretendem “Apenas satisfação pessoal e de melhoria enquanto docente” (P93). Indicaram ainda a **aprendizagem construtiva e contínua**, ou seja, os docentes consideram que a AD permitiria que a aprendizagem e a sua formação contínua: “Aperfeiçoamento na atividade profissional através de formação” (P27); “Constante aprendizagem, melhorar a minha prática através das críticas recebidas.” (P42) e “Possivelmente conhecer novas formas ou alternativas ao desenvolvimento das atividades” (P81).

Outro benefício identificado pelos docentes está relacionado com o **reconhecimento profissional e da importância das AEC** (12,5%; n=26): “Reconhecimento da dedicação e seriedade no desempenho como docente das AEC.” (P63) E “Reconhecimento do trabalho realizado, com aquisição de capacidade negocial para melhores condições de trabalho” (P66). Foram igualmente indicadas respostas relacionadas com a **progressão na carreira e na remuneração** (10,1%; n=21), tais como “Aumento do tempo de serviço” (P71), e o próprio **aumento do horário** (6,3%; n=13), ou seja, “Ter horários completos” (P119).

Também um dos entrevistados considera que já que a avaliação dos docentes das AEC não pode constar no processo do professor, deveriam ser pensados outras retribuições para premiar os bons desempenhos “(...) *acho que devia ir no próprio processo do professor, mas como as AEC não fazem parte do processo, acho que a própria Empresa devia arranjar um prémio. Um prémio, não sei se monetário ou em compras ou qualquer coisa, (...)*” (C1). Esta proposta do entrevistado vai ao encontro de uma das categorias identificadas pelos docentes, o aumento do horário como forma de compensação. “(...) *em conversa com professores e outros Coordenadores, o que eles efetivamente identificaram é que, um bom benefício a um bom desempenho, era a atribuição de mais carga horária.*” (C1).

**Tabela 19 – Possíveis Benefícios Enquanto Docente Avaliado**

	n	%
Melhoria de competências e do desempenho em geral	75	36,1%
Valorização pessoal e profissional	45	21,6%
Aprendizagem construtiva e contínua	36	17,3%
Reconhecimento do desempenho profissional	26	12,5%
Progressão na carreira e na remuneração	21	10,1%
Aumento do horário (atribuição de horário completo)	13	6,3%

Quisemos saber o que os docentes pensam quais poderiam ser possíveis dificuldades que enfrentariam enquanto docentes das AEC avaliados. De salientar que muitos dos docentes não apontaram qualquer dificuldade, e das respostas válidas foram identificadas quatro categorias (tabela 20).

Uma das dificuldades identificadas está relacionada com as **avaliações serem focadas apenas nos resultados** (24,4%; n=44): “*Avaliações vocacionadas para o resultado (produto final dos alunos) e não para o processo de aprendizagem*” (P175). No entanto, a maior preocupação prende-se essencialmente com a **adequação do avaliador** (31,1%; n=56), não só ao nível da formação adequada, mas na definição clara dos objetivos, por exemplo “(...) *sou doutorado, e vem um licenciado avaliar-me!*” (P110); “*o mais provável seria a avaliação der feita por alguém que não é da mesma área, isso não se justificaria.*” (P198). É importante mencionar que um dos entrevistados atesta que “90%

[dos docentes das AEC] *estão a dar formação na área de formação deles.*” (C2), logo, seria de esperar que a escolha do avaliador tenha conta este critério.

Em adição, colocam em causa a objetividade do avaliador *“Postura do avaliador (sabemos que há quem considere AEC como profissional de segunda categoria)”* (P16) e *“Penso que pode haver parcialidade na avaliação dependendo dos gostos pessoais do avaliador.”* (P48), e está em causa a valorização das AEC por parte do avaliador: *“Imparcialidade, incompreensão, desvalorização do trabalho do professor visto que as AEC ainda são consideradas apenas um passa tempo para ocupar crianças, e não um espaço é um tempo onde se pode (e se deve) aprender e partilhar.”* (P91).

**Nervosismo e a pressão** associada à avaliação foi indicada por 22,7% (n=41), pois é difícil *“Corresponder às expetativas”* (P16) ou mesmo fazer uma *“Gestão de tempo”* (P63), tal como refere um inquirido há *“Pouco tempo para desenvolver e planear atividades aliciantes”* (P21) e *“Acho que ninguém "adora" ser avaliado. A maior dificuldade seria o nervosismo só por saber que isso iria acontecer.”* (P137). Um outro entrave da **falta de condições de trabalho** (14,5%; n=27): *“Falta de recursos (material diverso) para a concretização dos objetivos propostos/ a cumprir”* (P166).

**Tabela 20 – Possíveis Dificuldades Enquanto Docente Avaliado**

	n	%
Avaliações focadas nos resultados	44	24,4%
Adequação do avaliador	56	31,1%
Nervosismo/pressão	41	22,7%
Falta de condições de trabalho	27	14,5%

Das respostas dos participantes foram identificadas 4 categorias de **benefícios para a organização**.

Um dos aspetos é a **motivação dos recursos humanos** (18,4%; n=35): pode levar a *“Melhorias no sistema e no trabalho de grupo e individual”* (P158), o que conduz a *“colaboradores com melhores desempenhos”* (P107), e possibilita garantir *“A qualidade dos docentes contratados pela organização”* (P162). A categoria considerada mais importante está relacionada com o facto de a Avaliação de Desempenho permitir **identificar os melhores profissionais** dentro da organização (42,6%; n=81): *“Melhor conhecimento das capacidades dos docentes AEC”* (P110); *“Saber os potenciais de cada professor”* (P93); *“Para a organização, iria ter a real noção das competências e*

*desempenhos dos seus funcionários podendo desta forma complementar ou auxiliar no seu desenvolvimento enquanto profissionais aumentando, desta forma, a qualidade no serviço oferecido.”* (P74).

Para os inquiridos a implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho numa organização permite a **melhoria dos serviços** (21,7%; n=41) a vários níveis, já que oferece “*A possibilidade que manter um elevado grau de qualidade e profissionalismo dos seus colaboradores.*” (P182), e conduz igualmente á melhoria do funcionamento e das relações entre intervenientes: “*Melhorar estratégias de implementação de atividades e de relacionamento com colegas e alunos*” (P77), o que se reflete na “*Qualidade dos serviços educativos, melhoria da capacidade de trabalho dos docentes, maior satisfação destes e dos alunos.*” (P84). Foi também referida a **identificação das dificuldades e potencialidades** (16,8%; n=32), já que “*A organização ficaria mais consciente das capacidades e limitações dos seus colaboradores e poderia agir em conformidade com os resultados obtidos (promovendo ações de formação sobre as áreas mais sensíveis, por exemplo).*” (P201) ou seja, permitia “*Saber os pontos fortes e negativos dos seus constituintes*” (P128) (tabela 21).

**Tabela 21 – Possíveis Benefícios da Organização**

	N	%
Motivação dos Recursos Humanos	35	18,4%
Identificação dos melhores profissionais	81	42,6%
Melhoria dos serviços prestados	41	21,7%
Identificação das dificuldades e potencialidades	32	16,8%

Muitos dos docentes não identificaram qualquer **dificuldade ou constrangimento da Avaliação de Desempenho para a organização** e das respostas válidas foram identificadas cinco categorias (tabela 22).

Foram identificados **problemas relacionais/comunicacionais entre os vários intervenientes** (30%; n=45), pois num processo de Avaliação de Desempenho é preciso “*Ser transparente e não favorecer amizades*” (P8). As falhas na comunicação podem originar conflitos internos, como refere um docente pode surgir “*A falta de gestão/colaboração ou comunicação entre os docentes e os superiores*” (P12).

Indicaram também a **necessidade de contratar mais recursos** (18,7%; n=28), pois os inquiridos consideram que a identificação das dificuldades e das competências dos colaboradores pode conduzir à necessidade de aumentar os recursos humanos:

“Necessidade de mais recursos a tempo inteiro para responder às necessidades” (P115) ou então, contratar colaboradores devidamente formados para realizar as avaliações “Deve possuir uma equipa capaz, profissional, audaz, unida e motivada, pronta a promover e realizar a Avaliação de Desempenho” (P89). Há também questões relacionadas com a **construção e implementação do próprio processo de avaliação** (24,7%; n=37), já que alguns docentes consideram que “Todas as necessidades para a implementação da avaliação” (P77) são uma condicionante, bem como podem surgir dificuldades em “(...) coordenar e monitorizar as avaliações” (P198), no fundo, a dificuldade é conseguir pôr o processo em prática de forma objetiva.

Depois de conseguir implementar o processo de Avaliação de Desempenho surge a dificuldade em **definir objetivamente os critérios de avaliação** (14,7%; n=22), já que para alguns inquiridos os critérios podem ser injustos e desadequados ao trabalho docente: “A principal dificuldade é aplicar o sistema de forma justa e eficaz, sem perturbação do trabalho do técnico docente e inculcar a perceção que as vantagens de tal sistema sejam maiores que as desvantagens.” (P5). De facto, uma dificuldade é “Conseguir organizar-se e avaliar todos os docentes de forma justa” (P9).

Depois de realizadas as avaliações é apontada outra condicionante relacionada com a **forma como as organizações vão atuar com as avaliações negativas** (14%; n=21), pois os docentes consideram que muitas vezes há “ Falta de capacidade de responder a determinadas questões e situações” (P115), e será necessário fazer a “Gestão das más avaliações” (P77).

Um dos entrevistados considera que a Avaliação de Desempenho seria pouco vantajosa para a organização “(...) para a Entidade que está a recrutar os professores das AEC, se é vantajoso... eu acho que não é.”, e aponta essencialmente dificuldades ao nível dos recursos humanos despendidos na realização da avaliação: “Vais ter que despende de pessoal; pessoal que poderia estar a fazer outras funções – mesmo os Coordenadores - e não está porque tem que estar a supervisionar todos os professores.” (C1). Outro constrangimento apontado pelo coordenador está relacionado com o sistema de prémios, pois um dos pontos referidos pelos docentes seria o aumento da carga horária, pois como refere o entrevistado “Como é que eu consigo dar mais horário às pessoas se o próprio Agrupamento não me disponibiliza isso?” (C1).

**Tabela 22 – Possíveis Dificuldades da Organização**

	n	%
Problemas relacionais/comunicacionais	45	30,0%
Necessidade de contratar mais recursos	28	18,7%
Construção e implementação do processo de avaliação	37	24,7%
Definição dos critérios de avaliação	22	14,7%
Resposta às avaliações negativas	21	14,0%

Depois de abordar os benefícios e constrangimentos de um Sistema de Avaliação de Desempenho através de questões abertas, os participantes assinalaram o seu grau de concordância relativamente a uma série de itens relacionados com os benefícios existentes na Avaliação de Desempenho aos docentes das AEC já definidos na literatura. Os elementos da amostra apresentam bastante concordância com todos os itens apresentados no questionário, ou seja, os inquiridos consideram que todas as dimensões apresentadas são benefícios decorrentes da implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho. No entanto, existem quatro afirmações que se destacam, e a concordância é ligeiramente mais elevada na afirmação que refere que a AD *permite o Feedback e aconselhamento aos docentes sobre o seu desempenho profissional* (m=4,1; dp=1,17), seguindo-se o *benefício de identificar as necessidades de formação* (m=4,0; dp=1,09). Depois a concordância ainda se destaca nas dimensões da *melhoria do desempenho dos professores* (m=3,9; dp=1,17) e *fomenta uma postura mais ativa por parte dos professores* (m=3,9; dp=1,19).

A concordância é ligeiramente mais reduzida no que refere que a Avaliação de Desempenho *fomenta a colaboração e a cooperação entre pares (docentes)* (m=3,6; dp=1,12) e que *fomenta o trabalho em equipa como enriquecimento da atividade profissional* (m=3,6; dp=1,13), mas mesmo nestes itens a média está aproximada do valor “4”, indicando que a concordância é claramente positiva (tabela 23).

**Tabela 23 – Benefícios Existentes num Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC**

	n	Média	Desvio Padrão
Melhora o desempenho dos professores	208	3,9	1,17
Orienta a prestação dos docentes para a melhoria dos resultados dos alunos	208	3,8	1,18
Fomenta o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos	208	3,7	1,19
Melhora a compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem	208	3,8	1,17
Fomenta uma postura mais ativa por parte dos professores	208	3,9	1,19
Fomenta a colaboração e a cooperação entre pares (docentes)	208	3,6	1,12
Promove a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais	208	3,8	1,12
Fomenta o trabalho em equipa como enriquecimento da atividade profissional	208	3,6	1,13
Promove a dignidade profissional do docente	207	3,7	1,26
Permite o Feedback e aconselhamento aos docentes sobre o seu desempenho profissional	208	4,1	1,17
Proporciona um olhar panorâmico, mas simultaneamente focalizado das competências dos diferentes professores	208	3,8	1,15
Promove a prossecução dos objetivos organizacionais	208	3,7	1,07
Identifica as necessidades de formação	208	4,0	1,09
A avaliação do desempenho poder resultar na progressão da carreira	208	3,8	1,20
A avaliação gerar um empenho acentuado e mais responsável	208	3,8	1,17

Os participantes assinalaram igualmente o grau de concordância itens relativamente a dificuldades existentes num Sistema de Avaliação de Desempenho (tabela 24). O maior constrangimento ao sistema de avaliação identificado é *a pessoa que avalia não ter competências para realizar a avaliação* (m=4,0; dp=1,15), seguindo-se o facto de *os objetivos estabelecidos na Avaliação de Desempenho poderem ser extensos, pouco definidos e distanciados da prática pedagógica* (m=3,9; dp=1,03). Também se evidencia *a dificuldade de os objetivos poderem evidenciar controlo e pressão sobre o colaborador* (m=3,8; dp=1,16); *a subjetividade das dimensões poder dificultar a avaliação* (m=3,8; dp=1,02); e *a avaliação burocrática poder sobrepor-se à prática da função de forma profissional* (m=3,8; dp=1,06).

As dificuldades que são vistas como menos limitadoras de um processo de Avaliação de Desempenho são: *a avaliação do trabalho individual quando o mérito é de uma equipa* (m=3,0; dp=1,25); o facto da Avaliação de Desempenho poder *fomentar uma competitividade negativa* (m=3,2; dp=1,25); e a *interação forçada com a comunidade dispersar a atenção de aspetos fundamentais no desempenho da função* (m=3,3; dp=1,05).

Verifica-se, então, que as maiores dificuldades identificadas estão, novamente, relacionadas com o perfil e capacidade do avaliador, a definição dos objetivos e dos critérios a avaliar não serem ajustados à prática pedagógica, e o processo de avaliação não ser justo devido à subjetividade das dimensões. O que menos preocupa os docentes são as questões relacionadas com a competitividade entre os profissionais e de interação com a comunidade educativa (tabela 24).

**Tabela 24 – Constrangimentos Existentes num Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC**

	n	Média	Desvio Padrão
Os objetivos estabelecidos na Avaliação de Desempenho serem extensos, pouco definidos e distanciados da prática pedagógica	208	3,9	1,03
Os objetivos evidenciarem controlo e pressão sobre o colaborador	208	3,8	1,16
O profissionalismo ser "forçado" por causa da avaliação de desempenho, e não resultar de forma natural enquanto output do trabalho do docente	208	3,7	1,22
Avaliar o trabalho individual quando o mérito é de uma equipa	208	3,0	1,25
A subjetividade das dimensões poder dificultar a avaliação	207	3,8	1,02
A interação forçada com a comunidade dispersar a atenção de aspetos fundamentais no desempenho da função	208	3,3	1,05
Avaliação burocrática sobrepor-se à prática da função de forma profissional	208	3,8	1,06
A pessoa que avalia não ter competências para realizar a avaliação	208	4,0	1,15
Pouca relevância da componente pedagógica na avaliação	208	3,5	1,11
A quantificação da avaliação	208	3,7	1,04
Fomenta uma competitividade negativa	208	3,2	1,25
Provoca elevados níveis de stress e ansiedade	208	3,4	1,21

## 5.2. – Discussão de Resultados

Os resultados extraídos do presente estudo, sugerem que há forte abertura à criação de um Sistema de Avaliação de Desempenho, uma vez que os docentes das AEC acreditam que trará mais benefícios que constrangimentos à sua atividade profissional. Isto vai de encontro ao que (Van De Voorde et al. 2010) refere, ao alegar que as organizações, ao criarem os sistemas de Avaliação de Desempenho, estão a apostar no capital humano enquanto fonte sustentável de vantagem competitiva. No entanto, uma percentagem menos significativa dos docentes, não concorda com a implementação do Sistema de Avaliação de Desempenho, acabando, de certa forma, por concordar com a ideia de

McLaughlin (1997, cit. in Pacheco & Flores, 1999: 167), quando alega que a avaliação dos professores “não produz mais responsabilidade nem melhoria da prática nas escolas”.

Dos docentes que aprovam a implementação de um sistema de avaliação, é apresentado como principal ponto positivo: o acréscimo do reconhecimento e valorização do seu trabalho e das próprias condições de trabalho, com vista à sua evolução profissional e orientação, face aos objetivos/metapas traçados.

Constatam, ainda, que preveem a identificação de melhorias no seu desempenho e no da organização e, conseqüente, melhoramento dos serviços prestados. Esta é uma premissa que foi também defendida por Beaumont (1993) e Caetano (2008), uma vez que acreditam que a Avaliação de Desempenho assume um papel fulcral na Gestão de Recursos Humanos, uma vez que possibilita a medição da eficácia dos colaboradores em relação ao atingimento dos objetivos, e surge também esta linha de raciocínio, alegando que a Avaliação de Desempenho constitui ainda um poderoso meio de resolver problemas de desempenho e de melhorar a qualidade do trabalho, e a qualidade de vida dentro das Organizações.

Através do inquérito também se constatou que, de acordo com os docentes AEC, a Avaliação de Desempenho deve ser feita em ciclos anuais, entrando em concordância com a periodicidade exigida pelo SIADAP3. O principal avaliador mencionado pelos docentes para este processo, é o superior hierárquico (Coordenador), tendo sempre presente a avaliação feita pelos alunos e evidenciando a importância da vertente de autoavaliação.

Salientam, por fim, que a avaliação será mais eficaz se focar maioritariamente nas competências e nos resultados obtidos, assim como nos conhecimentos técnicos e científicos. Trata-se de uma ideologia transversal ao conceito da Avaliação 360°, defendida por Almeida (2008): os colaboradores, além da autoavaliação, são avaliados ao nível das *competências* e dos *comportamentos*, mas por diversos intervenientes que possuem uma relação profissional direta com o avaliado (tanto colegas de trabalho como superiores hierárquicos têm peso sobre a avaliação final do colaborador em questão, sendo extensível a outros intervenientes como os clientes ou subordinados, caso se aplique). O estudo SHL (2012) aponta aspetos falhos neste sistema, constatando que há um valor percentil baixo de empresas que utilizam este sistema de avaliação 360° - o que se verifica na grande maioria das organizações, é que recorrem a avaliações descendentes,

sendo a Chefia a avaliar os seus colaboradores. Este tipo descendente de avaliação é também referida pela avaliação de docentes pelo Decreto Regulamentar nº26/2012 de 21 de Fevereiro, e pela avaliação do pessoal não-docente através do SIADAP3.

Mais especificamente no que diz respeito às dimensões e critérios a avaliar, a opinião dos docentes prende-se maioritariamente com a orientação e relação pedagógica com os alunos, a assiduidade, o compromisso com a promoção da aprendizagem, colidindo assertivamente com as dimensões do Decreto Regulamentar nº26/2012 (científico-pedagógica; participação na vida escolar e com a comunidade; formação contínua e desenvolvimento profissional). No entanto, os docentes consideram menos significativa a observação de aulas por parte de avaliadores externos, criando assim um conflito direto com aquilo que é mencionado no decreto supramencionado.

Relativamente aos benefícios identificados na Avaliação de Desempenho, o grande destaque surge ao nível da melhoria constante por parte do docente, com valorização das competências profissionais, e com conseqüente levantamento das necessidades de formação. Nesta sequência, encontra-se uma fusão perfeita com aquilo que é defendido por Brudan (2010), advogando que o processo é muito mais do que medir e informar de forma isolada, e que deve considerar planos de formação. Outros benefícios sublinhados pelos docentes inquiridos, em detrimento da implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho, são a possibilidade de terem uma melhor orientação profissional, e de virem a receber feedback dos seus desempenhos. Almeida, 1996; Caetano, 1998; Peretti, 1998; Coutts & Schneider, 2001; Câmara et al., 2010 também reforçam esta ideia, dizendo que a AD serve igualmente para que se consiga levar aos colaboradores um feedback mais pormenorizado do seu desempenho e de formas de se resolverem os resultados inferiores. Ainda McGregor (1957), advoga que as grandes finalidades da Avaliação de Desempenho se subdividiam em duas necessidades inerentes ao colaborador (a consciencialização do seu desempenho na organização, e a possibilidade de receber orientação por parte do avaliador relativamente ao que tem sido e pode vir a ser o seu trajeto profissional).

Em oposição, os constrangimentos gerais que os docentes identificaram passam pela exigência implícita nos trâmites de uma avaliação e o stress induzidos nos avaliados. Delineando este conflito surge Barbier (1990) que também referencia que a avaliação é controversa pela quantidade de sentidos que assume, e pela resistência que causa naqueles

que são alvos de avaliação e passam ainda pelo receio do resultado da avaliação, uma vez que, esta não depende só deles.

Quanto aos benefícios para a organização, é da percepção dos docentes que as entidades poderão beneficiar em grande escala com a AD, como consequência das melhorias nos desempenhos dos colaboradores, das suas competências profissionais, e da consciencialização relativamente às peculiaridades dos colaboradores e das suas prestações. Segundo a revisão bibliográfica feita em capítulos anteriores, esta é outra característica da AD que é suportada por vários autores. Empregados motivados contribuem, com mais eficácia e com melhores resultados, para o crescimento da organização (Gil, 2001). Desta forma, o desempenho individual é visto como o “bloco de construção” do sucesso organizacional (Aguinis, Joo & Gottfredson, 2011). Chiavenato (2004, p.223), alega que a Avaliação de Desempenho constitui ainda um poderoso meio de resolver problemas de desempenho e de melhorar a qualidade do trabalho, e a qualidade de vida dentro das Organizações. A utilização da Avaliação serve, segundo Veloz (2000), para cumprir o propósito do desenvolvimento profissional, na medida em que deve servir de *diagnóstico*, de *instrução*, de *educação* e para *desenvolvimento* – que, em linhas gerais, e segundo o que se pôde constatar através da análise do inquérito, é também esta a ideologia dos docentes das AEC: avaliação como crescimento e melhoria e não como instrumento negativo e castrador.

## **Conclusões**

O objetivo deste estudo é compreender qual a percepção dos docentes das AEC relativamente à pertinência de um Sistema de Avaliação de Desempenho.

A maioria dos docentes das AEC concorda com a pertinência da implementação de um sistema destes e considera que tem mais benefícios do que constrangimentos, nomeadamente, pelo seu bom desempenho preveem que a Avaliação de Desempenho lhes traga benefícios a nível do aumento da sua carga horária e das compensações financeiras. Por sua vez, encaram como constrangimentos a possibilidade de serem avaliados por alguém que não tem competências para tal, e que a Avaliação seja feita com base exclusiva em resultados. Receiam, por fim, serem penalizados pela falta de objetividade, e pela pressão que a Avaliação exerce sobre os avaliados.

A grande maioria dos docentes está vinculado com a entidade através de contratos de prestação de serviços, trabalha à distância da entidade contratante, sem contacto direto ou formação prévia, com contacto apenas com o Coordenador de zona que, só por si, tem dezenas de docentes para gerir em zonas geográficas distintas.

O interesse neste sistema pode ser também uma forma de manifestarem a necessidade sentirem um acompanhamento mais próximo e frequente, que lhes traga benefícios importantes como por exemplo a formação profissional para o desempenho da sua função.

Por sua vez, aqueles que se opõem à implementação de um SAD, e apesar de serem um número bastante baixo, percebe-se pela análise qualitativa, que a sua posição deriva da descredibilização que eles próprios sentem, no que diz respeito à função de docentes das AEC. Acreditam que não faz sentido, e que para poderem ser alvos de avaliação, há que gerar condições mais favoráveis aos docentes, e criar uma melhor regulamentação da função em si.

Ao referido, acresce-se posição dos Coordenadores AEC, que concordam com a necessidade de avaliar os docentes AEC, de criar valorização para eles e para a função, mas que referem que a AD poderá não ser tão vantajosa quanto isso para a organização. Alegam que irá haver necessidade de despender de tempo e de recursos que a organização não dispõe. E acreditam que a operacionalização do Sistema, irá ser mais complicado do que inicialmente parece, em especial por causa do público-alvo a avaliar: não se justifica avaliar docentes que lecionam uma ou duas horas semanais.

Conclui-se, assim, que o presente estudo nos apresentou dados sólidos que aconselham a que os docentes AEC sejam primeiramente valorizados e que a sua função seja corretamente regulamentada, antes da possibilidade da implementação de um SAD. No entanto, a sua perceção é que esta Avaliação irá ser uma mais valia. Quanto ao modelo de Avaliação, em si, conclui-se que deverá ser uma miscelânea dos três tipos de avaliação anteriormente referidos: Avaliação enquanto docentes pelo Decreto Regulamentar nº26; Avaliação enquanto não docentes pelo SIADAP 3; e Avaliação através do que é praticado no privado. A conjugação destas três irá de encontro àquilo que os docentes percecionam ser o mais correto, abrangente e vantajoso para ambas as partes.

Entendeu-se, assim, que há algumas limitações e problemáticas que carecem de resolução, antes mesmo de se conseguir iniciar a criação do sistema, como é o caso de a maioria ter horários muito pequenos que não justificam o investimento da Avaliação de Desempenho. De qualquer forma, a abertura e interesse destes docentes, é um incentivo a algo que queira ser realizado neste contexto. Ressalvamos a importância de haver consequências, nomeadamente positivas para os docentes, pois foi algo bastante referido.

## **6.1. Limitações**

A elaboração do presente trabalho viu algumas barreiras.

A recolha de dados poderia ter sido mais alargada no tempo e assim, teria sido possível a obtenção de mais respostas ao questionário.

Na realização de entrevistas os Coordenadores, em contexto de entrevista telefónica gravada, sentiram que estavam num ambiente mais formal de recolha de dados e não se expressaram de forma tão expansiva ou aprofundada quanto costumam fazer durante as conversas informais que foram previamente mantidas com eles. As entrevistas aos coordenadores foram realizadas simultaneamente à recolha de dados com os professores, poderiam ter sido realizadas outras, posteriormente, no sentido de compreender os resultados obtidos dos questionários.

Por fim, uma das maiores limitações, mas que por outro lado foi o incentivo ao estudo, foi o facto de não existir Legislação que regule a Avaliação de Desempenho neste grupo profissional em questão. E, dentro da Legislação existente, as opiniões são bastante

dísparos ou até mesmo ambíguas no que concerne à avaliação da categoria de docentes das AEC.

## **6.2. Sugestões para futuras investigações**

Em jeito de sugestão a futuros investigadores que optem por estudar este tema de forma mais aprofundada, ou até mesmo para organizações que decidam usar esta Dissertação como pilar de suporte à criação e implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho aos docentes das AEC, sugere-se que numa primeira fase entendam, de forma detalhada, toda a envolvência e as especificidades das AEC e dos próprios docentes. Apesar de parecer linear, esta é uma função que foge totalmente às normas daquilo que é o desempenho docente em contextos de ensino público. Numa segunda fase, aconselha-se a um estudo e uma adaptação plena dos diversos tipos de SAD, de forma combinada, de modo a gerar um sistema que se adapte perfeitamente a este setor do ensino e às suas imensas particularidades. Quanto aos critérios, há que ter em conta, por um lado este estudo e por outro que os critérios e sistema de funcionamento da avaliação dos docentes do ensino público não são diretamente aplicáveis aos docentes AEC.

Por fim, sugere-se que sejam realizados mais estudos nesta área, mas numa vertente de entender os problemas e constrangimentos específicos que estes docentes enfrentam, de forma a que se avalie a viabilidade da implementação de um SAD.

## Referências Bibliográficas

- Aguinis, H. (2009). An expanded view of performance management. In J. W. Smither & M. London (Eds.), *The professional practice series. Performance management: Putting research into action* (pp.1-43). San Francisco: Jossey-Bass.
- Aguinis, H. Joo, H. & Gottfredson, R. (2011). Why we hate performance management - and why we should love it. *Business Horizons*, 54, 503-507.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, F. (1996). *Avaliação de desempenho para gestores*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Almeida, F. (2008). Gestão de recursos humanos. In Martins, A. (org.) *Introdução à gestão de organizações* (2ª Edição). Coimbra: Grupo Editorial Vida Económica
- Almeida, L. e Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª Edição). Braga, Psiquilibrios.
- Barbier, J. (1990). *A avaliação em formação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Beaumont, P. (1993). *Human resource management - Key concepts and skills*. London: Sage Publication.
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Brudan, A. (2010). Rediscovering performance management - systems, learning and integration. *Measuring Business Execence*, 14, 109-123.
- Bonache, J. (2006). La evaluación del rendimiento. In Bonache, J. & Cabrera, A. (Eds.), *Dirección estratégica de personas - Evidencias y perspectivas para el siglo XXI*, 139-166. Madrid: Prentice Hall/Financial Times.
- Caetano, A. (1998). *Avaliação de desempenho - Metáforas, conceitos e práticas*. Lisboa: Editora RH.
- Caetano, A. & Vala, J. (2007). *Gestão de recursos humanos - Contextos, processos e técnicas*. Lisboa: RH Editora.
- Caetano, A. (2008). *Avaliação de desempenho - O essencial que avaliadores e avaliados precisam de saber*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.

- Camara, P. Guerra P. & Rodrigues J. (2007). *Recursos humanos e sucesso empresarial*. Lisboa: Ciências de Gestão, Publicações Dom Quixote.
- Camara, P., Guerra, P. & Rodrigues, P. (2010). *Novo humanator - Recursos humanos e sucesso empresarial* (4ª Edição). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Camara, P. (2012). *Manual de gestão e avaliação de desempenho*. Lisboa: Editora RH.
- Carrol, S. & Schneier, C. (1982). *Performance appraisal and review systems - The identification, measurement and development of performance in organizations*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.
- Carvalho, A. Marcelino, F. Barreiros, H. & Lourenço, L. (2002). *Processo de contratualização de recursos humanos*. Quarteto: Coimbra.
- Carvalho, J. (2012). *Planeamento estratégico - O seu guia para o sucesso*. Porto: Vida Económica, Editorial SA.
- Cascio, W. (2006). *Managing human resources*. New York: McGraw-Hill
- Chiavenato, I. (1999). *Gestão de pessoas - O novo papel dos recursos humanos nas organizações*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Chiavenato, I. (2004). *Gestão de pessoas* (2ª Edição). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Chiavenato, I. (2006). *Recursos humanos - O capital humano das organizações*. 8ª Edição. São Paulo: Atlas S.A.
- Coutts, L. & Schneider, F. (2001). Police officer performance appraisal systems. *Policing international journal of police strategies & management*, 27, 67-81.
- Cunha, M. Rego, A. Cunha, R. Cabral-Cardoso, C. Marques, C. & Gomes, J. (2015). *Manual de gestão de pessoas e do capital humano* (3ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- De Ketele, J. (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores - Postura de controlo ou de reconhecimento. In Aves, M. & Machado, E. (Orgs.), *O polo de excelência, caminhos para a avaliação do desempenho docente*, 13-31. Porto: Areal Editores.
- Decreto-Lei nº 41/2012 de 21 de Fevereiro. Diário da República nº 37 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 6 Julho 2017. Disponível em <http://add367.webnode.pt/> (Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

- Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de Fevereiro. Diário da República nº 37 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Acedido a 8 Julho 2017. Disponível em <http://add367.webnode.pt/> (Sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente estabelecido no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).
- Despacho nº 13981/2012 de 26 de Outubro. Diário da República nº 208 - II Série. Acedido a 8 Julho de 2017. Disponível em <http://add367.webnode.pt/> (Parâmetros nacionais para a avaliação externa da dimensão científica e pedagógica a realizar no âmbito da avaliação de desempenho docente).
- Fernandes, D. (2009). Avaliação das aprendizagens em Portugal - Investigação e teoria da actividade. *Revista de ciências da educação*, 9, 87-100. Consultado em julho de 2017 através do site <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5540>
- Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.
- Franco-Santos, M. & Bourne, M. (2005). An examination of the literature relating to issues affecting how companies manage through measures. *Production planning & control*. 16, 114-124.
- Freixo, M. (2011). *Metodologia científica - Fundamentos, métodos e técnicas* (3ª Edição). Lisboa: Piaget Editora.
- Gil, A. (2001). *Gestão de pessoas - Enfoque nos papéis profissionais*. São Paulo: Atlas.
- Gordo, R. (2010). *Sistema de medição do desempenho enquanto ferramenta de gestão estratégica*. Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos. ISCTE - Business School, Instituto Universitário de Lisboa, Portugal.
- Hadji, C. (1995). A avaliação de professores - linhas diretivas para uma metodologia pertinente. In Estrela, A. & Rodrigues, P. *Para uma fundamentação da avaliação em educação*, 27-50. Lisboa: Edições Colibri.
- Harris, M. & Schaubroeck, J. (1988). A metanalysis of self-boss, self-peer, and peer-boss ratings. *Personnel psychology*, 41, 43-62.
- Lei nº 66-B/2007 de 28 de Dezembro. Diário da República nº 250 - I Série. Lisboa. Acedido a 20 Agosto 2017. Disponível em <https://dre.pt/>
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS* (2ª Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Marras, J. (2000). *Administração de recursos humanos* (3ª Edição). São Paulo: Futura.

- McGregor, D. (1957). *An uneasy look at performance appraisal*, Harvard Business Review, May–June, 89–94
- Ministério da Educação (2008). Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008. Diário da República n.º 100 - II Série. Ministério da Educação – Gabinete da Ministra. Lisboa. Acedido a 21 Agosto de 2017. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt>
- Méndez, J. (2002). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto: Edições Asa
- Morgado, J. & Carvalho, E. (2012). *Políticas educativas e avaliação de desempenho docente - As teias de uma problemática*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Neely, A. (1998). *Measuring business performance*. London: The Economist Newspaper and Profile Books.
- Neves, R. (2005). *1º Ciclo - Há mais escola para lá das 15.30*. A Página da Educação, ano XIV, n.º 148 Agosto/Setembro.
- Nevo, D. (1990). Normative dimensions of evaluation practice. In H. J. Walberg e G.D. Haertel (ed), *The international encyclopedia of educational evaluation*. (pp.89-91). Oxford: Pergamon Press.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspetiva da reforma*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Flores, M. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Peretti, J (1998). Recursos Humanos. Lisboa: Sílabo.
- Pontes, B. (2008). *Avaliação de desempenho - Métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências e equipas* (10ª Edição). São Paulo: LTr.
- Portaria n.º 644-A/2015 de 24 de Agosto. Diário da República n.º 164 - II Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido a 1 de Agosto de 2017. Disponível em <http://www.sprc.pt>
- Portaria n.º 1633/2007 de 31 de Dezembro. Diário da República n.º 251 - I Série. Lisboa. Acedido a 20 de Agosto de 2017. Disponível em <https://dre.pt>
- Rodrigues, M. (2014). *Sobre a avaliação de desempenho docente...* Matosinhos: Escola Secundária Augusto Gomes.

- SHL Portugal. (2012). *Relatório sobre as práticas de avaliação e gestão do desempenho em Portugal*. Lisboa: SHL Portugal.
- SIADAP (2007). Sistema Integrado de Gestão e Avaliação de Desempenho na Administração Pública. Disponível em: <https://www.siadap.gov.pt>
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente - Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora
- Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (2010). Disponível em: <http://www.spgl.pt/razoes-por-que-se-contesta-a-consideracao-da-avaliacao-de-desempenho-no-concurso-de-docentes-que-decorre>
- Souza, V. (2005). *Gestão de desempenho*. Rio de Janeiro: FGV.
- Smither, J. & London, M. (2009). *Performance management - Putting research into action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Van der Heijden, B. & Nijhof, A. (2004). The value of subjectivity - problems and prospects for 360-degree appraisal systems. *International journal of human resources management*, 15, 493-511.
- Van De Voorde, K., Paauwe, J. & Van Veldhoven, M. (2010). Predicting business unit performance using employee surveys - Monitoring HRM-related changes. *Human Resource Management Journal*, 20, 44-63.
- Veloz, H. (2000). *Encuentro Iberoamericano sobre Evaluation del Desempeño Docente*. Pnencia presentada por Cuba. Consultado a 01 de Agosto de 2017 em <http://www.oei.es/de/fifa01.htm>.
- Vieira, F. & Moreira, A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente - Para uma abordagem de orientação transformadora*. Cadernos do CCAP-1. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Yin, R. (2005). *Estudo de caso - Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman

## Anexos

### Anexo I – Questionário Aplicado aos Docentes AEC

#### Avaliação de Desempenho de Docentes das AEC

Este questionário tem como objetivo a perceção dos docentes de atividades de enriquecimento curricular sobre a Avaliação de Desempenho, mais concretamente conhecer a sua opinião sobre a pertinência da implementação de um sistema de avaliação e os critérios a serem avaliados. A resposta ao questionário tem uma duração média de 12 minutos.

Os resultados recolhidos são anónimos e serão tratados de forma agregada, sendo impossível identificar os participantes do estudo.

Este questionário enquadra-se num estudo para a concretização da Dissertação de Mestrado em Gestão e Desenvolvimento de Recursos Humanos do ISCAP (Politécnico do Porto).  
Agradecemos a sua contribuição e disponibilidade.  
Tito Santos

\*Obrigatório

#### Dados Sociodemográficos

1. **Sexo:** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino  
 Feminino

2. **Idade:** \*

---

3. **Experiência profissional na docência:** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 5 anos  
 Entre 5 e 10 anos  
 Entre 11 e 15 anos  
 Entre 16 e 20 anos  
 Entre 21 e 25 anos  
 Mais de 25 anos

4. **Tempo de serviço enquanto docente AEC** \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Até 5 anos  
 Entre 5 e 10 anos  
 Entre 11 e 15 anos  
 Entre 16 e 20 anos  
 Entre 21 e 25 anos  
 Mais de 25 anos

**6. Zona geográfica onde lecciona: \***

Marcar apenas uma oval.

- Região Norte
- Região Centro
- Região de Lisboa e Vale do Tejo
- Região do Alentejo
- Região do Algarve

**7. Tipo de vínculo contratual com a organização onde trabalha/trabalhou nas AEC: \***

Marcar apenas uma oval.

- Contrato de Prestação de Serviços
- Contrato a Termo, a Tempo Parcial
- Contrato a Termo, a Tempo Completo
- Contrato Sem Termo
- Contrato de Estágio

## Opinião sobre a Avaliação de Desempenho em Geral

**8. Já alguma vez foi avaliado no âmbito de um Sistema de Avaliação de Desempenho? \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

**9. Qual o seu conhecimento sobre o atual Sistema de Avaliação de Desempenho utilizado no 1º Ciclo do Ensino Básico?**

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Muito Baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Elevado

**10. Com o classificaria a Importância da Avaliação de Desempenho numa organização? \***

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada Importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito Importante

**11. Acredita que a Avaliação de Desempenho está mais associada a Benefícios ou a Constrangimentos? \***

Marcar apenas uma oval.

- Benefícios
- Constrangimentos

## A Avaliação de Desempenho nas AEC

**12. Acha pertinente a criação e implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho de Docentes das AEC? \***

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

**13. Qual o motivo de concordar/discordar com a implementação da Avaliação de Desempenho? \***

---

---

14. **A Avaliação de Desempenho, caso aplicada aos docentes das AEC, deveria realizar-se: \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Anualmente  
 Semestralmente  
 No final de cada período letivo  
 Mensalmente

15. **A Avaliação de Desempenho dos docentes das AEC, deve basear-se principalmente...: \***

*Marcar tudo o que for aplicável.*

- ...na avaliação das competências dos docentes AEC  
 ...na avaliação dos resultados obtidos pelos docentes AEC  
 ...na avaliação das características da personalidade dos docentes AEC  
 ...na avaliação dos conhecimentos técnicos e científicos dos docentes AEC  
 ...na avaliação através da comparação com os outros colegas das AEC

16. **Num sistema de Avaliação de Desempenho considera importante (1=Nada Importante e 5=Muito Importante): \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 - Nada Importante	2	3	4	5 - Muito Importante
A Avaliação de Desempenho deve ser feita pelo meu superior hierárquico (neste caso, o Coordenador)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Avaliação de Desempenho deve ser feita com base na opinião dos meus colegas de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Avaliação de Desempenho deve ser feita com base na opinião dos meus alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Avaliação de Desempenho deverá conter uma vertente de auto-avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Que importância atribui às seguintes dimensões e critérios de um Sistema de Avaliação de Desempenho (1= Nada Importante e 5= Muito Importante) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Nada Importante	2	3	4	5 - Muito Importante
Planeamento e organização do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionamento interpessoal e trabalho em equipa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de Adaptação e Melhoria Contínua (orientação à melhoria do serviço e inovação)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação para o Cliente/Aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disponibilidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Assiduidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromisso com a construção e o uso do conhecimento profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromisso com a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento pessoal e cívico dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromisso com o grupo de pares e com a escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Preparação e organização das atividades letivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de realização das atividades letivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relação pedagógica com os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Processo de avaliação das aprendizagens dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contributo para a realização dos objetivos e metas do Projeto Educativo e dos Planos Anual e Plurianual de atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Observação das aulas através de avaliadores externos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientação para os resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Iniciativa, autonomia e multicompetência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nos órgãos de administração e gestão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dinamização de projetos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e sua correspondente avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimento dos conteúdos disciplinares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolvimento de estratégias de aquisição e de atualização de conhecimento profissional (científico, pedagógico e didático)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ética Profissional e Conduta Institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aperfeiçoamento e desenvolvimento das competências individuais, técnicas e comportamentais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desempenhos distintos tenham compensações associadas igualmente distintas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. **Caso existisse um Sistema de Avaliação de Desempenho dos docentes das AEC, quais os possíveis benefícios que iria ter enquanto docente avaliado? \***

---

---

19. **Caso existisse um Sistema de Avaliação de Desempenho dos docentes das AEC, quais as possíveis dificuldades que iria enfrentar enquanto docente avaliado? \***

---

---

20. **Quais os benefícios que identifica para uma organização? \***

---

---

21. **E quais as dificuldades que identifica para uma organização? \***

---

---

## Benefícios e Dificuldades de um Sistema de Avaliação de Desempenho dos docentes das AEC

22. Para si, quais são os BENEFÍCIOS existentes num sistema de Avaliação de Desempenho aos docentes AEC? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5 - Concordo Totalmente
Melhora o desempenho dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orienta a prestação dos docentes para a melhoria dos resultados dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhora a compreensão dos problemas do ensino e da aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta uma postura mais ativa por parte dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta a colaboração e a cooperação entre pares (docentes).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a autonomia profissional e a identificação das necessidades individuais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta o trabalho em equipa como enriquecimento da atividade profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a dignidade profissional do docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Permite o Feedback e aconselhamento aos docentes sobre o seu desempenho profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Proporciona um olhar panorâmico, mas simultaneamente focalizado das competências dos diferentes professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promove a prossecução dos objetivos organizacionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifica as necessidades de formação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A avaliação do desempenho poder resultar na progressão da carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A avaliação gerar um empenho acentuado e mais responsável	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. **Para si, quais são as DIFICULDADES existentes num sistema de Avaliação de Desempenho? \***

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 - Discordo Totalmente	2	3	4	5 - Concordo Totalmente
Os objetivos estabelecidos na Avaliação de Desempenho serem extensos, pouco definidos e distanciados da prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os objetivos evidenciam controlo e pressão sobre o colaborador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O profissionalismo ser "forçado" por causa da avaliação de desempenho, e não resultar de forma natural enquanto output do trabalho do docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliar o trabalho individual quando o mérito é de uma equipa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A subjetividade das dimensões poder dificultar a avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A interação forçada com a comunidade dispersar a atenção de aspectos fundamentais no desempenho da função	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avaliação burocrática sobrepor-se à prática da função de forma profissional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A pessoa que avalia não ter competências para realizar a avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pouca relevância da componente pedagógica na avaliação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A quantificação da avaliação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta uma competitividade negativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Provoca elevados níveis de stress e ansiedade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Anexo II – Guião de Entrevista aos Coordenadores de Docentes AEC

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA		
<b>Objetivos Gerais:</b>	Compreender a perceção dos Coordenadores em relação às funções dos Docentes AEC, e ao que consideram ser os pontos-chave a avaliar aquando da Avaliação de Desempenho.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES GERAIS	QUESTÕES ESPECÍFICAS
Conhecer a opinião do(a) Coordenador(a) relativamente àquilo que eles percecionam como sendo as funções em geral dos docentes AEC.	Quais as principais áreas de responsabilidade e atividades dos professores?	(1) Quais as principais responsabilidades dos docentes? (2) Dentro de cada uma das principais áreas de responsabilidade, quais as atividades que os docentes têm que desenvolver? Indique as mais rotineiras (todas as semanas ou meses) e as mais ocasionais (fim de trimestre, semestrais ou anuais ou esporádicas).
Conhecer a opinião do(a) Coordenador(a) sobre a necessidade de um Sistema de Avaliação de Desempenho aos docentes das AEC.	É pertinente implementar um Sistema de Avaliação de Desempenho?	(1) Acha que é pertinente a Implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho?
	E que repercussões terá essa avaliação?	(2) Traria mais benefícios ou constrangimentos/prejuízos à organização? Quais? (3) Traria mais benefícios ou constrangimentos / prejuízos aos docentes? Quais?
	Deve avaliá-los com base e quê?	(4) Quais os critérios mais importantes a serem avaliados nas funções dos docentes AEC? (5) Quem deveria avaliar os docentes?

## Anexo III – Transcrição das Entrevistas feitas aos Coordenadores de Docentes AEC

### Entrevista com Coordenador 1

Interveniente	Diálogo
Entrevistador:	Ora então... Pronto, já está a gravar, como te disse... Queria-te explicar agora assim, muito geralmente, qual é o objetivo desta entrevista: isto é para depois contrapor com os resultados que vou ter nos questionários. É para ter uma visão do que é que o Coordenador pensa em relação à Avaliação de Desempenho, e depois comparar com aquilo que os docentes pensam em relação à Avaliação de Desempenho.
Coordenador 1:	Sim, sim.
Entrevistador:	Eu vou pôr isto em dois tópicos, digamos. Um primeiro sobre as funções dos docentes; e o segundo, então, sobre a necessidade da Avaliação de Desempenho.
Coordenador 1:	Hum, hum.
Entrevistador:	A primeira pergunta, então, é: Qual é que achas que são as responsabilidades principais dos docentes das AEC

Coordenador 1:	As principais responsabilidades são, efetivamente, como qualquer outro professor. Ou seja, independentemente de ser uma Atividade de Enriquecimento Curricular, um professor de AEC – e apesar de lhes chamarem Técnicos – ele é basicamente um professor. Ou seja, tem que ter responsabilidades com tudo. Como o quê? Com os alunos, com o comportamento, com avaliações... vários fatores que são importantíssimos. E há outra coisa que é importante, que é a articulação que tem que existir entre o professor AEC com o professor titular. Para quê? Para que se vejam as problemáticas que existem em cada miúdo.
Entrevistador:	Ok. Pronto, e se tivesses que dividir em três tipos de atividades... as mais frequentes/constantemente durante o ano letivo; aquelas que são feitas só de vez em quando; e aquelas que são muito esporadicamente... quais é que achas que eram as funções ou as responsabilidades deles nesses três tempos? Aquelas que eles têm que fazer sempre, aquelas que só de vez em quando, e aquelas que quase nunca fazem mas que ocasionalmente é necessário fazerem.
Coordenador 1:	(pausa) Hum...
Entrevistador:	Dou-te um exemplo: por exemplo a avaliação dos alunos é só feita uma vez a cada X meses, que é no final do período letivo... mas por exemplo a escrita dos sumários é constante.
Coordenador 1:	Sim. Exactamente.
Entrevistador:	Que outras é que achas que são assim mais constantes e menos constantes?
Coordenador 1:	Por exemplo as mais constantes e importantes são mesmo as faltas, e o registo dos sumários. Além disso também há outra coisa que é importante e que é esporádico ou não... mas pelo menos tens que estar sempre em observação directa: ou seja, tens que observar os comportamentos dos alunos, se são desviantes ou não. Se forem desviantes, tens que fazer participações. Claro que não é uma situação que é diária: é diária a observação, mas não é diária a escrita.
Entrevistador:	Sim.
Coordenador 1:	Não é? Porque pode ser esporádica, e esperemos que seja sempre esporádica, obviamente. Mas também sabemos que, nas AEC, o comportamento por vezes não é o “normal” que existe com a turma do professor titular, percebes? Eles acham que aquilo é uma brincadeira, pronto.

Entrevistador:	Ok. E a nível, por exemplo, de reportar ao Coordenador ou reportar ao Agrupamento ou Empresa... também há algum procedimento, assim, que eles tenham que ter em conta?
Coordenador 1:	Há. Ou seja, o procedimento que deve ter-se sempre em conta... e isso também depende de Agrupamento para Agrupamento, é que existem Agrupamentos que tem que se preencher um formulário onde tens que pôr o que é que se passou, que depois passa para a titular de turma. Só depois, a titular de turma é que faz todo o procedimento, ou seja, a titular de turma é o elo de ligação. Pronto. O que é que acontece? Depois os professores das AEC passam esta informação ao Coordenador, para o Coordenador saber para que, se nos vierem questionar por parte do Agrupamento, nós temos logo resposta imediata para conseguirmos resolver logo a situação.
Entrevistador:	Ok.
Coordenador 1:	Se for assim, é muito mais fácil.
Entrevistador:	Agora saltando um bocadinho para a outra parte, que é a necessidade de um Sistema de Avaliação de Desempenho: Achas que é necessário? Que é pertinente implementar um Sistema de Avaliação de Desempenho aos docentes AEC?
Coordenador 1:	É assim... Eu acho que é importante haver uma avaliação. Não uma avaliação muito rígida. Quando digo rígida, com imensas aulas assistidas nem nada disso, acho que não há necessidade. Agora acho que é importante para os próprios professores. Para eles perceberem que aquilo é uma importância. E que os próprios alunos percebam que aquilo não é só uma atividade em que vamos ali entreter. Pronto, acho que é importante... e acabamos por ter o feedback dos próprios professores que se esforçam – e temos muitos que são bons. E eles conseguem ter esse feedback, o que é importante, percebes?
Entrevistador:	Pronto. E a nível de benefícios e prejuízos, em relação ao professor... achas que é mais vantajoso ou que é mais desvantajoso para o professor, estar a ser avaliado? Ou ter o desempenho avaliado...
Coordenador 1:	Eu acho que é vantajoso. EU acho que é vantajoso porque, se é um professor, não é, se isso me ficar no curriculum, é muito mais vantajoso do que não. Não é? Acho eu... Agora se me disseres que, para a Entidade que está a recrutar os professores das AEC, se é vantajoso... eu acho que não é.
Entrevistador:	Porque é que achas que não?
Coordenador 1:	Acho que se calhar não é vantajoso porque se calhar vais ter que assistir a aulas. Vais ter que despende de pessoal; pessoal que poderia estar a

	fazer outras funções – mesmo os Coordenadores -, e não está porque tem que estar a supervisionar todos os professores. E que, se tiveres muitos professores, acabas por perder ali o tempo todo em avaliação quando podias estar a coordenar e não consegues.
Entrevistador:	E agora, ainda pegando nesse aspeto, quem é que achas que devia ser o avaliador, se houvesse um Sistema de Avaliação de Desempenho?
Coordenador 1:	Eu acho que, ah, deveria de haver uma vez que fosse o Coordenador... e depois acho que devia ser uma pessoa externa.
Entrevistador:	E essa pessoa externa achas que devia ser alguém da Entidade Promotora das AEC ou do próprio Agrupamento?
Coordenador 1:	Acho que devia de haver... hum, isso é um bocado difícil de responder. Mas acho que o próprio Agrupamento, não... para avaliar acho não havia necessidade. Acho que devia ser da Entidade.
Entrevistador:	E se... se existisse o Sistema de Avaliação de Desempenho, quais é que achas que eram os critérios mais importantes a serem avaliados no desempenho dos docentes das AEC? Quais é que eram os pontos-chave que deveriam ser avaliados?
Coordenador 1:	Eu acho que era o domínio da turma, não é? O domínio também dos conteúdos que são abordados, que não são bem conteúdos, mas sim todas as atividades que estão programadas dentro do Projeto... e outra coisa que é muito importante para mim, é a parte da articulação com o projeto curricular da turma. Da turma e da Escola.
Entrevistador:	Ok, pronto. E voltando só um bocadinho atrás, sobre quem é que avalia os docentes... Achas que, por exemplo, era pertinente haver uma vertente de autoavaliação do docente?
Coordenador 1:	Acho. Acho, acho, acho.
Entrevistador:	Ok. Pronto, assim em linhas gerais, acho que era isto. Lembras-te de, nos teus Agrupamentos, quantos professores são no total?
Coordenador 1:	Queres por Agrupamento ou queres por...
Entrevistador:	Não, não... Quantos é que estão sob a tua Coordenação? Uma ideia, assim, geral.
Coordenador 1:	Na (nome agrupamento) tinha 10. Em (nome agrupamento) são cerca de 30. Mais 30 de (nome agrupamento). Dá uns 65 ou 70 ao todo. É mais ou menos isso. Porque os horários são um bocadinho maiores em alguns sítios, e logo aí fazia com que fossem menos. Pronto, é cerca disso.

Entrevistador:	E uma última pergunta... Ah, quais é que achas que deviam ser os benefícios ou retribuições para os bons desempenhos? Imagina que há uma Avaliação de Desempenho e há um professor que se destaca com um bom desempenho e outros nem tanto... quais é que achas que deviam ser os benefícios atribuídos a esse professor?
Coordenador 1:	Acho que os benefícios podiam não ser monetários. Acho que não tinha que ter benefícios nenhuns. Isto para mim, acho que devia ir no próprio processo do professor, mas como as AEC não fazem parte do processo, acho que a própria Empresa devia arranjar um prémio. Um prémio, não sei se monetário ou em compras ou qualquer coisa, mas acho que sim. Para já foi uma das coisas que foi falada, era dar mais uma ou duas horas a mais. Não é nada de extraordinário, mas pelo menos era uma forma de...
Entrevistador:	Era aí que eu queria chegar porque já em conversa com professores e outros Coordenadores, o que eles efetivamente identificaram é que, um bom benefício a um bom desempenho, era a atribuição de mais carga horária. Porque eles queixam-se muito que são horários muito pequenos, que são poucas horas letivas... e como eles também têm interesse no tempo de serviço, que também não contabilizava assim tanto tempo quanto isso.
Coordenador 1:	Mas isso é utópico. Isso é utópico. Como é que eu consigo dar mais horário às pessoas...
Entrevistador:	Sim, não existindo horários disponíveis.
Coordenador 1:	...dar mais horário às pessoas se o próprio Agrupamento não me disponibiliza isso. Não sendo, portanto, mais horário... era mais capital que se tinha que disponibilizar, certo?
Entrevistador:	Sim.
Coordenador 1:	Logo aqui, não havendo capital para disponibilizar... Não, digo, não havendo horário para disponibilizar, então o que é que se faz? No final, dar um prémio. Opah, não sei se monetário, ou se fazer uma parceria com alguém e essa pessoa ter direito a uma viagem, nem que fosse uma coisa curta... ou um caderno, sei lá, qualquer coisa...
Entrevistador:	Um gesto de agradecimento, não necessariamente monetário.
Coordenador 1:	Exatamente! Sim, sim.
Entrevistador:	Pronto, e para já era isto. Vou só desligar a gravação e entretanto também já falamos.

## Entrevista com Coordenador 2

Interveniente	Diálogo
Entrevistador:	<p>Basicamente, estas entrevistas que estou a fazer a Coordenadores é para tentar fazer uma comparação de dados, digamos, entre o que os professores responderam no questionário e a perceção que os Coordenadores têm em relação também à Avaliação de Desempenho dos Docentes das AEC. Como te disse, a chamada está a ser gravada que é para depois eu conseguir analisar os dados com mais detalhe, digamos, e transpor tudo para a tese. Vou dividir isto em duas áreas: a primeira é em relação às funções dos professores AEC, e a segunda em relação à necessidade de um Sistema de Avaliação de Desempenho.</p> <p>Assim a primeira questão mais flagrante, digamos, é: Quais é que tu achas que são as responsabilidades principais dos professores das AEC?</p>
Coordenador 2:	As responsabilidades principais dos professores AEC...
Entrevistador:	Sim.
Coordenador 2:	<p>Eles têm as Planificações, e os Manuais de Atividades... A grande responsabilidade deles é cumprir com essas planificações (<i>..imperceptível...</i>) dos professores titulares. Parece-me que essa é a grande responsabilidade deles... e as responsabilidades profissionais inerentes do eles irem dar as aulas.</p>
Entrevistador:	<p>Ok. Se conseguisses dividir em três partes, do género, as funções que são feitas com muita regularidade; depois aquelas funções anuais ou muito esporádicas... como achas que dividias? O que é uma função que eles tenham que desempenhar constantemente, e o que é que são funções que só ocasionalmente é que eles têm que fazer?</p>
Coordenador 2:	(pausa) Ui. Funções que eles tenham que desempenhar... constantemente, é aquela função principal...
Entrevistador:	<p>Imagina por exemplo os sumários: têm que escrever todos os dias sumários, é uma função mais regular. Mas por exemplo a Avaliação dos alunos é uma função anual, ou neste caso por semestre. É esse género de diferença.</p>

Coordenador 2:	Ah. Obrigada. Então vá, os sumários, que é constante... a avaliação dos alunos, os relatórios de avaliação, que é trimestral... ( <i>..imperceptível...</i> ) no entanto as reuniões são trimestrais.
Entrevistador:	Ok.
Coordenador 2:	Mais alguma função que possa mencionar... marcar faltas também, ver a assiduidade dos alunos, não é? E depois têm tudo a ver com a avaliação e com a sala de aula. E tem tudo a ver com os comportamentos... têm que fazer o... como é que se chama? Ocorrências. E registo dos comportamentos disruptivos. Mas é esporadicamente, mais no início do ano do que no final do ano...
Entrevistador:	Pronto. E assim a nível geral, que tipo de competências é que achas que são mais fulcrais ao trabalho deles? Se é tipo mais “Organização” ou e é, sei lá, o ser “Metódico”... que é que achas?
Coordenador 2:	Acho que isso difere. Acho que o mais importante é a “Planificação”. Mesmo que, por razões externas, nomeadamente o Plano Anual de Atividades da Escola, ou que a situação com os professores não siga o Plano AEC, o importante é a Planificação das aulas. A Planificação com tempo, senão as coisas não funcionam dentro da sala de aula se eles não planificarem a aula que vão dar, de acordo com o ano letivo e com o grupo que vão ter.
Entrevistador:	Ok, e diz-me uma coisa... a maior parte dos teus professores estão todos na área de formação deles? Dão AEC na área de formação? Ou tens muitos que estão a dar AEC que não são da área de formação deles?
Coordenador 2:	90% estão a dar formação na área de formação deles.
Entrevistador:	Ok. Pronto. Passando agora à outra parte das perguntas, que é mais em relação ao Sistema de Avaliação de Desempenho: achas que é necessário haver um Sistema de Avaliação de Desempenho para os Docentes AEC?
Coordenador 2:	(pausa) A ser aplicado, portanto... Mas quem é que aplica? Quem é que vai preencher esses dados?
Entrevistador:	Ah, lá está. Neste caso estamos a falar em geral: na aplicação de um Sistema de Avaliação de Desempenho, seja o Agrupamento a aplicar, seja a Organização Promotora das AEC a aplicar. Em geral, achas que é necessário?
Coordenador 2:	(pausa) Hum. (pausa) Eu vou dizer que sim. Para não ser controverso.
Entrevistador:	E achas que vai trazer mais benefícios aos professores, ou mais prejuízos, digamos?

Coordenador 2:	Se a Avaliação for qualitativa, poderá ter benefícios; se for quantitativa, não vejo... até porque não vejo alguma vantagem em dar um + aos professores como aos alunos. Não faz muito sentido. Mas sim, mais qualitativa do que quantitativa.
Entrevistador:	Ok. Hum, outra pergunta: lá está, quem é que tu achas que deveria avaliar os docentes AEC. Se existisse um Sistema de Avaliação de Desempenho, quem é que tu achas que deveria ser a pessoa a avaliar?
Coordenador 2:	(pausa) Acho que há dois parâmetros a avaliar...
Entrevistador:	Por exemplo...?
Coordenador 2:	A parte pedagógica...
Entrevistador:	Sim?
Coordenador 2:	E a parte de funcionamento, nem sei explicar. Se são assíduos, se não são assíduos, se faltam e avisam quando faltam... E daí achar que a parte pedagógica poderão ser os professores titulares; e a outra parte seria portanto a parte da (refere nome da Organização Promotora das AEC). Portanto uma parte seria o Agrupamento e outra parte seria a Empresa a avaliar.
Entrevistador:	Ok, sim senhor. E agora assim a nível do conteúdo da Avaliação, quais é que achas que eram os pontos principais que deviam ser avaliados no professor? Por exemplo, lá está, pegando outra vez nas características da função e nas próprias competências que a função exige, quais é que achas que eram os critérios fundamentais para avaliar o professor? Do género, se o professor se enquadra na profissão de docente, digamos; se é mais importante avaliar, sei lá, a profissionalidade do professor ou as competências dele na área que está a lecionar... Diz-me exemplos de critérios...
Coordenador 2:	São todos importantes. Agora critérios em si, agora já já já? Mas sem dúvida a assiduidade, a pontualidade, o profissionalismo... (pausa) Eu diria... como é que hei-de explicar isto? Deixa-me pensar um bocadinho... (pausa) Outra parte que é, neste caso da (refere Organização Promotora das AEC) quando pede a documentação... a parte logística de eles cumprirem ou não... Como é que posso dizer isto?
Entrevistador:	Boa pergunta...
Coordenador 2:	Basicamente é o cumprimento de datas limite.
Entrevistador:	Ah, ok.

Coordenador 2:	Em tudo: quer seja uma avaliação, quer seja os sumários... porque tudo tem datas limite. Como é que se chama?
Entrevistador:	Deadline.
Coordenador 2:	Cumprimento das deadline a vários níveis. Depois a articulação com os professores, a relação com os alunos, o cumprimento do Plano, da Planificação: do Manual de Atividades do Agrupamento ou do Manual de Atividades da própria AEC... Ah, e critérios de avaliação... aquela parte da competência é importante.
Entrevistador:	Ok. Por exemplo o conhecimento dos conteúdos disciplinares, não é? Neste caso, ele saber o que é que está a lecionar naquela área. Ou por exemplo a ética profissional, ou o facto de ele se identificar com o Agrupamento. Achas que é necessário, o facto de ele se encaixar com as regras, digamos, do Agrupamento ou da Empresa na qual está contratado...
Coordenador 2:	Sim... não acho que isso seja obrigatório, vou-te ser muito sincera. Sim, o enquadramento com a Escola onde estás, tem que ser, não é? Mas mesmo nas Escolas os professores diferem muito. E mesmo num Agrupamento, as Escolas são muito diferentes; e na mesma Escola os professores são todos diferentes, e o funcionamento deles é muito diferente. Em relação à Associação ou Empresa, ou o que seja, o professor tem que estar enquadrado... ou seja, isto são trabalhos à distância, não é?
Entrevistador:	Sim.
Coordenador 2:	Têm que cumprir aquilo que lhes é pedido, mas que dizer, não... (pausa) há aqui um distanciamento que também é criado pela própria distância com a Associação. De alguma forma têm que estar enquadrados, senão não faz sentido.
Entrevistador:	Agora voltando ainda um bocadinho a trás, para concluir, diz-me por exemplo se concordas ou não com estes intervenientes na avaliação, digamos. Por exemplo, o facto de o Coordenador ser um interveniente na Avaliação do professor. Achas que é relevante?
Coordenador 2:	Acho.
Entrevistador:	Pronto. E a opinião dos outros colegas de trabalho, dos outros professores AEC?
Coordenador 2:	(pausa) Hum, não.
Entrevistador:	Não tanto... Ok. E a opinião dos alunos?

Coordenador 2:	Sim.
Entrevistador:	E por exemplo, existir uma vertente que fosse de autoavaliação: o próprio professor avaliar a sua própria prestação?
Coordenador 2:	Sim...
Entrevistador:	Ok. Pronto, para já acho que é isto, obrigado. Vou desligar a gravação e entretanto já falamos. Um segundo.

#### Anexo IV

Funções dos Intervenientes no Processo de Avaliação, segundo o Decreto Regulaentar nº26/2012

- (1) **O Presidente do Conselho Geral** - Aprova a proposta, e notifica o diretor;
- (2) **O Diretor** - Realiza a avaliação dos docentes identificados no artigo 27º (escalões elevados da carreira docente, subdiretor, adjunto, assessor de direção, coordenador de departamento curricular e o avaliador por este designado), e cabe-lhe também a tarefa de apreciar e decidir as reclamações nos processos nos quais foi avaliador;
- (3) **O Conselho Pedagógico** - Elege os docentes que integram a secção de avaliação do desempenho docente; aprova o documento de registo e avaliação das atividades realizadas pelos docentes avaliados;
- (4) **A secção de avaliação de desempenho docente do Conselho Pedagógico** - Aplica o Sistema de Avaliação de Desempenho nos conformes do projeto educativo da escola/agrupamento; calendariza os procedimentos; concebe o instrumento de registo e avaliação das atividades dos docentes, e publica-o; acompanha e avalia todo o processo; aprova a classificação final; aprecia e decide reclamações nos processos em que atribuiu a classificação final; aprova o plano de formação;
- (5) **O Avaliador Externo** - Procede à avaliação externa da dimensão científica e pedagógica dos docentes por ela abrangidos;
- (6) **O Avaliador Interno** - Avalia o desenvolvimento das atividades realizadas pelos avaliados através do projeto docente, dos documentos de registo e avaliação, e relatórios de autoavaliação.

## Anexo V

### *Descrição dos Projetos AEC do Grupo ALPHA:*

- **Educ'Arte** – Expressão Musical, Dramática e Artes Performativas

Projeto de educação pela e para a Arte em que a Música, o Teatro e o Cinema são elementos aglutinadores de um conjunto de outras expressões artísticas (Pintura, Dança, Literatura, Fotografia, Artes Visuais, Arte Circense, Escultura, Arquitetura).

Engloba as AEC: **EM** (Expressão Musical); **EXP** (Expressões Motoras e Dramáticas); **EP** (Expressões Plásticas) **ALE** – Atividades Lúdico-Expressivas; **CD** – (Cidadania)

- **NutriSer** – Nutrição e Atividades Físico-Motoras

Projeto com uma dimensão alimentar, motora, cognitiva e relacional. Abrange as AEC: **AFD** (Atividade Física e Desportiva), e **Yoga**.

- **Ciências e Experiências** – Ensino de Ciências Experimentais

O ensino das Ciências Experimentais no 1º ciclo permite a abordagem de conteúdos científicos através da experimentação, motivando-as a descobrir e questionar o mundo que as rodeia.

Nesta Atividade são exploradas as várias Ciências Experimentais: Física, Química, Biologia, Geologia e Ecologia. Inclui uma AEC, de nome igual ao projeto.

- **PIB** – Programação Informática Brilhante

Com o programa informático SCRATCH, os alunos aprenderão a Algoritmia essencial para programar em qualquer linguagem. O projeto PIB consiste em quatro anos de Iniciação à Programação, com o objetivo de desenvolver o seu raciocínio lógico de uma forma muito lúdica e estimulante. Inclui as AEC: **Informática**, e **TIC** (Tecnologias da Informação).

- **SuperNúmeros** – Empreendedorismo e Educação Financeira para Crianças

Este projeto é uma pedagogia de Ensino da Matemática e do Empreendedorismo, especialmente desenhado para o 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o projeto SuperNúmeros promove o estímulo e reforço das aprendizagens curriculares no âmbito da matemática, a par da aprendizagem para o mundo dos negócios, do empreendedorismo

sustentável e do empreendedorismo social. Abarca as AEC: **MAT** (Matemática) e **EMP** (Empreendedorismo).

- **EcoEnglish** – Ensino de Inglês através de Atividades, Jogos e Projetos

Atividades, jogos e projetos realizados com materiais recicláveis e através do contacto com a natureza favorecendo, em simultâneo, a aprendizagem do inglês com ênfase na oralidade e na educação para o ambiente e para sustentabilidade. Aborda a AEC: **ING** (Inglês)