

## Motivação e avaliação do desempenho docente

Motivation and evaluation of teaching performance

Susana Fernandes<sup>1</sup>  
Susana Sá<sup>2</sup>

**Resumo:** A avaliação do desempenho docente tem vindo a sofrer alterações ao longo do tempo. A estas alterações os docentes têm reagido e respondido de diferentes formas, até chegarmos ao modelo atualmente vigente. Com esta investigação pretende-se refletir em torno do processo de avaliação do desempenho docente, das percepções que os professores têm acerca do mesmo e da sua interferência na prática letiva, questionando-se também se a avaliação do desempenho docente será, ou não, fator de motivação para os professores. Para tal, desenhou-se um plano de estudos de natureza qualitativa, de cariz descritivo, procurando-se captar o ponto de vista de cada um dos participantes. Para a recolha de dados foi realizada uma entrevista semiestruturada a três docentes dos ensinos básico e secundário. Os resultados evidenciam que os docentes concordam com uma avaliação do desempenho, mas que o atual modelo não é uma resposta eficaz aos seus anseios e ambições. Consideram que este se apresenta com limitações que condicionam todo o processo avaliativo, como são o caso da quotização das avaliações de “Muito Bom” e “Excelente” e da figura do avaliador externo.

**Palavras-Chave:** Motivação; Satisfação; Avaliação do Desempenho Docente.

**Abstract:** The evaluation of teaching performance has undergone changes over time. To these changes, teachers have reacted and responded in different ways, until the current model was reached. This investigation intends to reflect on the process of evaluating teaching performance, the perceptions that teachers have about it and its interference in teaching practice, also questioning whether the evaluation of teaching performance is a factor of motivation for teachers. To this end, a study plan, both of qualitative and descriptive nature, was designed, seeking to capture the point of view of each of the participants. For data collection, a semi-structured interview was carried out with three teachers from basic and secondary education. Results show that teachers agree with a performance evaluation, but that the current model is not an effective response to their desires and ambitions. They consider that it has limitations that affect the entire evaluation process, as is the case with the assessment of “Very Good” and

<sup>1</sup> CIDI-IEES: Curso de Especialização em Administração e Organização Escolar; 37003@iesfafe.pt

<sup>2</sup> Professora Adjunta do CIDI-IEES - Instituto Europeu de Estudos Superiores, Fafe, Portugal; ORCID: 0000-0003-1339-5745; Cátedra da Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; [susana.sa@iees.pt](mailto:susana.sa@iees.pt)

Recebido em 01/11/2022  
Aprovado em 08/01/2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



“Excellent” being subject to the definition of quotas, as well as with the figure of the external evaluator.

**Keywords:** Motivation; Satisfaction; Teaching Performance Evaluation.

## Introdução

A forma como os professores se relacionam entre si, e com os seus alunos, tem impacto nos resultados e no desempenho de cada um. A satisfação e o grau de motivação dos docentes é, sem dúvida, de extrema importância no contexto da organização escolar.

É cada vez maior a importância dada à avaliação do desempenho docente, entendendo-se a avaliação como um instrumento importante na melhoria e verificação da qualidade de ensino.

Pretende-se com este estudo perceber até que ponto a motivação de cada um dos sujeitos envolvidos é influenciada pela avaliação do desempenho docente, tal como ela se realiza. Para isso, formularam-se questões para as quais se pretende obter uma resposta:

- Qual a percepção dos professores relativamente ao sistema de avaliação do desempenho?
- Em que medida a percepção dos professores relativa à avaliação do desempenho influencia a sua motivação?

Se, por um lado, é importante saber qual a percepção dos professores relativamente ao sistema de avaliação implementado; por outro, interessa conhecer se a motivação e satisfação dos mesmos está diretamente relacionada com a sua avaliação do desempenho.

Este trabalho apresenta uma estrutura composta por cinco partes que se desenvolvem em torno da questão central: a influência da avaliação do desempenho na motivação.

A primeira parte, constitui o enquadramento do estudo que serve de base à investigação, onde se procede à definição, contextualização e justificação da relevância do tema escolhido, identificando as questões de investigação e o seu objetivo.

De seguida, apresenta-se o contexto teórico, onde se procede à revisão da literatura sobre os conceitos de avaliação do desempenho e de motivação.

Posteriormente, é descrita a metodologia adotada, de carácter qualitativo.

Segue-se a quarta parte, com a exposição dos resultados obtidos, culminando na apresentação das respostas às questões de investigação que servem de orientação ao estudo.

## 1. Avaliação do desempenho docente

A avaliação dos professores está longe de um modelo perfeito e aceite por todos. Para a compreensão de um sistema de avaliação é necessário que se conheçam as questões teóricas que o fundamentam e as diferentes abordagens de uma avaliação. Desta forma, a avaliação do desempenho docente não pode ser reduzida a uma questão meramente técnica.

É fundamental a compreensão de todas as questões teóricas, concepções, visões de mundo, da escola, da aprendizagem e do ensino, assim como dos valores, da ética e da política, por se tratar de uma prática que, acima de tudo, serve para melhorar a vida profissional dos professores e a qualidade das aprendizagens dos alunos.

### 1.1. Conceptualização

Nolan & Hovver (2008, *apud* DGAE, 2021b) definem a avaliação do desempenho como sendo uma “função organizacional concebida para produzir julgamentos acerca do desempenho e competência do professor com o objetivo de progressão na carreira.”

De acordo com Alves *et al.* (2018), a avaliação do desempenho docente (ADD) consiste na “observação e apreciação sistemática do comportamento profissional e das capacidades técnicas de um trabalhador ou colaborador docente no exercício da sua atividade, bem como dos resultados e progressos obtidos.”

É imprescindível que se identifique qual o referencial de qualidade de ensino que se espera alcançar, ou seja, o que avaliar. A avaliação do desempenho docente pretende avaliar o que cada um mostra ser capaz de fazer, em determinado momento e contexto, nomeadamente a competência do professor (saberes diversificados e específicos que o professor domina), o seu desempenho (qualidade do ensino - o que faz quando dá aulas) e a sua eficácia (efeito do desempenho e da competência. A eficácia do professor depende da sua competência e do seu desempenho, mas também do que os alunos forem capazes de responder em determinadas situações.) (Fernandes, 2007; DGAE, 2021b).

Diferentes focos se apontam no que diz respeito à avaliação do desempenho. Enquanto os professores atentam na defesa dos postos de trabalho, na progressão na carreira e na sua

dignidade pessoal e profissional, pais, encarregados de educação e a administração das escolas querem um sistema de avaliação que relacione o desempenho dos professores com os resultados dos alunos. (Fernandes, 2007).

De acordo com Rodrigues (2012, *apud* Alves *et al.*, 2018), a avaliação do desempenho proporciona oportunidades para todos os que participam no processo, mas implica ultrapassar alguns desafios, sendo o principal de cariz cultural. Para este autor, tende-se a associar classificação e seriação à avaliação, em vez de esta ser “encarada como um processo formativo com o objetivo de potenciar o desenvolvimento e as aprendizagens.” (Alves *et al.*, 2018, p. 63). No sentido de ultrapassar estes obstáculos, Alves *et al.* (2018) apresentam a posição de Isoré (2010) que identifica elementos fundamentais do sucesso do processo de ADD. Para este autor serão determinantes: a participação na conceção do processo; o conhecimento dos critérios de obtenção de uma boa avaliação; a viabilidade e confiabilidade do sistema; a objetividade dos resultados e a inexistência de uma avaliação exclusiva do avaliador (especialista no conteúdo avaliado e de uma escola diferente da do avaliado).

De acordo com Rizo (2005), a avaliação do desempenho dos docentes não é boa em si mesma, uma vez que, dependendo da forma como se implementa, pode ser mais prejudicial do que benéfica para o desenvolvimento dos estudantes, em geral, e para suas aprendizagens, em particular. Para o autor, se os professores sentem que se põe em perigo a sua sobrevivência profissional, tenderão a comportar-se e a agir de modo a garantir um bom resultado na avaliação, podendo conduzir a “simulações de comportamentos” incompatíveis com uma educação de alta qualidade (Rizo, 2005).

## 1.2. Finalidades

Os propósitos de uma avaliação podem ser variados. No caso da avaliação de professores, temos a melhoria no desempenho, a responsabilidade com a apresentação de contas, a progressão na carreira, a profissionalização, ou, até, o próprio acesso à profissão.

A avaliação de professores é um processo difícil de conceber e de se pôr em prática. Não se trata somente de um processo burocrático para verificar o cumprimento de normas e procedimentos. Trata-se de uma complexa construção social, onde fazem parte do processo diferentes visões de ensino, de escola, de educação e sociedade. É muito mais do que uma questão técnica. Segundo Fernandes (2008, p. 21):

a avaliação de professores (...) poderá ser um meio importante de regulação, de amadurecimento, de credibilidade e de reconhecimento de uma classe profissional que, evidentemente, está perante um dos dilemas mais desafiadores com que se viu confrontada nos últimos 30 anos.

Para Rizo (2005), o processo de avaliação deve privilegiar uma profunda reflexão sobre as possibilidades de melhoria, potencializando a capacidade transformadora. Efetivamente, o governo português tem efetuado modificações pertinentes nos modelos de ADD ao longo dos anos. Com a entrada em vigor do decreto regulamentar n.º 2/2010 de 23 de junho, passou-se de uma avaliação com forte incidência na componente de autoavaliação, para uma mais diversificada, com a introdução de um sistema de observação de aulas, onde os processos de avaliação pelos pares internos se baseiam nos pressupostos da supervisão pedagógica. Este processo desenrolou-se através de observação de aulas, assumindo pressupostos avaliativos e formativos, perspetivando-se um processo continuado de prática reflexiva entre avaliador e avaliado.

Segundo Fernandes (2007, p. 2), a avaliação do desempenho docente pode ter várias intenções: melhorar o desempenho dos professores; promover a responsabilização e prestação pública de contas; melhorar práticas e procedimentos das escolas; compreender problemas de ensino e de aprendizagem, contribuindo para a identificação de soluções possíveis; compreender as experiências vividas por quem está envolvido numa dada prática social. O autor comenta ainda:

“...os fins a que se destina a avaliação têm necessariamente de ser considerados quando se escolhem os procedimentos de recolha de dados, o tipo de interação que o avaliador vai estabelecer com os avaliados ou, em geral, o design do sistema que se pretende concretizar” (*ibidem*, p. 2)

### 1.3. A avaliação do desempenho docente em Portugal

Até 1974, em Portugal, a ADD era da responsabilidade dos inspetores e dos reitores, sendo o desempenho classificado numa escala qualitativa: Medíocre, Suficiente, Bom e Muito Bom.

Com toda a instabilidade política da época, e num cenário de mudança, havia a necessidade de uma nova lei de bases do sistema educativo. É assim que surge a nova Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) e a avaliação do desempenho, quase inexistente entre 1974 e 1986, volta a ser abordada. Mais tarde, em 1990,



com o Decreto-Lei n.º 139–A/90, de 28 de abril, é publicado o Estatuto da Carreira Docente e, pela primeira vez, a progressão na carreira passa a ficar dependente da avaliação. Muita foi a legislação publicada no âmbito da ADD, mas a grande alteração ao processo de avaliação é introduzida pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro, que altera o Estatuto da Carreira Docente. Conforme consta do preâmbulo, torna-se “indispensável estabelecer um regime de avaliação do desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva”, considerando, ainda, que “a definição de um regime de avaliação que distinga o mérito é condição essencial para a dignificação da profissão docente e para a promoção da auto-estima e motivação dos professores”.

Este decreto apresenta como objetivos principais da ADD: o aperfeiçoamento das práticas, com vista à melhoria dos resultados escolares e à qualidade das aprendizagens; e a garantia da diferenciação dos professores pelo mérito, através do estabelecimento de quotas para as classificações de Excelente e de Muito Bom. No processo de avaliação é considerada a totalidade das atividades desenvolvidas pelos professores, a componente pedagógica, o serviço distribuído e a participação/ envolvimento com a “vida” da escola e da própria comunidade.

Em 2008, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro, pretende-se criar os mecanismos de aplicação do novo sistema de avaliação do desempenho docente, sobretudo dos docentes integrados na carreira, concretizando a matéria relativa ao planeamento das atividades de avaliação, à fixação dos objetivos individuais, bem como as matérias relativas ao processo (calendarização, explicitação dos parâmetros avaliativos e sistema de classificação).

Mais recentemente, o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, promove ciclos de avaliação mais longos, coincidindo com a duração dos escalões da carreira, fomenta a dimensão formativa da avaliação e recorre a avaliadores externos para a observação de aulas no período probatório, 2.º e 4.º escalões<sup>3</sup> e em caso de obtenção da menção de Excelente. Nos restantes escalões, a avaliação tem uma natureza interna e efetua-se com recurso a um relatório de autoavaliação realizado pelo docente, tendo como menção os parâmetros aprovados pelo Conselho Pedagógico, órgão onde se constitui a secção de avaliação do desempenho docente.

<sup>3</sup> Em Portugal, o Estatuto da Carreira Docente é organizado em 10 escalões. Os escalões têm a duração de quatro ou dois anos de tempo de serviço contabilizado para efeitos de progressão na carreira.

É também o Decreto Regulamentar nº 26/2012, de 21 de fevereiro que introduz as dimensões científico-pedagógica (que assume a centralidade no exercício profissional); participação na vida da escola e a relação com a comunidade educativa; e a formação contínua e o desenvolvimento profissional, como foco do processo de ADD.

No modelo atual da avaliação do desempenho docente, encara-se a avaliação como um instrumento de regulação da progressão, permanência ou exclusão na carreira docente. Trata-se de um modelo de avaliação por mérito, baseado em padrões de desempenho e em quotas pré-determinadas. (DGAE, 2021b)

Alves *et al.* (2018) apresentam resultados de vários estudos<sup>4</sup> acerca das perceções, representações e perspetivas relativamente à ADD, por parte dos docentes, referindo que

Globalmente, os estudos citados apontam que os professores consideram a ADD como uma necessidade para o desenvolvimento profissional, demonstrando uma atitude de abertura e de aprendizagem face à implementação da mesma. No entanto, as investigações sugerem igualmente que os docentes têm a perceção de que o atual modelo de ADD não contribui plenamente para atingir os objetivos para os quais a avaliação deveria contribuir. (Alves *et al.*, 2018, p. 64).

## 1.4. Motivação e satisfação

### 1.4.1. Teorias da Motivação

De acordo com Pérez-Ramos (1990) parece existir consenso em considerar que a motivação, representada por um processo de tomada de decisões, leva os indivíduos a executarem as suas tarefas e a desempenharem as suas funções na medida das suas melhores capacidades e esforços.

Etimologicamente, a palavra motivação deriva do latim *movere*, o que implica um movimento do indivíduo para a ação. (Dias, 2012)

É difícil encontrar uma definição de motivação. Vernon (1973, *apud* Dias, 2012) refere que a motivação é “encarada como uma força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes constituindo uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente.”. Dias (2012) apresenta várias definições de motivação presentes na literatura:

<sup>4</sup> Coelho, 2013; Costa & Fialho, 2012; Ferreira & Oliveira, 2015; Serrano, 2015

Autor	Definição de motivação
Young (1961)	“busca de todos os determinantes da atividade humana e animal”
Lewis (1963)	“motor do comportamento”
Desse (1963)	“termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos”
Hilgard e Atkinson (1967)	“algo que incita o organismo à ação que sustenta ou dá direção à ação quando o organismo foi ativado”
Kreitner (1995)	“processo que confere ao comportamento propósito e direção”
Buford, Bedeian e Lindner (1995)	“predisposição para o comportamento de forma propositada para alcançar necessidades não satisfeitas”
Higgins (1994)	“pulsão interna para satisfazer uma necessidade”
Daft (1999)	“a motivação surge das forças internas e externas de uma pessoa, as quais incitam o entusiasmo e persistência para seguir um certo curso de ação”
Chiavenato (1999)	“consequência de interação entre o indivíduo e a situação que o rodeia, tendo todas as pessoas um estímulo motivacional primário e diferentes níveis de motivação que se transformam ao longo do tempo”
Huertas (cit. p. Steffen, 2008)	“processo psicológico proporcionada por meio dos componentes afetivos e emocionais, constituindo a energia psíquica do ser humano.”

Tabela 1: *Definições de motivação (Adaptado de Dias, 2012)*

A análise destas diferentes abordagens permite perceber que a definição de motivação não é consensual. No entanto, em todas elas está presente a ideia de que a motivação é uma força ou estímulo que direciona o comportamento para determinado objetivo.

Das diferentes abordagens que tratam a motivação, destacamos a de Maslow (1970, *apud* Sampaio, 2009), autor da Teoria da Hierarquia das Necessidades, que propõe um modelo estruturado, que parte de um referencial humanista, destacando as forças internas do indivíduo como propulsoras para direcionar uma ação. Assim, as necessidades humanas encontram-se organizadas de modo hierárquico, de acordo com o seu grau de importância sendo fatores decisivos nas ações motivacionais.

A Pirâmide de Maslow é dividida em cinco níveis hierárquicos, cada um formado por um conjunto de necessidades. As necessidades fisiológicas constituem a base da pirâmide, onde se representam as necessidades básicas de todo o ser humano, como a fome, a sede, a respiração, a excreção, o abrigo e o sexo, elementos que são considerados primordiais para a sobrevivência da pessoa.



Para progredir na hierarquia, é necessária a conquista das condições elementares da pirâmide, passando para os próximos níveis, um a um, até se alcançar o topo.

As necessidades de segurança constituem o segundo nível da hierarquia, onde se encontram os elementos que permitem aos indivíduos sentirem-se seguros, desde a segurança em casa até aos meios mais complexos, como a segurança no trabalho e a segurança com a saúde.

O terceiro nível da pirâmide respeita às necessidades sociais. Neste grupo, estão as necessidades de se sentir parte de um grupo social como, por exemplo, ter amigos e constituir família.

A quarta etapa da pirâmide representa as necessidades de estima, que agrupam duas principais necessidades – a de reconhecer as próprias capacidades e a de ser reconhecido pelas outras pessoas, devido à capacidade de adequação do indivíduo. Ou seja, a necessidade que o indivíduo tem de se orgulhar de si próprio, de sentir a admiração e o orgulho de outros indivíduos, de ser respeitado por si e pelos outros.

Por fim, as necessidades de autorrealização estão no topo da pirâmide: quando o indivíduo consegue aproveitar todo seu potencial, com autocontrole das suas ações, de forma independente, e alcança a capacidade de fazer aquilo que gosta e que está apto para fazer, com satisfação. Ainda no que diz respeito às necessidades mais elevadas, Maslow afirma que cada indivíduo, uma vez satisfeitas as suas necessidades de status e estima de forma adequada, sente novas necessidades, desta feita associadas à autorrealização.

SATISFAÇÃO FORA DO TRABALHO

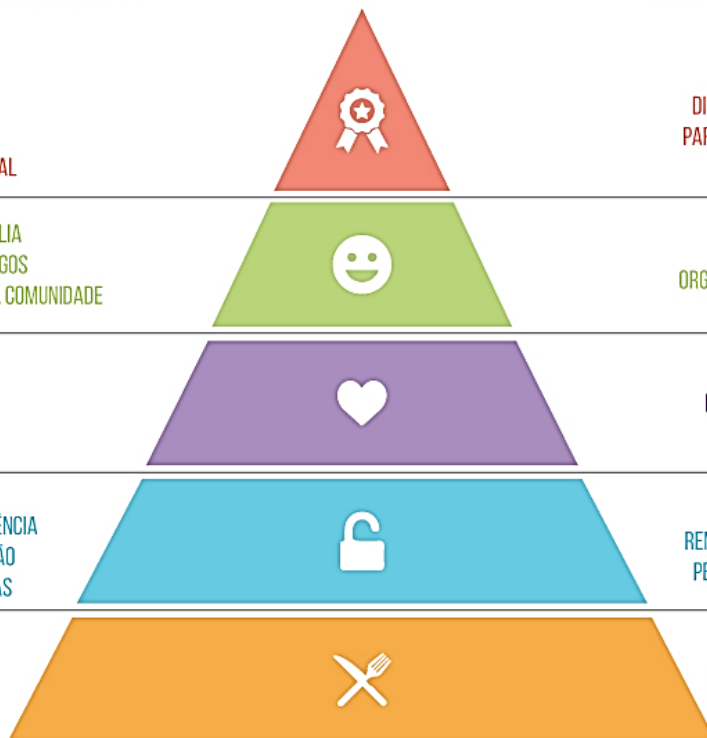
EDUCAÇÃO  
RELIGIÃO  
PASSATEMPOS  
CRESCIMENTO PESSOAL

APROVAÇÃO DA FAMÍLIA  
APROVAÇÃO DOS AMIGOS  
RECONHECIMENTO DA COMUNIDADE

FAMÍLIA  
AMIGOS  
GRUPOS SOCIAIS  
COMUNIDADE

LIBERDADE  
SEGURANÇA DA VIOLÊNCIA  
AUSÊNCIA DE POLUIÇÃO  
AUSÊNCIA DE GUERRAS

COMIDA  
ÁGUA  
SEXO  
SONO E REPOUSO



SATISFAÇÃO NO TRABALHO

TRABALHO DESAFIANTE  
DIVERSIDADE NAS DECISÕES  
PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES  
CRESCIMENTO PESSOAL

RECONHECIMENTO  
RESPONSABILIDADE  
ORGULHO E RECONHECIMENTO  
PROMOÇÕES

AMIZADE DOS COLEGAS  
INTERAÇÃO COM CLIENTES  
CHEFE AMIGÁVEL

TRABALHO SEGURO  
REMUNERAÇÃO E BENEFÍCIOS  
PERMANÊNCIA NO EMPREGO

HORÁRIO DE TRABALHO  
INTERVALO DE DESCANSO  
CONFORTO FÍSICO

Figura 1: Pirâmide das necessidades de Maslow.

Fonte: <https://carreira.com.br/pensadores-da-sociedade-os-degraus-de-maslow/>.

Frederick Herzberg realizou um estudo, em 1959, onde concluiu que os fatores que determinam a motivação não correspondem aos fatores que determinam a desmotivação de um trabalhador (Almeida, 1995, *apud* Reis, 2009). Na sua teoria dos fatores motivadores e higiênicos, Herzberg visou perceber o que procuram as pessoas na situação de trabalho. O estudo realizado, que deu origem a esta teoria, demonstrou que quando os indivíduos se sentiam desmotivados no seu trabalho, atribuíam a causa a fatores externos, os quais Herzberg denomina fatores higiênicos, e que só os fatores internos realmente funcionavam como motivadores. Portanto, quando estes fatores que se referem ao conteúdo intrínseco, ao desempenho, são ótimos, elevam substancialmente a motivação; e, quando não o são, produzem o efeito contrário (Caetano, Ferreira e Neves, 2001, *apud* Reis, 2009).

Para Pérez-Ramos (1990), outra importante abordagem é a Teoria Bifatorial de motivação - Higiene, concebida por Herzberg e os seus colaboradores, em 1959.

Pérez-Ramos (1990) compara as posições de Maslow e Herzberg referindo que

as proposições de Herzberg são assim compatíveis com as de Maslow, embora ambos autores apresentem pontos de vista diferentes. Enquanto que Maslow centraliza sua atenção nas necessidades humanas, Herzberg o faz referindo-se também aos incentivos utilizados para a satisfação das mesmas. (Pérez-Ramos, 1990: 129)

O autor continua, dizendo que os fatores de higiene de Herzberg se relacionam diretamente com as necessidades fisiológicas, sociais e de segurança de Maslow, e que os fatores de motivação encontram correspondência com as necessidades de estima e autorrealização (Davis, 1972, *apud* Pérez-Ramos, 1990, p. 129)

Pilatti (2004) apresenta a distinção feita por Herzberg (1968), onde este distingue fatores motivadores e fatores de manutenção. Para este autor a verdadeira motivação vem do interior da pessoa (intrínsecos) e não de fatores externos (extrínsecos). No primeiro caso, as pessoas podem motivar-se a elas próprias através da procura, descoberta e execução de trabalho que lhes traz a satisfação das necessidades. No segundo caso, as pessoas podem ser motivadas pela empresa através de incentivos como salário, promoção ou prémios. Assim,

- Motivação intrínseca - é determinada por fatores gerados internamente e que fazem com que os indivíduos se comportem de uma forma ou de outra, ou que se movam numa certa direção. Estes fatores incluem: responsabilidade (o sentimento de que o trabalho é importante), autonomia (a liberdade de ação), razão para usar e desenvolver competências, trabalho interessante e aliciante, oportunidades de desenvolvimento e progresso na carreira.
- Motivação extrínseca - é gerada por fatores externos à própria pessoa, como condições de trabalho, salário, segurança, contexto, benefícios, política institucional.

Os fatores extrínsecos podem ter um efeito imediato e poderoso, mas de curta duração. Os fatores intrínsecos, relacionados com a "qualidade de vida do trabalho" (uma expressão que surgiu deste conceito), têm um efeito mais profundo e de longa duração, por serem inerentes aos indivíduos e não serem impostos pelo exterior.

Oliveira et al (2009) referem que na atividade de um professor será exemplo de motivador intrínseco a necessidade de autorrealização, como a possibilidade de se relacionar com os alunos e o crescimento pessoal e profissional através do ensino, que podem motivar o professor a efetuar um trabalho intenso, procurando a perfeição, e assim, satisfazer as suas necessidades básicas, como a manutenção do seu emprego. Os mesmos autores apontam como exemplos de

motivadores extrínsecos à atividade docente, o salário, as condições de trabalho, a segurança no emprego, o status e o poder, que existem independentemente do indivíduo.

#### 1.4.2. Motivação e satisfação

Torna-se, assim, necessário distinguir motivação de satisfação.

De acordo com Moreira (1997), “a qualidade do ensino e a satisfação do professor no trabalho estão intimamente ligadas”, não sendo possível melhorar a qualidade do ensino, sem perceber quais as expectativas, motivos e interesses dos professores.

Sá (2020) refere que “satisfação profissional são as reações afetivas relacionadas com a atividade profissional e que podem ser devidas ao prazer ligado à própria atividade ou ligadas aos papéis representados na vida profissional, ou, ainda, ao valor atribuído por cada um ao que recebe em troca do seu trabalho.” Ainda de acordo com esta autora, a insatisfação pode conduzir a sentimentos como a angústia e o sofrimento.

Para Jackson e Mathis (2007) e Brown e Lent (2005) (*apud* Queirós, 2015) a satisfação laboral é definida como um estado emocional que resulta de uma avaliação feita por cada indivíduo da própria experiência de trabalho. A autora apresenta ainda a definição de Locke (1976), onde refere que a satisfação no trabalho é “um estado emocional positivo ou de prazer, resultante de um trabalho ou de experiências de trabalho.”

De acordo com Locke (1976, *apud* Queirós, 2015), a satisfação no trabalho tem duas componentes: a componente cognitiva, que se refere ao que cada um pensa acerca do trabalho que desempenha, e a componente emocional, que está relacionada com o bem-estar da pessoa em relação à sua atividade. Assim, “para Locke (1976) a satisfação no trabalho seria um estado emocional positivo, resultante da avaliação que os trabalhadores fazem do seu trabalho. Contrariamente, a insatisfação seria um estado emocional negativo, que resulta da avaliação do trabalho, mas que ignora e frustra os valores do trabalhador.” (Queirós, 2015).

Moreira (1990) aponta o ato de ensinar como a maior fonte de satisfação do professor. No entanto, este autor refere também que as recompensas podem ser intrínsecas, extrínsecas ou suplementares, conforme sugerido por Lortie (1975, *apud* Moreira, 1990). As recompensas intrínsecas são apenas visíveis para a própria pessoa, sendo exemplos a aprendizagem dos alunos e o crescimento pessoal e profissional do professor; as extrínsecas são ditadas pela organização e dizem respeito a benefícios recebidos, como o salário e o poder; já as

recompensas suplementares são associadas, por exemplo, à segurança e à estabilidade nos rendimentos, tendendo a ser estáveis ao longo do tempo.

De acordo com Sá (2020), existem alguns pontos de convergência entre motivação e satisfação. No entanto, a satisfação relaciona-se com aquilo que o sujeito deseja e aquilo que efetivamente alcança, enquanto a motivação é um conjunto de forças que fazem com que cada um se envolva nas suas atividades, de forma a alcançar determinados resultados e objetivos.

### 1.5. Avaliação do desempenho e motivação

Estes são dois conceitos que, dentro das organizações, têm vindo a ter um papel preponderante. Tal, deve-se à sua característica enquanto meios potenciadores de desenvolvimento e competitividade (Reis, 2009). Da adequada implementação da avaliação do desempenho, incluindo a sua compreensão por parte dos colaboradores, poderá advir um acréscimo na motivação dos mesmos e, conseqüentemente, uma maior competitividade dessa organização no mercado. No entanto, o oposto também é passível de ocorrer. Se os colaboradores não a identificarem como justa, esta ferramenta poderá resultar em desconfiança, contribuindo, até, não para a união, mas para uma rivalidade entre pares (Araújo, 2007, apud. Monteiro, 2020).

Locke (1985, *apud* Moreira, 1990) define a falta de satisfação como “uma resposta emocional negativa resultante da avaliação do trabalho como ignorar, frustrar ou negar os valores do trabalho”, sendo especialmente importante quando a expectativa de receber uma determinada recompensa foi o principal motivo para o ingresso na profissão.

Tendo em conta as expectativas, o salário constitui um fator motivador para qualquer profissional. O salário depende de critérios de desempenho e é capaz de satisfazer objetivos e necessidades do trabalhador. Na atividade docente, as questões salariais são bastante sensíveis. As remunerações dos professores, principalmente em início de carreira, são comparativamente mais baixas do que as de outras atividades que requerem as mesmas habilitações. Mais ainda, no caso dos professores, o salário depende do número de anos de serviço do profissional e do resultado da avaliação do desempenho, mediante o escalão da carreira docente em que o profissional se encontra. Para esta autora, “a implementação de um sistema de “pagamento por mérito” não parece fácil, no âmbito das particularidades da profissão docente”, uma vez que tal sistema aumenta a competição entre os professores e reduz as competências de comunicação e



cooperação. (Seco, 2000). Estão, então, interligadas a avaliação do desempenho docente, a progressão na carreira e a respetiva remuneração salarial.

Distinguindo fatores intrínsecos e fatores extrínsecos do trabalho que podem causar insatisfação, Moreira (1990) aponta o relacionamento com os alunos em termos de indisciplina e a sua falta de vontade de aprender, como principais insatisfações intrínsecas; e o baixo salário, o aumento do trabalho administrativo e o status da profissão, como principais insatisfações extrínsecas.

Para Seco (2000, p. 396), “a questão das recompensas extrínsecas mais adequadas à profissão docente é delicada e não é simples, dado que a natureza do trabalho docente, nas suas múltiplas atividades e objetivos, pressupõe uma abordagem e avaliação nem sempre fáceis ou possíveis de concretizar”.

De acordo com Alves et al. (2018), o processo de ADD procura cumprir três objetivos principais: o desenvolvimento profissional, uma vez que fornece às escolas informações que permitem a promoção de atividades que potenciem o desenvolvimento profissional dos seus professores; a responsabilização, uma vez que o reconhecimento de boas práticas, bem como a identificação de casos em que o desempenho se encontra aquém do expectável, conduz à identificação de necessidades de formação e ao desenvolvimento de processos para melhorar o desempenho dos professores e, finalmente, a motivação, já que o reconhecimento do seu desempenho é fator de motivação para os professores.

De acordo com C. Levy-Leboyer (1991, *apud* Lino, 2020) a avaliação do desempenho é entendida como uma forma de aproximar as motivações dos trabalhadores às da organização, partilhando objetivos comuns e dispondo de um acompanhamento como forma de aperfeiçoar e melhorar as práticas, tanto do trabalhador como da própria organização. Também este autor considera que a avaliação

implica tanto o indivíduo como a organização, porque é necessário que os responsáveis pela decisão, no seio da organização, avaliem o indivíduo, e simultaneamente este elabore para si próprio uma imagem completa do que a organização espera do seu desempenho e, por sua vez, o que ele pode esperar da organização (Lino, 2020, p. 8).

## 2. Metodologia

No campo das Ciências da Educação, os estudos puramente quantitativos são cada vez mais raros, uma vez que estamos a lidar com pessoas, com alunos, onde cada caso é um caso. Ao invés, cada vez mais se realizam estudos qualitativos, onde se dá ênfase à descrição dos acontecimentos, em detrimento da sua quantificação em números, muitas vezes sem qualquer valor. A este respeito, Coutinho e Chaves (2001) referem que foram surgindo novos paradigmas investigativos no campo das Ciências da Educação, passando-se de uma perspetiva positivista para outra construtivista e de carácter mais qualitativo. Surgiram, então, as metodologias de desenvolvimento.

## 2.1. Natureza e sujeitos envolvidos no estudo

Trata-se de um estudo de caso, investigando-se dentro do contexto da vida real, logo de carácter qualitativo. Nas palavras de Pacheco (1993), caracteriza-se “por uma investigação das ideias, da descoberta dos significados inerentes ao próprio indivíduo, já que ele é a base de toda a investigação.” (p. 10).

Contou-se com a colaboração de 3 docentes do ensino básico e secundário, que no momento da realização do estudo estavam colocadas nos 4.º e 6.º escalões da carreira docente. As 3 docentes pertencem ao quadro do mesmo Agrupamento de escolas, no norte do país, e lecionam numa escola básica e secundária, que acolhe alunos do 5.º ao 12.º ano de escolaridade.

Neste concelho, a larga maioria da população desenvolve atividade profissional no sector secundário, destacando-se no concelho as microempresas. Tal facto continua a evidenciar a fragilidade da estrutura produtiva. Atualmente, as pessoas deparam-se, cada vez mais, com inúmeras dificuldades económicas, o que se repercute na qualidade de vida das famílias e dos discentes do Agrupamento e, conseqüentemente, nas carências que demonstram.

É preocupante o elevado número de desempregados, que tem aumentado significativamente nos últimos anos, devido à crescente crise no sector empresarial que está a provocar grande instabilidade económica e emocional nas famílias, que se reflete em desequilíbrios e graves problemas nas crianças e adolescentes, dificultando a missão da escola na busca do melhor aproveitamento escolar, obrigando-a a efetuar um esforço titânico para responder a situações bastante diversificadas e que condicionam o seu normal funcionamento.

Assim sendo, a aposta na qualificação escolar e profissional da população em geral, e dos mais novos em particular, continua a ser uma prioridade absoluta. Refletindo obrigatoriamente os tempos difíceis que se vivem na comunidade envolvente, o Agrupamento de Escolas tem um papel essencial a desempenhar nessa missão comum de ultrapassar os tempos conturbados que se vivem e augurar um futuro mais promissor.

O corpo docente do agrupamento é composto por cento e quarenta e um professores, dos quais cerca de 92% pertencem aos quadros (quadro de escola/agrupamento e quadro de zona pedagógica). Constatou-se assim que a percentagem de docentes contratados tem vindo a diminuir drasticamente nos últimos anos.

## 2.2. Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

A entrevista é uma das fontes de informação mais importantes e essenciais nos estudos de caso (Yin, 2001). Efetivamente, a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.

De acordo com Tuckman (2000, p. 308), os investigadores recorrem às entrevistas para “transformar em dados a informação diretamente comunicada por uma pessoa (ou sujeito)”.

Bogdan & Biklen (1994, p. 108) são de opinião que as entrevistas permitem que o investigador capte o discurso do próprio sujeito para que, deste modo, a “análise se torne evidente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108). Aconselham a utilização de uma grelha de entrevista, pois estas são “suficientemente flexíveis para permitir ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico em estudo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 108).

Optou-se, neste âmbito, por entrevistas constituídas por questões indiretas e não específicas. De facto, Tuckman (2000, p. 309) refere que

ao fazer com que o objetivo de determinadas questões seja menos óbvio, a abordagem indireta tem mais probabilidade de produzir respostas francas e abertas (...)

As questões específicas, tal como as diretas, podem levar o sujeito a ser cauteloso ou circunspecto, e a dar respostas pouco sinceras. As questões não específicas podem levar, indiretamente, o sujeito à informação desejada e com menos alarme.

Escolheu-se um formato de entrevista estandardizada de final aberto, sendo que as questões foram previamente formuladas e ordenadas. Deste modo, todos os sujeitos respondem

às mesmas questões, pela mesma ordem, aumentando a possibilidade de comparar respostas e facilitando a tarefa de organização e análise de dados. (Patton, 1990, *apud* Tuckman, 2000, p. 518)

### 2.3. Análise de dados

Tratando-se de um estudo essencialmente descritivo, os dados recolhidos serão preciosos auxiliares a essa descrição.

Erickson (1986, p. 149, *apud* Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 107) refere que só podemos falar em dados da investigação depois do investigador ter analisado o material recolhido, isto é, todo o material que é recolhido (notas de campo, gravações vídeo, entrevistas, questionários, etc.) não constitui, por si só, um conjunto de dados, devendo apenas ser encarado como material documental a partir do qual serão construídos os dados, por meio da análise adequada.

Vala (1986) salienta que a análise de conteúdo é uma técnica muito comum, utilizada em investigações empíricas no domínio das ciências sociais e humanas. Este autor apresenta várias definições de análise de conteúdo, desde a de Berelson (1952) que define análise de conteúdo como sendo “uma técnica de investigação que permite a descrição objetiva sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (*apud* Vala, 1986, p. 103), até à de Krippendorff (1980), que definiu análise de conteúdo como sendo “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (*apud* Vala, 1986, p. 103). De acordo com Vala (1986, p. 103), quando Krippendorff retira a referência à quantificação da sua definição, permite o alargamento das direções que a análise de conteúdo pode seguir, deixando implícito que o rigor e o sucesso não são exclusivos das investigações quantitativas.

Para este autor, a finalidade da análise de conteúdo é “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.” (Vala, 1986, p. 104)

Também Bardin (1977) relaciona a inferência, quando defende que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção). (Bardin, 1977, p. 38)

O autor afirma que o interesse de uma análise de conteúdo vai além da simples descrição dos conteúdos. Este interesse reside antes nas conclusões que podemos retirar após o tratamento desses mesmos conteúdos. No fundo, a descrição é o primeiro passo; sendo a interpretação o último, pelo que a inferência é um “procedimento intermediário” (Bardin, 1977, p. 39), que permite passar da descrição à interpretação. Bardin (1977) conclui este seu raciocínio, apresentando a seguinte definição de análise de conteúdo:

conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

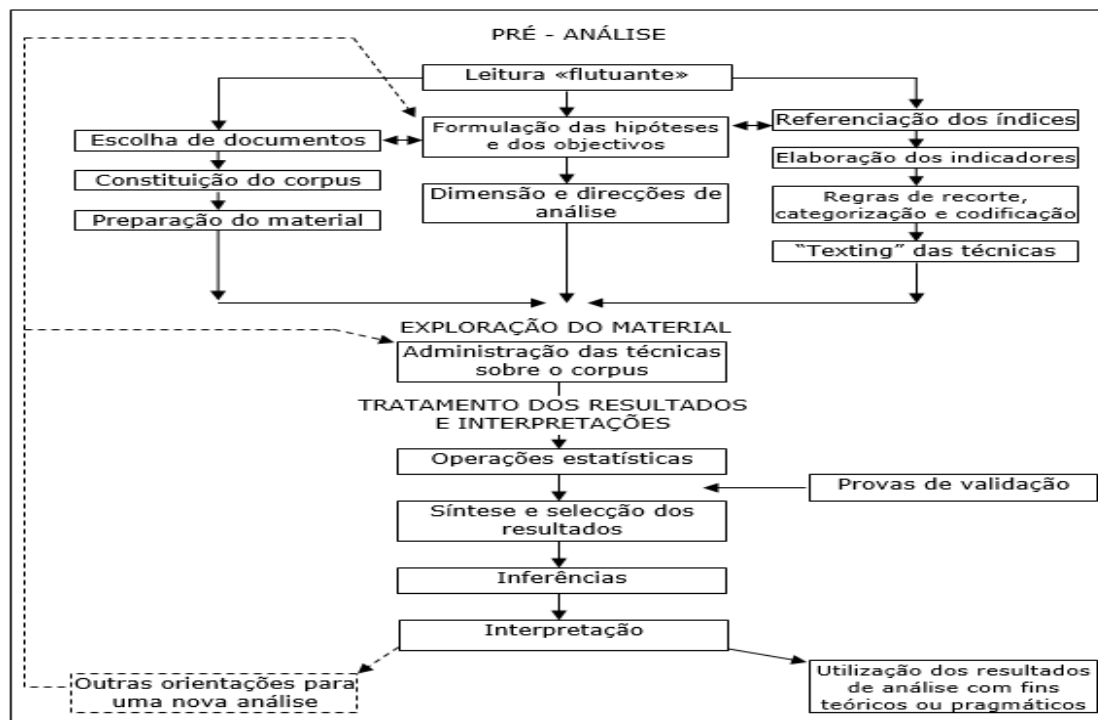
Na figura 2, apresenta-se um esquema, proposto por Bardin (1977) para uma análise de conteúdo. Nesse esquema, é visível a sequência das fases e dos passos de cada uma dessas fases, numa análise de conteúdo.

Este autor organiza a análise de conteúdo em três fases: (1) a pré-análise; (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

Acerca da pré-análise, o autor considera que se trata da fase de organização, onde se escolhem os documentos que serão alvo de análise (constituição do corpus) e onde se formulam as hipóteses/objetivos. É também nesta fase que se escolhem os índices e se constroem os indicadores. De acordo com o autor, um índice “pode ser uma menção explícita de um tema numa mensagem” (Bardin, 1977, p. 100), cujo indicador será a frequência de repetição do mesmo. É, além disso, referido que os indicadores deverão ser testados em pequenas passagens dos documentos.



Figura 2: D



desenvolvimento de uma análise (Bardin, 1977, p. 102)

Por categorização devemos entender

Operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. (Bardin, 1977, p. 117)

No processo de categorização estão implícitas duas fases – o inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos) – sendo o seu principal objetivo conseguir uma representação mais simples dos dados recolhidos.

Carmo e Ferreira (1998, p. 255) alertam para o facto de a escolha das categorias ser fundamental num processo de análise de conteúdo. Estes autores apontam que estas devem ser exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes.

Vala (1986) acrescenta que o processo de categorização pode ser feito *a priori*, *a posteriori*, ou, combinando estes dois processos. Uma categorização *a priori* acontece quando “a interacção entre o quadro teórico de partida do analista, os problemas concretos que pretende estudar e o seu plano de hipóteses permitem a formulação de um sistema de categorias e o que

lhe importa é a detecção da presença ou da ausência dessas categorias no *corpus*” (Vala, 1986, p. 111). Mas, o investigador pode começar por definir o plano de hipóteses para depois, como consequência de um trabalho exploratório sobre o *corpus*, surgir um plano de categorias que, neste caso, “releva simultaneamente da sua problemática teórica e das características concretas dos materiais em análise” (Vala, 1986, p. 112).

Acerca da codificação do material, esta é definida por Bardin (1977) como sendo uma transformação dos dados recolhidos em unidades, por meio de recortes (escolha das unidades), enumeração (escolha das regras de contagem) e classificação e agregação (escolha das categorias).

Quanto à fase de exploração do material, o autor refere que se trata de um trabalho longo, sobretudo de codificação e enumeração, em função das regras previamente estabelecidas.

Finalmente, acerca da terceira fase, o autor afirma que os dados são tratados de modo a serem significativos e válidos. Para tal, pode recorrer-se à Estatística (percentagens, análise fatorial, etc.) e a testes de validação. Finalmente, o analista pode “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (Bardin, 1977:, p. 101)

Concluindo, Bardin (1977) apresenta-nos seis diferentes técnicas de análise de conteúdo

- (1) a análise categorial;
- (2) a análise de avaliação – pretende medir as atitudes do sujeito em relação ao assunto em questão;
- (3) a análise da enunciação – aplica-se, por exemplo, em entrevistas não directivas e apoia-se no pressuposto de que a comunicação é um processo e não um dado (Bardin, 1977, p. 169);
- (4) a análise da expressão – utiliza indicadores de ordem formal (e não semântica) e aplica-se, por exemplo, em psicologia clínica e discursos políticos (que veiculam uma ideologia) (Bardin, 1977, p. 185/186);
- (5) a análise das relações – procura não só a frequência da aparição dos elementos no texto, mas também as relações “que os elementos do texto mantêm entre si” (Bardin, 1977, p. 197);
- (6) a análise do discurso.

Vala (1986, p. 107), por seu turno, apresenta algumas das vantagens de um processo de análise de conteúdo. Põe em evidência a possibilidade de a análise ser utilizada em material que, de início, não tinha a finalidade de servir para investigação, e, a possibilidade de ser utilizada em material não estruturado (correspondência, entrevistas abertas, mensagens da comunicação social, questões abertas de um questionário).

### 3. Apresentação e discussão de resultados

187

Recordando o caráter qualitativo deste estudo, procura-se, agora, uma apresentação, análise e discussão dos resultados, fundamentalmente descritiva.

As questões para as quais se pretende encontrar uma resposta são as seguintes:

- Qual a percepção dos professores relativamente ao sistema de avaliação do desempenho?
- Em que medida a percepção dos professores em relação à avaliação do desempenho influencia a sua motivação?

Salienta-se, desde já, a total disponibilidade demonstrada pelas docentes entrevistadas para a participação neste estudo e a gravação das entrevistas.

O guião da entrevista encontra-se dividido em duas partes. A primeira, relativa aos dados pessoais e profissionais de cada uma das entrevistadas; e a segunda, onde se procura estabelecer a relação entre o processo de avaliação do desempenho e a motivação docente.

Apresenta-se, de seguida, uma síntese das respostas de cada uma das entrevistadas, identificadas como Docente 1 (D1), Docente 2 (D2) e Docente 3 (D3).

	Docente 1	Docente 2	Docente 3
Idade	52 anos	46 anos	49 anos
Tempo de serviço	29 anos	24 anos	25 anos
Escalão em que se encontra	6.º (em avaliação este ano letivo, para ingresso no 7.º escalão, sujeito a quotas)	4.º escalão (em avaliação este ano letivo, para ingresso no 5.º escalão, sujeito a quotas)	4.º escalão (em avaliação no próximo ano letivo, para ingresso no 5.º escalão, sujeito a quotas)

Formação profissional	Licenciatura em Ensino de Português; Mestrado em Supervisão Pedagógica	Licenciatura em Ensino de Matemática Pós graduação em Administração Escolar Pós graduação em Organizações Educativas	Licenciatura em Ensino de Física e Química Pós graduação em Educação de Adultos Pós graduação em Mediação de Conflitos Escolares
Grupo de recrutamento	Grupo 300	Grupo 500	Grupo 510
Cargos	Coordenadora do departamento de línguas Coordenadora da flexibilidade curricular Membro da secção de avaliação do desempenho docente Direção de turma	Direção de turma Membro de uma Direção durante 18 anos (até agosto de 2020)	Direção de turma Direção de instalações Membro do Conselho Eco-Escolas Membro do Conselho Geral

Tabela 2: *Dados pessoais e profissionais das docentes entrevistadas.*

Passemos agora à apresentação dos dados recolhidos a partir das respostas a cada uma das questões.

Questão 1: O que é, para ti, a avaliação do desempenho?

D1	Identifica aquelas que para si são as componentes essenciais do processo de avaliação do desempenho, nomeadamente, a componente pedagógica (didática), a componente científica e, ainda, “tudo o que está relacionado com a própria escola” (atividades em que o docente se envolve, participação na análise e conceção de documentos estruturantes).
D2	Explicita que este deve ser um processo que visa avaliar o desempenho do professor no seu dia a dia, as suas práticas, tanto a nível pedagógico, como a nível administrativo. É um processo que tem como objetivo a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.
D3	Considera que deveria ser uma prática coerente com a prática profissional, que vise a melhoria das aprendizagens dos alunos e das boas práticas dos professores. No entanto, isso não acontece.

	Deveria ser um processo que fosse construído e percebido por todos os professores, em cada escola.
--	--

Tabela 3: Respostas à questão “O que é, para ti, a avaliação do desempenho?”

Para as três docentes entrevistadas, o processo de avaliação do desempenho deve centrar-se no trabalho do professor, dentro e fora da sala de aula, tendo em vista a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Com efeito, as três salientam a importância das dimensões pedagógica e científica, numa lógica de melhoria construída a partir da partilha, análise, reflexão e (re)construção profissional, conducente a uma integração de práticas e envolvimento no processo avaliativo.

Questão 2: Como te sentes perante a possibilidade de ser avaliada?

D1	Identifica sentimentos de insegurança, receio e desconforto. Sentimentos causados “não por aquilo que eu produzo, mas precisamente por haver aquele limite [escalão sujeito a quotas] e correr o risco de ir para a uma lista nacional”
D2	Salienta a naturalidade do processo de avaliação nas organizações: “Para mim, a avaliação é algo natural nas organizações. Nós temos que ser avaliados.” “Não diria constrangedor,... mas desconfortável.”, referindo-se à avaliação externa. Explica não se sentir incomodada com a presença do avaliador externo (pessoa estranha) na sua aula, mas desconfortável com o resultado que daí pode advir.
D3	Menciona o desconforto deste processo. A progressão dos professores é posta em risco pela existência de um avaliador externo, que não conhece realmente o professor que está a avaliar e que, muitas vezes, não terá a qualificação necessária para as funções que lhe são impostas.

Tabela 4: Respostas à questão “Como te sentes perante a possibilidade de ser avaliada?”

Quando questionadas acerca dos seus sentimentos perante a possibilidade de serem avaliadas, as três docentes referem desconforto. São ainda identificados sentimentos de receio e insegurança.

As docentes sentem que a sua progressão é posta em causa, não pelo seu desempenho, mas antes por fatores que lhes são alheios, nomeadamente fatores subjacentes à avaliação externa.



Ainda que partilhando do sentimento de desconforto causado pela avaliação do desempenho, uma das docentes destaca, no entanto, a naturalidade da existência de um processo avaliativo, algo que considera necessário na estrutura organizativa das escolas.

Questão 3: A Avaliação do Desempenho Docente interfere na tua prática profissional?

190

D1	<p>Não.</p> <p>“Aquilo que faço antes, faço na mesma durante o ciclo avaliativo ao qual estou sujeita.”</p> <p>Refere ainda que, apesar de não interferir na sua prática letiva, não deixa de se lembrar que está em avaliação, num escalão sujeito a quotas.</p> <p>Relativamente ao seu desempenho profissional, diz que é o mesmo, independentemente de estar em avaliação ou não, e, independentemente de o escalão estar, ou não, sujeito a quotas.</p>
D2	<p>Não na sua prática diária.</p> <p>“No meu dia a dia, tento fazer sempre o meu melhor, com os recursos que tenho, independentemente de estar a ser avaliada, ou não.”</p> <p>No entanto, refere a existência de situações em que realizou formação para obter os créditos necessários à progressão.</p>
D3	<p>Não.</p> <p>Independentemente de estar em avaliação, ou não, sempre se envolveu em projetos e sempre se preocupou com o sucesso dos seus alunos, procurando sempre inovar estratégias e metodologias.</p>

Tabela 5: Respostas à questão “A Avaliação do Desempenho Docente interfere na tua prática profissional?”

Relativamente à avaliação do desempenho ter, ou não, influência na sua prática diária, as três entrevistadas são unânimes em negar essa influência.

Todas referem que a sua prática não é alterada por se encontrarem em ano de avaliação, procurando sempre desempenhar da melhor forma o seu papel, com os recursos que lhes são facultados.

Questão 4: Consegues identificar aspetos positivos e aspetos negativos no modelo atual de Avaliação do Desempenho Docente?

<p>D1</p>	<p>De início, não identifica qualquer aspeto positivo no presente modelo de avaliação do desempenho. Mais tarde, refere que é positivo o facto de existir um processo de avaliação do desempenho, pois, na sua opinião, os professores precisam de ser avaliados.</p> <p>Quanto aos aspetos negativos, menciona a pouca transparência e secretismo em torno dos resultados da avaliação, o que conduz a desconfiças entre os docentes e em relação à SADD.</p> <p>Remete também para o facto deste processo não promover o reconhecimento do mérito, uma vez que um docente pode desenvolver um trabalho de excelência (dentro e fora da sala de aula) e, ainda assim, condicionado pela existência de quotas, ser avaliado com Bom, o que, na sua opinião, é fator de desmotivação.</p> <p>Para esta docente, as aulas observadas são ilusórias em relação ao efetivo desempenho do professor. Num ciclo de 4 anos, 4 aulas decidem 42% da avaliação do professor.</p>
<p>D2</p>	<p>Como aspetos positivos, salienta a necessidade de os professores serem avaliados, devendo a avaliação ser encarada como algo natural.</p> <p>Aponta ainda a obrigatoriedade da realização de formação em cada escalão, a valorização do trabalho colaborativo entre docentes e a valorização da relação do professor com a comunidade.</p> <p>Como aspetos negativos, a docente refere que “a avaliação externa aparece completamente descontextualizada”, uma vez que os avaliadores externos não conhecem a turma e não conhecem o contexto da escola.</p> <p>Destaca a influência da diversidade de avaliadores externos, quer pela componente pessoal, quer pela (pouca) qualificação para exercerem a função de avaliadores externos, o que pode conduzir a processos de avaliação pouco claros e, por vezes, até pouco justos.</p> <p>Enfatiza a falta de qualificação dos avaliadores externos como um aspeto a ser trabalhado.</p> <p>Aponta ainda a proximidade entre os avaliadores internos e os docentes em avaliação: “Criam-se relações pessoais entre os colegas e, no momento da avaliação, nem toda a gente consegue vestir a capa de avaliador.”</p>
<p>D3</p>	<p>Como aspetos positivos, refere a necessidade de ser avaliado. Na sua opinião, os professores precisam de ser avaliados, de forma a garantir e promover a atualização de metodologias e a realização de formação.</p> <p>Relativamente aos aspetos negativos, salienta a falta de possibilidade de envolvimento dos professores na construção dos instrumentos utilizados na avaliação, pelo que não se sentem envolvidos em todo o processo.</p> <p>Na opinião da docente, a avaliação dos professores não pode depender do rendimento e dos resultados dos alunos.</p>

	Finalmente, refere que a avaliação do desempenho, no seu modelo atual, gera conflitos entre os docentes e “uma tensão que se sente na sala de aula”.
--	--

Tabela 6: Respostas à questão “Consegues identificar aspetos positivos e aspetos negativos no modelo atual de Avaliação do Desempenho Docente?”

No que respeita aos aspetos positivos do atual modelo de avaliação, verifica-se, uma vez mais, unanimidade quanto à necessidade de existência de avaliação do desempenho docente. O conjunto das entrevistadas concorda que os professores devem ser avaliados, devendo este processo ser encarado como algo natural numa organização educativa.

É também referida como positiva a obrigatoriedade de realização de formação para progressão na carreira. Com efeito, sendo obrigatória, a realização de formação permite uma atualização constante de metodologias e estratégias.

Quanto aos aspetos negativos, o mais destacado prende-se com o não reconhecimento do mérito, uma vez que, por imposições legais (existência de quotas de acesso aos 5.º e 7.º escalões), sucede frequentemente que professores com uma avaliação de “Muito Bom”, ou mesmo “Excelente”, acabem por não progredir, vendo a sua carreira estagnada.

Também percecionada como negativa é a descontextualização de todo o processo de avaliação externa, que pode levar a resultados pouco claros e, até, injustos. Esta avaliação é, na verdade, realizada em quatro aulas (dois dias, num ciclo avaliativo de quatro anos), por uma pessoa externa à escola, que não conhece a turma, os alunos, o contexto da escola e que, por vezes, sem qualquer formação para tal, avalia o professor, tendo essa avaliação um peso muito significativo na classificação final.

Também os avaliadores internos, e as relações pessoais que estes naturalmente estabelecem com os colegas que estão em avaliação, são visados neste ponto. A existência deste estreitamento de relações leva à referência, por parte de uma das docentes, de que pode ser difícil separar a componente pessoal da profissional.

Outros aspetos negativos mencionados são a pouca transparência e o secretismo do processo, o que conduz a desconfianças, conflitos e tensões entre os docentes, muitas vezes devido ao facto de as classificações obtidas na avaliação do desempenho docente serem confidenciais, como frisam as entrevistadas.

Finalmente, é também destacado o baixo envolvimento dos docentes no processo em si, isto é, na elaboração dos instrumentos que são utilizados na avaliação do seu desempenho.

Questão 5: Achas que a Avaliação do Desempenho Docente, no seu modelo atual, é fator de motivação dos professores?

D1	Não. “Nitidamente é o oposto. As pessoas ficam desiludidas.” No modelo atual, “para além de não promover o reconhecimento efetivo do mérito [...] acaba por desmotivar. E nota-se isso, [...] a desmotivação que as pessoas sentem por não verem o seu trabalho reconhecido.”
D2	“É, sem dúvida, neste caso, de desmotivação.” Os professores podem sentir que “não vale a pena dar mais de si”, pois não vêem o seu trabalho reconhecido, por conta de aspetos legais como a existência de quotas. Acabam por surgir situações desagradáveis e conflituosas, que em nada contribuem para o bom desempenho de todos.
D3	Não. “Para mim, não é. E do que eu verifico, no meu dia a dia, com colegas de várias escolas, não. Não nos motiva.” O bom ambiente na sala de aula não depende da avaliação do desempenho, mas antes da vontade e do empenho de cada professor

Tabela 7: Respostas à questão “Achas que a Avaliação do Desempenho Docente, no seu modelo atual, é fator de motivação dos professores?”

Indo de encontro à totalidade do anteriormente exposto, todas as entrevistadas concordam que o processo de avaliação do desempenho, nos seus moldes atuais, não constitui um fator de motivação, mas antes de desmotivação, uma vez que os professores sentem que o seu trabalho não é valorizado nem reconhecido.

Com efeito, no âmbito do impacto do atual modelo de Avaliação do Desempenho Docente na motivação dos professores, as entrevistadas são unânimes em considerar que este modelo, não promovendo o reconhecimento do mérito, gera sentimentos de desilusão e, em certa medida, de derrotismo, perante a inutilidade do investimento feito pelos docentes.

Questão 6: Concordas com o presente modelo de avaliação do desempenho?

D1	<p>Não.</p> <p>“Temos que ser avaliados.”</p> <p>Refere a necessidade da existência de um modelo de avaliação do desempenho, mas repensado e alterado relativamente ao modelo atual.</p>
D2	<p>Não nos moldes em que está, essencialmente pela existência das quotas, que impedem a progressão dos professores.</p> <p>Para esta docente, o processo é muitas vezes “subvertido” pelos avaliadores, na tentativa de “salvar aqueles que precisam”, atribuindo as menções de Muito Bom e Excelente aos docentes que estão para progressão para os 5.º e 7.º escalões, sujeitos a quotas. “Este não é o espírito de uma avaliação do desempenho.”</p>
D3	<p>Não.</p> <p>Este modelo de avaliação prejudica bons professores, que acabam por ficar aquém daquilo que merecem, considerando o seu trabalho. Não se adequa à realidade e às ambições dos professores.</p> <p>Para esta docente, este modelo não valoriza os professores, nem avalia as características que um bom professor deve ter.</p>

Tabela 8: Respostas à questão “Concordas com o presente modelo de avaliação do desempenho?”

Em coerência com o anterior, nenhuma das docentes concorda com o atual modelo de avaliação. Sentem que, muitas vezes, prejudica bons profissionais, não se adequando à sua realidade nem ambições.

Como tal, e perante alguma subversão de resultados, deveria ser repensado, numa ótica de adequação à realidade vivida pela escola / os professores.

Questão 7: Que sugestões próprias para o alterar?

D1	<p>Integrar a supervisão pedagógica na avaliação do desempenho docente, de forma a que os relatórios de autoavaliação entregues por cada professor refletissem efetivamente o trabalho desenvolvido por cada um e fossem um espaço de reflexão pessoal.</p> <p>Deveria pensar-se um modelo integrador da supervisão, da autorreflexão e da partilha de boas práticas entre docentes.</p> <p>Não devia “uma pessoa estranha” assistir a quatro aulas e daí depender a avaliação do professor, pois vários fatores podem interferir no desenrolar dessas aulas assistidas, até mesmo a personalidade do avaliador externo.</p>
----	--



	<p>Refere a importância de “acabar com as quotas”, mas, de alguma outra forma, promover o reconhecimento do mérito, pois “as pessoas devem ser valorizadas e precisam de ser valorizadas.”</p> <p>Num novo modelo, este avaliador externo deveria deixar de existir.</p> <p>“Apostaria numa avaliação realizada dentro da escola, mais acompanhada (...). Não sei se em termos de autonomia e flexibilidade, se não seria possível a própria escola também gerir esse processo [avaliação do desempenho docente], em vez de ser algo igual para todos, a nível nacional.”</p>
D2	<p>Rever a questão das quotas;</p> <p>Pensar numa profissionalização dos avaliadores (externos e internos).</p>
D3	<p>Excluir da avaliação dos professores os resultados dos alunos.</p> <p>Formar grupos de trabalho onde se promovesse a reflexão e a discussão, de forma a apresentar sugestões e aumentar o envolvimento de todos no processo de avaliação do desempenho.</p>

Tabela 9: Respostas à questão “Que sugestões próprias para o alterar?”

Quando questionadas acerca de propostas de alteração ao atual modelo de avaliação, as entrevistadas mencionam a necessidade de repensar o ponto relativo às quotas de acesso aos 5.º e 7.º escalões, bem como a forma como se desenvolve a avaliação externa, vista como intrusiva e, até, desnecessária.

Uma das docentes refere que seria de pensar a possibilidade de a avaliação do desempenho não ser “igual para todos, a nível nacional”, se pensarmos em termos de autonomia e flexibilidade das escolas. Deixa a ideia de que este processo poderia ser adaptado à realidade de cada escola e gerido por cada escola.

É também visível a valorização por parte das docentes da inclusão de aspetos como a reflexão e a discussão de práticas pedagógicas no processo avaliativo, como se percebe pelas sugestões de integração da supervisão pedagógica no processo, de forma a promover a autorreflexão e a partilha de boas práticas; bem como da criação de grupos de trabalho, enquanto espaços de reflexão, de forma a permitir um maior envolvimento dos docentes no processo de avaliação.

### Considerações Finais

A avaliação do desempenho docente assume um papel cada vez mais relevante em investigações em educação. Há, de facto, um interesse crescente em torno dos fenómenos que por ela podem ser influenciados.

Na presente investigação pretendeu-se perceber que percepção acerca da avaliação do desempenho têm as docentes entrevistadas e, até que ponto, este processo é, ou não, fator de motivação. Salienta-se que, tendo em consideração a natureza do presente estudo, não se pretende encontrar explicações ou conclusões de índole generalizada.

Tendo, no capítulo anterior, sido apresentados os dados recolhidos nas entrevistas realizadas, passamos agora à apresentação das conclusões.

No que respeita à primeira questão levantada pela nossa investigação, “Qual a percepção dos professores relativamente ao sistema de avaliação do desempenho?”, as docentes inquiridas expressam-se num sentido bastante positivo, concordando que a avaliação do desempenho docente deve existir, não mostrando qualquer tipo de oposição à sua realização. No entanto, é notória a insatisfação com os moldes em que este processo se desenvolve, sendo uma das maiores preocupações o facto de não existir o reconhecimento efetivo do mérito. Percebe-se que, para as entrevistadas, o atual modelo não corresponde aos anseios dos docentes, na medida em que não satisfaz as necessidades da educação no panorama atual e não permite o seu verdadeiro envolvimento, sendo mesmo gerador de conflitos e de tensões entre docentes.

A questão da quotização das classificações é referida como um dos maiores obstáculos à avaliação em si mesma, revelando-se mesmo o fator que mais desmotiva os professores e os faz sentir que “não valem a pena” o trabalho e o empenho em todo o processo. Surge também a ideia de que este tipo de competição torna o processo de avaliação individual, não promovendo a colaboração e a partilha de experiências e boas práticas, tão necessárias à melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Também relativamente aos avaliadores, externo e interno, surgem constrangimentos. No caso do avaliador interno, dadas as relações pessoais que diariamente se estabelecem com os avaliados, poderá ser difícil uma avaliação isenta. Quanto aos avaliadores externos, a sua presença causa desconforto, pelo impacto que o resultado final da sua avaliação poderá ter na progressão do docente avaliado. O parâmetro relativo à observação de aulas é causador de obstáculos, tendo em conta o baixo número de observações, o seu desconhecimento do contexto e a (frequente) falta de qualificações para o exercício da função de avaliador.

Todas estas considerações permitem, de alguma forma, responder à segunda questão proposta para esta investigação: “Em que medida a percepção dos professores em relação à avaliação do desempenho influencia a sua motivação?”. Percebemos que não será a avaliação do desempenho que motiva os docentes para darem o seu melhor, na sua prática diária. Percebemos também que, se pretendemos que a avaliação do desempenho seja um fator de motivação, será necessário repensar e reestruturar o modelo de avaliação, envolvendo efetivamente os docentes no processo de avaliação.

A avaliação de professores não pode ser encarada como um obstáculo, mas antes como uma oportunidade e um estímulo para o desenvolvimento profissional dos professores.

### Referências Bibliográficas

- Alves, M. P.; Cunha, P. F.; Lourenço, A. A. & Monteiro, A. P. (2018). Percepção dos professores sobre a avaliação do desempenho docente. *Revista Portuguesa de Educação*. 31(1), 61-78. Acedido em 02/02/2022, <https://doi.org/10.21814/rpe.14082>.
- Alves, M. P. & Figueiredo, L. L. (2011). A AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DOCENTE: Quanto vale o que fazemos?. *Educação, Sociedade & Culturas*. 33(1), pp. 123-140. CIIIE/Edições Afrontamento. Acedido em 02/02/2022, [https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33\\_Artigos\\_Alves.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Alves.pdf).
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barrera, S. (2011). Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. *Poiésis Pedagógica*. 8(2), pp. 159 - 175. São Paulo. Acedido em 02/02/2022, [https://www.researchgate.net/publication/272851651\\_TEORIAS\\_COGNITIVAS\\_D\\_A\\_MOTIVACAO\\_E\\_SUA\\_RELACAO\\_COM\\_O\\_DESEMPENHO\\_ESCOLAR](https://www.researchgate.net/publication/272851651_TEORIAS_COGNITIVAS_D_A_MOTIVACAO_E_SUA_RELACAO_COM_O_DESEMPENHO_ESCOLAR).
- Braga, J. (2019). *A avaliação de desempenho e a motivação dos colaboradores dos SASUM: Um olhar sobre o SIADAP*. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, Clara & Chaves, José (2001). Desafios à investigação em TIC na educação: as metodologias de desenvolvimento. In Paulo Dias & Cândido Varela de Freitas [org] *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação. Desafios/Challenges 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, 895-904.
- De Ketele, Jean-Marie (2010). A avaliação do desenvolvimento profissional dos professores: postura de controlo ou postura de reconhecimento? In Alves, M. P. & Machado, E. (2010). *O pólo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente*. Porto, Areal editores.
- DGAE (2021). *Avaliação do Desempenho Docente*. [Vídeo]. Youtube. Acedido em 09/03/2022, <https://www.youtube.com/watch?v=-7Cg2e0FR-E>.

- DGAE (2021b). *Avaliação do desempenho docente: Centralidade e complexidade do papel do avaliador interno*. [Vídeo]. Youtube. Acedido em 09/03/2022, <https://www.youtube.com/watch?v=qZ9v0Z9Y9co>.
- Dias, M. F. (2012). *A motivação dos enfermeiros em tempos de crise*. Dissertação de mestrado. Porto: Faculdade de Economia da Universidade do Porto.
- Fernandes, D. (2007). *Percursos E Desafios Da Avaliação Contemporânea*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Acedido em 02/02/2022, <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5507/1/Lic%CC%A7a%CC%83o.pdf>.
- Lino, M. L. (2020). *Motivação e Avaliação de Desempenho na Administração Pública*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Locke, E. A. (1969) What is job satisfaction? *Organizational Behaviour Human Performance*. 4(4) pp.309-336. Acedido a 02/02/2022, <https://www.libs.uga.edu/reserves/docs/scans/job%20satisfaction.pdf>.
- Monteiro, Sérgio (2020). *A Avaliação de Desempenho e a Motivação dos Colaboradores das IPSS do concelho da Trofa*. Dissertação de Mestrado. Porto: Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Politécnico do Porto.
- Monteiro, Sónia (2009). *Motivações de Ordem Superior e Algumas Estratégias de Motivação Laboral*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Moreira, Herivelto (1997). Investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. *Revista Educação & Tecnologia*, 1(1). pp. 88-96.
- Oliveira, A. G. A; Donato, C. R.; Santos, M. & Dantas, M. A. T. (2009). Principais fatores que motivam os professores de ensino de Ciências e/ou Biologia do município de Aracaju, Sergipe a lecionarem. *Scientia Plena*, 5(3). Acedido em 02/02/2022, [https://www.academia.edu/27571086/Principais\\_fatores\\_que\\_motivam\\_os\\_professores\\_de\\_ensino\\_de\\_Ci%C3%A7ncias\\_e\\_ou\\_Biologia\\_do\\_munic%C3%ADpio\\_de\\_Aracaju\\_Sergipe\\_a\\_lecionarem](https://www.academia.edu/27571086/Principais_fatores_que_motivam_os_professores_de_ensino_de_Ci%C3%A7ncias_e_ou_Biologia_do_munic%C3%ADpio_de_Aracaju_Sergipe_a_lecionarem).
- Pacheco, J. A. (1993). *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Pérez-Ramos, J. (1990). Motivação no trabalho: abordagens teóricas. *Psicologia-USP*, 1(2) pp. 127-140. São Paulo. Acedido a 02/02/2022, <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicousp/v1n2/a04v1n2.pdf>.
- Pilatti, L. A. (2004). Qualidade de vida no trabalho e a teoria dos dois fatores de Herzberg: possibilidades-limite das organizações. *Qualidade de vida no ambiente corporativo*, 1(1). Acedido a 02/02/2022, [https://fefnet170.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/ambiente\\_cap6.pdf](https://fefnet170.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/ambiente_cap6.pdf).
- Queirós, S. (2015). *Satisfação laboral e desempenho profissional: Um estudo de caso para diagnóstico e intervenção*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade do Porto.
- Reis, S. (2009). *Avaliação de desempenho e Motivação: O impacto das Recompensas na Motivação e obtenção de Melhorias de Desempenho. O Caso da Transcor SV, S.A.* Dissertação de mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Rizo, H. (2005). Avaliação do desempenho docente: tensões e tendências. *Revista PRELAC*. 1(1), pp. 146-163. Chile: UNESCO. Acedido em 02/02/2022, [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144746\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144746_por).

Sá, Susana (2020). *A organização como cultura. Motivação e satisfação*. IESF: Apresentação de powerpoint, policopiado.

Sampaio, J. R. (2009) O Maslow desconhecido: uma revisão de seus principais trabalhos sobre motivação. *Revista Administração*, 44(1), pp 5 - 16. São Paulo. Acedido a 02/02/2022, <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-cor-0578.pdf>.

Seco, G. (2000). *A satisfação na atividade docente*. Dissertação de doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Acedido em 02/02/2022, <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/1044/3/A%20satisfa%c3%a7%c3%a3o%20na%20a%20atividade%20docente.pdf>.

Yin, Robert (2001). *Estudo de Caso. Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman.

#### Legislação:

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de Fevereiro

Despacho Normativo n.º 19/2012, de 17 de agosto

Portaria n.º 266/2012, de 30 de agosto

Despacho n.º 12567/2012, de 26 de setembro

Despacho n.º 12635/2012, de 27 de setembro

Despacho Normativo n.º 24/2012, de 26 de outubro

Despacho n.º 13981/2012, de 26 de outubro

Portaria n.º 15/2013, de 15 de janeiro

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro

LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro

Decreto-Lei n.º 139–A/90, de 28 de abril,

Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de janeiro.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

Decreto-Lei n.º 139 –A/90, de 28 de abril.

Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro