

**MESTRADO EM
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO**

**ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOS DOCENTES
UNIVERSITÁRIOS: PROPOSTA DE UM MODELO
PARA O ISEG**

LÉRIO MIGUEL PINTO TELES E CUNHA

OUTUBRO-2015



**MESTRADO EM
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS**

**TRABALHO FINAL DE MESTRADO
DISSERTAÇÃO**

**ANÁLISE DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DE
DESEMPENHO DOS DOCENTES
UNIVERSITÁRIOS: PROPOSTA DE UM MODELO
PARA O ISEG**

LÉRIO MIGUEL PINTO TELES E CUNHA

**ORIENTAÇÃO:
PROFESSORA DOUTORA MARIA ROSA BORGES**

OUTUBRO-2015

Glossário

AD – Avaliação de Desempenho

ADDU - Avaliação de Desempenho dos Docentes Universitários

F&D – Formação e Desenvolvimento.

GRH – Gestão de Recursos Humanos

ISEG – Instituto Superior de Economia e Gestão

PAS – Performance Appraisal System

PASUT - Performance Appraisal System of Universities' Teachers

RH – Recursos Humanos

SAD – Sistema de Avaliação de Desempenho

SADDI - Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes do ISEG

SADDU - Sistema de Avaliação de Desempenho dos Docentes Universitários

SQ – Status Quo

V&M – Visão e Missão

TFM – Trabalho Final de Mestrado

Resumo

Este estudo tem o objetivo de não apenas analisar em que moldes é elaborada e posta em prática a AD do corpo docente na esfera académica, mas também de compreender quais os critérios presentes no sistema em questão. Esta investigação pretende contribuir com melhorias para o sistema de AD do ISEG. A informação recolhida foi apenas através da análise documental e revisão da literatura. Sem um trabalho de campo, nomeadamente a ausência de entrevistas de carácter qualitativo e quantitativo de certa forma, limitaram os resultados adquiridos. O fato do ISEG não ter um SAD, foi uma limitação, pois não foi possível perceber qual o *SQ* da sua implementação e manutenção e o nível de satisfação dos docentes face ao sugerir inovações.

Palavras-Chave: Avaliação de Desempenho, corpo docente, formação e desenvolvimento, recompensas, expetativas e critérios de avaliação.

Abstract

The present study aims, not only to analyze in what form the PAS of university teachers is designed and implemented, but also get a sense of which criteria it has. This research aims to contribute with improvements to ISEG's PAS. The information collected was only through documentary analysis and review of the literature. No field work, particularly the lack of interviews and qualitative and quantitative questionnaires limited the results of the present dissertation. The fact that the ISEG never have implemented a PAS was a limitation, because if there was any system, it would be possible to understand what the *SQ*, the level of satisfaction or dissatisfaction among teachers and all involved, and later suggest innovations and improvements.

Key Words: Performance Appraisal, Teachers, training and development, rewards, expectations and appraisal's criteria.

Agradecimentos

É com muita satisfação que expresso os meus agradecimentos a todos que contribuíram para a concretização desta dissertação. Primeiramente gostaria de agradecer a Professora Doutora Maria Rosa Borges, orientadora deste Trabalho Final de Mestrado, pelo incentivo e disponibilidade que prestou desde o início da investigação. Agradeço também ao ISEG, que juntamente com os seus Docentes e demais funcionários enriqueceram a minha formação, quer profissional quer pessoal. Grato pela disponibilidade da Maria Góis e Antónia Lopes durante a fase final desta dissertação. Por fim, mas não menos importante, agradeço a minha Família, em especial a minha Mãe, Eva de Sousa Pinto, que sempre acreditou em mim e está sempre disponível para partilhar os seus sábios conselhos. A ela dedico esta tese.

Índice

Glossário.....	3
Resumo.....	4
Palavras-Chave: Avaliação de Desempenho, corpo docente, formação e desenvolvimento, recompensas, expectativas e critérios de avaliação.	4
Abstract.....	4
Key Words.....	4
Agradecimentos	5
Índice	5
Índice de Tabelas	7
1. Introdução.....	8
1.1 Pertinência do Estudo.....	8

1.2	Objetivos.....	8
1.3	Questões Fundamentais Orientadoras da Investigação.....	9
2.	Revisão da Literatura.....	9
3.	Metodologia.....	12
4.	SAD.....	13
4.1	Aspetos Fundamentais.....	15
4.2	Propósito – V&M.....	16
4.3	Preparação, Implementação e Manutenção do SAD.....	17
4.3.1	Preparação.....	18
4.3.2	Implementação.....	21
4.3.3	Manutenção.....	22
4.4	Critérios.....	25
4.5	Ensino e/ou Investigação Científica.....	27
4.6	Sistema de Pontuação e de Recompensas.....	29
4.7	Avaliadores, Presidentes e Docentes.....	31
4.7.1	Avaliadores.....	31
4.7.2	Presidentes (Reitor e Cargos de Direção).....	33
4.7.3	Docentes.....	34
4.7.4	Perceção dos Docentes.....	35
5.	Conclusão.....	38
5.1	Sugestões ao SADDI (Regulamento).....	38

5.2	Regulamento	39
5.3	Limitações.....	41
5.4	Recomendações para a investigação futura	42
6.	Bibliografia	43
	Anexos.....	49
I.	Anexo 1.....	49
II.	Anexo 2.....	49
III.	Anexo 3.....	50

Índice de Tabelas

Tabela I - Critérios de Avaliação – <i>Fonte:Adaptado do Department of Management College of Business Administration University of Central Florida (2006), pp.5-10</i>	27
--	----

1. Introdução

Inicialmente far-se-á uma revisão da literatura de forma a ter uma noção do que já foi investigado sobre esta temática até agora; em seguida apresenta-se os objetivos, questões de partida e metodologia; posteriormente é feito um levantamento das componentes e aspetos que um SADDU deve ter em conta aquando da sua elaboração, implementação e manutenção. Por fim, o último capítulo contém as limitações deste estudo, recomendação de estudos futuros e propor-se-á sugestões a incluir no SAD do ISEG.

1.1 Pertinência do Estudo

Cada vez mais as empresas reconhecem o valor do SAD. É através dos resultados que gera, que é possível melhorar o desempenho dos trabalhadores, compreender quais as necessidades de F&D e como fazer a distribuição de recompensas. De notar que o mesmo deve estar sempre alinhado com a V&M, e sempre que possível, deve ser tutelado pelo departamento de RH. Em suma, este sistema permite que as tomadas de decisão sejam eficientes e eficazes (Jafari *et al.*, 2009; Azra Mirkazemi *et al.*, 2012). O aumento de número de estudantes, a escassez de fundos e a expansão do *e-learning* tem tido impactos negativos nos padrões da qualidade académica, havendo um maior foco para a quantidade de conhecimento, descurando a qualidade do ensino e interesse pelo pensamento criativo (Abu-Al-Sha'r & AL-Harabsheh, 2013).

1.2 Objetivos

- Determinar os fatores chave no desempenho dos docentes universitários;
- Propor alterações e ou melhorias no modelo de SADDI.

1.3 Questões Fundamentais Orientadoras da Investigação

- Que aspetos e critérios é que se devem ter em conta aquando da criação e implementação de um SADDU?
- Qual das componentes é que o SADDI deve atribuir mais valor: Investigação ou Lecionar?

2. Revisão da Literatura

Para a consolidação deste TFM, realizou-se uma extensa revisão da literatura, de modo a perceber a evolução que esta temática sofreu até agora, o seu *SQ* e o que se pode melhorar.

As primeiras evidências da AD provêm da dinastia Wey na China 3DC, onde era feita uma espécie de avaliação Imperial. No entanto o seu reaparecimento surgiu pouco antes da primeira Guerra Mundial, durante a revolução industrial, onde o desempenho era avaliado pelo número de unidades produzidas (Pratt, 1991; Türk & Roolaht, 2005).

Segundo Danielson & McGreal (2000), houve várias mudanças em relação às prioridades na esfera académica, sendo que nos anos 70, a ênfase incidia sobre os estilos de aprendizagem, definição de objetivos, *Inputs*, e verificação e compreensão da prática guiada ou prática independente; nos anos 80, a eficácia do professor, dependia das expetativas dos estudos, modelos disciplinares, investigação académica, aprendizagem cooperativa, e pesquisas sobre o cérebro/foro psíquico; já na década de 90, o foco baseava-se em estudos sobre o pensamento crítico. No século XXI, a eficácia da aprendizagem e o pensamento crítico são reorientados para a pedagogia autêntica. A pedagogia autêntica engloba o ensino e a aprendizagem direcionada para a compreensão.

No Reino Unido nos anos 80, a AD aos professores era mínima, sendo apenas avaliados os responsáveis de departamento e membros de equipa. Quando Sir Keith Joseph, Secretário de Estados do Reino Unido, regressou ao seu país (após ter feito uma viagem a vários estados dos Estados Unidos da América) sugeriu que fosse implementado, em todas escolas as do País Gales e Inglaterra, um SAD formal, recorrente, e obrigatório (Mo, *et al.*, 1998). Através de um estudo feito aos docentes, elaborado por Haslam *et al.* (1992), foi possível observar que estes estavam a favor da implementação deste tipo de sistema, apenas se o mesmo fosse orientado para o apoio e desenvolvimento individual, e não um controlo de gestão. Após os anos 80 a prática de avaliar o ensino sofreu várias mudanças passando o foco a ser colocado nos comportamentos dos docentes. Durante o processo de avaliação, o avaliador avaliava o docente numa sala de aula de modo a perceber o ambiente/clima, verificando se este cumpria com os critérios estabelecidos. Para Iwanicki (1998) este procedimento não era nada comum nos anos 70.

A AD por centrar-se mais no indivíduo e na sua respetiva recompensa ou punição, acaba por enfraquecer a produtividade, estimulando a competição em vez da cooperação (Daley, 1992). No entanto, segundo Lawler (1990), para ultrapassar esta problemática, criou-se sistemas que conseguiam mensurar a produtividade do grupo como um todo. O *Biloxi Merit Bonus Plan*, era uma escala que avaliava comportamentos, conseguindo mensurar a produtividade quer a nível individual quer grupal.

Iwanicki (1998) defende existirem três pontos de vista relacionados com esta temática. A do passado, focando-se na classificação dos docentes consoante o seu estilo de ensino, a do presente, focando-se na análise das diferentes práticas de ensino, e a do futuro, baseando-se na avaliação da aprendizagem dos professores e alunos. Posteriormente, houve uma necessidade de

desenvolver sistemas que incluíssem tarefas administrativas e de apoio, pois, cada vez mais se tornaram parte do trabalho docente (Iwanicki, 1998).

Apesar de o ensino superior, ser um setor conservador respeitante ao seu modo de gestão (i.e. recompensa por resultados), com a redução de fundos estatais, tem havido uma maior preocupação em desenvolver novos métodos de gestão e de motivação dos docentes e investigadores deste setor (Türk & Roolah, 2005). Para Gomez-Mejia et al. (2007) o SAD permite identificar medidas e formas de gestão de desempenho dos RH, fornecendo a cada indivíduo feedback que os direciona a níveis elevados de desempenho.

No contexto português, nas últimas décadas tem havido várias reformas de forma a elevar os níveis e padrões de qualidade dos professores, dando maior importância à qualidade do ensino e respetivo desempenho. Em 2007 o novo estatuto das carreiras dos docentes, Decreto-lei número 15/2007, 19 de janeiro, introduziu um SAD em que um dos principais objetivos era o desenvolvimento da carreira do corpo docente, de modo a identificar, promover, recompensar por mérito e valorizar as tarefas de ensino (Flores, 2012). Segundo é afirmado por Flores (2012), o governo português introduziu versões simples a serem implementadas pelas escolas (que terminou em dezembro de 2009). Estas versões visavam garantir que os avaliadores tivessem o mesmo *background* que os avaliados, que os resultados dos alunos e níveis de desistência não fizessem parte dos critérios de avaliação, que os momentos de avaliação acontecessem apenas quando o avaliado se sentisse preparado para tal e que se reduzisse o número de aulas observadas (Flores, 2012).

De acordo com o estudo elaborado por Magno (2009), apurou-se que os instrumentos da AD devem ser utilizados de forma equilibrada e contínua, pois os resultados deles extraídos facilitam as tomadas de decisões de contratação, recontração e promoção. O mesmo autor

refere que ao analisar resultados extraídos da avaliação levada a cabo pelos estudantes, esta deve ser feita de forma minuciosa pois, a atribuição de valores é influenciada pelos traços pessoais do docente, relação professor-aluno e a gestão das aulas, não determinando tal a que realmente faz do docente um bom profissional qualificado, nomeadamente as competências profissionais (Magno, 2009).

Segundo Jauhiainen *et al* (2009), o desenvolvimento das competências dos docentes, deixou de ser uma possibilidade, passando a ser uma necessidade. Ainda assim é acrescentado por Scott (2003) que o novo paradigma do mundo académico contém três premissas. A primeira defende que se valoriza mais a aprendizagem em vez de ensino; a segunda premissa defende que a mudança cultural vê os alunos como consumidores ou clientes, e a última defende que se tem colocado uma maior ênfase no processo de aprendizagem e não tanto nos conteúdos das unidades curriculares.

3. Metodologia

Para esta dissertação, foi utilizado o método de investigação dedutivo baseado em Barañano (2004), que inicialmente começará por uma perspetiva mais abrangente, onde é feita uma pesquisa bibliográfica usando a leitura, análise de livros, artigos académicos, literatura cinzenta (jornais, publicações e *sites* da *internet* de carácter oficial) e TFM's relacionados direta ou indiretamente com a ADDU. Este trabalho baseia-se na teoria do filósofo austríaco Popper (1959), onde posteriormente foi possível elaborar uma análise crítica e construtiva do caso particular do ISEG. Este estudo apresenta vários estudos de caso, de exemplos de faculdades oriundas de vários continentes que implementaram sistemas de AD; e estudos de caso são particularmente úteis, pois o investigador consegue analisar: 1) as pessoas envolvidas no estudo,

2) um dado problema ou situação e 3) vários exemplos que contem bastante informação (Patton, 1990). Seguindo a premissa supracitada, a proposta defendida por Yin (2003) é de que o uso de vários estudos de caso é providenciado pela replicação de exemplos, e não pela lógica da amostra. Cada caso deve ser selecionado cuidadosamente para que agoure resultados semelhantes ou previsíveis, tornando-se o resultado final mais robusto e convincente (Herriot & Firestone, 1983).

Yin (2003) afirma que o uso de estudos de caso permite-nos confirmar e reforçar as evidências que advêm de outras fontes. O enquadramento desta dissertação baseia-se na pesquisa de artigos em revistas científicas de GRH e gestão (Herriot & Firestone, 1983). Para Bogdan & Bilken (1992), a análise qualitativa detém o ambiente natural como a fonte direta de dados. O investigador é o elemento crucial em todo o processo, sendo que o enfoque principal centra-se no processo e não no resultado ou produto, onde os dados são analisados de forma indutiva (Bogdan & Bilken, 1992). Por fim, é feita uma análise e comparação de vários estudos de caso, permitindo fazer sugestões a incluir no SADDI (Berg, 2001).

4. SAD

O capítulo a seguir aborda todas as fases inerentes ao processo de concepção e execução do SAD, o seu propósito, os diferentes critérios e relevância, as pessoas envolvidas neste processo, as suas responsabilidades, as reações que tal causa, bem como se faz a classificação e atribuição de recompensas. Avaliação do pessoal é importante, e todas as organizações deveriam considerar implementar um sistema. Hemmati nezaad *et al.* (2008) acrescentam que os RH são o capital mais valioso, quer seja da empresa, quer seja do país. O SAD deve ser considerado como

uma oportunidade de desenvolvimento profissional dos professores através do *feedback* que recebem ao longo do processo (formal ou informalmente) (Flores, 2012).

Türk (2009) afirma que os resultados obtidos através da AD servem para melhorar a eficiência e eficácia do corpo docente, influenciando a distribuição das recompensas, e por esta e outras razões é que a quantidade e qualidade de trabalho devem ser avaliadas (ensino, investigação e publicação, gestão de tarefas administrativas, etc). Com a atribuição de créditos e pontos, é possível que haja uma diferenciação na atribuição de salários. Desta forma, esta distribuição torna-se objetiva e evita enviesamentos. Um dos objetivos do SAD é de ir aumentando os padrões exigidos a nível de desempenho, evitando situações de estagnação. De acordo com Türk (2009) a estagnação pode vir a ter efeitos negativos, ou seja, se o SAD em causa não sofrer alterações, os docentes pelo fato de o conhecerem bem, acabavam por aumentar e manipular os indicadores dos critérios avaliados.

De acordo com Barlett (2000) o SAD deve incluir a avaliação na sala de aula através de observação e análise do progresso quer do docente, quer dos respetivos alunos, isto porque um ensino eficiente permite que haja uma maior retenção (da matéria) por parte dos alunos (Chan Yin Fah & Osman, 2011). Contudo, tal como Marzano (2014) afirma, o avaliador por não conseguir fazer observações suficientes (por escassez de tempo) de forma a ter uma ideia fidedigna de como é o comportamento e desempenho do docente na sala de aula, o sistema acaba por ter outros métodos e critérios que complementam a avaliação, evitando assim o “erro de amostra”. Para Flores (2012) no SAD existem quatro dimensões que estão diretamente relacionadas com o perfil do docente: 1- dimensão ética, social e profissional; 2- desenvolvimento do ensino e aprendizagem; 3- participação em atividades escolares e da comunidade; e 4- F&D profissional a longo prazo.

Cada estabelecimento de ensino deve possuir o seu próprio SAD. Não invalida que se possa fazer algumas práticas de *benchmarking*, no entanto estas não devem ser uma cópia autêntica. Se o estabelecimento de ensino ainda não implementou um SAD, primeiramente deve ser criado um projeto piloto. Durante e após a sua implementação, deverá ser feita uma observação para que se vá aplicando melhorias, até se tornar num sistema eficaz e eficiente (Chen & Chen, 2010). De notar que nenhum SAD atinge um nível perfeito; é necessário que estas melhorias sejam contínuas e que os docentes tenham participação ativa em todo o processo.

De acordo com Azra Mirkazemi *et al.* (2012) a inexistência ou uso indevido do SAD, pode gerar insatisfação por parte dos docentes. Na sua maior parte, os docentes mostram-se insatisfeitos com avaliações imprecisas, atribuição de salários baixos e algumas situações sociais.

Este Sistema não só facilita a tomada de certas decisões como também permite justificar certos procedimentos, evitando litígios por parte de trabalhadores demitidos (Türk & Roolah, 2005).

4.1 Aspetos Fundamentais

Todo o processo ou sistema implementado numa organização traz consigo consequências, e de acordo com a sua eficiência e eficácia, estas podem ser positivas ou negativas. Quando negativas, chegam a pôr em causa o bem-estar das relações profissionais e a eficácia do sistema educacional em si (Findley & Estabrook, 1991).

Para Üstünlüoğlu (2009), se a hierarquia for rígida, pode inibir o pensamento crítico dos docentes, e esta opressão fá-los-á agir como técnicos, apenas preocupados em implementar as ideias dos outros, ao em vez de intelectuais a questionarem o seu próprio ensino e aprendizagem. De acordo com Flores (2012), os três principais problemas identificados no processo de implementação e manutenção de um SAD consistem em 1) avaliadores de áreas diferentes em

relação ao conhecimento e competências dos avaliados, 2) burocracia e 3) a excessiva carga de trabalho associada ao processo de avaliação.

A AD é um instrumento fundamental nas organizações, porém é necessário prestar atenção para que os responsáveis que lideram o processo não abusem do poder de que lhes foi atribuído. De acordo com Daley (1992), várias queixas provêm de sistemas de avaliação pouco objetivos – podem até ser objetivos porém, quem os avalia tem formação inadequada para tal.

4.2 Propósito – V&M

O SAD, para além de estar alinhado com a V&M da empresa, deve ter como objetivo melhorar o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e a sua relação com os seus pares, superiores e avaliadores. Este sistema deve ser sumativo e formativo, ou seja, não serve apenas para julgar os docentes e garantir que os mesmos cumpram objetivos, mas também permite certificá-los, renovar os contratos, recompensar por mérito, fornecer *feedback* e criar programas de desenvolvimento de carreiras (Mo *et al.*, 1998). Este autor descreve que um modelo sumativo envolve o desenvolvimento de conclusões sobre o mérito e o seu valor, e que uma avaliação formativa consiste em fornecer *feedback* apropriado para um acompanhamento contínuo e sistemático ao longo de todo processo.

Devido ao fato de o ISEG ainda não ter implementado um SAD, deve procurar uma abordagem mais formativa, aquando da sua preparação e implementação, pois esta é geralmente usada em fases de implementação, pelo fato de fornecer informação, permitindo rever, modificar e melhorar o sistema. Apesar de ser útil para projetos pilotos e novos programas, também pode ser usada para monitorizações dos processos e programas. Na avaliação sumativa, os projetos ou programas são avaliados no término do ciclo operacional e os resultados inerentes normalmente ajudam a decidir se se deve manter, modificar e melhorar o sistema em causa (Department

Research and Evaluation, n.d.). E em algumas instituições optam por implementar apenas um tipo de avaliação (ou sumativa, ou formativa) (Mo *et al.*, 1998).

Alguns autores como Stiggins & Bridgeford (1985) *in* Mo *et al.* (1998), argumentam que ambos os métodos não podem ser alcançados caso coexistam no mesmo sistema. Entretanto salientam que um SAD puramente formativo não inclui a necessidade de tomar decisões sobre as competências dos professores, por outro lado, o puramente sumativo geralmente baseia-se em resultados de desempenho inadequados, que raramente levarão a uma melhoria educacional. Assim sendo, Mo *et al.* (1998) defende que o SAD deve incluir ambas abordagens.

Para que a avaliação formativa seja eficiente, é preciso que esta contenha critérios dos quais os professores tenham sido (in)formados (não deve haver surpresas na avaliação) devendo abordar as necessidades dos docentes nas diferentes fases de carreira ou diferentes níveis de competência e hierarquia. E sendo assim é crucial que não se faça comparação dos desempenhos entre os docentes - tal atitude pode gerar uma postura defensiva em relação ao sistema (Mo *et al.*, 1998). Para que o *feedback* e sugestões sejam aceites pelos docentes, é necessário que os avaliadores sejam pacientes, transmitam confiança e credibilidade, partilhem novas ideias e técnicas e justifiquem as classificações atribuídas (Mo *et al.*, 1998).

4.3 Preparação, Implementação e Manutenção do SAD

Para que o SAD seja bem-sucedido é necessário que este consista três fases:

- Preparação;
- Implementação;
- e Manutenção.

Por ser um processo dinâmico e envolver muitas sinergias, estas diferentes fases devem estar interligadas, sendo preciso estar ciente de que certas ações devem ser contínuas. Por

exemplo, algo que tenha sido executado na fase de preparação poderá voltar a acontecer na fase de manutenção. Tanto os responsáveis pelo sistema como quem é avaliado devem considerar que este não é um processo rígido, estando constantemente a ser alterado e melhorado.

4.3.1 Preparação

Todos os processos no âmbito de uma organização requerem o uso de recursos, sejam estes humanos ou monetários. Um dos constrangimentos da implementação de um SAD e eventual manutenção, são a falta de RH capacitados para liderar o processo e as limitações financeiras. No caso universitário, a maioria dos estabelecimentos de ensino tem protocolos com outras universidades e entidades. Caso esta não pretenda implementar algo inovador na perspetiva do mercado onde está inserida, talvez possa procurar uma entidade que possua os recursos e *expertise* em SAD, de forma a formarem o seu *staff*. Por sua vez, a instituição fornecerá um serviço ou produto que seja do interesse da respetiva entidade (havendo assim uma troca de serviços entre ambas as entidades). No entanto, o ISEG detém RH com perícia na área em causa, sendo possível que estes façam parte deste processo (papel de consultores). A vantagem do ISEG ter um mestrado em GRH, permite fazer algum *insourcing*, e nada melhor que ter pessoas envolvidas no processo que estejam familiarizadas com a cultura e *SQ* da organização. Para além das entrevistas e questionários, é preciso ter mecanismos de consciencialização, variando a ordem de aplicação consoante o caso. Estes métodos (formações, seminários workshops e aulas) ou questionários (Anexo 1) e entrevistas permitem analisar qual o grau de consciencialização e satisfação perante à respetiva implementação. Por ser um processo dinâmico, estas duas devem acontecer constantemente. Para que esta implementação tenha a qualidade desejada, o sistema tem de primar por três componentes essenciais: a) comunicação, b) compromisso e c) colaboração. De acordo com Flores (2012) é necessário ter em conta a

percepção que os docentes e avaliadores tem do processo, a relação entre eles, o papel dos líderes (presidentes e reitores universitários) e que consequências a avaliação trará para o docente e respetivo desenvolvimento académico.

Notar que as sessões de esclarecimento do SAD (preparação, implementação ou manutenção) devem ser concisas e *straight to the point*, abordando de forma geral, o sistema com as suas metas e objetivos. Se assim for feito, evitará que os professores percecionem estas sessões como longas, desinteressantes e uma perda de tempo (Vanci-Osam & Aksit, 2000).

Para estruturar um SAD, pode-se implementar o processo que Straus *et al.* (2011) identificou durante a sua investigação. Este processo é composto por 5 passos: fazer a pergunta, adquirir evidências, avaliar as evidências, aplicar (implementar) as evidências e por fim analisar a eficácia e eficiência da decisão tomada, e se necessário, fazer ajustes. O primeiro passo geralmente surge por causa de um problema no ambiente de trabalho e depois formula-se uma resposta à questão, escolhendo termos e palavras-chave de pesquisa. A seguir, ao usar os respetivos termos e palavras-chaves, faz-se a recolha de evidências científicas, certas práticas e informação organizacional que através de base de dados e fontes *online* será possível responder à questão. Após a recolha da informação disponível, é necessário que se faça uma avaliação crítica, tendo sempre atenção à fiabilidade das evidências. Depois de avaliar, deve-se integrar os resultados recolhidos e considerar todas as situações ímpares. Com as evidências integradas é possível tomar decisões para solucionar o problema. No último passo cabe à equipa analisar a eficácia da decisão e fazer as adaptações adequadas (Kepes *et al.*, 2014).

Para que a avaliação seja justa, objetiva, proporcione confiança e bem-estar no ambiente de trabalho, contribua para um espírito de cooperação e trabalho em equipa, é de extrema importância criar um denominador comum em todos os instrumentos e critérios de avaliação,

evitando apreciações e atribuições subjetivas. De acordo com Daley (1992) uma avaliação subjetiva, fará com que o avaliado não perceba a relação entre as suas ações e recompensas em causa (podendo gerar algum sentimento de injustiça e iniquidade). Ainda sobre enviesamentos, defende-se que um instrumento de avaliação pode ser tendencioso caso as pontuações e resultados gerados, não tenham o mesmo significado (psicológico) para todos os grupos culturais envolvidos (Blömeke & Delaney, 2012).

De acordo com Abu-Al-Sha'r & AL-Harabsheh (2013) é necessário garantir que existam fontes de informação disponíveis aos docentes, sejam estas humanas ou materiais, e também que o programa e os resultados sofram avaliações contínuas. Também é necessário estimular estudos de investigação sobre esta temática e posteriormente comparar diferentes casos de instituições que tenham implementado um SAD. Por último Abu-Al-Sha'r & AL-Harabsheh (2013) sugere que se descentralize o trabalho administrativo, eliminando certas hierarquias que dificultam a aplicação eficiente do SAD.

Para Gomez-Mejia *et al.* (2007) é preciso estabelecer dimensões para avaliar aquelas que determinem a eficácia do desempenho e objetivos relacionados com as responsabilidades da função em si (traços, comportamentos e resultados). Para uma análise dos resultados, cada tarefa e função poderá ter o seu eventual instrumento ou método analítico (Pellegrino, 1999). Segundo Hutto (2001), criar indicadores e instrumentos não é tarefa fácil, pois é preciso ter em atenção de como os mesmos farão a quantificação qualificação do desempenho, qualidade do currículo e a aquisição de competências. Na avaliação a informação deve ser recolhida através de várias fontes (triangulação baseada em fatos e não rumores). Deve-se priorizar a confiança e a honestidade, sendo o *feedback* fornecido de forma privada e o enfoque incide na melhoria de desempenho e não em criticar os docentes (Üstünlüoğlu, 2009).

De acordo com Machell (1995) os impactos da AD dependem da natureza e qualidade do *feedback* fornecido aos professores. Este tem de ser imediato, direto, não punitivo e providenciado na altura certa (Mo *et al.*, 1998). Sobre este assunto, é preciso ter cautela no modo de como é feito para que não seja percecionado como uma tarefa obrigatória ou algo que apenas foi feito por motivos burocráticos (O’Pry & Schumacher, 2012). Segundo Barlett (2000) é conveniente que o avaliador seja o gestor de linha e não os presidentes do conselho diretivo ou reitores, caso contrário, fará com que os docentes se sintam desconfortáveis (Davis, 1999).

Ao propor a um professor que trabalha a tempo inteiro (preparar aulas, trabalhos de casa, marcar exames, elaborar exames e material de ensino, e aulas a lecionar) a fazer parte do processo do sistema de AD, a priori a sua reação pode ser negativa (Vanci-Osam & Aksit, 2000). Aquando da preparação do SAD é preciso categorizar os diferentes tipos de conhecimentos que os docentes possuem, e Blömeke & Delaney (2012) qualificam-nos por: conhecimento do conteúdo, conhecimento do conteúdo pedagógico, conhecimento curricular, e conhecimento pedagógico.

4.3.2 Implementação

Aquando da implementação do sistema, é necessário criar estruturas que proporcionem um ambiente sem ansiedade, insegurança e desconfiança no âmbito da esfera laboral (Daley, 1992). De acordo com O’Pry & Schumacher (2012) um SAD apenas se pode considerar frutífero se a sua implementação e uso for eficaz. Os mesmos autores afirmam que a fase de implementação ditará se os professores percecionarão o processo como algo valioso ou irrelevante para o seu trabalho. Ao deparar-se com resistências por parte de alguns docentes face ao sistema, é preciso desenhar novas estratégias e novas formas de colaboração (Learning Forward, 2013).

O ISEG poderá adotar o ciclo proposto por Vanci-Osam & Aksit (2000) que é composto por quatro fases: definição de objetivos, recolha de dados e monitorização, revisão dos objetivos e entrevista de desempenho (Anexo 2). Por ser dinâmico, havendo consenso entre as ambas partes, após a revisão de objetivos, antes de prosseguirem para a entrevista, repete-se o processo de recolha de dados e monitorização. Na primeira fase, Vanci-Osam & Aksit (2000) sugerem que o docente pode escolher qualquer objetivo e no próximo encontro, este partilha com o líder de departamento o(s) objetivo(s) escolhidos. Esta fase é considerada como um processo contínuo e sistemático onde se identificam áreas que necessitam melhorias e desenvolvimento. Por este motivo, a escolha de objetivos é uma fase que engloba o planeamento e controlo do seu desenvolvimento como professor(a).

4.3.3 Manutenção

A maior parte das organizações sabe quais e que tipo de dados deve recolher. Contudo esta coleta não é realizada de forma sistemática. Ao fazer uma recolha sistemática, o SAD torna-se mais eficiente e eficaz, porque os dados recolhidos permitem, a quem está a analisar, poder verificar se tudo está a correr bem (ou não) e poder erradicar o problema o mais rapidamente possível. Com esta prática a margem de erro diminui, pois através da monitorização, é possível prever erros antes de se tornarem em “catástrofes”. A este tipo de organizações, Marzano (2014) define-as como *High Reliability Organization*.

A monitorização e o constante *feedback* são aspetos fundamentais. Como é sugerido por Brock & Grady (2007) os professores recém-contratados (e experientes também) precisam de apoio contínuo e monitorização consistente. Quando capacitados, usando o feedback, que na sua maioria provém da respetiva monitorização e supervisão, os docentes desenvolvem um crescimento sólido como profissionais (O’Pry & Schumacher, 2012). Não apenas docentes

devem ser monitorizados periodicamente como também o sistema em si, colocando um maior enfoque no desenvolvimento e percepção do docente face ao Sistema (Türk & Roolaht, 2005). A longo prazo permite que se crie uma cultura e postura, visando a autogestão, auto monitorização e auto direção (Glickman, 2002). As aulas, tarefas académicas (avaliações, orientação de dissertações, etc), investigação e tarefas administrativas, são aspetos que devem ser considerados durante o processo AD. Todos estes aspetos devem ser revistos nas entrevistas de desempenho e estabelecimento de objetivos. Segundo Türk & Roolaht (2005), os resultados extraídos da AD, não estão diretamente ligados ao processo de recompensa por mérito, mas exercem alguma influência na determinação das remunerações e renovação de contratos.

Türk & Roolaht (2005) afirmam que os estabelecimentos de ensino privado, são os que mais valorizam o *feedback* extraído dos questionários preenchidos pelos discentes. Os estabelecimentos de ensino público também o deveriam valorizar, porém é preciso enfatizar que o *feedback* negativo não deve ter consequências punitivas. Por conseguinte, ao verificar-se que o mesmo tipo de *feedback* persiste, na próxima entrevista de desempenho, pode-se abordar o assunto e analisar os aspetos a serem melhorados.

Propõe-se ao docente, na véspera do encontro onde será levada a cabo a revisão dos objetivos estabelecidos (terceira fase do modelo proposto por Vanci-Osam & Aksit (2000)), que envie um documento (2-3 páginas) onde faça uma introspectiva do que alcançou desde a última sessão onde se estabeleceram os objetivos (Anexo 3). Dependendo do quadro hierárquico da organização, este documento deve ser enviado para o líder de departamento ou gestor de linha e responsável pela avaliação. Após os responsáveis pela avaliação e líderes de departamento analisarem o documento, devem elaborar um documento onde conste comentários sobre o desempenho em conformidade com as expectativas do estabelecimento de ensino, objetivos

futuros, e uma avaliação sobre a capacidade do docente atingir objetivos. Esta carta pode incluir também recomendações ligadas aos objetivos de carreira. Em seguida, este documento deverá ser enviado ao presidente ou reitor. O presidente após analisá-lo acrescenta os seus comentários e recomendações. Todas as declarações e as avaliações (feitas pelo presidente ou reitor) que estejam em discordância com os outros revisores devem ser identificadas e justificadas com clareza, obtendo recomendações do presidente, avaliadores e líderes de departamento ou gestores de linha. O ciclo termina com a entrevista de desempenho entre o docente e o avaliador ou líder de departamento. Nesta sessão analisam ponto por ponto o que consta no documento avaliativo, e no final o mesmo fica na posse do respetivo docente. Ao longo das 4 etapas, os docentes são monitorizados de forma a se verificar se estão a ser eficazes no alcance dos objetivos. Por fim, deve ser estabelecida uma ligação entre o desempenho e as recompensas a atribuir (College of Earth and Mineral Sciences Faculty , 2013). Como já foi mencionado o docente deve ser informado sobre o *SQ* do seu desempenho, permitindo que este o corrija e melhore. Se o docente assim o desejar a sua avaliação pode ser revista ou pode voltar a ser avaliado (Daley, 1992).

Ao longo de todo o processo, o avaliador pode sugerir ações de formação que estejam de acordo com os objetivos a cumprir pelo docente. Estas ações de formação devem ser levadas a cabo sempre que necessário. Para Daley (1992) existem dois tipos de formação, a reativa (responder a necessidades a curto prazo) que é orientada para o trabalho (*work oriented*) e a planeada com uma visão a longo prazo (*worker oriented*). O mesmo autor acrescenta que as formações são um benefício para o estabelecimento de ensino, pois quando o docente recebe a formação correta, a sua produtividade aumenta. O método de observações nas salas de aula convém que seja sistemático e não deve ser realizado apenas por avaliadores. Segundo Vanci-Osam & Aksit (2000) as observações podem ser feitas por colegas, líderes de departamento e ou

formadores; e se houver meios para tal, poder-se-á implementar novos métodos de observação, tal como gravações áudio e vídeo, preenchimento de *checklist* e diários.

Uma forma de motivar e tornar o SAD mais apelativo é valorizar os membros que contribuíram para o bom funcionamento do sistema, bem como docentes que demonstraram eficiência e eficácia ao alcançar os objetivos estabelecidos por si próprios. Uma forma de mostrar esta gratidão é fazer publicações na revista ou jornal da faculdade com o nome (e perfil) dos respetivos docentes ou promovendo-os para áreas que previamente demonstraram interesse (Vanci-Osam & Aksit, 2000).

4.4 Critérios

A Avaliação do Desempenho do docente é essencial para a concretização do projeto educacional. Esta obedece a critérios estabelecidos de acordo com o papel desempenhado pelo docente no estabelecimento de ensino. Os critérios de avaliação, por um lado, podem incidir no desempenho ligado à investigação científica, e por outro lado, no desempenho ligado às aulas a lecionar. Em algumas situações os critérios podem variar consoante a experiência do docente a ser avaliado. No entanto, na sua maioria, estes critérios são homogéneos, variando apenas na distribuição da sua relevância. É importante que os critérios permitam analisar e avaliar: competências, conhecimento (*know how* e *know why*), atitudes, comportamentos, desenvolvimento, teorias de aprendizagem e de ensino, pedagogias, currículo lecionado, ética profissional, investigação académica, conduta alinhada com as políticas e regulamento académico. A interpretação e a posterior classificação¹ do desempenho deve: 1) ser consistente; 2) estar livre de qualquer enviesamento; 3) ser precisa; e 4) ser ética e moralmente correta (Türk

¹ A escala de pontuação é abordada no subcapítulo “Sistema de Pontuação e de Recompensas”.

& Roolaht, 2005). Pretende-se com isto dizer que a componente de investigação deve ser avaliada consoante a sua qualidade e contributo para a ciência, novo conhecimento a implementar no conteúdo das aulas e notabilidade do estabelecimento de ensino no exterior, e quanto mais alinhada com os objetivos, metas, missão e visão da instituição, mais valorizada será (Department of Management College of Business Administration University of Central Florida, 2006).

Para além da investigação e aulas a lecionar, existem outros aspetos a avaliar, variando mediante o trabalho, função e tarefas de cada professor. Estas atividades podem incluir, a orientação de trabalhos finais de mestrado, tarefas departamentais, tutorias cedidas aos alunos e trabalhos comunitários (Department of Management College of Business Administration University of Central Florida, 2006).

Nesta página, o autor apresenta uma tabela com os critérios que o ISEG poderá adotar aquando da AD dos seus docentes. Esta foi adaptada do modelo da faculdade de gestão da Universidade da Florida Central.

Tabela I - Critérios de Avaliação

Critérios de Desempenho:		
No âmbito do Ensino	No âmbito do Investigação	No âmbito dos outros Serviços
<ul style="list-style-type: none"> • Criação de Conteúdo inovador; • Preparação das aulas; • Atualização e revisão do conteúdo lecionado; • Conteúdo alinhado com os objetivos da disciplina; • Conteúdo em sintonia com as outras disciplinas do programa; • Objetivos, requisitos e métodos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Publicação em revistas conceituadas; • Publicação de monografias e livros; • Importância da publicação para a disciplina; • Impacto da investigação nas práticas de gestão; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas departamentais; • Trabalhos comunitários; • Cooperação com os pares; • Organização de conferências; • Conduzir <i>workshops</i> e

<p>avaliação da disciplina bem comunicados aos alunos;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transferência de conteúdo; • Conteúdo, materiais e pedagogia ao nível do curso; • Transferência de conteúdo tem uma sequência lógica; • Vocabulário apropriado; • Inclusão de novo conhecimento nas aulas - provindo da investigação • Faz ajustamentos consoante as necessidades dos alunos; • Respeito para com os alunos; • Capacidade de motivar os alunos; • Dinâmica das aulas; • Horário de expediente para os alunos; • Classificação rigorosa, justa e sem enviesamentos; • Uso de processos cognitivos (estudos de caso, recensão crítica, ensaios, etc); • Tempo e <i>Feedback</i> aos alunos; • Uso de tecnologias para facilitar a aprendizagem; • Aquisição de bolsas (<i>grants</i>); • Desempenho nas avaliações dos alunos (testes, exames, trabalhos de grupo, etc); 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição de bolsas externas (<i>grants</i>); • Participação em conferências nacionais como apresentador ou discursador; • Desenvolvimento e implementação de programas de pesquisa; • Reputação a nível nacional/internacional; • Editor ou co-editor numa revista da disciplina; • Conduzir seminários e <i>workshops</i> sobre investigação (interna e externamente à instituição); • Pesquisa de temas relevantes para o conteúdo das aulas; • Pesquisa de soluções de problemas ou barreiras verificadas nas aulas; • Cumprimento dos prazos de publicações; 	<p>seminários noutras instituições;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Execução de tarefas não relacionadas com a função de professor; • Pontualidade; • Cumprimento dos prazos estipulados; • Orientação de Dissertações, Estágios e Projetos; • Vogal ou Presidente da mesa de Júri; • Pontualidade; • Constantemente a estabelecer objetivos; • Conduta ética e alinhada com os valores da instituição; • Cartas de recomendação; • Envolvimento na revisão das políticas e regulamento da instituição;
--	---	--

Tabela I - Critérios de Avaliação – Fonte: Adaptado do Department of Management College of Business Administration University of Central Florida (2006), pp.5-10

4.5 Ensino e/ou Investigação Científica

Um dos grandes dilemas que os estabelecimentos de ensino enfrentam nos dias de hoje é a dualidade entre a investigação e o ensino. Muitos autores são da opinião de que ambas dificilmente coexistem e que é inútil uma instituição prezar e valorizar ambas. Outros dizem que não existe nenhuma relação entre as duas. E por fim, há autores que defendem haver uma sinergia entre o ensino e a investigação, afirmando que a instituição apenas atingirá os seus objetivos e satisfação dos docentes, se estes se dedicarem ao que mais gostam de fazer (Eva & Marianne, 2001).

Todo o profissional durante a sua carreira, gostaria de contribuir com algo (deixar a sua marca), e dentro da esfera académica, esta contribuição pode ser feita de várias formas: investigação científica, planeamento e execução de ações de formação, lecionar entre outras atividades. O docente deve dedicar maior parte do seu tempo à área que se enquadra melhor, para que o seu vasto conhecimento seja aplicado da melhor forma (Türk, 2009). No entanto não se deve desligar por completo da outra, pois tal como sugerem Ramsden & Moses (1992), o docente que apenas leciona baseando-se em pesquisas feitas por outras pessoas corre o risco das suas aulas se tornarem aborrecidas e sem inspiração nenhuma.

Um dos docentes entrevistados no estudo feito por Agarwal *et al.* (2012), relatou que com a implementação do novo sistema de avaliação, pôde dedicar-se mais à investigação, e consequentemente constatou uma subida da sua auto estima, do desenvolvimento pessoal e da aprendizagem dos seus alunos. Passou também a ter uma maior consciencialização sobre a investigação académica, o valor dos recursos disponíveis aos docentes e aonde os encontrar, acabando por partilhar as suas experiências com os seus colegas. Esta partilha de experiências é primordial para o ensino e investigação, como também para universidade e para o país em si. Com as rápidas mudanças no ramo educacional, os docentes não podem reger-se pela postura de “não foi assim que aprendi”. Analisar o que funciona é essencial no ramo académico (Agarwal *et al.*, 2012), caso contrário as suas competências correm o risco de ficarem obsoletas.

Para Agarwal *et al.* (2012) a participação em pesquisas permite colmatar o fosso entre a investigação e o mundo “real” do ensino. Assim sendo, os docentes que se dedicam ao ensino necessitam de resultados de pesquisas, com recomendações sobre conhecimento e métodos científicos e estatísticos, e, por outro lado, os que se dedicam à investigação necessitam de ter informações sobre o que “acontece no terreno” (sala de aula) de forma a identificarem os aspetos

e áreas que necessitam de avanços científicos (Kepes *et al.*, 2014). Ou seja, os professores necessitam de evidências do que foi eficaz no passado (Kepes *et al.*, 2014) e sugestões do que poderá ser útil para o futuro (Rousseau & McCarthy, 2007). Por conseguinte, o uso de informação fiável (baseada em fatos científicos) melhora o processo de tomada de decisão (Agarwal *et al.*, 2012).

A contradição aqui presente, é que o docente é contratado pelo estabelecimento de ensino para um fim - lecionar -, no entanto é recompensado e valorizado por outro – investigação - (Fox, 1992); e para Ramsden & Moses (1992) uma das razões dos estabelecimentos de ensino valorizarem e recompensarem mais projetos ligados à investigação, é porque nesta área, o Retorno de Investimento (ROI) é mais tangível do que investimentos noutras áreas.

Com a crise económica mundial, fortemente sentida em Portugal, que os fundos e bolsas estatais são limitados, tendo os académicos de sacrificar o tempo que têm para lecionar e investigar, à procura de fundos e bolsas externas. Este é um processo bastante competitivo e com cada patrocinador tem as suas exigências (Leysite *et al.*, 2009).

4.6 Sistema de Pontuação e de Recompensas

O Sistema de classificações é o instrumento que permite avaliar o docente. Este sistema baseia-se em vários métodos e como mencionado anteriormente, para que esta classificação seja eficiente e eficaz, a existência de denominadores comuns torna as classificações o mais objetivas possível, excluídas de enviesamentos inerentes ao processo de avaliação. É através das classificações que é possível interpretar o *SQ* do desempenho do docente, identificar necessidades de ações de formação, oportunidades de desenvolvimento de carreira, distribuição de recompensas (salário, bónus, etc) e promoção ou término de contrato. É a partir dele que se

pode verificar se os níveis de desempenho estão alinhados com os padrões do SAD, V&M da organização.

De acordo com o *Ministry of Education* (2010) de Ontário, Canadá, a primeira classificação a atribuir deve ser “Satisfatória” ou “Necessidade de Desenvolvimento”. Caso o docente tenha a segunda classificação, este terá mais apoio no que toca ao seu desenvolvimento profissional e uma maior orientação para novas oportunidades. No segundo ciclo de avaliação, se este voltar a ter um fraco desempenho é-lhe atribuído uma classificação “Insatisfatória” (esta classificação só é atribuída caso anteriormente tenha recebido a de “Necessidade de Desenvolvimento”). Se o nível insatisfatório persistir nas seguintes avaliações, pode ser necessário terminar o contrato do respetivo docente.

É necessário que se criem fórmulas para mensurar e classificar o desempenho. Estas fórmulas permitirão quantificar e qualificar as aulas lecionadas, os métodos inovadores, teses orientadas, artigos publicados, tarefas administrativas, participação em eventos (conferências, etc) e envolvimento na preparação e manutenção do SAD em si (Türk & Roolaht, 2005). De notar que a acumulação de tarefas, horas extras e pós-laborais devem ser quantificadas e qualificadas, para que a posteriori possam ser recompensadas (Türk & Roolaht, 2005).

Em relação ao sistema de recompensas é necessário que a organização tenha diferentes pacotes, onde o docente tem a oportunidade de escolher caso atinja os objetivos previamente estabelecidos. Assim, de acordo com o seu desempenho, a recompensa estimulará a sua motivação. Para além de personalizadas, a relevância dos critérios deve variar de acordo com as áreas onde o docente dedica maior parte do seu tempo. Para Bloom *et al.* (2003) estas recompensas devem estar alinhadas com o contexto nacional e internacional, principalmente quando relacionadas com a investigação (Türk & Roolaht, 2005).

Os docentes devem participar em sessões de esclarecimento sobre o sistema de pontuação, e tal como Türk & Roolaht (2005) referem, é necessário que se esclareça e justifique ao docente a razão da sua classificação e a recompensa auferida, pois no estudo que estes autores conduziram, 24% dos docentes considerou que não eram suficientemente informados e 8% que não eram informados de todo.

4.7 Avaliadores, Presidentes e Docentes

4.7.1 Avaliadores

De acordo com Levy & Williams (2004), a teoria Leader-Member Exchange (LMX) define a relação que é desenvolvida pelo líder ou avaliador (neste caso) e o colaborador (docente avaliado), onde a qualidade desta relação influencia diretamente a produtividade. Esta teoria é considerada como uma troca social, baseada na troca de recursos valiosos entre as ambas partes (Wayne *et al.*, 2002).

A LMX tem o intuito de melhorar o sucesso no âmbito da organização e proporcionar uma relação positiva entre ambas as partes. Para Pichler (2012), as quatro principais variáveis correlacionadas com as reações que a AD causa, são a qualidade da relação avaliador-avaliada, um supervisor de confiança, o apoio social e a satisfação do supervisor. De acordo com a teoria de justiça, (*justice theory*), Greenberg (1990) sugere que se os docentes participarem nos processos de tomada de decisão, resulta em reações mais favoráveis no processo (de avaliação). Para o docente encarar o SAD como justo, é preciso que este sinta que tem “voz” no âmbito do processo. A teoria de justiça defende que ter “voz” é o docente poder expressar os seus sentimentos e satisfação (ou insatisfação) face ao sistema em curso (Dulebohn & Ferris, 1999).

Deste modo, o desempenho tende a ser positivo, quando o sistema permite que o docente faça parte do processo de preparação, implementação e manutenção do mesmo. Segundo Elicker *et al.* (2006), direta ou indiretamente os docentes sentirão que têm controlo de decisão por estarem familiarizados com o processo.

Como acima mencionado, aquando da avaliação, as reações que o processo de avaliação causa, estão interligadas com a qualidade da relação e a favorabilidade. A favorabilidade é um dos enviesamentos mais presentes neste tipo de sistemas. De acordo com Pichler (2012), quando a qualidade da relação é boa (ou má) os avaliados esperam ter uma classificação mais (menos) favorável.

Apesar de o SAD ser um processo administrativo que serve para canalizar recursos escassos, é também um processo social e humano onde a preservação da relação entre ambas as partes é importante (Pichler, 2012). Por essa e outras razões, é aconselhável que se mantenha o mesmo avaliador, pois já existe uma relação de confiança entre ambos. Com um novo avaliador, até que a confiança se reestabeleça, a produtividade pode ser afetada negativamente.

Uma nova descoberta para a literatura deste ramo, provou que os avaliados reagem melhor à AD, independentemente do quão favorável tenha sido a classificação e instrumento utilizado, quando existe uma boa relação laboral com os avaliadores (Kossek *et al.*, 2011).

Se o objetivo do SAD é de fornecer *feedback* de modo a remediar os problemas de desempenho e identificar as possíveis áreas de desenvolvimento, então é da obrigação do avaliador garantir que este seja fornecido num ambiente onde o avaliado se sinta apoiado e que a sua opinião seja apreciada e importante para o processo (DeNisi & Gonzalez, 2000). Por norma o *feedback* inclui recomendações sobre as salas de aula, desenvolvimento profissional, gestão das

aulas, apoio aos projetos e dissertações dos discentes, investigação e publicação de artigos, entre outros (O’Pry & Schumacher, 2012).

De acordo com Meyer (1991) a pessoa que acompanha o docente ao longo do seu processo (do SAD) acaba (ou devia) por desempenhar o papel de *coach* e conselheiro, e quando este acompanhamento se torna eficiente, acaba por incentivar um ambiente propício ao trabalho em equipa, desenvolve comportamentos positivos no âmbito da esfera laboral, e segundo Feeney (2007), proporciona uma correlação positiva entre os resultados dos alunos e a qualidade do ensino lecionado pelo docente.

4.7.2 Presidentes (Reitor e Cargos de Direção)

Durante os processos que requerem certas mudanças organizacionais os quadros superiores académicos podem facilitar ou criar obstáculos ao seu funcionamento (Nicholson & Tracy, 2001). Estes líderes institucionais tem um papel muito importante a desempenhar para que o SAD seja eficiente e eficaz, pois devem acompanhá-lo desde o seu estado embrionário, fazendo parte das formações, dando o seu contributo seja a planeá-las ou mesmo a participar nas mesmas.

Os presidentes têm de ter as tarefas bem definidas para evitarem ficar sobrecarregados; assim poderão apoiar o SAD da melhor forma (Barnett, 2012). Para Hallinger & Murphy (1985) estas tarefas têm de se reger por três tipos de prioridades: 1) a V&M, 2) gestão do programa académico e 3) promoção de um bom ambiente de trabalho.

Os presidentes devem zelar pela boa relação com os seus docentes, pois de acordo com um estudo conduzido por O’Pry & Schumacher (2012), os docentes recém-contratados têm um sentimento de lealdade para com o presidente; pensa-se que seja por ter sido este quem o tenha

contratado e ter sido a primeira pessoa com que tiveram contato na instituição (Brock & Grady, 2007). Adicionalmente O'Pry & Schumacher (2012) afirmam que quando os presidentes dão apoio emocional acabam por proporcionar um ambiente positivo onde os professores se sentem satisfeitos com o seu trabalho.

Um presidente entrevistado por Al-ghanabousia & Idrisb (2010) disse que todos os anos, com a ajuda dos líderes de departamento e professores, estabelecem novos objetivos de desempenho do ensino, aprendizagem, investigação e administração (Al-ghanabousia & Idrisb, 2010).

O presidente deve estar sempre disponível para encontros caso os docentes necessitem independentemente da sua natureza, e sempre que possível deve informá-los sobre as novas tendências e práticas do ramo académico (Blasé & Blasé, 2004). Após o ciclo do sistema chegar ao fim, o docente avaliado elabora uma carta fazendo uma auto avaliação revista pelo avaliador e líder de departamento, e posteriormente enviada ao presidente, num documento escrito, contendo recomendações e *feedback*. Nesta fase é da obrigação do presidente rever a carta do avaliado, e acrescentar o seu *feedback* e recomendações. Por último, mas não menos importante, as decisões de renovação de contrato devem ser objetivas e baseadas no desempenho ao longo do processo.

4.7.3 Docentes

Durante o ciclo do SAD os docentes tem um papel fundamental para o bom funcionamento e eficácia do mesmo. É importante que estes tenham participação ativa, contribuindo para o processo de melhoria e desenvolvimento do sistema e carreira profissional.

Para Butler & Winne (1995) quando o professor é capaz de orientar o seu comportamento, autonomamente consegue estabelecer os seus próprios objetivos e estratégias, e

como alcançar os respetivos objetivos. Ao longo deste processo, o docente deverá monitorizar e fazer a auto avaliação sempre com o apoio dos seus superiores (Perry *et al.*, 2006).

No capítulo da manutenção do SAD, no que diz respeito às quatro fases do ciclo do SAD, refere que o docente deve elaborar uma carta que contenha uma auto avaliação em relação ao que foi alcançado, ou não, desde o último encontro onde se estabeleceram os objetivos e as metas. Esta ação não deve ser ignorada, pois permite-lhes identificar áreas a melhorar e refletir sobre o seu desempenho. (O’Pry & Schumacher, 2012)

O ideal era ter um Sistema onde os docentes, quer dedicados ao ensino quer à investigação, pudessem criar os seus próprios programas laborais para cada semestre, sendo este aprovado (ou não) pela instituição (Türk & Roolah, 2005). Quando termina o semestre, o docente elabora um documento escrito onde regista o cumprimento do programa que estabeleceu *a priori*, sendo a efetividade do mesmo avaliada pelo líder de departamento, avaliador e presidente.

4.7.4 Perceção dos Docentes

Qualquer tipo de interação humana gera reações, podendo estas ser positivas ou negativas. A qualidade da reação ditará com que perceção a pessoa ficará sobre tal pessoa ou processo. Esta parte do estudo foca as perceções que o docente tem face aos seus avaliadores, líderes de departamento, presidente ou reitor, métodos de avaliação e acompanhamento. Posteriormente o autor desta dissertação expõe vários estudos que procuram perceber quais as reações inerentes ao SAD e eventuais causas.

Flores (2012) concluiu que os professores valorizam mais a avaliação formativa do que a sumativa. Para os entrevistados por Flores, 67,9 % alegou que o objetivo principal reside na

identificação das necessidades de desenvolvimento profissional e 86,9 % que o sistema deve fornecer informação de como melhorar o desempenho no futuro. Apesar de concordarem que o seu desempenho deve ser avaliado (79,2 %), 53,6 % são de opinião que a avaliação deve ter como propósito a responsabilização (*accountability*) e o desenvolvimento de carreira.

A maior parte dos professores que fizeram parte do estudo supracitado caracterizam o sistema por ser injusto (85,4 %) e acabam por ter uma postura cética face à sua utilidade e efetividade em melhorar a competência de lecionar (73,7 %) e desenvolvimento académico (75,3%). De acrescentar que 52% destes docentes alegam não existir um esclarecimento do trabalho e desempenho (e critérios) desejado ao longo do processo (Flores, 2012).

Os docentes não só afirmam que o sistema poderia ser mais eficaz, caso tivesse sido implementado de forma gradual e experimental, com frequentes ações de formação para os avaliadores do sistema, salientando também que as escalas de classificação não são apropriadas (58,4 %) e os instrumentos de avaliação não são claros (55,6 %), com a agravante dos respetivos critérios não estarem de acordo com o conteúdo de ensino (51,2 %) (Flores, 2012).

Um dos docentes que exerceu o papel de avaliador relata que, as formações em que participou não foram suficientes e tanto os professores a serem avaliados como os avaliadores, deviam ter mais formações sobre AD e novas políticas a implementar. Como não foram feitas estas ações de formação, houve momentos em que os avaliadores não sabiam o quê e como avaliar. Quando o processo carece de objetividade, acaba por suscitar um ambiente conflituoso e hostil na organização (Flores, 2012).

Ainda no estudo de Flores (2012), com a implementação de novas políticas e regulamentos existem várias reclamações que incidem sobre a dimensão burocrática, a

competição entre professores, sentimentos de iniquidade e injustiça face à avaliação e falta de tempo para os alunos.

Os docentes envolvidos no estudo de O'Pry & Schumacher (2012), dizem estar cientes de que o problema não está na composição e organização do sistema, mas sim no modo como este foi implementado. Para encarar o SAD como algo positivo e útil, afirmam ser necessário que o avaliador, líder de departamento e presidente valorizem o sistema, os apoiem de forma a se sentirem preparados para a nova experiência e que sejam pessoas nas quais possam confiar (O'Pry & Schumacher, 2012).

Os docentes de Universidades públicas e privadas da Estónia alegaram que o sistema estava a sofrer alterações constantemente, e tendo em conta a carga horária e laboral, o tempo de adaptação era muito curto. Para eles, estas mudanças anuais afetavam negativamente a segurança pessoal, causava insegurança e desinibia a cooperação entre pares (Türk & Roolaht, 2005).

Para Azra Mirkazemi *et al.* (2012), a maior insatisfação dos docentes provém de situações sociais, avaliação imprecisa e baixa remuneração. De acordo com Ehsani *et al.* (2003), um estudo elaborado a docentes da área de desporto sugere que o sistema de AD estimula o aumento da motivação profissional e a qualidade do desempenho (Azra Mirkazemi *et al.*, 2012).

A investigação feita por Vanci-Osam & Aksit (2000), em universidades turcas, constatou que quase metade dos professores não obteve nenhuma melhoria relacionada com o SAD e os respetivos docentes acabaram por sentir-se pressionados, frustrados, desmotivados, desmoralizados e em pânico com tal situação de estagnação.

5. Conclusão

O conteúdo deste capítulo é composto por três partes: primeiramente o autor apresenta as conclusões, servindo de sugestões e aspetos que o ISEG poderá ter em consideração em relação ao seu SAD, atuando como Regulamento e Políticas do SADDI. Posteriormente seguem as limitações encontradas ao longo desta pesquisa. E por último a recomendação para um estudo futuro, de modo a dar continuidade aos resultados encontrados por esta dissertação.

5.1 Sugestões ao SADDI (Regulamento)

Este estudo mostrou que as interações sociais são fulcrais para o bom funcionamento do SAD. É preciso priorar pela boa relação entre todos membros da organização (docentes, líderes de departamento, presidentes, etc).

De notar que o professor que se interessa mais pela investigação, não abandona por completo a atividade de lecionar, apenas se dedica mais a uma delas; o mesmo acontece àqueles cujo fascínio é dar aulas. Por conseguinte, os dois tipos de professores devem trabalhar em conjunto para melhorar a produtividade em ambas as áreas. No ISEG existem várias áreas de estudo. Uma hipótese seria criar equipas funcionais, onde os docentes de diferentes áreas de perícia contribuíssem para o avanço científico e conhecimento académico.

Uma escola de renome consegue colocar os seus alunos em empresas reconhecidas. Estes alunos brilhantes mantem o *ranking* da faculdade resultado da eficiência e eficácia dos docentes que os ensinaram. Para que os docentes dedicados ao ensino garantam a qualidade dos seus alunos, é necessário que as aulas sejam constantemente atualizadas, de modo que o conhecimento e competências transferidas não se tornem obsoletas à realidade do mercado. Para que tal seja possível é preciso que haja uma partilha de conhecimento. Existindo uma

comunidade de partilha, onde o docente que se dedica mais ao ensino, pode não apenas partilhar as necessidades e barreiras que os alunos enfrentam, como também pode testar o novo conhecimento ou métodos descobertos pelos docentes dedicados à investigação. Esta partilha e troca de *feedback* entre ambas as áreas, proporciona uma relação positiva ao invés de competição, contribuindo para o sucesso académico.

É preciso formar os professores; incluí-los no processo de construção do SAD e decisões sobre o mesmo; aplicar um sistema menos denso, com contínuas melhorias; entrevistas de desempenho; decisões objetivas baseadas no resultado da avaliação; garantir que a função principal do SAD seja melhorar as competências do docente e a sua progressão de carreira.

5.2 Regulamento

O departamento ou pessoas responsáveis pelo SAD devem:

- Estabelecer políticas e regras de gestão da AD dos docentes;
- Estas políticas devem estar de acordo com os regulamentos e decreto-lei em vigor e orientações do Ministério da Educação. Estas políticas devem garantir que todos os requisitos sejam cumpridos. Os prazos devem ser estabelecidos e cumpridos por ambas as partes;
- As informações sobre o SAD devem ser de fácil acesso e disponíveis a todos envolvidos no processo;
- O processo de avaliação não deve ser interrompido. Se o avaliador não pode continuar com o processo por alguma razão, logo que possível deve-se substituir por outro avaliador, havendo um follow-up e *hand-over* do que foi feito até ao momento;

- Aquando da entrada de um novo professor na instituição, atribui-se primeiramente ao mesmo um avaliador que o acompanhará ao longo do processo. Logo que tenha um avaliador, juntos definirão objetivos e prazos a cumprir (monitorização, revisão de objetivos e entrevistas de desempenho);
- Antes da observação de sala de aula, deverão encontrar-se onde juntos, docente e avaliador preparam as componentes da avaliação. Este encontro serve para: a) esclarecer todas as expetativas face ao processo; 2) promover um ambiente positivo antes, durante e pós observação; 3) identificar minuciosamente o que se espera da aula observada; 4) planear a aula a decorrer no período de avaliação; 5) identificar as expetativas dos alunos; 6) discutir como será avaliado; 7) estabelecer procedimentos; e 8) combinar o dia e hora da observação em causa;
- A avaliação deve ser objetiva, excluída de qualquer enviesamento;
- Após a observação ambos devem encontrar-se novamente para juntos reverem o resultado extraído da avaliação;
- Este encontro deve acontecer pouco tempo depois da observação;
- Neste encontro deve-se abordar aspetos relevantes ao desempenho do docente;
- Antes da entrevista de desempenho o docente deve, elaborar uma carta mencionando que objetivos cumpriu e facultá-la ao avaliador e líder de departamento;
- O avaliador e líder de departamento analisam o documento e fazem as suas recomendações e enviam ao presidente ou reitor; O presidente (ou vice-presidente) após analisar, acrescenta as suas recomendações; Esta carta deve incluir recomendações formativas e sumativas;

- Na entrevista de desempenho, o avaliador e o avaliado analisam ponto por ponto, havendo apoio e *feedback* nos aspetos a melhorar. Estabelece-se novos objetivos para iniciar um novo ciclo (tendo em consideração a aprendizagem do docente e crescimento profissional ao longo do processo);
- O relatório da avaliação deve incluir as datas das observações, um *checklist* com o que foi ou não cumprido e comentários que o avaliador achar relevantes.

No relatório deve constar o seguinte:

- Avaliação geral do desempenho;
- Competências acordadas no encontro de pré-observação;
- Caso o desempenho tenha sido satisfatório, deve conter estratégias de crescimento e se possível novos objetivos a ter em consideração.
- Todos os documentos relacionados com a AD, devem ser arquivados e guardados pelo menos seis anos;
- Todo o docente e avaliador tem o direito e obrigação de frequentar formações que visam o bom funcionamento do SAD, desenvolvimento profissional e melhoria da produtividade organizacional;
- Sempre que o docente necessitar, os superiores devem disponibilizar o apoio necessário.

5.3 Limitações

O tempo foi a principal limitação para esta dissertação. A informação recolhida foi apenas através da análise documental e revisão da literatura. Sem um trabalho de campo,

nomeadamente a ausência de entrevistas e questionários de carácter qualitativo e quantitativo de certa forma, limitaram os resultados adquiridos.

O fato de o ISEG nunca ter implementado um SAD, foi uma limitação ao estudo, pois caso existisse algum sistema, seria possível perceber qual o *SQ*, qual o nível de satisfação ou insatisfação por parte dos docentes e todos os envolvidos, e posteriormente sugerir inovações e melhorias.

E por fim, sendo o SAD um processo dinâmico, os resultados encontrados no final desta dissertação, podem já não corresponder com a situação atual, quer do ISEG, quer a nível global.

5.4 Recomendações para a investigação futura

Como recomendação, sugere-se que se faça uma investigação onde o objetivo vise interpretar o grau de satisfação e informação que os docentes têm face ao Sistema de Avaliação do ISEG e seu *SQ* (que aspetos gostariam de ver implementados, melhorados ou sem nenhuma alteração). Se até ao momento atual ainda não foi implementado nenhum SAD, então o estudo poderá procurar saber o que os docentes acreditam ser as medidas corretas e eficazes para implementação de um SAD e qual o nível de envolvimento e participação que os mesmo devem ter.

6. Bibliografia

- Abu-Al-Sha'r, A. M. & AL-Harashsheh, M. A., 2013. Criteria of Total Quality Management of Faculty Teaching Skills: Perceptions of University Students. *International Research in Education*, 1(1), pp. 2327-5499.
- Agarwal, K. P., Bain, M. P. & Chamberlain, W., 2012. The Value of Applied Research: Retrieval Practice Improves Classroom Learning and Recommendations from a Teacher, a Principal, and a Scientist. *Educational Psychology Review*, 24(3), pp. 437-448.
- Al-ghanabousia, N. S. & Idrisb, A. R., 2010. Principal's practices in the performance appraisal for teachers in Al-Sharqiah South Zone's Schools in Oman. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), p. 3839–3843.
- Azra Mirkazemi, S., Hossein Aliyani, M., Kashtidar, M. & Ali Hemmatinezhad, M., 2012. DESCRIPTION OF EVALUATION INDEXES FOR PERFORMANCE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS. *Brazilian Journal of Biomotricity*, 6(1), pp. 33-42.
- Barañano, A. M., 2004. *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barlett, S., 2000. The Development of Teacher Appraisal: A Recent History. *British Journal of Educational Studies*, 48(1), pp. 24-37.
- Barnett, J., 2012. Experienced Teacher Evaluation through Performance Appraisals: Is Consistency Possible?. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 69, pp. 1853-1860.
- Berg, B. L., 2001. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Blasé, J. & Blasé, J., 2004. *Handbook of instructional leadership: How successful principals promote teaching and learning*. California: SAGE Publications.
- Blömeke, S. & Delaney, S., 2012. Assessment of teacher knowledge across countries: a review of the state of research. *ZDM Mathematics Education*, Volume 44, pp. 223-247.
- Bloom, M., Milkovich, G. T. & Mitra, A., 2003. International compensation: learning from how managers respond to variations in local host contexts. *International Journal of Human Resource Management*, 14(8), p. 1350–1367.
- Bogdan, R. C. & Bilken, S. K., 1992. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brock, B. L. & Grady, M. L., 2007. *From first year to first rate: Principals guiding beginning teachers*. 3rd ed. Thousand Oaks: Corwin.

- Butler, D. L. & Winne, P. H., 1995. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), p. 245–281.
- Chan Yin Fah, B. & Osman, S., 2011. A Case Study of Student Evaluation of Teaching in University. *International Education Studies*, 4(1), pp. 44-50.
- Chen, J.-K. & Chen, I.-S., 2010. A Pro-performance appraisal system for the university. *Expert Systems with Applications*, Volume 37, p. 2108–2116.
- College of Earth and Mineral Sciences Faculty , 2013. *Performance Evaluation*, Penn State: s.n.
- Daley, D. M., 1992. Pay for Performance, Performance Appraisal, and Total Quality Management. *Public Productivity & Management Review*, 16(1), pp. 39-51.
- Danielson, C. & McGreal, T. L., 2000. *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.
- Davis, P., 1999. What is teacher development?. *Humanistic Language Teaching*, 1(1).
- DeNisi, A. S. & Gonzalez, J. A., 2000. Design performance appraisal systems to improve performance. *The Blackwell handbook of principles of organizational*, pp. 60-72.
- Department of Management College of Business Administration University of Central Florida, 2006. *Faculty Performance Assessment Plan*. Central Florida: s.n.
- Department Research and Evaluation, n.d. *Austin Independen School District*. [Online] Available at: <https://www.austinisd.org/dre/ask-the-evaluator/whats-difference-between-formative-and-summative-evaluations> [Accessed 29 09 2015].
- Desander, M. K., 2000. Teacher evaluation and merit pay: Legal considerations, practical concerns. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 14(4), p. 307–317.
- Dulebohn, J. H. & Ferris, G. R., 1999. The role of influence tactics in perceptions of performance evaluation's fairness. *Academy of Management Journal*, Volume 42, p. 288–303.
- Ehsani, M., Eghbali, M. & Torkzade, K., 2003. Ways of increasing motivation to learn the views of teachers (female). *Journal of Harakat*, Volume 19., pp. 141-155.
- Elicker, J. D., Levy, P. E. & Hall, R. J., 2006. The role of leader-member exchange in the performance appraisal process. *Journal of Management*, Volume 32, p. 531–551.
- Eva, K. & Marianne, C., 2001. The growing importance of research at academic colleges of education in Israel. *Education and Training*, 43(2), pp. 82-93.

- Feeney, E. J., 2007. Quality feedback: the essential ingredient for teacher success. *The Clearing House*, 80(4), p. 191–197.
- Findley, D. & Estabrook, R., 1991. Teacher Evaluation: A National Dilemma. *Journal of Personal Evaluation in Education*, pp. 95-104.
- Flores, M. A., 2012. The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: how do teachers experience it at school?. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24(4), pp. 351-368.
- Fox, M., 1992. Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia. *Sociology of Education*, Volume 65, pp. 293-305.
- Glickman, C. D., 2002. *Leadership for learning: How to help teachers succeed*. Alexandria : Association of Supervision and Curriculum Development.
- Gomez-Mejia, L., Balkin, D. & Cardy, R., 2007. *Managing Human Resources*. 5 ed. New Jersey: s.n.
- Greenberg, J., 1990. Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, Volume 16, p. 399–432.
- Hallinger, P. & Murphy, J., 1985. Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), pp. 217-247.
- Haslam, C., Bryman, A. & Webb, A., 1992. The introduction of university staff appraisal. *Public Money & Management* , 12(2), p. 57–62.
- Hemmati nezaad, M. A. et al., 2008. Performance evaluation system to evaluate physical education teachers. *Journal of harakat*, Volume 38, pp. 111-128.
- Herriot, R. E. & Firestone, W. A., 1983. Multisite qualitative policy research: Optimizing description and generalizability. *Educational Researcher*, Volume 12, pp. 14-19.
- Hutto, R. D., 2001. *Teacher Evaluation and Development and Student Performance (Doctoral Dissertation)*, Austin Texas: The University of Texas at Austin.
- Iwanicki, F., 1998. Evaluation in supervision.. *Handbook of research on school supervision*, pp. 138-175.
- Jafari, A., Ehsani, M., Khabiri, M. & Momeni, M., 2009. The system design and Performance Evaluation of Physical Education and Sports Science. *Journal of sport management*, Volume 2, pp. 51-71.

Jauhiainen, A., Jauhiainen, A. & Laiho, A., 2009. The dilemmas of the 'efficiency university' policy and the everyday life of university teachers. *Teaching in Higher Education*, Volume 14, pp. 417-428.

Kepes, S., Bennett, A. A. & McDaniel, M. A., 2014. Evidence-Based Management and the Trustworthiness of Our Cumulative Scientific Knowledge: Implications for Teaching, Research, and Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 13(3), p. 446–466.

Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T. & L, H., 2011. Workplace social support and work–family conflict: A meta-analysis clarifying the influence of general and work–family-specific supervisor and organizational support. *Personnel Psychology*, Volume 64, p. 289–313.

Latham, A. & Pearlman, M., 1999. From standards to licensure: developing an authentic assessment for school principals. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(3), p. 245–262.

Lawler, E. E. I., 1990. *Strategic Pay: Aligning Organizational Strategies and Pay Systems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Learning Forward, 2013. The power of observation 5 ways to ensure teacher evaluations lead to teacher growth. *Learning Forward*, 8(2), p. 3.

Levy, P. E. & Williams, J. R., 2004. The social context of performance appraisal. *Journal of Management*, Volume 30, p. 881–905.

Leysite, L., Enders, J. & Boer, H., 2009. The Balance between Teaching and Research in Dutch and English Universities in the Context of University Governance Reforms. *Higher Education*, Volume 58, pp. 619-635.

Machell, J., 1995. The teacher evaluation environment: An examination of attributes related to teacher growth. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), pp. 259-273.

Magno, C., 2009. A Metaevaluation Study on the Assessment of Teacher Performance in an Assessment Center in the Philippines. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, Volume 3, pp. 75-93.

Marzano, R., 2014. *Looking at the Bigger Picture with Dr. Robert Marzano: Teacher Evaluation and Development for Improved Student Learning* [Interview] 2014.

Meyer, H. H., 1991. A Solution to the Performance Appraisal Feedback Enigma. *Academy of Management Executive*, 5(1), pp. 68-76.

Ministry of Education, 2010. *Teacher Performance Appraisal: Technical Requirements Manual*. 2010 ed. Ontario: Queen's Printer for Ontario.

- Mo, K., Conners, R. & McCormick, J., 1998. Teacher Appraisal in Hong Kong Self-Managing Secondary Schools: Factors for Effective Practices. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, pp. 19-42.
- Nicholson, E. W. & Tracy, S. J., 2001. Principal's influence on teacher's attitude and implementation of curricular change. *Education*, 103(1), p. 68-73.
- O'Pry, O. C. & Schumacher, G., 2012. New teachers' perceptions of a standards-based performance appraisal system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability November*, 24(4), pp. 325-350.
- Patton, M. Q., 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Pellegrino, J., 1999. *THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL ASSESSMENT: CONSIDERING THE PAST AND IMAGINING THE FUTURE*. Princeton, Policy Evaluation and Research Center & Policy Information Center.
- Perry, N. E., Phillips, L. & Hutchinson, L. R., 2006. Preparing student teachers to support for self-regulated learning. *Elementary School Journal*, Volume 106, p. 237-254.
- Pichler, S., 2012. The Socail context of performance appraisal and reactions: A Meta-Analysis. *Human Resource Management*, 51(5), p. 709-732.
- Pratt, H. J., 1991. Principles of effective performance management. *Records Management Quarterly*, 25(1), p. 28- 31.
- Ramsden, P. & Moses, I., 1992. Associations between Research and Teaching in Australian Higher Education. *Higher Education*, Volume 23, pp. 273-295.
- Rousseau, D. M. & McCarthy, S., 2007. Educating managers from an evidence-based perspective. *Academy of Management Learning and Education*, Volume 6, p. 84-101.
- Scott, P., 2003. Challenges to academic values and the organisation of academic work in a time of globalisation. *Higher Education in Europe*, 28(3), pp. 295-306.
- Stiggins, R. & Bridgeford, N., 1985. Performance assessment or teacher development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(1), pp. 85-97.
- Straus, S. E., Glasziou, P., Richardson, W. S. & Haynes, R. B., 2011. *Evidence-based medicine: How to practice and teach it*. 4th ed. London: Churchill Livingstone.
- Türk, K., 2009. *Performance Appraisal in the University of Tartu*, Tartu: University of Tartu.

Türk, K. & Roolaht, T., 2005. A Comparison of the Appraisal Systems and Appraisal - Compensation Interlinks Used by Estonian Public and Private Universities. *University of Tartu Faculty of Economics and Business Administration Working Paper*, Volume 41.

Üstünlüoğlu, E., 2009. Is appraisal system a threat for teachers?. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), pp. 118-123.

Vanci-Osam, U. & Aksit, T., 2000. Do intentions and perceptions always meet? A case study regarding the use of a teacher appraisal scheme in an English language teaching environment. *Teaching and Teacher Education*, Volume 16, pp. 255-267.

Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H. & Tetrick, L. E., 2002. The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology*, Volume 87, pp. 590-598.

Yin, R., 2003. *Case study research: Design and methods*, California: SAGE Publications.

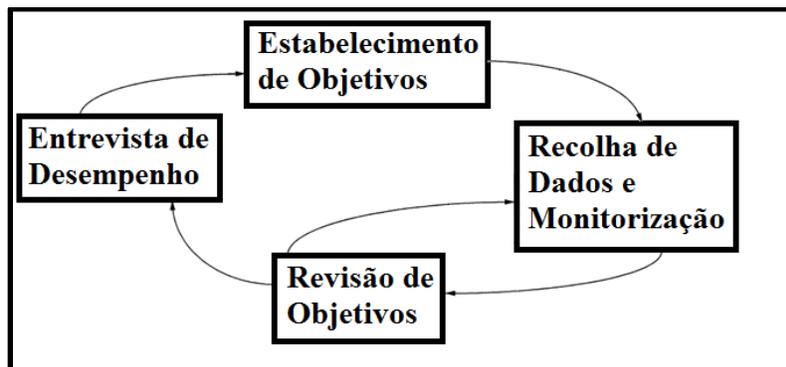
Anexos

I. Anexo 1

Entrevista Direcção de RH²

1. Antes da implementação do SAD, como é que decorria o processo de AD?
 - 1.1. Quais eram as maiores dificuldades sentidas?
 - 1.2. Durante quantos anos é que este método foi utilizado?
2. Porque é que foi tomada a decisão de alterar esta ferramenta?
3. Como é que se processa agora a AD? Quais as maiores alterações?
4. Quais as acções que foram tomadas para que a adopção do sistema fosse bem sucedida?
 - 4.1. Quem foram as pessoas envolvidas?
 - 4.2. Qual foi a maior dificuldade sentida?
5. Quando é que se deu a implementação?
 - 5.1. Quais as dificuldades imediatas que se sentiram?
 - 5.2. Qual foi a maior surpresa da adopção do SAD?
6. Quais as dificuldades mais sentidas pelo departamento de RH?
 - 6.1. Como é que, de uma forma contínua, procuram eliminar/diminuir estas dificuldades?
7. Qual foi o maior sucesso que adveio desta alteração? E o maior desafio?
8. Quais são os projectos futuros para otimizar o sucesso do processo de AD?

II. Anexo 2



(Vanci-Osam & Aksit, 2000)

² Entrevista adaptada do Trabalho Final de Mestrado da discente do ISEG Ana Raquel Salgado: Quais os Impactos da Alteração da Ferramenta de Avaliação de Desempenho – Estudo de Caso

III. Anexo 3

<p>Part-II SELF ASSESSMENT REPORT FOR PERIOD _____ TO _____ (To be filled by the Teacher)</p> <p>1. Name _____ Designation _____ School _____</p> <p>2. Academic Qualifications (Mention if any additional qualification has been acquired during the year under review)</p> <p>3. Name of the Courses taught during the year</p> <p>4. Maximum no. of periods per course available in the Semester as per Time – Table (Lectures & Practical)</p> <p>5. Teaching load mentioned in Time Table (Lectures & Practical)</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">6. No. of the Total Lectures (including Tutorials) delivered</td> <td style="width: 16.5%; border-bottom: 1px solid black;">Shortfall (from 4 & 5)</td> <td style="width: 16.5%; border-bottom: 1px solid black;">Practical periods taken</td> <td style="width: 16.5%; border-bottom: 1px solid black;">Shortfall (from 4 & 5)</td> </tr> <tr> <td>-----</td> <td>-----</td> <td>-----</td> <td>-----</td> </tr> </table> <p>7. Reasons for shortfall, if any, in Lectures and practical taken.</p> <p>8. Any specific problem of any student solved, or taken initiative to solve</p>	6. No. of the Total Lectures (including Tutorials) delivered	Shortfall (from 4 & 5)	Practical periods taken	Shortfall (from 4 & 5)	-----	-----	-----	-----	<p>9. Research Guidance (give brief description of each project and name the student (s) and Co-supervisor, if any. (Attach separate sheets, if needed).</p> <p>10. Any project completed other than students projects.</p> <p>11. Any new Experiment added in the Practical course.</p> <p>12. Any innovation of any type introduced in the School</p> <p>13. Papers published (give the title, Co-author, if any, and details of the Journals. Attach separate sheet, if necessary).</p> <p>14. Any contribution in Laboratory / Course Development, not mentioned above.</p> <p>15. Contribution to Industrial Development in the form of Consultancy / sponsored R.D.</p> <p>16. Contribution to Corporate life of the School / University (a) Curriculum development, (b) Cultural / Extra Curricular activities (c) Sports / Community and Extension services, (d) Administrative assignments (e) Any other</p> <p>17. Contribution to Scientific / Technical education through publication of Text-books and Laboratory Manuals, Special Lectures and organization of Seminars, Symposium, Summer or Winter School etc.</p> <p>18. Summer institute, Refresher or Orientation course attended, during the year, give details.</p>																													
6. No. of the Total Lectures (including Tutorials) delivered	Shortfall (from 4 & 5)	Practical periods taken	Shortfall (from 4 & 5)																																			
-----	-----	-----	-----																																			
<p>19. Membership or Fellowship of Professional / Academic bodies, societies etc. give details.</p> <p>20. Additional Contributions which are not covered above and which are relevant for assessment of teacher's activities.</p> <p>21. Any step taken for Resource generation. Give a brief description. (Attach separate sheet, if needed).</p> <p style="text-align: right;">Signature Name in Block letters</p> <p>Place _____ Designation _____ Date: _____</p>	<p style="text-align: right;">Name & Designation of the Reporting Officer: _____</p> <p style="text-align: center;">PART III Assessment of the Reporting Officer</p> <p>Length of service under the reporting officer: _____</p> <p>Kindly provide your assessment on the five point scale in respect of the following parameters.</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">Outstanding</td> <td style="text-align: center;">Very Good</td> <td style="text-align: center;">Good</td> <td style="text-align: center;">Satisfactory</td> <td style="text-align: center;">Unsatisfactory</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">1</td> </tr> </table> <p>Please indicate your evaluation on each parameter by putting in the appropriate number in the column opposite the parameter.</p> <p>In case the rating is unsatisfactory, please give reasons thereof separately.</p> <p>A. Assessment of Part II filled up by the Faculty Member</p> <p>Keeping in view the information furnished by the Faculty member, please provide your assessment on the following parameters: (Weightage – 50)</p> <p style="text-align: center;">Assessment on Five Point scale</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 80%;">(i) Teaching load and regularity in taking class</td> <td style="width: 20%;"></td> </tr> <tr> <td>(ii) Research guidance to students</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(iii) Any Projects completed other than the student's projects.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(iv) Innovations / experiments introduced in the course</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(v) Contribution in Curriculum Development</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(vi) Intellectual capital (Books / Articles / Papers/ Talks)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(vii) Publication in Refereed Journals</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(viii) Organizing and participation in Seminars/ workshops, special lectures, FDP's, Summer institutes</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(ix) Contribution to the corporate life of the school / University</td> <td></td> </tr> <tr> <td>(x) Membership or Fellowship of Professional / Academic bodies</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: right;">Total (A) :</td> <td>_____</td> </tr> </table>	Outstanding	Very Good	Good	Satisfactory	Unsatisfactory	5	4	3	2	1	(i) Teaching load and regularity in taking class		(ii) Research guidance to students		(iii) Any Projects completed other than the student's projects.		(iv) Innovations / experiments introduced in the course		(v) Contribution in Curriculum Development		(vi) Intellectual capital (Books / Articles / Papers/ Talks)		(vii) Publication in Refereed Journals		(viii) Organizing and participation in Seminars/ workshops, special lectures, FDP's, Summer institutes		(ix) Contribution to the corporate life of the school / University		(x) Membership or Fellowship of Professional / Academic bodies		Total (A) :	_____					
Outstanding	Very Good	Good	Satisfactory	Unsatisfactory																																		
5	4	3	2	1																																		
(i) Teaching load and regularity in taking class																																						
(ii) Research guidance to students																																						
(iii) Any Projects completed other than the student's projects.																																						
(iv) Innovations / experiments introduced in the course																																						
(v) Contribution in Curriculum Development																																						
(vi) Intellectual capital (Books / Articles / Papers/ Talks)																																						
(vii) Publication in Refereed Journals																																						
(viii) Organizing and participation in Seminars/ workshops, special lectures, FDP's, Summer institutes																																						
(ix) Contribution to the corporate life of the school / University																																						
(x) Membership or Fellowship of Professional / Academic bodies																																						
Total (A) :	_____																																					
<p>B. Performance and General Attributes (Weightage – 50)</p> <p style="text-align: center;">Assessment on Five Point scale</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 80%;">(i) Knowledge in the sphere of work</td><td style="width: 20%;"></td></tr> <tr><td>(ii) Quality of output</td><td></td></tr> <tr><td>(iii) Communication skills (Oral and written)</td><td></td></tr> <tr><td>(iv) Initiative and adaptability (resourcefulness in handling normal and unforeseen problems and willingness to take responsibilities in the new areas of work)</td><td></td></tr> <tr><td>(v) Aptitude to work</td><td></td></tr> <tr><td>(vi) Ability to inquire and motivate</td><td></td></tr> <tr><td>(vii) Supervisory ability</td><td></td></tr> <tr><td>(viii) Interpersonal relations and team work</td><td></td></tr> <tr><td>(ix) Integrity and Trustworthiness</td><td></td></tr> <tr><td>(x) General conduct</td><td></td></tr> <tr><td style="text-align: right;">Total (B) :</td><td>_____</td></tr> </table> <p>C. General assessment taking all the above parameters</p> <p style="text-align: right;">Total (A) + (B) : _____</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td style="width: 30%;">Outstanding</td><td style="width: 10%;">-</td><td style="width: 60%;">91to 100</td></tr> <tr><td>Very Good</td><td>-</td><td>71 to 90</td></tr> <tr><td>Good</td><td>-</td><td>51 to 70</td></tr> <tr><td>Satisfactory</td><td>-</td><td>40 to 50</td></tr> <tr><td>Unsatisfactory</td><td>-</td><td>upto 40)</td></tr> </table> <p>Signature of the reporting officer: _____ Seal : _____ Date : _____</p>	(i) Knowledge in the sphere of work		(ii) Quality of output		(iii) Communication skills (Oral and written)		(iv) Initiative and adaptability (resourcefulness in handling normal and unforeseen problems and willingness to take responsibilities in the new areas of work)		(v) Aptitude to work		(vi) Ability to inquire and motivate		(vii) Supervisory ability		(viii) Interpersonal relations and team work		(ix) Integrity and Trustworthiness		(x) General conduct		Total (B) :	_____	Outstanding	-	91to 100	Very Good	-	71 to 90	Good	-	51 to 70	Satisfactory	-	40 to 50	Unsatisfactory	-	upto 40)	<p>PART-IV (To be filled in by the Reviewing Officer)</p> <p>1. Length of service under the Reviewing officer</p> <p>2. Are you satisfied that the Reporting officer has made his / her report with due care and after taking into account all the relevant material</p> <p>3. Do you agree with the assessment of the Faculty Member given by the Reporting Officer?</p> <p>4. Remarks about any meritorious work or otherwise of the Faculty Member.</p> <p>5. Remark about grading of the Faculty Members by the Reporting Officer.</p> <p>6. Has the Faculty Member any special characteristics, and/or any abilities which would justify his/her selection for special assignment. If so, specify.</p> <p style="text-align: right;">Signature of the Reviewing Officer</p> <p>Place: _____ Name in Block Letters</p> <p>Date: _____ Designation (During the period of Report)</p>
(i) Knowledge in the sphere of work																																						
(ii) Quality of output																																						
(iii) Communication skills (Oral and written)																																						
(iv) Initiative and adaptability (resourcefulness in handling normal and unforeseen problems and willingness to take responsibilities in the new areas of work)																																						
(v) Aptitude to work																																						
(vi) Ability to inquire and motivate																																						
(vii) Supervisory ability																																						
(viii) Interpersonal relations and team work																																						
(ix) Integrity and Trustworthiness																																						
(x) General conduct																																						
Total (B) :	_____																																					
Outstanding	-	91to 100																																				
Very Good	-	71 to 90																																				
Good	-	51 to 70																																				
Satisfactory	-	40 to 50																																				
Unsatisfactory	-	upto 40)																																				