



Escola de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Perceções de justiça na avaliação do desempenho docente em professores do
ensino básico

Patrícia Florinda Peixoto Cruz Ferreira

Trabalho de dissertação submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre
em Psicologia Social e das Organizações

Orientadora:

Professora Doutora Isabel Correia, Professora Associada com Agregação
ISCTE-IUL – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Doutora Maria Helena Santos, Investigadora de pós-doutoramento
CIS-IUL - Centro de Investigação e Intervenção Social

Setembro, 2013

Agradecimentos

A situação de desemprego de longa duração em que me encontro tem sido uma profunda e verdadeira experiência de autorreflexão, autoconhecimento e autodescoberta. Foi neste período que decidi levar a cabo um sonho que estava há muito por concretizar - o desejo de realizar mestrado. Com todas as diversidades e dificuldades inerentes, é com muito orgulho e satisfação pessoal que me encontro, neste momento, a agradecer a quem ajudou a tornar este sonho possível.

Sendo assim, e em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Professora Isabel Correia, que me deu a conhecer a Psicologia Social da Justiça e por ter aceitado este trabalho, no qual caminhámos juntas durante um ano.

À Doutora Maria Helena Santos, minha coorientadora, pelo incansável apoio e disponibilidade e por todas as coisas novas que me ensinou, nomeadamente sobre o programa Alceste. A ambas, as orientadoras, obrigada pela exigência e rigor, valores que me fizeram sempre ser melhor.

Às professoras que participaram no estudo, a disponibilidade e abertura com que abordaram esta questão tão complexa que é a avaliação do desempenho docente.

Ao meu grupo de trabalho do 1º ano, pelo foco e empenho total na realização dos objetivos propostos, o primeiro passo para a concretização deste grande projeto.

Por fim, mas, de todo, não menos importante, ao Manuel, meu amor e companheiro, à minha família e, aos meus amigos e amigas, cujo apoio foi determinante e fundamental para alcançar este propósito.

Resumo

Esta investigação, teórica e empírica, procurou perceber as opiniões dos/as docentes sobre percepções de (in)justiça percebidas no sistema de avaliação de desempenho que lhes está afeto. Mais concretamente, este estudo procurou responder a três objetivos específicos:

I) quais as opiniões dos/as professores/as quanto aos resultados alcançados com o sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça distributiva);

II) quais as opiniões dos/as professores/as sobre como se processa o sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça procedimental);

III) quais as opiniões dos/as professores/as sobre as dinâmicas na relação entre os pares no sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça interacional).

No plano teórico, procedeu-se a uma revisão de literatura sobre dois temas principais: avaliação de desempenho e percepções de justiça. A nível empírico, numa perspetiva qualitativa, foi realizado um estudo, com recurso à técnica da entrevista semiestruturada, que englobou oito professoras do ensino básico público, duas de cada um dos ciclos de ensino. Os resultados, obtidos com recurso ao *software* Alceste, mostraram que a dimensão mais importante de justiça evidenciada foi a justiça distributiva, mais referida por parte das professoras do 2º e 3º ciclos e da educação especial, nos dois níveis de carreira (8-12 e 18-37 anos).

A segunda dimensão mais importante revelou ser a interacional, mais referenciada pelas professoras do 1º ciclo com menos anos de carreira. A dimensão de justiça procedimental não surge relacionada com nenhuma das variáveis sociodemográficas em particular (níveis de ensino e anos de carreira), o que significa que é transversal aos discursos das professoras entrevistadas.

Palavras-chave: avaliação de desempenho; docência; justiça procedimental; justiça distributiva; justiça interacional

Abstract

This theoretical and empirical research sought to perceive teachers' opinions on the (in) justice underlying the system of assessment in question. More specifically, this study has three specific objectives at aim:

- I) what the teachers' views are relating to the results obtained in the teachers' performance evaluation (i.e., distributive justice);
- II) what the teachers' opinions are on the teacher's evaluation procedures (i.e., procedural justice);
- III) what the teachers' views are on the relations established among peers during and caused by the teachers' performance evaluation (i.e., interactional justice).

Theoretically, literature on two major themes – performance evaluation and perceptions of justice. Empirically, and in a qualitative perspective, a study was conducted, using a semi-structured interview technique, which included eight public basic education teachers (two primary school teachers, two elementary school teachers, two secondary school teachers and two teachers of special educational needs). The results (obtained using Alceste software) show that the most important justice dimension evidenced was distributive justice, mainly by special needs and elementary and middle school teachers, from both year careers. The second most important was interactional justice, most referred to by primary school teachers, with fewer years career. Procedural justice dimension is not related to any of the social demographic variables in question (teaching levels and career years).

Key words: performance evaluation; teaching; procedural justice; distributive justice; interactional justice.

Índice de Conteúdos

Introdução	1
Capítulo I – Revisão de literatura.....	5
Avaliação de desempenho.....	5
Percepções de justiça organizacional.....	15
Justiça Distributiva.....	17
Justiça Procedimental.....	19
Justiça Interacional.....	24
Percepções de justiça na avaliação de desempenho.....	27
Capítulo II - Método.....	37
Participantes.....	38
Procedimento.....	38
Instrumentos e variáveis.....	39
Estratégia analítica.....	39
Capítulo III - Resultados.....	41
Apresentação e análise de dados.....	41
Capítulo IV - Discussão.....	56
Discussão dos resultados.....	56
Conclusão	62
Referências.....	67
Anexos.....	71

Anexo 1: Ficha de caracterização da população.....	72
Anexo 2: Guião das entrevistas.....	74

Índice de Figuras

Figura 1. Dendograma das classes obtidas e sua designação	42
Figura 2. Plano de projeção fatorial.....	55

Introdução

Em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo que fixa os princípios pelos quais os/as docentes do ensino básico e secundário devem nortear a sua atividade. Esta lei contempla aspetos como: a compatibilidade com as habilitações; as responsabilidades sociais, profissionais e culturais; a articulação com a avaliação de toda a atividade desenvolvida na escola; a prestação de outros serviços à comunidade; e a ligação às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Quatro anos mais tarde, em 1990, após um alargado processo negocial, foi publicado o primeiro Estatuto da Carreira Docente (ECD) que definiu as linhas gerais da carreira docente, desde as condições de ingresso ao desenvolvimento e progressão da carreira, e à retirada da profissão (Neves, 2010).

Esta reforma da administração pública começou a ser implementada pelo XVII Governo Constitucional – o governo socialista de José Sócrates, que continuou o trabalho iniciado, em 2004, pelo governo social-democrata de Durão Barroso, ao criar o sistema integrado de avaliação de desempenho da administração pública (SIADAP). Tal sistema contempla a avaliação individual dos/as trabalhadores/as, dos serviços e dos dirigentes da administração pública, do qual os/as professores/as também fazem parte. No entanto, este sistema de avaliação não se adaptava, na prática, às carreiras específicas, como é o caso específico da carreira docente (Pereira, 2009).

Por essa razão, em seguida, procedeu-se a uma revisão do Estatuto da Carreira Docente (ECD), criando as bases de um novo sistema de avaliação de educadores e professores do ensino básico e secundário, aproximando-o do regime de avaliação dos/as restantes funcionários/as públicos/as (Tarrinha, 2010). Esta revisão do ECD entrou em vigor em 2007 e um ano depois, em 2008, foi regulamentada a avaliação de desempenho nele previsto, através do Decreto-Regulamentar n.º 2/2008.

As alterações efetuadas trouxeram mudanças ao ambiente escolar e à forma de se exercer a profissão docente (Tarrinha, 2010). Este modelo de avaliação foi alvo de forte contestação, com grande impacto na sociedade civil e, conseqüentemente, no ambiente vivido no seio das escolas. Entre os fatores mais referenciados pelos/as professores/as salientam-se os relacionados com os procedimentos, os instrumentos, as conseqüências da avaliação, a competência dos/as avaliadores/as (Tarrinha, 2010), os critérios de avaliação, as condições de progressão na carreira e a própria metodologia de mudança proposta (Boto, 2011).

Este clima de discórdia durou cerca de dois anos, em que assistimos a um intenso processo de negociações e de conflito entre os/as docentes, sindicatos e Ministério da Educação. Estudos no âmbito das reformas administrativas (e.g., Bordogna, 2003, citado por Pereira, 2009) concluem que o setor da educação tem sido o mais resistente às reformas educativas. Salienta-se aqui a forte ação e o papel ativo dos sindicatos de professores/as que, segundo Bordogna (2003, citado por Pereira, 2009), têm um forte “poder disruptivo”. Nos seus estudos, Ballou e Podgursky (1997, citados por Pereira, 2009) concluíram que os sindicatos de professores/as podem exercer influência nas reformas educativas.

O atual ministro da Educação e Ciência, Nuno Crato, sob a governação do Partido Social Democrata (PSD), introduziu as mais recentes alterações ao modelo de avaliação, publicadas no dia 21 de Fevereiro de 2012, em Diário da República. A avaliação do desempenho docente é atualmente regulada tendo por base o Decreto-Regulamentar nº 26/2012, de 21 de Fevereiro, segundo o qual “a avaliação do desempenho do pessoal docente visa a melhoria da qualidade do serviço educativo e da aprendizagem dos alunos, bem como a valorização e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes”. Tal sistema deve ainda permitir “diagnosticar as necessidades de formação dos docentes, a considerar no plano de formação de cada agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (Art.º 3º).

Estas sucessivas alterações na carreira de educadores/as e professores/as do ensino básico e secundário e a contestação que se vive em redor da implementação do sistema de avaliação do desempenho docente, daí resultante, servem de base ao interesse no presente estudo. Desde o ano em que saiu o primeiro normativo sobre a avaliação do desempenho docente, em 1990, foram já onze as alterações realizadas ao mesmo. Para além dos movimentos sindicais fortes, tais como, as greves e os processos de negociação, surge também com grande peso a oposição no seio dos/as próprios/as professores/as, relacionada com sentimentos de injustiça relativamente ao exame de ingresso na profissão, aos critérios de avaliação e à imposição de quotas para a progressão na carreira.

Rego (2001), no seu estudo em instituições de ensino superior público, chama ainda a atenção para a necessidade de olharmos para a peculiaridade do meio docente, que não pode ser entendido como um meio organizacional comum, distinguindo-se das demais organizações por uma série de razões, entre as quais, o facto de os procedimentos adotados nestas instituições resultarem de normativos legais de origem externa à própria instituição, e que estão fora da possibilidade de alteração e controlo por parte do/a empregador/a.

Também as questões relativas à estrutura salarial docente estão dependentes de fatores legais e políticos, sendo provável que destes dois fatores resultem consequências que influenciem o nível da relação entre os/as docentes e os/as seus/suas superiores/as.

De acordo com Rego (2001), este contexto é ainda particular no que concerne à distribuição do serviço docente, planejado periodicamente e com muitas flutuações, podendo ser feito semestralmente ou anualmente. Nestes períodos de tempo, os/as professores/as desempenham diversas atividades, docentes e/ou não docentes, que não têm implicações claras e imediatas nas suas remunerações. Para além disso, funções semelhantes podem estar associadas a diferentes remunerações e diferentes níveis de desempenho podem coexistir com idênticas remunerações. A atividade docente é ainda desempenhada com algum grau de independência, uma vez que não existe supervisão direta.

Tais características, assemelham-se, como é sabido, à realidade dos/as docentes que se encontram em funções nos estabelecimentos do ensino básico público e, como tal, o presente estudo vem acrescentar valor ao conhecimento deste contexto. Com base neste cenário que se vive em torno da avaliação do desempenho docente, verifica-se que a aplicação de tal medida não é consensual e, como tal, é presumível que tais métodos e procedimentos suscitem nos/as professores/as diferentes percepções de justiça sobre os critérios, os processos e a interação, revelando o peso das dimensões de justiça procedimental, distributiva e interacional. Considera-se que os normativos legais que determinam o processo de avaliação do desempenho docente interagem na formação de percepções de justiça.

Deste modo, e tendo como suporte teórico os pressupostos de Adams (1965, citado por Correia, 2010) para a justiça distributiva, os de Leventhal (1980, citado por Lind & Tyler, 1988) e de Gilliland (1993) para a justiça procedimental, os de Bies e Moag (1986) para a justiça interacional, e com base nos resultados dos estudos internacionais de Greenberg (1986) e dos estudos nacionais de Lamego (1997) sobre os determinantes de justiça na avaliação de desempenho e, por fim, do estudo de Rego (2001) sobre percepções de justiça em professores/as do ensino superior, com este trabalho, pretendemos perceber concretamente se na opinião dos/as professores/as, o processo que regula o seu sistema de avaliação de desempenho segue as regras específicas da justiça procedimental, distributiva e interacional, que definem um processo como sendo justo. Assim, este estudo tem três objetivos específicos:

I) perceber quais as opiniões dos/as professores/as quanto aos resultados alcançados com o sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça distributiva);

II) perceber quais as opiniões dos/as professores/as sobre como se processa o sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça procedimental);

III) perceber as opiniões dos/as professores/as sobre as dinâmicas na relação entre os/as professores/as no sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça interacional).

A investigação realizada na área da Psicologia Social da Justiça tem alargado o seu campo de estudo para o contexto organizacional educacional. São disso referência, por exemplo, os estudos de Gouveia-Pereira (2008) e de Rego (2001) sobre as percepções de justiça em contexto escolar, realizados com adolescentes e com professores/as do ensino universitário, respetivamente. Gouveia-Pereira (2008) verificou que os/as adolescentes atribuem grande relevância aos aspetos interacionais da justiça e que é precisamente a qualidade da relação com os/as professores/as que facilita o processo de internalização da crença de que as autoridades extraescolares (como a autoridade legal e jurídica), são justas. O facto dos/as adolescentes serem tratados/as com justiça, dignidade, respeito e imparcialidade por parte dos/as professores/as leva a que aceitem as suas decisões e legitimem as suas propostas. Ao serem percecionados/as como justos, os/as professores/as funcionam como modelos de autoridade formal justa e favorecem a interiorização de atitudes positivas face a outras autoridades extraescolares. Por sua vez, Rego estudou as reações dos/as professores/as do ensino superior às percepções de justiça, no sentido de perceber se estes/as são sensíveis à justiça que os/as rodeia, reagindo em conformidade. O autor verificou que os/as docentes distinguem cinco facetas da justiça, duas correspondentes à dimensão de justiça distributiva: a distribuição das tarefas e a distribuição das recompensas salariais, outras duas da dimensão de justiça interacional: a informacional (reflete o fornecimento de informação e a explicação/justificação das decisões) e a social (diz respeito ao grau em que o supervisor adota um tratamento digno e respeitador) e, por fim, a justiça procedimental.

Ao estudarmos o contexto específico da avaliação de desempenho em docentes do ensino básico, contribuímos para aprofundar os conhecimentos sobre qual será o sistema de avaliação do desempenho docente percebido como mais justo.

Dito isto, este trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo parte diz respeito ao plano teórico e corresponde à caracterização de dois grandes objetos de estudo: a avaliação de desempenho e percepções de justiça. O tema da avaliação de desempenho é contextualizado tendo em conta a sua evolução histórica e importância para a gestão dos recursos humanos. O segundo grande tema diz respeito às percepções de justiça, explicitadas

nas suas três dimensões: distributiva, procedimental e interacional. Por fim, os dois objetos de estudo são relacionados entre si.

O segundo capítulo diz respeito à investigação empírica realizada. Numa perspetiva qualitativa, é apresentado um estudo com recurso à técnica da entrevista individual semiestruturada a oito professoras do ensino básico público. Pensamos que esta técnica nos permitirá identificar melhor as opiniões das professoras quanto ao sistema de avaliação de desempenho e descobrir o que contribui para a formação das suas percepções de in/justiça.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados, obtidos através do *software* Alceste. Tais resultados são discutidos à luz da teoria, no quarto capítulo.

Capítulo I – Revisão de literatura

A avaliação de desempenho

A avaliação de desempenho é um sistema formal e sistemático que permite apreciar o trabalho desenvolvido pelos colaboradores de uma organização (Caetano & Vala, 2007). Atualmente, o paradigma de gestão considera que os principais fatores competitivos das empresas não são os recursos financeiros, tecnológicos ou logísticos, mas sim as pessoas que nelas trabalham. Isto significa que quanto mais motivadas e empenhadas estiverem as pessoas de uma organização, maior será a sua produtividade. Assim, a gestão de recursos humanos assume-se como um fator determinante do sucesso das empresas, onde a avaliação de desempenho tem um papel importante, com consequências significativas na produtividade, quer sejam diretas (enquanto processo de controlo de desempenho), quer sejam indiretas (através de processos de seleção, formação, desenvolvimento profissional, promoção e/ou remuneração).

Para se perceber um sistema de avaliação de desempenho é crucial entender os diferentes objetivos dos atores organizacionais. Para McGregor (1957, citado por Caetano & Vala, 2007), as organizações põem em prática sistemas de avaliação de desempenho para responder a duas necessidades relacionadas com o indivíduo, tais como, comparações inter e intraindividuais. As comparações interindividuais comparam o desempenho dos trabalhadores e prendem-se com a gestão salarial, promoções e despedimentos. Já as comparações intraindividuais prendem-se com a possibilidade de dar *feedback* ao indivíduo sobre o seu desempenho, identificam os seus pontos fortes e fracos, as suas necessidades de formação e,

por fim, determinam as transferências (Cleveland et al. (1989, citados por Caetano & Vala, 2007). McGregor (1957, citado por Caetano & Vala, 2007) acrescenta ainda que as organizações se servem da avaliação de desempenho para responder a uma outra necessidade, desta vez, relacionada com a própria organização. Para a organização, um sistema de avaliação de desempenho ajuda a apoiar decisões administrativas, de transferências, remuneração (McGregor, 1957, citado por Caetano & Vala, 2007), e de ação disciplinar (Jacobs et al., 1980, citado por Caetano & Vala, 2007). Neste âmbito, serve também de critério para a promoção, seleção e formação (Jacobs et al., 1980), monitoriza o *status* da organização e ajuda ao crescimento do avaliado pela via do *feedback* (Jacobs et al., 1980, citado por Caetano & Vala, 2007).

Estes diferentes objetivos da avaliação de desempenho utilizados pelas organizações podem interligar-se em três grupos: (i) objetivos que visam a manutenção e desenvolvimento da organização, (ii) objetivos que visam o desenvolvimento do indivíduo e, por último, (iii) objetivos centrados na gestão de recompensas. Os objetivos que visam a manutenção e desenvolvimento da organização determinam necessidades de formação e de desenvolvimento organizacional, analisam o grau de realização dos objetivos e negociam objetivos futuros. Os objetivos que visam o desenvolvimento do indivíduo permitem que este tenha *feedback* do seu desempenho e, por fim, os objetivos centrados na gestão de recompensas permitem decidir sobre a atribuição de prémios e outros benefícios (Caetano & Vala, 2007).

Para além da organização, também os avaliadores têm objetivos com a implementação da avaliação de desempenho. O avaliador pode, assim, manter ou melhorar os níveis de desempenho dos avaliados e prepará-los para o futuro (objetivos dirigidos para as tarefas); manter ou melhorar o relacionamento com os avaliados - objetivos interpessoais - (Murphy & Cleveland, 1995, citados por Caetano & Vala, 2007); aumentar a reputação pessoal junto do avaliado - objetivos estratégicos - (Longenecker et al., 1987, citados por Caetano & Vala, 2007) e, por fim, reforçar valores e crenças que têm face à avaliação de desempenho (Bjerke et al., 1987, citados por Caetano & Vala, 2007).

Por último, o avaliado também tem objetivos com a avaliação de desempenho e estes prendem-se com a necessidade de conhecer a apreciação feita sobre o seu desempenho e aquilo que é considerado um desempenho idealizado para um bom profissional, de forma a orientar as suas ações futuras e poder comparar o seu próprio desempenho com o de outros (Caetano & Vala, 2007).

Assim, no que diz respeito a proporcionar benefícios, a avaliação de desempenho é transversal, uma vez que é vantajosa quer para a organização, quer para a pessoa que avalia e para a que é avaliada.

Qualquer sistema de avaliação de desempenho integra três componentes, dinamicamente interligados: objetivos, instrumentos e procedimentos. O primeiro componente diz respeito aos objetivos da avaliação de desempenho que deve responder a quatro questões: *O quê?*; *Quando?*; *Como?*; e *Para quê?*.

Neste sentido, a avaliação de desempenho deve referir-se a todo o conhecimento, atitude e competência exigidas à função (*O quê?*) e deve ter lugar sempre que a ausência de *feedback* favoreça no/a colaborador/a um aumento inaceitável nos desvios daquilo que são os objetivos da sua função. Ainda no âmbito desta questão, o tempo em que ocorre a avaliação deve ser articulado com os ritmos da empresa (*Quando?*) e deve recorrer a instrumentos validados e adequados às políticas de recursos humanos (*Como?*). Por último, deve ser realizada para respeitar o direito ao *feedback* e melhorar a aprendizagem (*Para quê?*). O propósito da avaliação tem de ser a aprendizagem e a melhoria de todos os intervenientes no processo – organização, avaliador e avaliado.

A segunda componente da avaliação de desempenho diz respeito aos instrumentos ou métodos de avaliação utilizados na gestão de recursos humanos. Tais instrumentos podem centrar-se em abordagens distintas, existindo abordagens centradas na personalidade, no comportamento, na comparação com os outros e na gestão por objetivos (Caetano & Vala, 2007).

As abordagens centradas na personalidade focam-se no uso de escalas ancoradas em traços (ou gráficas) e consistem na apresentação de traços de personalidade, a partir dos quais o/a avaliador/a avalia o/a avaliado/a, marcando na escala o ponto que melhor indica o desempenho. Os traços ou características do indivíduo são importantes para o bom desempenho do trabalho. Estas escalas apresentam um baixo custo de aplicação e são simples de aplicar e de construir, sendo que esta última tarefa fica a cargo do departamento de recursos humanos e sem a necessidade de participação de outros elementos. Este método compara os indivíduos, porque permite a quantificação dos resultados. No entanto, estas escalas revelam falta de qualidade psicométrica, uma vez que o seu preenchimento depende dos julgamentos do/a avaliador/a, pelo que o *feedback* é pouco adequado (Caetano & Vala, 2007).

As abordagens centradas em comportamentos focam a sua avaliação na descrição de um determinado comportamento e/ou nos vários graus de comportamento esperados por parte do/a avaliado/a. Estas escalas permitem que este/a tenha um *feedback* constante do seu desempenho, por parte do/a avaliador/a, na medida em que assenta em comportamentos específicos e observáveis, permitindo assim a quantificação do desempenho. Pelo facto de os/as avaliadores/as participarem na construção da escala, torna possível a uniformidade de critérios e mais atenção a possíveis erros de cotação. A grande desvantagem deste tipo de escala são os elevados custos de construção que lhe estão associados. As abordagens centradas no comportamento podem recorrer ao método dos incidentes críticos, ou a escalas de padrões comportamentais. O método dos incidentes críticos trata-se do registo de ocorrências (entre seis a doze meses) que representam desempenhos muito bons, ou muito maus, que são importantes para a função do/a avaliado/a e, no final, o/a avaliador/a discute esse registo com o/a avaliado/a. Este método permite clarificar as expectativas dos superiores face ao desempenho do/a colaborador/a e facilita o *feedback* imediato. Deste modo, reduz a possibilidade de se verificarem erros de cotação e enfatiza os aspetos positivos do desempenho. No entanto, este método exige muito tempo por parte dos/as avaliadores/as e permite alguma arbitrariedade na escolha dos acontecimentos que regista, não permitindo ainda comparações interindividuais, uma vez que foca comportamentos específicos, não se obtendo uma quantificação do comportamento (Caetano & Vala, 2007). Outras escalas baseadas em comportamentos são as escalas de padrões comportamentais, constituídas por itens que descrevem o comportamento. As descrições do comportamento são como um recurso em que o/a avaliador/a deve escolher aquele/a que melhor se adequa. O *feedback* deste tipo de escala é inadequado e apresentam elevado custo de administração (Caetano & Vala, 2007).

Outro tipo de abordagem aos instrumentos de avaliação centra-se na comparação com os outros e esta comparação pode ser realizada através da ordenação simples ou da distribuição forçada. A ordenação simples consiste em comparar o desempenho dos/as avaliados/as a fim de se obter uma lista em que os indivíduos estão hierarquizados do melhor para o pior. Implica que existam, pelo menos, três indivíduos em funções semelhantes para o/a avaliador/a poder hierarquizar. Esta ordenação pode ser feita a partir do desempenho do indivíduo ou de dimensões previamente estabelecidas. A grande vantagem deste método é que permite fundamentar decisões de gestão de recursos humanos, como rescisão de contratos. No entanto, a ordenação simples não permite perceber porque razão o/a avaliador/a ordenou

determinada pessoa numa posição e não noutra. Já o método da distribuição forçada impõe quotas de categorias de avaliação obrigatórias. A vantagem deste método é que torna o/a avaliador/a atento/a a influências e preferências, mas, por outro lado, força diferenças e assume, erradamente, que a distribuição é normal. Nestes dois casos, o *feedback* é inadequado e revela baixos custos de administração (Caetano & Vala, 2007).

Por último, os instrumentos de avaliação de desempenho podem, ainda, basear-se em abordagens centradas nos resultados, quer por meio da gestão por objetivos, quer por meio de padrões de desempenho. O método de gestão por objetivos é, atualmente, um dos instrumentos de medida mais utilizados pelas organizações (Caetano & Vala, 2007). Este método parte dos resultados do desempenho do indivíduo e compara-os com os objetivos definidos e é constituído por quatro etapas: (i) formulação dos objetivos; (ii) planeamento da ação; (iii) autocontrolo; (iv) e revisões periódicas. Os benefícios deste método prendem-se com o *feedback* constante e a possibilidade de autocontrolo e de revisão periódica do desempenho por parte da pessoa avaliada, com vista a melhorá-lo. A pesquisa empírica tem demonstrado que existe uma relação entre a gestão por objetivos e o aumento do esforço, da motivação, da satisfação e da produtividade dos/as colaboradores/as (Caetano & Vala, 2007). Porém, este método apresenta desvantagens ao nível da definição de objetivos, uma vez que estes devem ser “*smart*” (i.e., específicos, mensuráveis, alcançáveis, realistas e temporais) e muitas vezes, isso não acontece. Também a própria organização apresenta dificuldades na avaliação adequada dos objetivos, uma vez que existem fatores contextuais que estão fora do controlo das pessoas avaliadas e que podem ter influenciado o seu desempenho. Por outro lado, as abordagens centradas nos resultados podem apoiar-se em padrões de desempenho que são definidos a partir do: (i) nível de desempenho anterior na empresa; (ii) nível de desempenho das empresas da concorrência; (iii) e nível de estudos dos “bons/boas” *versus* “maus/más” profissionais. Este método é de simples aplicação, no entanto, é dispendioso pelos estudos prévios que exige. O seu *feedback* é adequado, mas os custos de implementação são elevados (Caetano & Vala, 2007).

A terceira componente da avaliação de desempenho tem em consideração os procedimentos que regulam a aplicação desta avaliação, como é o caso da formação que é dada a todos/as os/as participantes, das fontes de avaliação (o/a chefe imediato, os/as colegas do/a avaliado/a, a própria pessoa avaliada ou os/as subordinados/as), e da entrevista de *feedback* ao/à avaliado/a sobre o seu desempenho. De um modo geral, a avaliação poder ser realizada pelo chefe imediato, pelos colegas do avaliador, pelo próprio avaliado, pelos

subordinados ou pelos clientes (Caetano & Vala, 2007). A chefia como responsável na avaliação e no reforço do desempenho do/a colaborador/a tem sido a fonte privilegiada para cotar o desempenho das pessoas nas organizações (Bretz & Milkovick, 1989, citados por Caetano & Vala, 2007). No entanto, esta fonte de avaliação revela algumas desvantagens no sentido em que as avaliações estão sujeitas a erros de cotação e a níveis de fidelidade e validade baixos. Por sua vez, uma fonte de avaliação, como a autoavaliação, coloca o/a chefe mais no papel de conselheiro/a. A autoavaliação aumenta a probabilidade de a pessoa avaliada e do/a chefe desenvolverem planos de ação e objetivos que resultam do mútuo acordo, permite o autodiagnóstico e satisfaz mais o/a avaliador/a e o/a avaliado/a. Contudo, esta fonte de avaliação revela maiores probabilidades de as avaliações serem inflacionadas (erro de *leniência*), reduzida fidelidade e baixo acordo com outras fontes. A avaliação também pode ser realizada pelos/as colegas da pessoa avaliada que trabalham diretamente com ela, que pertencem à mesma área de trabalho e que têm o mesmo nível hierárquico. Este tipo de avaliação requer uma cultura organizacional que valoriza a autorresponsabilização, o *feedback* e o trabalho de equipa. Esta fonte de avaliação apresenta elevados índices de fidelidade e validade e são feitas com base em julgamentos independentes. Apesar disto, as avaliações podem ser influenciadas pelo relacionamento pessoal existente entre a pessoa avaliada e os/as colegas. Se houver uma relação de amizade, a avaliação é positiva, se a relação com o colega for má, a avaliação tende a ser negativa. Outra fonte da avaliação de desempenho diz respeito à avaliação feita pelos/as subordinados/as. Este tipo de avaliação está mais adequado aos atuais modelos de gestão, no entanto, são poucas as organizações que recorrem a esta fonte de avaliação, devido ao receio que as chefias têm de que isso lhes retire poder. A avaliação pelos/as subordinados/as é feita com base em julgamentos independentes, uma vez que estes/as se encontram numa posição diferente para observar o desempenho da chefia. Porém, os/as subordinados/as nem sempre têm total conhecimento de todas as tarefas, funções e responsabilidades do chefe para avaliar a amplitude da sua função. Além disso, podem distorcer a avaliação da chefia por medo de sofrer represálias. Uma última fonte de avaliação de desempenho refere-se à avaliação de 360 graus. Este tipo de avaliação funciona como um processo de *feedback* no desenvolvimento profissional dos/as colaboradores/as e num clima organizacional baseado na confiança e na abertura da comunicação. Esta fonte de avaliação utiliza múltiplos instrumentos de avaliação, respondidos por diversas fontes. Para se recorrer a uma avaliação de 360 graus é necessário que o contexto organizacional esteja alinhado com os pressupostos do sistema, caso contrário, os efeitos serão prejudiciais. Este tipo de avaliação

não é compatível com estilos de gestão tradicional, baseados na desconfiança, no controle e na distribuição de benefícios.

Pelo que anteriormente foi exposto, relativamente aos instrumentos e fontes de avaliação, verificamos que a avaliação apresenta alguns limites que se prendem com os baixos níveis psicométricos de validade, fidelidade e praticabilidade dos seus instrumentos e com os erros de cotação a que está sujeita, provenientes das diversas fontes a que recorre. Assim, e de acordo com Caetano e Vala (2007), em qualquer sistema de avaliação de desempenho podem ocorrer erros individuais, tais como: (i) erro de *halo*, pois quando olhamos para as características de uma pessoa podemos inferir uma série de outras características; (ii) erro de tendência central, quando os/as avaliadores/as limitam a sua avaliação ao ponto médio da escala, não indo numa direção nem desfavorável, nem favorável, o que significa que não fazem julgamentos externos das pessoas; (iii) efeito de recência, quando a pessoa vai pensar à *posteriori* naquilo que aconteceu e, na altura da avaliação de desempenho, vai haver uma sobre representação de comportamentos desejáveis; (iv) erro da atribuição causal, quando há uma tendência para atribuições externas quando as coisas correm mal; (v) erro de *leniência*, que ocorre quando os/as avaliadores/as cotam os/as colaboradores/as sistematicamente acima do ponto médio da escala; (vi) e erro de severidade, que se verifica quando os/as avaliadores/as atribuem sistematicamente avaliações aos/às colaboradores/as abaixo do ponto médio da escala. Segundo Caetano e Vala (2007), na avaliação de desempenho podem também ocorrer erros organizacionais, como sejam: inconsequência dos resultados da avaliação de desempenho, tempos de avaliação demasiado longos, ausência de *feedback*, lógica da punição em vez da lógica da melhoria, distribuição forçada sem cultura de meritocracia e, por último, o não alinhamento dos indicadores de desempenho com os objetivos estratégicos da organização.

Estas lacunas decorrentes da avaliação de desempenho podem ser minimizadas com a realização de entrevista de avaliação com o/a avaliado/a e com formação aos/às avaliadores/as. A entrevista de avaliação de desempenho permite que avaliador/a e avaliado/a troquem opiniões sobre o desempenho realizado pelo/a avaliado/a durante o período em avaliação. Este momento da entrevista de avaliação permite, ainda, que ambos/as definam planos de trabalho futuros (Carroll & Schneier, 1982, citados por Caetano & Vala, 2007). Outra forma de colmatar os erros decorrentes da avaliação de desempenho corresponde à formação dos/as avaliadores/as. Segundo Smith (1986, citado por Caetano & Vala, 2007), os conteúdos da formação dos/as avaliadores/as de desempenho devem incidir: (i) nos erros dos avaliadores/as,

ou seja, deve ter como objetivo reduzir os erros mais comuns de cotação cometidos pelos avaliadores/as; (ii) nas dimensões da avaliação em que a formação se foca na familiarização dos avaliadores com as dimensões de desempenho e no seu envolvimento na construção da própria escala de avaliação; (iii) e em padrões de desempenho. Neste caso, a formação deve fornecer aos/às avaliadores um quadro de referência relativo ao desempenho eficaz e ineficaz dos/as avaliados/as.

Perspetivas sobre a avaliação de desempenho

Ao longo dos anos, e fruto da própria evolução organizacional, várias são as perspetivas desenvolvidas sobre a avaliação de desempenho. De acordo com Caetano (1996), estas perspetivas refletem o foco dos/as investigadores/as: primeiro nos instrumentos, segundo nos processos cognitivos do/a avaliador/a, no/a avaliado/a e no contexto em que se processa a avaliação e, por fim, na forma como se processa.

No início do século XX, a avaliação de desempenho estava ligada aos testes psicológicos, sobretudo aos testes utilizados na seleção e que traduziam julgamentos exatos da pessoa alvo. Tais instrumentos de avaliação devem possuir qualidades psicométricas: fidelidade, validade, praticabilidade e erros de cotação, de modo a que as avaliações dadas pelo/a avaliador/a sejam o mais objetivas e racionais. Trata-se da abordagem designada como “metáfora do teste”.

A procura de um critério levou à análise dos processos cognitivos dos/as avaliadores/as, de modo a se perceber as fontes e causas dos enviesamentos. De acordo com esta perspetiva, para se compreender o processo de avaliação de desempenho é necessário explicitar o julgamento cognitivo dos/as avaliadores/as, de maneira a perceber as regras que seguem na formulação dos seus julgamentos. Trata-se da abordagem designada como “metáfora do processador de informação”.

Estas duas metáforas dominaram durante o século XX, a “metáfora do teste” até finais dos anos setenta e a “metáfora do processamento da informação”, durante a década de oitenta. De forma a ultrapassar as limitações destas duas metáforas, a investigação alargou-se e passou a compreender, também, o contexto socio-organizacional em que decorre a avaliação de desempenho.

Com base nesta abordagem contextual, abre-se uma nova etapa na investigação sobre a avaliação de desempenho, em que as principais áreas estudadas são: o contexto

organizacional, o contexto social, o contexto específico da avaliação de desempenho e o contexto percebido da avaliação (Caetano, 1996). Este autor considera o contexto, o/a avaliador/a, o julgamento e o/a avaliado/a, como os quatro componentes básicos da avaliação.

De seguida, apresentamos alguns modelos teóricos que privilegiam o contexto das organizações no estudo da avaliação de desempenho.

Um dos primeiros modelos a considerar o papel do contexto na avaliação de desempenho foi o modelo de Kane e Lawler (1979, citados por Caetano, 1996), segundo o qual o julgamento é moderado por duas categorias: a metodologia da avaliação e o ambiente organizacional. A primeira, diz respeito ao processo e conteúdo de medida, ao tipo de fonte e alvo e aos procedimentos administrativos pelo qual se rege o sistema de avaliação. A segunda categoria, diz respeito às características das fontes individuais e das tarefas e às características sociais e estruturais.

Paralelamente, Landy e Farr (1980, citados por Caetano, 1996) propõem no seu modelo três categorias de variáveis independentes: os papéis (pessoa avaliadora/pessoa avaliada), o veículo e o contexto. Este modelo considera que o contexto imediato em que ocorre a cotação é definido pelas características da posição dos atores organizacionais na própria organização e pelas características organizacionais, como é o caso do clima organizacional, da hierarquia, e, por último, pelos objetivos da avaliação.

No seguimento dos estudos de Landy e Farr (1980, citados por Caetano, 1996), Mitchel (1983, citado por Caetano, 1996) analisa o efeito de três fatores contextuais sobre a avaliação de desempenho: (i) características da tarefa atribuída à pessoa avaliada (ambiguidade e tarefas), (ii) fatores ambientais ou situacionais (facilidade de observação da pessoa avaliada e a turbulência do ambiente) e (iii) fatores sociais (similaridade, poder, interdependência e comparações relativas).

No mesmo ano, Mohrman e Lawler (1983, citado por Caetano, 1996) acrescentam a necessidade de analisar os contextos organizacionais enquanto fatores críticos que determinam a definição que os indivíduos fazem da situação de avaliação. Neste âmbito, desenvolveram um modelo com base em quatro componentes: o sistema de avaliação, o contexto organizacional, a definição individual da situação de avaliação de desempenho e o comportamento de avaliação. Os autores concluem que o sistema de avaliação de desempenho e o contexto organizacional vão determinar a definição individual da situação de avaliação de desempenho que, por sua vez, vai determinar o comportamento na avaliação de desempenho.

Mais recentemente, Murphy e Cleveland (1991, citados por Caetano, 1996) procuraram integrar alguns dos pressupostos dos modelos anteriores e propuseram um modelo composto por quatro componentes: (i) contexto, (ii) julgamento (privado), (iii) cotação (público) e (iv) avaliação da avaliação. Os autores definiram a avaliação de desempenho como um “processo social e de comunicação” que tem como pressuposto que os comportamentos de avaliação são consequência dos resultados da avaliação orientados para os objetivos e influenciados pelo contexto em que ocorrem.

No que diz respeito ao primeiro componente, o contexto, Murphy e Cleveland (1991, citados por Caetano, 1996) mostram que este é constituído por dois tipos de variáveis: as proximais, que afetam diretamente o avaliador e as distais, que (não afetam diretamente o avaliador. As primeiras, dizem respeito ao tipo de relação existente entre a pessoa avaliadora e a avaliada, às consequências da avaliação, à natureza do desempenho a avaliar, etc. As segundas variáveis contextuais, as distais, correspondem ao ambiente interno da organização, tal como o clima organizacional e fatores económicos e sociopolíticos externos e ao ambiente externo, incluindo os fatores sociais, legais, económicos, técnicos e físicos.

O segundo componente do modelo proposto por Murphy e Cleveland (1991, citados por Caetano, 1996) refere-se ao julgamento. Enquanto avaliação privada, o julgamento é, simultaneamente, limitado pelo contexto e livre deste. Os aspetos livres de contexto dizem respeito às capacidades cognitivas do/a avaliador/a, aos enviesamentos pessoais e heurísticas de decisão, e à experiência anterior com tarefas de avaliação. Os julgamentos limitados pelo contexto dizem respeito à informação específica sobre o trabalho ou sobre a organização, para definir níveis de desempenho e a avaliação deve ser feita com conhecimento das tarefas, deveres e responsabilidades associadas ao desempenho da pessoa avaliada.

Relativamente ao terceiro componente, a cotação, Caetano (1996) afirma que esta cotação “corresponde ao julgamento emitido, o qual poderá não refletir aquele que o avaliador efetuou” (p. 251), ou seja, a cotação é mais do que um julgamento, é também um meio de comunicar mensagens à organização ou ao/a trabalhador/a. Sobre este componente Longenecker et al. (1987, citados por Caetano, 1996) realizaram um estudo com gestores de topo e concluíram que, para os/as avaliadores/as, havia geralmente uma justificação para inflacionar ou não as cotações, distorcendo-as deliberadamente e assumindo com naturalidade que não tivessem exatidão. Os autores mostraram que o processo formal de avaliação é, essencialmente, um processo político e que, nas organizações, a necessidade política se sobrepõe aos objetivos de exatidão. O processo de avaliação ocorre no seio das organizações

enquanto entidades políticas em que cada ator procura defender os seus interesses. Deste modo, sempre que possam surgir situações conflituosas, o/a avaliador/a pode, através da sua atividade política, proceder a um enviesamento consciente na exatidão da avaliação. Em causa está não só a exatidão dos julgamentos emitidos, mas também as consequências da emissão desses julgamentos sobre o/a próprio/a avaliador/a.

O quarto e último componente do modelo proposto por Murphy e Cleveland (1991, citados por Caetano, 1996) refere-se à avaliação da cotação, ou seja, à informação que os/as avaliadores/as colocam à disposição da organização. Murphy e Cleveland (1991, citados por Caetano, 1996), ao definirem a avaliação como um processo social e de comunicação, deixam de reduzir o problema da avaliação aos processos intrapsíquicos que ocorrem no processador do/a avaliador/a e remetem-no para o contexto organizacional em que ocorre.

Por sua vez, Longenecker et al. (1987, citados por Caetano, 1996) mostram-nos que a avaliação de desempenho é um processo organizacional e, portanto, político, estando sujeita às estratégias dos atores organizacionais para exercer ou partilhar o poder organizacional. Desta forma, os autores definem a avaliação de desempenho “como um processo social e político”.

Até ao momento, centrámos a revisão de literatura no tema da avaliação de desempenho, a fim de elucidar sobre os seus benefícios, componentes e respetivas perspetivas teóricas. De seguida, enquadrámos o/a leitor/a no segundo tema estudado na presente investigação: as percepções de justiça organizacional.

Percepções de justiça organizacional

Após o enquadramento na avaliação de desempenho, debruçamo-nos sobre as percepções de justiça organizacional. Os problemas de justiça social têm sido uma parte importante da Psicologia Social, em que passou a ser dada mais atenção aos pensamentos das pessoas sobre as suas experiências sociais. Estudos realizados neste âmbito exploram o que as pessoas querem dizer com justiça, e o quanto ela influencia os seus pensamentos, sentimentos e ações. Estes estudos revelam que as pessoas são fortemente afetadas pelas suas avaliações sobre o que é justo (Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997).

O uso de termos como “certo e errado”, “ético ou não ético”, “moral ou imoral”, “justo ou injusto” implica uma conduta que está influenciada por critérios de justiça (Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997). Este sentido subjetivo do que é certo ou errado é o foco da Psicologia da Justiça, que pretende entender como é que esses julgamentos são justificados pelas pessoas que os mantêm. Tem sido evidenciada a influência dos pensamentos, sentimentos e ações das pessoas nos julgamentos sobre as suas experiências de justiça ou injustiça. Por isso, os sentimentos das pessoas sobre justiça são uma base importante para as suas reações para com os outros. A justiça é uma questão importante na interação com os outros (Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997). Verificou-se, nestes estudos, que os sentimentos das pessoas sobre o que é justo ou injusto tem consequências sociais importantes (Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997). As percepções de injustiça estão fortemente relacionadas com a raiva (Montada, 1994, Shaver, Schwartz, Kirson, & O'Connor, 1987, citados por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997); a inveja (Smith, Parrott, Ozer, & Moniz, 1994, citados por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997); a depressão (Hafer & Olson, 1993, Walker & Mann, 1987, citados por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997); a ofensa moral (Montada, 1994, citado por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997); e a autoestima (Knippenberg, Bouhuijs, Vermut, & Wilke, 1993, citados por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997). Os comportamentos das pessoas também estão fortemente relacionados com opiniões sobre justiça e injustiça. Uma variedade de estudos tem demonstrado uma relação entre julgamentos de justiça e comportamentos positivos, como, por exemplo, aceitar opiniões de terceiros (Lind, Kanfer, & Earley, 1990; Tyler, 1990, citados por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997), ajudar o grupo (Moorman, 1991, Organ, & Moorman, 1993, citados por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997) e, aumentar a autoridade do grupo (Tyler & Degoey, 1995, citados por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997).

Assim, a forma como as pessoas se sentem e se comportam no ambiente social é fortemente definido pelos seus julgamentos sobre justiça e injustiça. Os julgamentos de justiça são criados e mantidos por indivíduos, grupos, organizações e sociedades e têm um papel central na realidade social uma vez que são eles que permitem aos grupos interagir produtivamente sem conflito e desintegração social. Rawls (1971, citado por Tyler, Boeckmann, Smith & Huo, 1997) chama a justiça a “primeira virtude das instituições sociais” (p.6).

Para Cropanzano, Bowen e Gilliland (2007), a justiça organizacional é uma avaliação pessoal sobre questões éticas e morais derivadas da conduta da gestão e das chefias. Estes

autores sintetizaram os potenciais benefícios da justiça organizacional, quer para as organizações, quer para os seus colaboradores e colaboradoras e passam por uma maior confiança e comprometimento, melhor desempenho no trabalho, comportamentos de cidadania, melhoria da satisfação do/a cliente e diminuição dos conflitos.

Dada a importância do estudo das percepções de justiça para as organizações e para os indivíduos que nelas trabalham, esta investigação procura perceber especificamente quais as opiniões dos/as professores/as sobre: (i) os resultados alcançados com o sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça distributiva), (ii) como se processa o sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça procedimental), e (iii) as dinâmicas na relação entre os pares no sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça interacional). Nesse sentido, centramo-nos em três dimensões da justiça: distributiva, procedimental e interacional.

A Justiça distributiva

A justiça distributiva refere-se à percepção acerca da justiça da distribuição ou do resultado dessa distribuição, de recursos com valência positiva e negativa (Tornblom, 1992, citado por Correia, 2010). As primeiras teorias de justiça distributiva foram desenvolvidas em contexto organizacional e afirmam que a justiça ocorre quando existe proporção entre aquilo que a pessoa faz (as suas contribuições) e aquilo que a pessoa recebe (o salário que usufrui). Este rácio, entre contribuições e compensações, deve ser o mesmo para ambos os trabalhadores e não apenas com as compensações de cada trabalhador/a, podendo assim a desigualdade ser percebida como justa. Quanto maior for a discrepância entre as contribuições e as compensações, maior será a iniquidade já que o critério para o indivíduo fazer julgamentos de justiça é a equidade, ou seja, se uma pessoa trabalha o dobro deverá receber o dobro. Esta dimensão está relacionada com o conceito de “privação relativa”¹. Homans (1961) introduziu pela primeira vez o conceito de justiça distributiva na sua obra *“Social behavior: its elementary forms”*. O autor defendia que nas relações interindividuais, os indivíduos criam duas expectativas: (i) que as recompensas sejam proporcionais aos custos e, (ii) que os lucros sejam proporcionais aos investimentos. Contudo, Homans (1961) reconhece que as diferenças que existem entre os indivíduos e as sociedades conduzem a diferenças naquilo que é

¹ Privação relativa é um julgamento de que estamos numa situação pior em comparação com uma determinada situação padrão (componente cognitiva da privação relativa), julgamento este que está ligado a sentimentos de raiva e ressentimento (componente emocional da privação relativa) (Tyler et al., 1997, citados por Correia, 2010).

considerado custo, recompensa, lucro e investimento. O autor sublinhou a relação da justiça distributiva com a satisfação e descreveu consequências emocionais e comportamentais da injustiça experienciada. De facto, o indivíduo faz comparações com outros e quando percebe que está em vantagem, isto é, quando recebe mais do que acha que merecia, pode desenvolver sentimentos de culpa. Porém, quando percebe que está em desvantagem, isto é, quando recebe menos do que acha que merecia, pode desenvolver sentimentos de raiva (Homans, 1961).

No entanto, de acordo com Adams (1965, citado por Correia, 2010), as teorias da privação relativa e da justiça distributiva não especificam outras consequências da injustiça para além da insatisfação. Apesar de especificarem condições para a percepção de justiça ou injustiça nas relações entre os indivíduos, verificam-se algumas lacunas. A teoria da equidade de Adams (1965, citado por Correia, 2010) pretende colmatar estas falhas e explicar as reações dos trabalhadores face aos seus salários. Para explicar a sua teoria, Adams (1965, citado por Correia, 2010) recorreu aos termos de *inputs* (contribuições) e *outcomes* (benefícios). No seu estudo sobre as consequências da percepção de iniquidade, Adams (1965, citado por Correia, 2010), verificou que para além do estado emocional desagradável (raiva ou culpa), existem outros efeitos da iniquidade, todos eles tendo como objetivo eliminá-la ou reduzi-la. Para tal, a pessoa pode, em relação a si, alterar as suas contribuições e ajustar o seu nível de esforço e produtividade, como seja, quem recebe menos, produz menos e quem recebe mais, produz mais e pode alterar os seus benefícios, ou seja, quem trabalha mais exige mais benefícios, promoções e recompensas. Por fim, pode alterar contribuições ou benefícios cognitivamente, em situações em que a pessoa é desfavorecida por excesso de contribuições ou por desvantagem de benefícios. No primeiro caso, a pessoa pode diminuir a percepção da quantidade ou da relevância dessa contribuição. No segundo caso, a pessoa pode aumentar a percepção da relevância desses benefícios (Weick, 1964, citado por Correia, 2010). Em última instância, a pessoa pode abandonar ou alterar o contexto (Patchen, 1959, citado por Correia, 2010). Já em relação ao *outro*, o indivíduo pode distorcer cognitivamente as contribuições e os benefícios do *outro* e mudar o objeto de comparação para outro objeto em que ocorra a equidade.

De acordo com Taylor e Moghaddam (1994), a teoria da equidade de Adams (1965, citado por Correia, 2010) envolve a noção de troca social (Thibaut & Kelley, 1959, citados por Taylor & Moghaddam, 1994) e a noção de equilíbrio cognitivo (Festinger, 1957; Heider, 1956, citados por Taylor & Moghaddam, 1994). A importância da teoria da equidade reside no postulado de que, quer a satisfação, quer o comportamento, estão associados a resultados

recebidos julgados como justos, e não a resultados objetivos (Marçal, 2005). Desta forma, ficou evidente, na teoria da equidade, que a percepção de injustiça dos resultados obtidos provocam alterações comportamentais ou cognitivas, tratando-se estas de tentativas para restabelecer a equidade (Lamego, 1997). Assim, para o estudo do comportamento organizacional, é fundamental ter em consideração os contributos da teoria da equidade de Adams (1965, citado por Correia, 2010), em particular nas questões ligadas à (in)justiça. Apesar de esta teoria ser largamente utilizada no contexto organizacional e fora dele (Lamego, 1997), revela algumas limitações no sentido em que o julgamento sobre a importância (*input/output*) e a quantidade (*input/output*) não é objetivo (Leventhal, 1976, 1980, citado por Correia, 2010). Quer isto dizer que as pessoas podem fazer julgamentos “*self-serving*”, ou seja, podem exagerar na percepção sobre as suas próprias contribuições no coletivo. Aliado a isto está o facto de as pessoas considerarem que há uma maior probabilidade de ter comportamentos justos e menos injustos do que as outras e que as suas ações injustas são menos graves. Este fenómeno tem sido designado por “efeito de superioridade moral”. Dadas as limitações desta teoria, começa a ganhar relevo a justiça procedimental, até agora ignorada por Adams (1965, citado por Correia, 2010).

A Justiça procedimental ou processual

A origem do estudo da justiça procedimental está fortemente associada ao trabalho de Thibaut e Walker (1975, citados por Lind & Tyler, 1988) desenvolvido essencialmente em contexto legal. Ao focar a pesquisa e análise teórica nos procedimentos e ao fazer uma conexão entre processos e justiça, Thibaut e Walker (1975, citados por Lind & Tyler, 1988), identificaram o conceito de justiça procedimental. Uma das mais importantes descobertas da pesquisa em justiça procedimental é a de que quando as pessoas recebem um resultado baixo, na sequência de um procedimento, elas reagem mais favoravelmente se o procedimento for justo. Thibaut e Walker (1975, citados por Lind & Tyler, 1988) descobriram que o uso de um procedimento justo pode aumentar a satisfação sem nenhum aumento dos reais resultados. Os autores demonstraram que o método para alcançar uma decisão, assim como os resultados que resultam dessa decisão, são importantes para determinar a justiça e a satisfação. A justiça procedimental tem em consideração os procedimentos usados na tomada de decisão mas também os processos que regulam a distribuição dos resultados.

Thibaut e Walker (1975, citados por Lind & Tyler, 1988) descobriram que as decisões são melhor aceites quando os procedimentos usados para gerar essas decisões permitem a

participação daqueles que são afetados com esses procedimentos. Os autores descreveram que as pessoas reagem mais favoravelmente a procedimentos que lhes dão uma considerada liberdade na comunicação dos seus pontos de vista ou argumentos. Trata-se do que denominaram por “controle de processo” ou “voz”. Uma das formas de operacionalização da justiça procedimental é a oportunidade de as pessoas pronunciarem a sua opinião (voz) num processo de tomada de decisão. Vários autores como, por exemplo, Folger, 1977; Folger, Rosenfield, Grove, & Corkran, 1979; Tyler, 1987, citados por Correia, 2010), mostraram que os processos de decisão são considerados mais justos quando é dada esta oportunidade aos/as participantes, mesmo quando estes/as acreditam que a sua opinião não influenciará o resultado das decisões. Ter “voz” significa para os indivíduos um meio de alcançarem resultados mais favoráveis e mais justos.

Para Thibaut e Walker (1975, citados por Lind & Tyler, 1988), a justiça procedimental é determinada pela distribuição do controlo entre as partes (controlo do processo) e entre quem decide (controlo de decisão). O controlo do processo refere-se ao grau de controlo das pessoas sobre os procedimentos usados para resolver uma determinada situação. O controlo da decisão refere-se ao grau de controlo das pessoas sobre as decisões tomadas. Os procedimentos mais justos são aqueles em que as partes sentem maior controlo sobre o processo e/ou sobre a decisão. Quer isto dizer, que as pessoas podem aceitar resultados injustos se o processo que regulou essa distribuição for justo – argumento contraintuitivo. Como define Rego (2001), a justiça procedimental foca-se no processo, ou seja, na justiça dos meios usados para alcançar tais fins. Prende-se, por exemplo, com os procedimentos usados em aumentos salariais, em sistemas de avaliação de desempenho, processos disciplinares e em processos de recrutamento e seleção.

Outro autor que contribuiu largamente para o reconhecimento de que a justiça procedimental é um conceito, e que pode ser aplicado a procedimentos em contextos não legais, foi Leventhal. Leventhal (1980, citado por Lind & Tyler, 1988) considera que os fatores de justiça distributivos e procedimentais são ambos determinantes de um sentido global de justiça em situações de alocação. A análise dos fatores de justiça distributiva leva Leventhal (1980, citado por Lind & Tyler, 1988), a sugerir que os julgamentos de justiça distributiva são baseados na correspondência dos resultados recebidos com os resultados merecidos, e que as percepções de resultados merecidos depende de uma combinação dos resultados pensados para serem merecidos com várias regras de alocação. Assim, Leventhal (1980, citado por Lind & Tyler, 1988) identificou seis regras específicas da justiça

procedimental para um processo ser percebido como justo. São elas: a consistência, isto é, tratamento igual para todas as pessoas e ao longo do tempo; a supressão de enviesamentos, ou seja, a ausência de enviesamentos ou preconceitos; a precisão da informação; a corretabilidade, que implica a oportunidade de outras autoridades poderem alterar as decisões; a representatividade, tendo em conta as preocupações, valores e pontos de vista de todas as partes do processo; e a ética que se traduz na compatibilidade com os valores pessoais e morais.

Alexander e Ruderman (1987) estudaram a relação entre julgamento de justiça e atitudes organizacionais num estudo com aproximadamente 2800 trabalhadores. Estes autores estudaram seis variáveis organizacionais que pensaram que podiam afetar as preocupações de justiça: satisfação no trabalho; conflitos e harmonia no local de trabalho; confiança na gestão; intenção de *turnover*; percepções de tensão e *stress*; e avaliação dos/as supervisores/as. Os resultados deste estudo mostraram que a satisfação no trabalho, a avaliação dos/as supervisores/as, os relatórios de conflito, a harmonia no local de trabalho e a confiança na gestão, têm efeitos substanciais em termos de justiça procedimental e efeitos menores no que diz respeito à justiça distributiva. A variável intenção de *turnover* mostra um efeito mais forte para a justiça distributiva do que para a justiça procedimental. Apenas a percepção de tensão e *stress* não está relacionada nem com justiça procedimental, nem com justiça distributiva. Das cinco variáveis afetadas pelas preocupações de justiça, quatro estão mais relacionadas com justiça procedimental do que com justiça distributiva. O estudo de Alexander e Ruderman (1987) mostra que atitudes organizacionais importantes são afetadas pelos julgamentos de justiça procedimental e distributiva. Os autores revelaram que as medidas de justiça distributiva e justiça procedimental atuam em domínios diferentes, ou seja, que a justiça distributiva é medida através de questões relacionadas com remuneração, disciplina e promoção, enquanto que a justiça procedimental é medida com respeito à participação, avaliações de desempenho e recursos. Organizações que ignorem preocupações de justiça procedimental correm o risco de gerar atitudes organizacionais negativas, insatisfação com os resultados e decisões organizacionais, descomprometimento com as regras e procedimentos e, nalguns casos, baixo desempenho (Lind & Tyler, 1988).

Existem dois modelos fundamentais da justiça procedimental que estão na base da explicação dos efeitos de justiça em quase todos os procedimentos. Um destes modelos é o modelo tradicional do “*self-interest*” (p.222), usado por Thibaut e Walker (1975, citados por Lind & Tyler, 1988) nas suas teorias de justiça procedimental. Este modelo sugere que as

pessoas procuram controlo sobre as decisões, porque elas estão profundamente preocupadas com os seus próprios resultados. Esta preocupação leva as pessoas a participar em questões de controlo e, em situações que envolvem conflitos difíceis de resolver, a renunciar a decisão de controlo para procurar controlo indireto através de terceiros.

A ideia de que as pessoas tentam maximizar os seus ganhos pessoais, quando interagem com outros, provou ser um importante ponto de partida para muitos e importantes estudos nas ciências sociais e comportamentais.

Desta forma, Lind e Tyler (1988) procuraram uma explicação para o fenómeno de justiça que não envolva o modelo do “*self-interest*”. Lerner (1981, citado por Lind & Tyler, 1988) argumenta que os modelos baseados no resultado são inadequados para explicar as preocupações das pessoas com a justiça. O autor, sugere que o passo mais importante para desenvolver uma adequada teoria de justiça é reconhecer que a tradicional suposição de que as pessoas estão continuamente preocupadas em maximizar os seus resultados leva, inevitavelmente, a um modelo que falha.

Uma alternativa ao modelo do “*self-interest*”, para entender a justiça procedimental, é baseada no processo de identificação do grupo e na opinião de que a justiça procedimental é uma cognição central nas percepções dos grupos (Lind & Tyler, 1988). Estes autores chamam a esta identidade de grupo como “*group value model*” (p. 231), porque dão especial relevância aos efeitos dos valores dos membros do grupo. De acordo com este modelo, a relação afetiva entre e com os grupos e as construções cognitivas relativas a estas relações, são potenciais determinantes das atitudes e comportamentos. Os autores exploraram a aplicação do modelo do valor do grupo às preocupações da justiça procedimental, argumentando que há dois elementos que governam muitos pensamentos e comportamentos em relação aos grupos, organizações ou sociedades. O primeiro elemento é a identidade do grupo, isto é, os fatores que distinguem o grupo em questão de outras entidades sociais, de outros grupos. O segundo elemento é o procedimento do grupo, que especifica a relação de autoridade e os processos sociais (formais e informais) que regulam a atividade de um grupo. Assim, como a identidade do grupo define as características externas do mesmo, os procedimentos definem as características internas. Este modelo vê os procedimentos como normas de tratamento e de tomada de decisão que regulam muitos grupos e estruturas sociais. Quando os procedimentos estão de acordo com os valores fundamentais do grupo e dos indivíduos, existe um sentido de justiça procedimental. O modelo do valor do grupo assume que muitos valores e crenças sobre justiça procedimental decorrem da socialização. Assim, quando a autoridade toma

decisões procedimentais e acionais justas, os indivíduos sentem-se respeitados e sentem orgulho no grupo. O tratamento de injustiça indica falta de respeito e marginalidade (Correia, 2010).

Gilliland (1993) analisou a justiça procedimental em sistemas de seleção de colaboradores/as com base em dez regras processuais, em que a satisfação ou a violação dessas regras fornecem a base para as reações de justiça. Este autor adaptou estas dez regras a partir da pesquisa organizacional realizada em decisões de alocação (Leventhal, 1980, citado por Gilliland, 1993), de gestão de justiça (Sheppard & Lewicki, 1987, citados por Gilliland, 1993), de avaliação de desempenho (Greenber, 1986, citados por Gilliland, 1993), de justiça de comunicação no recrutamento (Bies & Moag, 1986, citados por Gilliland, 1993) e de normas de justiça interacional (Tyles & Bies, 1990, citados por Gilliland, 1993). Mais especificamente, estas dez regras são: (i) oportunidade de estar relacionado com o trabalho, ou seja, os testes utilizados em seleção devem medir conteúdos relevantes para a função; (ii) oportunidade para se realizar, em que as entrevistas fornecem uma oportunidade para os candidatos se exprimirem diretamente ao entrevistador, ter uma “voz” no processo; (iii) oportunidade de reconsideração, isto é, oportunidade de contestar ou modificar a tomada de decisão na avaliação do processo; (iv) consistência de administração, que se refere a assegurar que os procedimentos de decisão são consistentes entre as pessoas e ao longo do tempo; (v) *feedback*, proporcionando-o em tempo útil e que este forneça informação sobre como remediar deficiências; (vi) seleção de informação, fornecendo-a sobre a validade do processo de seleção, sobre a pontuação e como essa pontuação é usada na tomada de decisão e justificação para a decisão de seleção tomada; (vii) honestidade, que se entende pela importância da abertura e honestidade no *feedback*; (viii) eficácia interpessoal do administrador, que se refere ao grau de respeito, carinho e gentileza com que os candidatos são tratados); (ix) comunicação bilateral, ligada à oportunidade para os candidatos terem os seus pontos de vista em consideração ao processo de seleção, poderem expressar os seus sentimentos e fazer questões relativas ao trabalho, à organização ou até mesmo ao próprio processo de seleção; (x) e adequação de perguntas, não questionamento impróprio e alvo de declarações preconceituosas.

Tyler, Degoey e Smith (1996, citados por Correia, 2010) sintetizaram os resultados de 20 anos de investigação em justiça procedimental e mostraram que quando as pessoas sentem que foram tratadas justamente têm mais probabilidade de: (i) aceitar as normas do grupo e permanecer como membro desse grupo; (ii) ajudar o grupo mesmo que isso implique custos;

(iii) aceitar as decisões que resultam dos procedimentos; (iv) e, por último, ficar mais satisfeitas com os procedimentos.

Estudos na área da Psicologia Social têm consistentemente demonstrado que os julgamentos de justiça procedimental, por parte das pessoas, são determinantes do seu envolvimento positivo com os parceiros de interação, grupos e instituições (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter, & Ng, 2001, citados por Blader, 2007; Tyler & Blader, 2000, 2003, citados por Blader, 2007). De acordo com Blader (2007), a justiça procedimental pode ser diretamente julgada se os princípios normativos do processo foram violados ou alcançados.

Contudo, as teorias de Thibaut e Walker (1975, citados por Lind & Tyler, 1988) e de Leventhal et al. (1980, citados por Lind & Tyler, 1988), sobre a justiça procedimental foram também alvo de críticas, nomeadamente por parte de Bies e Moag (1986) que afirmaram que os autores anteriores confundiram a avaliação dos procedimentos com a avaliação das interações e não distinguiram os procedimentos da sua implementação. Bies e Moag (1986) abrem assim caminho para uma nova dimensão de justiça, a justiça interacional, que a seguir se explícita.

A Justiça interacional

A terceira, e última, dimensão de justiça organizacional abordada neste estudo é a justiça interacional, proposta por Bies e Moag (1986). Os autores criticam as investigações anteriores sobre justiça de Thibaut e Walker (1975, citados por Lind & Tyler, 1988) e de Leventhal et al. (1980, citados por Lind & Tyler, 1988), pois consideram que estes negligenciaram as preocupações interacionais e restringiram a sua atenção a uma análise nos resultados e nos procedimentos, como a base de julgamentos justos. Bies e Moag (1986) criticam a teoria de Leventhal et al. (1980), no sentido em que referem que estes confundem a avaliação dos procedimentos com a avaliação das interações e defendem que se deve separar a análise procedimental da análise interacional. Nesta perspetiva, os autores consideram a atribuição de uma decisão como uma sequência de eventos nos quais um procedimento gera um processo de interação e de decisão através do qual é atribuído um resultado. Cada uma das partes desta sequência é objeto de consideração de justiça e cada aspeto de uma decisão organizacional pode criar um potencial episódio de justiça. Quer isto dizer que, na visão de Bies e Moag (1986), as pessoas podem sentir um tratamento injusto quando são alvo de ataques pessoais e ou de ofensas às suas ideias. Os autores entendem por justiça interacional

que as pessoas são sensíveis à qualidade do tratamento interpessoal que recebem durante os procedimentos organizacionais.

Para Bies e Moag (1986), a negligência da comunicação em pesquisas anteriores sobre justiça é surpreendente desde que uma tomada de decisão procedimental requer, necessariamente, alguma forma de comunicação. Como exemplificam os autores, um procedimento, como a avaliação de desempenho torna-se significativo quando o *feedback* é comunicado. Da mesma forma, os autores entendem que o procedimento de negociação não faz muito sentido a não ser que haja alguma comunicação. Nos seus dois estudos com candidatos a emprego, Bies e Moag (1986), identificaram os quatro critérios que as pessoas usam para fazer julgamentos justos na comunicação e durante a atribuição de recursos. Os autores pediram aos/às candidatos/as a emprego para definirem um conjunto de critérios que esperavam que os/as empregadores/as seguissem durante as entrevistas e no *feedback* das mesmas, das quais estes salientam a veracidade (significa “abertura” e honestidade nas comunicações); (ii) o respeito (significa evitar rudez ou atacar comportamentos durante a entrevista); (iii) as perguntas exatas e apropriadas (significa não fazer nenhuma questão sobre sexo, idade, religião e raça); (iv) e, por último, a justificação adequada (significa ser informado por carta ou cancelada a entrevista).

De acordo com Bies e Moag (1986), a maioria da pesquisa em justiça tem ignorado os processos sociais, tais como, a comunicação e sendo esta um aspeto integral em qualquer relação ou procedimento, será muito difícil separar as duas medidas como fenómenos distintos. Um ano mais tarde, Bies e Shapiro (1987) com base em três estudos realizados sobre os efeitos de se fornecer, ou não, uma explicação em julgamentos de justiça interacional, mostraram que o fornecimento de uma justificação adequada nos procedimentos de alocação, atenua os sentimentos de descontentamento. Os autores verificaram que na análise de uma decisão, é importante a explicação causal. Seguindo esta linha de raciocínio, Bies e Shapiro (1988) concluíram que, em situações de recrutamento ou em processos de tomada de decisão, mesmo quando a decisão é desfavorável, as pessoas percebem o procedimento de “voz” (a justificação) como mais justo do que quando o procedimento é “mudo”. Os resultados de Bies e Shapiro (1988) sugerem que a justificação do decisor pode aumentar a compreensão das reações das pessoas em processos organizacionais. Como exemplificam os autores, alegar fatores como “política” e “regras” para justificar decisões desfavoráveis pode ser percebido pelas pessoas como mais arbitrário e, portanto, mais injusto, do que, invocando, por exemplo, uma drástica mudança na economia, como fator causal. Os autores mostraram que as pessoas

esperam, simplesmente, uma razão para um resultado desfavorável e que a justificação do procedimento ou da tomada de decisão promulgados, aumenta a percepção de justiça procedimental. Os contributos de Bies e Moag (1986) para a dimensão de justiça interacional originaram uma série de estudos em contexto organizacional a fim de comprovar a sua independência, ou não, da justiça procedimental. Esta dimensão de justiça interacional é a mais recente dimensão de justiça e carece, portanto, de pesquisa adicional.

Abordadas as diferentes dimensões de justiça organizacional, evidenciamos, três estudos realizados em Portugal. Theotónio (1997), ao estudar as percepções de justiça em contexto organizacional, nomeadamente, no que diz respeito às consequências diretas da percepção de justiça verificou que a justiça distributiva tem essencialmente implicações ao nível da satisfação geral, que a justiça procedimental afeta sobretudo as atitudes face à organização e, que a justiça interacional tem sobretudo implicações na legitimidade da autoridade do superior hierárquico, na satisfação geral e no desejo de mudar de departamento.

Dois anos mais tarde, Theotónio e Vala (1999) realizam um estudo qualitativo sobre a experiência de justiça e injustiça nas organizações. Os investigadores estudaram o tipo e relevância das experiências de (in)justiça nas situações de trabalho, solicitando aos participantes que: (i) descrevessem uma situação em que se sentiram injustiçados pelo seu superior hierárquico, (ii) descrevessem uma situação em que se sentiram injustiçados na sua organização, (iii) referissem o que tornaria justa a situação descrita.

Os resultados do estudo mostraram uma evidência de aspetos distributivos nas situações de injustiça e de aspetos procedimentais e interacionais nas situações de reposição de justiça. Os autores verificaram que as experiências da vida organizacional que mais provocam sentimentos de injustiça estão relacionadas com: (i) não promoções; (ii) remunerações; (iii) acusações de incompetência por parte do superior hierárquico; (iv) critérios de atribuição de funções e cargos; (v) falta de imparcialidade ou discriminação; (vi) atribuições de trabalho, funções ou responsabilidades em excesso; (vii) quebra de promessa; (viii) e, por último, falta de reconhecimento do trabalho ou do mérito. Já para repor a justiça, os resultados do estudo de Theotónio e Vala (1999), evidenciam aspetos como: (i) alteração dos critérios de remuneração, de promoção e de avaliação de desempenho; (ii) que os superiores hierárquicos tenham valores éticos; (iii) distribuição de recompensas; (iv) reconhecimento do trabalho e do esforço despendido; (v) diálogo e relações interpessoais de maior proximidade com as chefias; (vi) alteração de critérios de atribuição de tarefas; (vii) e, por fim, imparcialidade na tomada de decisão. Os resultados mostram ainda que, quando há

um sentimento de injustiça provocado por uma determinada situação, não é necessariamente a situação oposta que a torna justa. Como exemplificam os autores, o fator injusto “não-promoção” (distributivo) não corresponde ao fator de justiça equivalente “promoção”, mas sim à alteração de critérios de recompensas (procedimental) e à obtenção de uma explicação/justificação por parte do superior hierárquico (interacional).

Também em 1999, Caetano e Vala realizaram um estudo sobre as consequências da justiça organizacional percebida sobre a satisfação no trabalho e a implicação organizacional. Os autores também estudaram a influência destas duas variáveis sobre duas estratégias comportamentais de saída externa (intenção para abandonar a organização) e de “saída” interna (para se transferir internamente, dentro da organização). Os autores analisaram as três dimensões de justiça percebida (distributiva, procedimental, relacional) e três dimensões da satisfação no trabalho. Estas três últimas prendem-se com o funcionamento da organização, a supervisão e com o ambiente de trabalho. Os autores concluíram que a justiça procedimental tem um papel central quer na explicação, quer da satisfação no trabalho, quer das opções comportamentais. Os resultados mostram que a justiça procedimental influencia todos os aspetos da satisfação, enquanto que a justiça distributiva apenas afeta a satisfação com o funcionamento organizacional e com a chefia. Por seu lado, a justiça interacional influencia a satisfação com a chefia e com o clima de trabalho. Quanto aos efeitos da justiça organizacional percebida sobre as opções comportamentais, Caetano e Vala (1999) verificaram que a justiça interacional se mostrou como um bom preditor da intenção de “saída” interna. Estes resultados evidenciaram a importância destas duas dimensões de justiça (procedimental e interacional) na explicação de atitudes e comportamentos em contextos organizacionais.

Uma vez abordadas a avaliação de desempenho e as percepções de justiça organizacional, como temáticas independentes, segue-se uma ligação entre estas duas temáticas.

Percepções de justiça na avaliação de desempenho

Como vimos anteriormente, o estudo das percepções de justiça é crucial para compreender o comportamento dos atores organizacionais. A literatura mostra-nos que as percepções de justiça afetam um grande número de resultados organizacionais. Tem-se verificado que um processo, um resultado, ou uma interação, percebidos como justos,

conduzem a atitudes e comportamentos desejáveis para a organização, tais como: comprometimento organizacional (Ambrose & Schminke, 2009; Simons & Roberson, 2003, citados por Janssen, Muller & Greifeneder, 2011); identificação organizacional (DeCremer & Blader, 2006, citados por Janssen, Muller & Greifeneder, 2011); Olkkonen & Lipponen, 2006, citados por Janssen, Muller & Greifeneder, 2011); desempenho (Ambrose & Schminke, 2009; Konovsky & Cropanzano, 1991, citados por Janssen, Muller & Greifeneder, 2011); e satisfação no trabalho (Ambrose & Cropanzano, 2003; Clay-Warner, Reynolds, & Romano, 2005, citados por Janssen, Muller & Greifeneder, 2011).

Dado que o objetivo geral do presente estudo é compreender as percepções de justiça na avaliação de desempenho, nomeadamente no meio docente, apresentamos algumas pesquisas que se destacam na investigação das percepções de justiça em processos de avaliação de desempenho.

Os primeiros estudos realizados sobre justiça em processos de avaliação de desempenho foram os estudos de Landy e seus colaboradores em 1978 (Folger & Greenberg, 1985) que lidaram diretamente com a justiça em procedimentos de avaliação de desempenho e questionaram gestores/as e colaboradores/as de uma grande fábrica sobre a natureza da sua avaliação de desempenho e as suas reações para com a mesma. Os autores concluíram que a percepção dos/as colaboradores/as sobre justiça no sistema de avaliação estava significativamente relacionada com variáveis processuais, assim como com a frequência das avaliações, a familiaridade do/a avaliador/a com os/as avaliados e a oportunidade de exprimir sentimentos.

Estes resultados são consistentes com os estudos de Tyler e Caine (1981), em ambiente educacional e político, que estes mostraram que a percepção de justiça está fortemente relacionada com o processo através do qual os resultados são obtidos mais do que com as classificações propriamente ditas. No estudo realizado em contexto educacional, os autores solicitaram a estudantes que avaliassem os/as seus/suas professores/as e mostraram que a influência dos procedimentos na avaliação é independente do resultado em termos de classificação. Tyler e Caine (1981) mostraram que usar procedimentos percebidos como injustos não só conduz a avaliações negativas mas causa também, nos/as estudantes, a intenção de não querer fazer mais cursos com aquele/a professor/a.

Tendo-se demonstrado que as reações às avaliações de desempenho dependem mais dos procedimentos com que foram conduzidos do que dos resultados das avaliações, Greenberg (1985, citado por Folger & Greenberg 1985), analisou quatro aspetos dos

procedimentos da avaliação de desempenho: (i) a solicitação de *inputs* essenciais para a avaliação; (ii) a autoavaliação; (iii) a entrevista de avaliação; (iv) e o registo de diários.

Relativamente ao primeiro aspeto da avaliação de desempenho, a solicitação de *inputs* essenciais para a avaliação, Dipboye e Pontbraind (1981, citados por Folger & Greenberg, 1985), descobriram que a opinião dos colaboradores sobre o seu sistema de avaliação de desempenho era mais favorável quando estes/as acreditavam que tinham oportunidade para expressar os seus pontos de vista. Por sua vez, Lissak (1983, citado por Folger & Greenberg, 1985), realizou um estudo com soldados canadianos sobre o impacto dos *inputs* em procedimentos de avaliação de desempenho e fez uma distinção entre os soldados que podiam explicar o seu desempenho ao seu avaliador e aqueles que não podiam. O autor constatou que os soldados que tinham tido *inputs* na sua avaliação dos procedimentos classificaram os procedimentos como mais justos do que aqueles que não tinham tido esses *inputs*. Também Kanfer e seus colaboradores (1983, citados por Folger & Greenberg, 1985) verificaram o papel importante do *input* no procedimento de avaliação de desempenho como um determinante de justiça procedimental. Este *input* faz com que as pessoas percebam as avaliações procedimentais mais justas do que quando são negadas oportunidades de *input*, isto é, de expressar opinião. Verificaram também que o procedimento de elevado *input* aumenta a satisfação com os resultados da avaliação de desempenho, assim como, a satisfação com os/as supervisores/as. Dipboye e Pontbraind (1981, citados por Folger & Greenberg, 1985) e Lissak, (1983, citado por Folger & Greenberg, 1985) também reportaram reações favoráveis ao *feedback* dos procedimentos de avaliação que fornecem oportunidade de solicitar informação necessária para a avaliação pelo colaborador avaliado. Verificam-se, assim, dois tipos de reações favoráveis que envolvem sistemas de avaliação de desempenho. Um tipo de reação prende-se com o próprio sistema de avaliação e a solicitação de *inputs* para a avaliação e o segundo tipo de reação envolve sentimentos sobre o *feedback* recebido acerca das avaliações de desempenho.

O segundo aspeto da avaliação de desempenho analisado por Greenberg (1985, citado por Folger & Greenberg, 1985) reporta-se à autoavaliação. A autoavaliação traz benefícios a nível do controlo de processo, uma vez que proporciona ao/à colaborador/a a possibilidade de este fazer a sua autoavaliação e assim fornecer informação mais completa e relevante do seu desempenho profissional. Segundo o autor, sistemas de avaliação que combinam a autoavaliação do/a colaborador/a com a avaliação do/a supervisor/a, fazem parte de um passo múltiplo no processo de tomada de decisão.

O terceiro aspeto da avaliação de desempenho observado por Greenberg (1985, citado por Folger & Greenberg, 1985) refere-se ao tipo de entrevista de avaliação. A este respeito, Maier (1958, citado por Folger & Greenberg, 1985) recomenda o uso do método da abordagem de resolução de problemas para avaliação de entrevistas, em que os/as colaboradores/as podem solicitar aos/às avaliadores/as informação essencial para a avaliação e juntos resolver eventuais problemas. Kirk e colaboradores (1965, citados por Folger & Greenberg, 1985) revelaram que o envolvimento de colaboradores/as na avaliação de desempenho está positivamente associado a efeitos como: o aumento da satisfação com o/a supervisor/a, o aumento de sentimentos de reconhecimento e o aumento da motivação para fazer melhor o trabalho.

O quarto, e último, aspeto da avaliação de desempenho examinado por Greenberg (1985, citado por Folger & Greenberg, 1985) está relacionado com o registo preciso das observações, em que o recurso a diários mostrou ser um meio efetivo de aumentar a precisão das classificações. Estes registos são mais bem recebidos pelos/as colaboradores/as e reconhecidos por eles como justos, dado que as classificações são baseadas em informações precisas sobre o seu comportamento enquanto trabalhadores/as, mais do que as classificações que não são devidamente documentadas.

Greenberg (1985, citado por Folger & Greenberg, 1985) considera que as implicações da justiça procedimental estão articuladas com os sistemas de avaliação de desempenho. Sistemas que são referenciados com respeito ao alto grau de controlo do processo oferecem aos/às colaboradores/às resultados positivos sobre o mesmo. Da mesma forma, abordagens que dão “voz” aos/às trabalhadores/as na avaliação sobre eles/as próprios/as (Bassett & Meyer, 1968, citados por Folger & Greenberg, 1985) e a possibilidade de participar nas entrevistas de avaliação (Kanfer et al., 1983, citados por Folger & Greenberg, 1985), tendem a ser bem recebidas pela avaliação dos trabalhadores. Greenberg (1985, citado por Folger & Greenberg, 1985) demonstrou também que o uso de diários no registo das observações do comportamento do avaliado, aumenta a percepção de justiça na avaliação de procedimentos, uma vez que a avaliação é feita com base em registos bem documentados. Estes resultados de Greenberg (1985, citado por Folger & Greenberg, 1985) reforçam os resultados de Landy et al. (1978, citados por Folger & Greenberg, 1985), em como as variáveis de processo representam aspetos relevantes na reação dos colaboradores aos sistemas de avaliação.

No seu estudo, sobre os determinantes da justiça percebida em avaliações de desempenho, Greenberg (1986) solicitou a gerentes de três organizações distintas para

responderem a um questionário aberto, sobre os determinantes de justiça e injustiça na avaliação de desempenho. O autor queria perceber o que faz uma avaliação de desempenho ser percebida como justa e, neste sentido, identificou duas abordagens em ambientes organizacionais. Uma das abordagens de justiça identificadas em ambientes organizacionais centra-se na proporção entre os resultados alcançados e o trabalho contribuído e, é com base na comparação desta relação, que o/a trabalhador/a avalia a justiça. Esta perspectiva de justiça distributiva centra-se na justiça de qualificações recebidas em relação ao trabalho realizado, tal como refere a teoria da equidade (Adams, 1965, citado Greenberg, 1986). De facto, as pessoas podem avaliar a justiça das suas avaliações, comparando os resultados que receberam com o trabalho contribuído (Greenberg, 1986). Outra abordagem identificada por Greenberg (1986), em ambientes organizacionais, centra-se na justiça dos procedimentos de avaliação utilizados para determinar as classificações. O autor constata que as crenças sobre as avaliações de desempenho justas podem também basear-se nos procedimentos através dos quais as avaliações são determinadas, para além das classificações recebidas.

Como determinantes de justiça procedimental na avaliação de desempenho, Greenberg (1986) identificou quatro fatores: (i) a capacidade de rebater avaliações; (ii) a consistente aplicação de normas; (iii) a solicitação de *inputs* para a avaliação; (iv) e a comunicação bilateral. Os dois primeiros determinantes correspondem às regras procedimentais definidas por Leventhal, Karuza e Fry (1980, citados por Greenberg, 1986), para um processo ser considerado justo. Os dois últimos determinantes refletem o controle de processo, que é a oportunidade de influenciar as informações que irão ser usadas para tomar decisões, e que se apresentam como um conceito central na teoria de justiça procedimental de Thibaut e Walker (1975, citados por Greenberg, 1986).

Como determinantes de justiça distributiva na avaliação de desempenho, Greenberg (1986), identificou ainda dois canais distintos de influência, a relação entre o desempenho e a classificação atingida e a relação entre classificação e posterior ação administrativa. Assim, o autor comprova que, quer os fatores distributivos, quer os fatores procedimentais, são importantes para os julgamentos de justiça na avaliação de desempenho.

Para Cawley e colaboradores (1998, citados por Porfírio, 2006), um dos fatores determinantes da eficácia do sistema de avaliação reside na definição que os/as avaliados/as fazem acerca da situação de avaliação, isto é, o modo como estes/as percebem e interpretam o processo de avaliação de desempenho em que estão envolvidos/as.

Em Portugal, Lamego (1997), no seu estudo com enfermeiros/as, mostrou que na avaliação de desempenho a justiça distributiva é determinada pelo resultado da avaliação, que a justiça procedimental é determinada não só pelo resultado da avaliação como por aspetos procedimentais/interacionais e que a justiça interacional é determinada apenas por aspetos procedimentais/relacionais. A autora verificou que os objetivos do processo de avaliação influenciam a percepção de justiça distributiva, procedimental e interacional.

No seu Estudo 1, sobre os determinantes da percepção de justiça na avaliação de desempenho, Lamego (1997) identificou quais os fatores mais relevantes para se considerar uma avaliação de desempenho justa. São eles: familiaridade do avaliador com o trabalho, clareza e consistência dos critérios e resultados da avaliação. No Estudo 2, a autora verificou que das três dimensões de justiça (distributiva, procedimental e interacional), as percepções de justiça procedimental, decorrentes do processo de avaliação de desempenho, são as que mais peso têm em termos de consequências individuais, como seja a satisfação com o processo, com o resultado, as emoções e a autoestima. Já em termos de consequências organizacionais, a autora averiguou, no seu Estudo 3 que, quer a percepção de justiça distributiva, quer a percepção de justiça procedimental, afetam o envolvimento no trabalho e a satisfação organizacional. A implicação organizacional, a percepção de conflito e a identificação com a instituição são influenciadas apenas pela justiça distributiva. A autora verificou, ainda, que a dimensão de justiça interacional tem influência na legitimidade da autoridade do/a avaliador/a. No Estudo 4, Lamego (1997) verificou que a percepção de exatidão da avaliação de desempenho é influenciada pela percepção de justiça dos aspetos procedimentais e interacionais deste processo e não pela qualidade do instrumento, nem pelo resultado da avaliação. Por outro lado, a exatidão percebida afeta a satisfação com o processo e com o resultado, bem como, a legitimidade do avaliador. Este estudo acrescenta, a pesquisas anteriores, a ideia de que a percepção de justiça é igualmente preditora, não só da exatidão percebida do processo de avaliação de desempenho, como da satisfação com o processo, da satisfação com o resultado, bem como da legitimidade do/a avaliador/a.

Outro estudo português a salientar é o estudo de Rego (2001) que, apesar de não abordar as questões relativas à avaliação de desempenho, torna-se pertinente, uma vez que o autor estudou as reações dos/as professores/as do ensino superior às percepções de justiça, no sentido de perceber se estes/as são sensíveis à justiça que os/as rodeia, reagindo em conformidade. Para o efeito, Rego (2001) construiu um instrumento quantitativo e verificou que os/as docentes distinguem cinco facetas da justiça, duas correspondentes à dimensão de

justiça distributiva: a distribuição das tarefas e a distribuição das recompensas salariais; outras duas da dimensão de justiça interacional: a informacional que reflete o fornecimento de informação e a explicação/justificação das decisões, e a social, que diz respeito ao grau em que o supervisor adota um tratamento digno e respeitador e, por fim, a justiça procedimental.

Abordadas as dimensões de justiça distributiva, procedimental e interacional e apresentados os principais estudos, nacionais e internacionais, sobre as percepções de justiça na avaliação de desempenho, encerramos este tema com as sugestões de Folger e Cropanzano (1998) para se realizar uma avaliação justa. Em primeiro lugar, os autores defendem que se devem fazer avaliações numa base regular. Landy et al. (1978, citados por Folger & Cropanzano (1998), mostraram que os/as colaboradores/as estão mais satisfeitos com o processo de avaliação quando este é feito regularmente. Como tal nem sempre acontece, como referem os autores e, nestes casos, não é surpreendente que os/as colaboradores/as tenham uma baixa satisfação para com o sistema de avaliação de desempenho.

Em segundo lugar, Folger e Cropanzano (1998) consideram que se deve avaliar os/as colaboradores/as com base em critérios apropriados. Landy et al. (1978, citados por Folger & Cropanzano (1998) mostraram ainda que os/as colaboradores/as estão mais satisfeitos/as com a sua classificação de desempenho quando concordam com os/as seus/suas supervisores/as quanto à adequação com as suas funções de trabalho. Estes critérios também devem ser aplicados consistentemente para todos/as os/as avaliados/as. Segundo Greenberg (1986), esta inconsistência na aplicação de critérios de desempenho é uma das mais importantes fontes de justiça percebida. Uma forma de ajudar a que os/as colaboradores/as percebam que os critérios de desempenho que estão a ser utilizados são justos, é permitir a sua participação no desenho de programas de avaliação de desempenho.

Em terceiro lugar, Folger e Cropanzano (1998) sugerem que se deve ter conhecimentos sobre a avaliação de desempenho. Se o/a avaliador/a carece de conhecimento apropriado, então é provável que a avaliação de desempenho seja feita com base no erro e na imprecisão. De acordo com os resultados dos estudos de alguns autores (e.g., Cederblom, 1982; Fulk et al., 1985; Greenberg, 1986; Landy et al., 1978, citados por Folger & Cropanzano, 1998), os/as colaboradores/as reportam menos justiça quando as suas avaliações são feitas por supervisores/as que não estão devidamente informados/as sobre a avaliação de desempenho.

Em quarto lugar, Folger e Cropanzano (1998) referem que se deve usar um formato de classificação justo, isto é, recorrer a um instrumento de avaliação que seja justo e que

apresente as seguintes características: (i) fundamentar-se no desenvolvimento de objetivos e de desempenhos, (ii) basear-se nos comportamentos e não em traços pessoais e, por último, (iii) apoiar-se em informações detalhadas. No que diz respeito à primeira característica dos instrumentos utilizados na avaliação de desempenho, que devem proporcionar o desenvolvimento de objetivos e de desempenhos, um estudo realizado por Nathan et al. (1991, citados por Folger & Cropanzano, 1998) demonstrou que os/as trabalhadores/as reagem mais positivamente ao sistema de avaliação de desempenho que os ajuda a desenvolver os seus próprios planos de carreira. Quando uma organização faz avaliação de desempenho, uma esperança é que os/as colaboradores/as tenham *feedback* e melhorem a qualidade do seu trabalho. Por sua vez, Linde et al. (1990, citados por Folger & Cropanzano, 1998) verificaram que muitos dos/as colaboradores/as preferiam participar em ambientes objetivos, por um lado, porque fixa os objetivos que recebem, mas, por outro lado, porque estes também desejam ter “voz”, mesmo depois dos objetivos terem sido definidos. Isto é, o processo de participação, mesmo quando não tem influência, mesmo quando não afeta o objetivo, continua a melhorar a percepção de justiça. Ter a oportunidade de dizer a sua opinião os/as colaboradores/as leva a acreditar que são mais respeitados/as e valorizados/as (Lind & Tyler, 1988). A segunda característica dos instrumentos utilizados na avaliação de desempenho prende-se com o facto de que estes se baseiam nos comportamentos dos/as colaboradores/as e não nos seus traços pessoais. A este propósito, Ivancevich (1980, citado por Folger & Cropanzano, 1998), conduziu um estudo com engenheiros avaliados com uma escala ancorada em comportamentos e verificou que estes têm atitudes mais positivas e menos tensão laboral. No entanto, estes estudos precisam de reforço teórico. A terceira característica dos instrumentos utilizados na avaliação de desempenho remete para o facto de que estes se devem apoiar em informações detalhadas. A este respeito, Greenberg (1985) determinou que as classificações são percebidas como mais justas quando são baseadas em diários, pelo que, o avaliador deve manter um registo curto das atividades laborais que fazem parte do dia-a-dia dos/as colaboradores/as.

Em quinto lugar, das suas sugestões, Folger e Cropanzano (1998) sugerem que se devem considerar múltiplas fontes de classificação na avaliação de desempenho. Uma das fontes da avaliação é feita pelos pares. Os resultados dos estudos sobre as avaliações feitas pelos pares são mistos. Num estudo realizado por Cederblom e Lounsbury (1980, citados por Folger & Cropanzano, 1998), verificou-se que os trabalhadores não gostam de ser avaliados pelos pares. Os participantes estão principalmente preocupados com a possibilidade de

enviesamentos com base na amizade e consideraram também que há falta de *feedback* de valor. Contudo, a avaliação pelos pares nem sempre é vista como negativa, como mostram os estudos de McEvoy e Buller (1987, citados por Folger & Cropanzano, 1998) em que a avaliação pelos pares é considerada justa quando é percebida como mais suave e branda e quando está livre de enviesamentos com base na amizade. Também Barclay e Harland (1995, citados por Folger & Cropanzano, 1998) descobriram que avaliação pelos pares é desejável em alguns cenários, mas não em todos. Uma outra fonte de avaliação corresponde à autoavaliação. Da mesma forma, encontramos posições favoráveis e desfavoráveis relativamente à autoavaliação. Para Campbell e Lee (1988, citados por Folger & Cropanzano, 1998), existem evidências psicométricas que dizem que a autoavaliação não é particularmente positiva, logo, não é recomendada para muitos propósitos. Por outro lado, a autoavaliação parece produzir melhores atitudes nos/as colaboradores/as do que aqueles que só são avaliados/as pelos/as supervisores/as. Bassett e Meyer (1968, citados por Folger & Cropanzano, 1998) introduziram a autoavaliação numa avaliação de desempenho e isso deixou os/as avaliados/as com melhores atitudes, mais tolerantes às críticas da chefia e com alto desempenho no trabalho. Também Folger e Lewis (1993, citados por Folger & Cropanzano, 1998) verificaram que os/as colaboradores/as respondem mais favoravelmente quando é permitida a autoavaliação do seu desempenho. No entanto, e por outro lado, Roberson e os seus colaboradores (1993, citados por Folger & Cropanzano, 1998) mostraram que ao seguir pela autoavaliação, os indivíduos reportam menos influência no/a seu/sua supervisor/a, mais discordância e menos satisfação. A autoavaliação é percebida como justa, o que é um ponto positivo, mas está sujeita a erros de cotação, o que torna a sua utilização pouco segura.

Folger e Cropanzano (1998) sugerem, ainda, que se devem conduzir entrevistas de desempenho justas, feitas por um/a avaliador/a qualificado/a e que comunique os resultados aos/às colaboradores/as. Uma vez que as entrevistas de avaliação causam *stress* e porque são importantes para a efetividade da avaliação de desempenho, Folger e Cropanzano (1998) fazem algumas propostas para o/a avaliador/a melhorar este processo de entrevistas, como seja: (i) dar suporte, implica que o/a avaliador/a tenha uma atitude de ajuda e preocupação para com o/a subordinado/a); (ii) ser participativo/a e permitir que os/as colaboradores/as participem na avaliação e possam explicar as coisas); (iii) e desempenhar dois papéis distintos, por um lado, o papel de conselheiro/a e potenciador/a do desenvolvimento do/a colaborador/a e, por outro lado, um papel mais avaliativo, em que deve estar disposto/a a dar também

feedback negativo). O facto de o/a avaliador/a ter que avaliar e dar *feedback* (por vezes, negativo), pode causar medo e desconforto no/a avaliador/a e, conseqüentemente, afetar a relação entre avaliador/a e avaliado/a. Para resolver este problema, alguns investigadores (e.g., Beer, 1981; Kindall & Gatzka, 1963; McGregor, 1957; Meyer, Kay, & French, 1965, citados por Folger & Cropanzano, 1998), têm sugerido manter duas entrevistas de avaliação de desempenho diferentes, uma para desenvolvimento e outra para avaliação.

Como última proposta para se realizar uma avaliação justa, Folger e Cropanzano (1998) sugerem que se deve treinar os/as colaboradores/as para que estes/as participem na avaliação de desempenho. Korsgaard et al. (1996, citados por Folger & Cropanzano, 1998) sugerem que o treino em competências assertivas pode promover justiça na avaliação de desempenho, mas é ainda necessária mais investigação para reforçar estes resultados.

Posto isto, e com base nos pressupostos de Adams (1965, citado por Correia, 2010) para a justiça distributiva, de Leventhal et al., (1980, citados por Lind & Tyler, 1988) e Gilliland (1993) para a justiça procedimental, de Bies e Moag (1986) para a justiça interacional, e tendo como suporte os estudos de Greenberg (1986) e de Lamego (1997), sobre os determinantes de justiça na avaliação de desempenho, e nos estudos de Rego (2001), sobre percepções de justiça em professores/as do ensino superior, esta investigação tem como objetivo geral identificar as percepções de justiça na avaliação do desempenho docente. Concretamente, este estudo tem três objetivos específicos:

I) perceber quais as opiniões dos/as professores/as quanto aos resultados alcançados com o sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça distributiva);

II) perceber quais as opiniões dos/as professores/as sobre como se processa o sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça procedimental);

III) perceber as opiniões dos/as professores/as sobre as dinâmicas na relação entre os professores/as no sistema de avaliação de desempenho (i.e., justiça interacional).

Apesar da literatura existente evidenciar, maioritariamente, o peso individual de cada uma das dimensões de justiça para as organizações, mais do que contribuir para a análise das três dimensões de justiça em separado, ou analisar qual delas tem maior ou menor impacto, quisemos sim perceber como é que as três dimensões de justiça organizacional emergem no sistema de avaliação de desempenho docente. Analisamos as três dimensões de justiça, porque as entendemos como um constructo multidimensional, ou seja, não as vemos como autónomas e distintas, mas como parceiras na formação de sentimentos e julgamentos de in/justiça nos indivíduos. Procurando articular os processos ocorridos na avaliação de

desempenho docente com as teorias da justiça, este estudo torna-se relevante, por um lado, pela reflexão que pode proporcionar ao exercício da profissão docente e à implementação de tais procedimentos legais e, por outro, pelos contributos que pode trazer à investigação da Psicologia Social da Justiça. Acrescenta ainda valor à investigação que tem, geralmente, recorrido a estudos de cariz quantitativo.

Capítulo II – Método

Método

Numa perspetiva qualitativa, a presente investigação integra a realização de um estudo com recurso à técnica da entrevista semiestruturada a professoras do ensino básico. Esta envolve a recolha, organização e interpretação dos dados (Brod & Christensen, 2009). Este tipo de metodologia é, frequentemente, utilizado na exploração de significados de fenómenos sociais vivenciados pelos indivíduos no seu contexto natural. Ao darem “voz” à população implicada, é possível caracterizá-la melhor, de uma forma mais completa e complexa. Flyvbjerg (2001, citado por Brown, 2003) argumenta sobre a validade da pesquisa qualitativa, referindo que esta se centra nos valores, aproxima as pessoas e enfatiza as práticas quotidianas que moldam a ação social. Segundo Gaskell (2003), a entrevista qualitativa é “essencialmente uma técnica, ou método, para estabelecer ou descobrir que existem perspetivas, ou pontos de vista sobre factos, além daqueles da pessoa que inicia a entrevista” (Gaskell, 2003, p. 65).

Assim, pensamos que esta é a técnica mais apropriada para compreender as reações das professoras ao sistema de avaliação de desempenho e descobrir percepções de in/justiça. Além disso, este público-alvo atua num contexto muito específico e com várias particularidades que, pensamos, só são possíveis de compreender com maior clareza através de testemunhos, reforçando o tipo de metodologia utilizada. Com base no referencial teórico, e de forma a responder aos objetivos do estudo, foi necessário desenvolver um guião onde estão especificadas as perguntas. Para Gaskell, (2003), o ideal é que o guião tenha uma página, contendo, apenas, um conjunto de tópicos e não uma série de perguntas específicas. Já para Kvale (1996), autor que nos norteou, um guião indica geralmente os tópicos e a sua sequência, podendo tanto ser apenas tópicos gerais, como uma sequência de perguntas detalhadas, cuidadosamente redigidas. Na realidade, tudo depende do nível de diretividade da entrevista.

Participantes

Foram realizadas entrevistas individuais semiestruturadas a oito professoras do ensino básico público do 1º, 2º e 3º ciclos e de educação especial (i.e., duas professoras de cada um) de um agrupamento de escolas localizado na área da Grande Lisboa, à exceção de uma, localizada no distrito de Coimbra. As suas idades estão compreendidas entre os 33 e os 57 anos ($M = 39.75$; $DP = 7.87$). A população é constituída por docentes que exercem a profissão há já alguns anos, tendo entre os oito e os 37 anos de carreira. Na última avaliação de desempenho, todas as entrevistadas foram avaliadas (e não avaliadoras).

Procedimento

Vários/as professores/as foram abordados/as presencialmente, telefonicamente e através das redes sociais, sendo convidados/as a participar no presente estudo. Dada a complexidade do tema e de modo a assegurar, pelo menos, duas entrevistas por cada um dos ciclos, foi utilizada a técnica “bola de neve”, ou seja, após um primeiro contacto conhecido, solicitavam-se outros possíveis contactos. Às entrevistadas foi comunicado que a entrevista servia para fins meramente académicos, no âmbito de um trabalho de investigação realizado no Mestrado em Psicologia Social e das Organizações, do ISCTE-IUL, com o objetivo de estudar o processo de avaliação do desempenho docente que vigora no ensino básico. As professoras que aceitaram participar nas entrevistas (apesar dos esforços, não conseguimos realizar entrevistas a professores) fizeram-no de forma voluntária e sem quaisquer contrapartidas e às quais foi dada a garantia de confidencialidade dos dados.

As entrevistas foram todas presenciais e individuais e o seu registo foi feito através de gravação, tendo durações entre 0h37m e 1h15m. Foram realizadas numa sala de aula do agrupamento de escolas, entre fevereiro e abril de 2013, à exceção de uma, que foi realizada em espaço público. Antes de se dar início à entrevista, propriamente dita, foi preenchida uma ficha de caracterização da população, momento que também serviu para colocar as entrevistadas mais à vontade para falar abertamente. Após a transcrição das entrevistas e preparação do *corpus* do material, foi realizada uma análise textual através do programa informático Alceste 2012 (Image).

Instrumentos e variáveis em estudo

A recolha de dados foi realizada através de uma combinação de metodologias: a entrevista individual semiestruturada (semidirectiva ou clínica) e uma ficha de dados sociodemográficos (ver Anexo 1) como, por exemplo, a idade e as habilitações académicas. O guião delineado (ver Anexo 2) integra várias questões sintetizadas em três grandes dimensões temáticas, concretamente: a justiça procedimental, a justiça distributiva e a justiça interacional. A sua construção teve por base a teoria da equidade de Adams (1965, citado por Correia, 2010), sobre a justiça distributiva, as teorias de Leventhal (1980, citado por Lind e Tyler, 1988) e Gilliland (1993), sobre as regras da justiça procedimental, e a teoria de Bies e Moag (1986), sobre as regras da justiça interacional. Algumas questões foram adaptadas dos estudos de Rego (2001), de Lamego (1997) e de Cook e Crossman (2004, citados por Porfírio, 2006).

Para além destas variáveis centradas na justiça, ou seja, das três dimensões temáticas, centradas na justiça distributiva, procedimental e interacional, considerámos ainda duas variáveis sociodemográficas na análise:

- (i) os níveis de ensino: tivemos em consideração professoras do ensino básico do 1º, 2º e 3º ciclos e professoras de educação especial pois esperávamos encontrar variações nas opiniões entre os vários níveis de ensino;
- (ii) os anos de carreira: considerámos dois grupos, um com menor tempo de atividade (entre 8 e 12 anos) e outro com maior tempo de atividade (entre 18 e 37 anos), uma vez que esperávamos encontrar diferenças nos discursos entre as professoras com mais e menos anos de carreira.

Estratégia Analítica

Para efetuarmos a análise do material das entrevistas, recorreremos ao *software* Alceste 2012 (Image). De facto, o *corpus* do material, constituído pelas respostas às oito entrevistas, foi preparado e submetido a uma análise textual através deste *software*. Criado por Max Reinert, no final dos anos 70 (ver Santos, 2010), foi pelos contributos de Benzécri, na análise de dados linguísticos, que este *software* se desenvolveu. De acordo com Soares (2005), o “Alceste é uma metodologia de análise de dados qualitativos que se adequa a todos os domínios de investigação em que se pretenda analisar material textual, no que se refere à composição lexical e estruturação temática” (p.1). O Alceste aplica-se a todos os procedimentos de recolha de dados que recorrem à comunicação oral, como é o caso da

técnica da entrevista semiestruturada aqui utilizada. Trata-se de um método estatístico textual, em que o seu principal objetivo é a identificação da organização tópica do discurso (Soares, 2005), neste contexto, das docentes do ensino básico público.

Esta metodologia classifica estatisticamente um *corpus*, isto é, todos os dados textuais que são submetidos a análise. O Alceste realiza, então, o recorte arbitrário deste *corpus* de dados, resultando daí os “enunciados-simples” que, por sua vez, dão origem às unidades de contexto elementar (uce). O Alceste inclui duas categorias de palavras nos enunciados-simples: as designadas “palavras-pletas”, que servem para a pessoa falar sobre qualquer assunto (e.g., os substantivos, adjetivos, verbos); e as “palavras-vazias” (ou suplementares), que servem a função de ligação entre estas noções, num determinado espaço pragmático-lógico (e.g., os pronomes, proposições e conjunções) (Soares, 2005).

O Alceste relaciona dois níveis de análise: o discurso (enquanto conjunto de enunciados) e o enunciado (enquanto conjunto de vocábulos). O vocabulário, que o indivíduo utiliza para se exprimir, dá a conhecer os traços mais pertinentes do seu ponto de vista. Além disso, este vocabulário é, igualmente, traço de um lugar referencial e de uma atividade coerente para aquele que enuncia (Soares, 2005). Desta atividade, resultam os traços que mais se destacam e evidenciam nos indivíduos. Estes traços são designados por “mundos lexicais” e, através destes, torna-se possível explicitar os lugares comuns (ou sistemas de topo) que lhes estão associados. A organização discursiva está associada à presença de sistemas de lugares comuns, habituais (Soares, 2005). Estes sistemas, funcionam como quadros de referência para a definição de linhas de fronteira, isto é, para nos pronunciarmos sobre qualquer assunto é preciso que nos posicionemos em relação a ele, que tenhamos uma relação de proximidade ou de afastamento.

A análise do *corpus* é operacionalizada por uma tabela de dados em que são cruzadas as uce, em linha, com as palavras-pletas, em coluna. Como refere esta autora, “em função da frequência e coocorrência nas uce, é possível criar classes. Cada classe de traços lexicais quantifica uma tendência para a repetição de uma mesma perspetiva e as diferentes classes expressam uma oscilação entre as posições de enunciação” (Santos, 2010, p. 163).

Entre os procedimentos do Alceste, Santos (2010) destaca dois principais: a classificação descendente hierárquica (CDH) e a análise factorial de correspondências (AFC). O Alceste efetua a CDH do conjunto de unidades textuais, criando um dendograma que permite verificar a análise estatística efetuada, com a frequência das palavras representativas para cada uma das classes, a força de ligação entre elas e a percentagem de cada uma. O qui-

quadrado mostra o grau de associação entre as palavras e as classes e as variáveis e as classes. Em seguida, a AFC permite analisar as relações de proximidade e dissociação estabelecidas entre as variáveis em estudo (e.g., níveis de ensino e anos de carreira) e as classes (Santos, 2010).

De seguida, apresentam-se os resultados do presente estudo alcançados com esta metodologia.

Capítulo III - Resultados

Resultados

O Alceste classificou 74% do *corpus* (ou seja, rejeitou 26% do material da análise), o que constitui um bom índice de pertinência.

Os resultados, obtidos através de um dos procedimentos do *software* Alceste (a classificação descendente hierárquica), revelaram uma estrutura textual dividida em três grupos temáticos, designados por “classes de enunciados significativos” ou, simplesmente, por “classes”, o que nos permite distinguir os discursos emergentes sobre as várias temáticas abordadas ao longo das oito entrevistas. As três classes, que dividem dois grandes blocos temáticos, foram por nós designadas, de acordo com o vocabulário que melhor as caracteriza (ver Figura 1).

O esquema estrutural presente na Figura 1, sob a forma de dendograma, traduz as relações de dissociação e de proximidade das questões tratadas nas entrevistas. Cada classe do dendograma é composta por um conjunto de palavras selecionadas considerando o χ^2 (colocadas por ordem decrescente, tendo em conta o valor do χ^2). A mesma figura também mostra o grau de associação entre cada classe e as variáveis integradas na análise: os discursos resultantes das três dimensões temáticas que englobam as entrevistas, designadas com as seguintes palavra-chave: (i) justiça distributiva, (ii) justiça procedimental, e (iii) justiça interacional; e as variáveis sociodemográficas, sobre os níveis de ensino (designadas: 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo, educação especial) e os anos de carreira (designadas: 8-12 anos e 18-37 anos).

Figura 1. Dendograma das classes obtidas e sua designação

Classe 1 362 unidades textuais (77%)		Classe 2 46 unidades textuais (10%)		Classe 3 64 unidades textuais (13%)	
Palavra	X^2	Palavra	X^2	Palavra	X^2
acho	10	ir	56	reuni	60
melhor	9	educaçao_visual	47	fich	39
seja	6	diretor	41	portfolio	38
facto	6	aparec	37	troca	32
nao_ter	6	superior	34	duvida	32
toda_gente	6	tecnolog	31	telefon	26
ensin	5	nao_honestidade	31	conjunto	26
excelente	5	padr	28	nao_saber	26
profission	5	dou	22	preecher	26
fazer_formacao	5	esclarece	22	avaliativo	26
acab	4	cri	20	departamento	26
sent	4	livro	20	outros_colegas	26
exist	4	antigo	20	experiencia	23
forma	4	nao_fal	20	ped	22
depend	4	educa	15	convers	21
precis	4	injust	15	ide	20
termos	4	rivalidade	15	direcao	19
mais_just	4	aula	14	materia	19
muito_bom	4	colega	13	prepara	19
professor	4	nao_pena	13	ciclo	15
Variáveis	X^2	Variáveis	X^2	Variáveis	X^2
*8_12	35	*18_37	79	*justica_interacional	61
*justica_distributiva	15	*ciclo_dois	76	*ciclo_um	17
*educ_esp	9				
*ciclo_tres	2				
In/justiça da avaliação de desempenho e sugestões de melhoria		Desonestidade e injustiça da avaliação de desempenho e da direção escolar		Des/favorabilidade face ao procedimento do/a avaliador/a e à burocracia	

A classe 1, “In/justiça da avaliação de desempenho e sugestões de melhoria”, representa 77% das unidades textuais classificadas. É a classe mais importante e específica, onde o seu vocabulário é mais homogéneo (caracterizando-se por palavras, como: acho, melhor, seja, facto, etc.) e, portanto, a primeira a distinguir-se na árvore de classificação (ver Figura 1). Os discursos e conteúdos que mais contribuíram para a formação desta classe estão

particularmente ligados à variável justiça distributiva ($\chi^2 = 15$), resultantes sobretudo das entrevistadas com 8 e 12 anos de carreira ($\chi^2 = 35$), ligadas à educação especial ($\chi^2 = 9$) e ao 3º ciclo ($\chi^2 = 2$).

Nesta primeira classe, identificam-se oito dimensões temáticas que remetem para várias questões em torno da avaliação de desempenho docente, como: (i) o seu propósito; (ii) a sua caracterização; (iii) a sua obrigatoriedade; (iv) as posições sobre a obrigatoriedade em se fazer formação; (v) a existência de quotas; (vi) as suas consequências na relação entre os pares; (vii) a distinção das professoras com menos anos de carreira, em comparação com os/as mais velhos/as relativamente ao ato de lecionar; (viii) e as sugestões para a melhorar.

Assim, emerge uma dimensão que engloba os discursos das entrevistadas sobre qual estas entendem ser o propósito da avaliação de desempenho e o que esta pretende alcançar. As professoras creem que a avaliação tem como objetivo avaliar as capacidades dos/as professores/as, identificar necessidades de formação dos/as mesmos/as, melhorar o ensino e premiar aqueles/as que se empenham mais, como mostram as seguintes uce:

“A única coisa a que poderá dar resposta é a que os professores percebam mais algumas necessidades para dar resposta. Ao fazerem a sua avaliação de desempenho, vejam algumas lacunas ou alguma necessidade que precise de colmatar na sua vida profissional, em termos de formação, em algo que sentem que não esteja tão bem preparado.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Pretende verificar o que é que a pessoa avaliada foi capaz de fazer naquele período de tempo, naquela categoria e avaliada em termos do seu desempenho, o que fez melhor, ou menos bem em termos das suas capacidades de gestão de tempo, dos recursos que tem, dos métodos de ensino, das estratégias para alcançar os objetivos. Tudo o que tem a ver com as nossas funções.” (Educação especial, 8-12 anos)

“A avaliação de desempenho pretende que os professores se empenhem mais, aqueles que são mais passivos ou que funcionem a estímulo. Há pessoas que funcionam a estímulo, quem precisar de estímulo, é uma forma.” (3ºciclo, 18-37 anos)

“Há outras pessoas que precisam quem as oriente e comande e, para isso mesmo, existe esta tal avaliação, para ver em que ponto estão as coisas. Quem se organiza melhor, é melhor avaliado, quem não, não.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Uns trabalhavam mais e outros trabalhavam menos e eram todos avaliados da mesma maneira. Mas eu, sinceramente, não me importava (risos). Mas é justo, é uma avaliação que recompense quem tem mais mérito ou quem se empenhe mais e trabalhe mais.” (3º ciclo, 18-37 anos)

Outra dimensão temática expressiva sintetiza os discursos que se prendem com a caracterização e avaliação do sistema de avaliação de desempenho, salientando-se opiniões bastante desfavoráveis. De facto, tal como ilustram as seguintes uce, o sistema é caracterizado por estas professoras como sendo um modelo estanque, inflexível, inconstante, injusto, incoerente e enviesado:

“Eu acho que as maiores dificuldades são porque ela [a avaliação de desempenho] é estanque, igual para toda a gente e porque não é flexível a determinadas coisas que possam existir. E, depois, tem em conta um número e, para além disso, não pode haver mais de X números...” (Educação especial, 8-12 anos)

“Não, por tudo o que já referi anteriormente, não considero que seja justo e pode ter muitos enviesamentos, porque não é coerente, homogéneo e igual para toda a gente. E também porque a questão da avaliação de desempenho é muito difícil, nunca poderia ser o mesmo modelo para todos os professores, porque os professores têm áreas distintas de trabalho. Se calhar, eu preciso de perder muitas horas em reuniões com os pais...” (Educação especial, 8-12 anos)

“Não, nem coerentes nem constantes. Este tipo de avaliação, para mim, não é o mais justo para a nossa classe profissional. Eu acho que tem que haver uma forma de avaliar, tem mesmo que haver. Já existia antes, apesar das pessoas dizerem que não, já existia antes. Se calhar, não era aplicada era de forma correta, porque se fosse, seria suficiente.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Bem, constantes não têm sido. Coerentes, tendo em conta que tratam toda a gente da mesma maneira, sim... Acho que não são muito consistentes. Avaliam-se determinados parâmetros que não correspondem, depois, à realidade daquilo que faz o professor.” (3º ciclo, 18-37 anos)

Uma outra dimensão saliente abrange os discursos das professoras que fazem referência à obrigatoriedade da avaliação de desempenho, quer para os/as professores/as avaliados/as, quer para os/as professores/as que desempenham a função de avaliador/a. Para todos/as os/as intervenientes, o processo é obrigatório, colocando em causa a fiabilidade dos

resultados, no sentido em que os/as avaliados/as podem ludibriar a sua atuação, falseando os registos e o/a avaliador/a pode não se sentir confortável nesse papel, pois é obrigado/a a avaliar os/as colegas. Esta imposição, vivida também como uma ameaça, revela, por um lado, a predisposição das professoras para o processo de avaliação de desempenho e o valor que lhe atribuem, e, por outro, consideram que tem mesmo de ser obrigatório:

“Muitas vezes, fazemos isto, porque temos que fazer, é mesmo isso.” (Educação especial, 8-12 anos)

“E há muitos professores que não querem ser avaliadores e não há sentido em estarem a obrigar pessoas a fazerem o que não querem, porque depois a fiabilidade dos resultados...” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Isso é uma coisa que eu sinto que é boa, mas que não é de coração e tudo aquilo que não fazemos de coração não tem o mesmo impacto na nossa vida.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Esses professores, aqueles que não querem mesmo, ao fim de ouvirem tantas vezes... eu acredito que as pessoas cheguem lá, como vão sendo obrigados a fazer... o que é certo é que eles vão fazendo, porque depois são ameaçados, mas pronto. Sou completamente a favor da avaliação, da continuidade da avaliação.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Outra coisa que também já assisti, professores, que não utilizam o computador o ano inteiro, prepararem altos *PowerPoint* para dar uma aula assistida, para dizer que são professores muito modernos e que sabem utilizar as tecnologias de informática e comunicação e o quadro interativo, e na semana anterior andam aflitos para perceber como é que aquilo funciona!” (2º ciclo, 8-12 anos)

Uma outra dimensão relevante abrange os discursos das entrevistadas que salientam outra obrigatoriedade subjacente ao sistema de avaliação de desempenho, a necessidade de se fazer formação para se obter créditos e, conseqüentemente, melhores resultados na avaliação de desempenho. Verificam-se discursos ambivalentes, acreditando, por um lado, que essa obrigatoriedade pode ser positiva, na medida em que impõe uma evolução na carreira, mas que, por outro lado, também se pode tornar numa falácia, uma vez que, os/as professores/as acabam por fazer formação sem considerarem as suas reais necessidades e as necessidades da escola em que se encontram inseridos/as:

“E o que vai acontecer com aqueles professores que toda a vida não sentiram necessidade disso? Porque há professores que estão há cinco, seis, sete anos... ainda mais, como congelaram, não precisam de subir, não precisam de créditos.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Sente-se ‘obrigado’. Agora isso, também é uma falácia. Vai fazer uma coisa por obrigação? Vai procurar uma ação de formação que seja o mais fácil possível só para atingir um crédito e não porque acha que tem necessidade de aprender, efetivamente, para melhorar o seu desempenho?” (2º ciclo, 8-12 anos)

“Há determinadas necessidades, em termos de formação, que os professores não têm. Como uma colega que foi tirar formação em quadros interativos quando não o usa, está lá na sala a ganhar pó.” (2º ciclo, 8-12 anos)

“A partir do momento em que a avaliação de desempenho exige que os professores tenham de apresentar créditos de formação creditada, é lógico que obriga muito docente a fazer formação, queira ou não queira.” (2º ciclo, 8-12 anos)

“Eu sou daquelas que gosta! Acho que melhora! Sim, logo pela formação que as pessoas são obrigadas a fazer, que ajuda a adquirir novas tecnologias, para depois poderem aplicar com os alunos e acompanhar a evolução.” (1º ciclo, 8-12 anos)

Uma outra dimensão saliente resume os discursos que fazem alusão à existência de um sistema de quotas na avaliação de desempenho. Estas entrevistadas consideram que tal sistema tem impacto, em termos de colocação e de progressão na carreira dos/as professores/as, observando, por um lado, que é justa a progressão na carreira para as classificações de “Excelente” e “Muito bom”, mas, por outro lado, que a implementação do sistema de quotas serve, basicamente, razões económicas, tratando-se apenas de uma forma de seriar os/as professores/as:

“Eu, felizmente, nunca tive ‘Não satisfaz’ mas essa consequência, de o professor poder ser expulso da profissão por ter ‘Não satisfaz’ é, de facto, assustadora. Mas também temos de pensar assim, se não houvesse nada que pudesse avaliar a pessoa, enquanto profissional, também era mau.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Talvez não sejam tão efetivas como a lei prevê. Estou a pensar nos professores que têm ‘Insuficiente’. Para quem tem ‘Bom’ ou ‘Excelente’, o avanço mais rápido na carreira é justo, a pessoa tem de ter alguma compensação.” (3º ciclo, 18-37 anos)

“A questão é que, depois, com o ‘Excelente’ e o ‘Muito bom’ é que se pode progredir mais facilmente na carreira. Acho que sim [que os professores que são mesmo bons devem progredir], se os professores são considerados verdadeiramente ‘Excelentes’ e ‘Muito bons’, acho bem.” (3º ciclo, 18-37 anos)

“Quando há uma nota, um resultado, em que esse resultado pode influenciar o ter um trabalho ou não...acho que é só uma forma de seriar e obrigar.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Muito sinceramente, esta avaliação de desempenho, acho que surgiu por razões económicas; com as quotas não passam todos. Toda a gente passava de escalão e rapidamente.” (3º ciclo, 18-37 anos)

Uma outra dimensão relevante abarca os discursos sobre as consequências da avaliação de desempenho na relação entre os pares, revelando-se pareceres muito desfavoráveis. De facto, as professoras entrevistadas entendem que os procedimentos utilizados suscitam a rivalidade, a competição e a desonestidade entre colegas:

“A avaliação acaba por ser assim uma coisa que não dá para ser uma avaliação construtiva. Da maneira como está feito, é muito competitivo e muito stressante.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Como está feita, o que pretende é competição, que as pessoas tentem ser melhores que as outras, dá X números para se ter determinadas notas...” (Educação especial, 8-12 anos)

“Isto põe os professores uns contra os outros. Nós não devíamos ter este tipo de avaliação. São situações muito ingratas e os professores têm que se dar bem, porque nós somos uma equipa e as equipas não podem ter esse tipo de avaliação. As equipas têm que trabalhar com o objetivo de ajudar os nossos alunos e todos nós temos que nos dar bem.” (3º ciclo, 18-37 anos)

“Agora, assim, da maneira que está a ser feita, acho que só traz desonestidades, rivalidades, só traz... para mim, é tudo negativo, nada de bom.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Eu, simplesmente, dedico o meu trabalho aos meus alunos, é para isso que eu cá estou não é para andar a “garrear” com ninguém para ter um “Muito bom”, um “Excelente”, para ser a melhor.” (1º ciclo, 8-12 anos)

Uma outra dimensão reúne os discursos das professoras entrevistadas com menos anos de carreira que se distinguem das que têm mais anos de carreira (que consideram resistir mais à avaliação de desempenho), sendo mais favoráveis à avaliação de desempenho, considerando-a justa e melhor, mesmo para os/as alunos/as. Com efeito, consideram que as diferenças existentes se refletem no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, pois os recursos e os meios utilizados variam de professor/a para professor/a, fazendo com que os/as alunos/as não tenham todos/as acesso ao mesmo tipo de ensino. Por isso, consideram que a avaliação de desempenho dos/as professores/as torna, também, a avaliação dos/as alunos/as mais justa:

“Pensa que ralhar daquela forma e gritar mais que vai chegar a algum lado... lá está, porque era o ensino antigo. Não se acompanhou a evolução que houve.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Ao não acompanhar, fez com que alguns pais acabem agora por perceber que o pessoal novo que está a sair [os professores recém licenciados], se calhar, tem outra perspetiva que eles [os professores mais velhos] não têm.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Só uma avaliação de desempenho dos professores consegue tornar a avaliação dos alunos também mais justa.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Não é um ensino justo para toda a gente e, ao avaliarmos os professores, conseguimos distinguir as diferenças e também conseguimos reconduzir os professores para os locais onde mais falta fazem. Porque há professores que têm mais aptidão para umas coisas e outros que tem menos aptidão para outras, como em todas as profissões.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“O que acontece é que continuamos a ter uma parte dos alunos que acompanha, uma parte dos professores que acompanha, mas outra parte que não está a acompanhar nada daquilo, num ensino completamente inferior.” (1º ciclo, 8-12 anos)

Uma última dimensão, mais ténue, foca os discursos das professoras que apontam sugestões de melhoria ao sistema avaliação de desempenho. Estas entendem que, para se tornar um sistema mais justo, se deveriam rever as questões relativas à existência de quotas, às aulas assistidas e à avaliação pelos pares. A avaliação deveria ser mais flexível, por forma a se ajustar às especificidades das diferentes áreas de trabalho dos/as professores/as; devia ser realizada por avaliadores/as do mesmo grupo de recrutamento, mas externos/as à escola, para ser mais neutra e isenta de favorecimentos e enviesamentos; as classificações a atribuir na avaliação deviam ser ilimitadas; e as aulas assistidas deviam estar ao alcance de todos/as os/as professores/as, independentemente da sua categoria profissional:

“Acho que toda a gente, todos os professores, caso fosse essa a sua vontade, deviam poder ter aulas assistidas. Isso [não poder ter aulas assistidas] é injusto. O mais justo era poder ter aulas assistidas, fazer os relatórios, ter um formulário adequado, que pudesse haver oscilações. E depois, a questão dos avaliadores, serem avaliadores por vontade e não por serem obrigados.”
(Educação especial, 8-12 anos)

“Se fosse mais maleável, ilimitada, [a avaliação de desempenho] se fosse, de facto, para toda a gente ter o que deveria ter, sem ter uma castração de X de ‘Excelentes’ e ‘Muito bons’.”
(Educação especial, 8-12 anos)

“Portanto, se calhar, um dos fatores menos justos é sermos avaliados pelos nossos pares. Deviam ser pares, mas externos, que não nos conhecessem e que fizessem apenas isso, não tivessem outras funções, fossem só avaliadores.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“E também porque a questão da avaliação de desempenho é muito difícil, nunca poderia ser o mesmo modelo para todos os professores porque os professores têm áreas distintas de trabalho. Se calhar, eu preciso de perder muitas horas em reuniões com pais, com outros técnicos e para outros professores isso não acontece.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Não, acho que não tem nada a ver com isso [partilha, cooperação, interajuda]. São palavras que não combinam. A nossa avaliação deveria ser assim: devia ser efetivamente para melhorarmos, para sermos melhores profissionais, para partilharmos uns com os outros.”
(Educação especial, 8-12 anos)

A classe 2, “**Desonestidade e injustiça da avaliação de desempenho e da direção escolar**”, representa 10% de unidades textuais classificadas. É, portanto, a classe menos importante, caracterizando-se, o seu vocabulário, por palavras, como: ir, educação visual e diretor (ver Figura 1). Os discursos e conteúdos que contribuíram para a formação desta classe não estão ligados a nenhuma variável ligada à justiça em particular, ou seja, os discursos são transversais às três dimensões de justiça, mas resultam essencialmente das entrevistadas com 18 e 37 anos de carreira ($\chi^2 = 79$) do 2º ciclo ($\chi^2 = 76$).

Nesta classe identificam-se três dimensões temáticas, ligadas: (i) à falta de honestidade na avaliação de desempenho; (ii) à forma de atuação da direção no sistema de avaliação de desempenho; (iii) e à falta de oportunidade de crescimento profissional com este tipo de avaliação injusta.

Assim, uma dimensão bastante saliente prende-se com discursos das professoras entrevistadas que revelam a falta de honestidade que existe na avaliação de desempenho. Estas creem que os critérios utilizados na avaliação de desempenho podem ser influenciados pela relação de proximidade entre colegas e a direção e pela falta de verificação do que se faz, como ilustram as seguintes uce:

“A maior desvantagem é não serem honestos. Porque podem aparecer avaliações superiores a outros que podem ser superiores a eles, que não é verdadeira. É o que eu digo ‘há padrinhos e enteados’. E não digo que seja só na escola, é natural que haja noutra secção do Estado, não falo já em particular, mas essas só criam injustiças e rivalidades.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Por que é que nós não ficámos cada uma, metade com educação visual e metade com educação tecnológica? Porque ela não gosta de educação tecnológica. Aquele ditado antigo... ‘Uns são padrinhos, outros são enteados’. A honestidade não existe, mesmo no trabalho, nas aulas não letivas, as que trabalham mais são as que são mais mal vistas.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“No meu caso, é isso. Há quem fuja às aulas de substituição, há quem não faça biblioteca e são os melhores, os mais bonitos. E os outros, que fazem o seu trabalho, não levam nada. Eu não levo nada. Acho que não há honestidade, nem em horários, nem em critérios.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Para mim, foi isso, eu sinto isso mesmo, na escola, entre colegas... todos querem pôr o pé em cima do outro para terem uma avaliação superior. (...) É lavagem de roupa suja, não vale a

pena, e lavagem de roupa suja, já temos muita, sem querermos.(...) É a tal coisa...é haver rivalidade e desonestidade entre colegas.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Não, acho que há muita injustiça perante a avaliação contínua, quanto a mim, há muita injustiça... Acho que há critérios diferentes perante os colegas e ‘conhecimentos’. (2º ciclo, 18-37 anos)

Outra dimensão evidente na classe 2 remete para os discursos desfavoráveis destas professoras sobre a atuação da direção no sistema de avaliação de desempenho. Indicam, nomeadamente, que há ausência da direção no acompanhamento do trabalho dos/as professores/as, tornando a avaliação injusta, pois avalia sem ter conhecimento de tudo o que os/as professores/as fazem. Para que a avaliação seja mais justa, a direção deverá ter mais contacto com os/as professores/as:

“Portanto, se esse superior estivesse mais integrado na escola, escola/professores/as e a secretaria e os/as auxiliares, tinha mais conhecimento de quem era honesto e não era. Porque assim ela [a diretora] só ouve o que lhe chega. Por isso, para mim, essa avaliação não é justa, nem honesta... Não é justa, porque a pessoa até pode dizer outra coisa qualquer.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“A própria diretora da escola, não haveria outras pessoas, fazer um inquérito, ter um bocadinho para estar com os colegas, com esse professor [que está a ser avaliado] e avaliar, nessa altura, e ter conhecimento de tudo o que o professor está a fazer.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Se formos a ver, nunca vemos a diretora na escola, quer dizer, na sala de professores... Não vemos o que é que ela sabe de nós! Ela sabe de nós o que os outros lhe forem dizer, lá está, por ‘portas travessas’.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Porque eu nem vi a diretora na avaliação. Não sei se os outros viram ou não, não falei com ninguém. Fiquei muito ofendida, sendo uma pessoa mais velha, nunca criei problemas nesta escola, dou as minhas aulas, faço o meu trabalho e vou-me embora.” (2º ciclo, 18-37 anos)

Uma última dimensão relevante, identificada nesta classe sintetiza os discursos desfavoráveis das entrevistadas sobre a avaliação de desempenho, revelando que esta é injusta e não proporciona oportunidades de crescimento profissional. De facto, estas professoras

defendem que a avaliação de desempenho é injusta e não traz crescimento, benefícios, nem melhorias para a atividade docente:

“Se não me esclareceu em nada, também não me ajuda a fazer nada de melhor, porque, pronto, como houve injustiça, também não me ajudou em nada.... Para mim não. Não vejo nada de melhoramentos. Essa avaliação só criou rivalidades entre colegas, escola e diretora, mais nada.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Não! A mim, não me ajudou a nada! Continuo a ser a mesma, a ter os meus objetivos, porque não fiquei esclarecida de nada, porque ninguém me esclareceu. Para mim, não me ajudou nada, a minha avaliação. Para já, porque a minha avaliação foi injusta, ainda mais revolta tenho.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Eu continuo a ser a mesma pessoa, a dar as minhas aulas, a esclarecer os meus alunos e trabalhar com eles, como era antes da avaliação.” (2º ciclo, 18-37 anos)

“Isso [uma hora de trabalho cooperativo nos nossos horários] é que era uma construção, porque aprendíamos todos. Eu não aprendi nada com esta avaliação. O que é que eu aprendi? Ninguém me mostrou que era melhor do que eu, nem eu pior que o outro. Estou ‘na mesma como a lesma’. (3º ciclo, 18-37 anos)

“É isso [que os alunos aprendam e que mostrem o que aprenderam nos exames nacionais e nos testes] que me faz sentir realizada. Não é a avaliação de desempenho que me vai fazer melhor ou pior. (3º ciclo, 18-37 anos)

A classe 3, “**Des/favorabilidade face ao procedimento do/a avaliador/a e à burocracia**”, representa 13% das unidades textuais classificadas. É a segunda classe mais importante, caracterizando-se, em termos de vocabulário, por palavras, como: reunião, ficha, portfólio, troca, etc. (ver Figura 1). Os discursos que mais contribuíram para a formação desta última classe estão particularmente ligados à justiça interacional ($\chi^2 = 61$), resultantes sobretudo das professoras entrevistadas do 1º ciclo ($\chi^2 = 17$).

Esta classe engloba três dimensões temáticas que remetem essencialmente para a forma de atuação do/a avaliador/a, emergindo (i) discursos positivos (ii) e discursos negativos sobre a forma como este/a desempenha o seu papel, e (iii) discursos sobre a necessidade de registo documental, da existência de evidências na avaliação de desempenho.

Assim, uma dimensão da classe 3 resume os discursos favoráveis emergentes sobre a atuação do/a avaliador/a no processo de avaliação. De facto, algumas entrevistadas consideram que o/a avaliador/a esteve disponível, foi esclarecedor/a e que acompanhou sempre de perto o seu trabalho:

“Assiste a aulas, tira apontamentos, observa portfólio.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Nós fazemos a nossa autoavaliação e ela [a avaliadora] depois dá a sua explicação, do porquê ter dado aqui isto e aquilo. Conversou sobre a sua opinião acerca da nossa autoavaliação.” (Educação especial, 8-12 anos)

“[A avaliadora] é boa e é fácil, porque ela é uma pessoa acessível, que explica bem as coisas e justifica o porquê de nos ter dado esta, ou aquela nota.” (Educação especial, 8-12 anos)

“Sim, a minha avaliadora, que ela percebe tudo, esclarece tudo, está sempre disponível. Senão, também vou à direção ou à secretaria. Aqui, não há problema nenhum. Sim, naquela reunião falámos sobre isso.” (3º ciclo, 18-37 anos)

Uma outra dimensão destaca os discursos desfavoráveis à atuação do/a avaliador/a. De facto, estas professoras apontam a existência de avaliadores/as que não explicaram as decisões tomadas na avaliação e que a efetuaram sem conhecer o trabalho realizado pelas/os professores/as avaliados/as. As entrevistadas entendem que há uma falta de acompanhamento da sua parte e que, para que a avaliação seja mais justa, são necessários esclarecimentos adicionais sobre a avaliação:

“Este ano o avaliador nunca viu uma aula minha. Conhece-me há quatro anos, porque há quatro anos que estou no agrupamento, mas poucas vezes falei com ele.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Há desconhecimento do avaliador sobre coisas que se passam e quem faz, efetivamente, o trabalho. Uns tiram os ‘louros’ do trabalho feito por outros.” (2º ciclo, 8-12 anos)

“Por isso é que eu digo que a avaliação, nestes moldes, nunca irá funcionar, porque está sobrecarregado... Não, [não explicou as decisões que tomou na avaliação de desempenho] a avaliadora que tive há dois anos atrás, e o ano passado, nunca me explicou nada de nada.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Simplesmente, chegou e disse: ‘Dei isto, porque me disseram para dar’. Pronto, não houve mais discussão, não houve mais perguntas. Está feito. Eu penso que, nesse ano, até houve duas colegas que pediram recurso, mas não sei, depois, como é que ficou. Eu, como não estava muito interessada no assunto...” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Nem houve uma conversa com a pessoa [avaliado], ou com os dois [avaliador e direção]. Porque se somos avaliados por um avaliador e por uma diretora... há um caso, eu insisto no meu, que aquela ação não foi considerada positiva por não ter ocorrido... eu trago as coisas [documento da empresa formadora] e a diretora não se apresenta com o avaliador para me tirar essa dúvida.” (2º ciclo, 18-37 anos)

Uma última dimensão engloba os discursos das professoras que salientam a necessidade de se preencherem documentos, fichas, relatórios e portfólios, que funcionam como prova do trabalho realizado por parte dos/as professores/as. Estas consideram que o registo documental atual possui uma carga burocrática demasiado elevada, sobrecarregando o trabalho dos/as professores/as e apontam para o facto de se poder facilmente contornar esta questão, ludibriando alguns destes registos com consequências para os resultados da avaliação:

“Este tipo de avaliação implica despende muito tempo que seria precioso para ajudar os alunos que precisam. E, neste momento, nós não temos tempo sequer para ajudar aqueles que mais precisam, porque estamos absorvidos em reuniões, em preparação de portfólios, em relatórios de avaliação e planificações fantásticas das aulas, quando, no fundo, sabemos que não é isso que vai melhorar o desempenho dos nossos alunos.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“Tens que ter créditos. Isso é outro dos entraves que vejo na avaliação. Assim como, o material que nos é pedido, a organização de portfólios e documentos escritos e relatórios.” (1º ciclo, 8-12 anos)

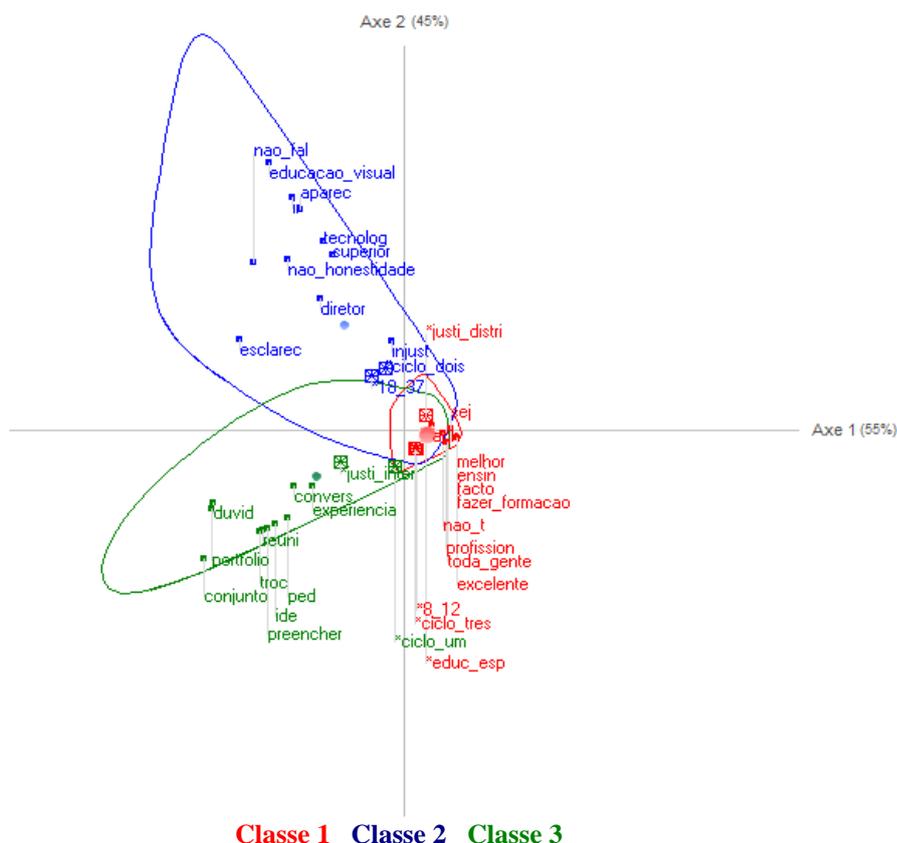
“É assim, as turmas, hoje em dia, têm muitos casos graves... há muitas coisas que nós fazemos e não são registadas. Eu, para registar isso tudo, tenho que contratar uma assistente; eu devia ter uma assistente para me fazer os registos disso tudo. Porque eu não posso terminar as aulas e ficar lá três horas ao telefone, porque tenho que resolver a questão hoje...” (1º ciclo, 8-12 anos)

“O que se está a passar neste momento é que eu tenho que fazer um relatório de autoavaliação todos os anos, todos os anos me pedem o relatório, todos os anos me pedem o portfólio, todos os anos me pedem tudo e mais alguma coisa.” (1º ciclo, 8-12 anos)

“É aquilo [um dossier entregue no final do ano com as fichas realizadas com os alunos] que vai dizer que eu sou boa professora? Se calhar é... até posso arranjar as fichas ali de um colega qualquer, de outra escola, e está feito.” (1º ciclo, 8-12 anos)

Uma vez analisados os conteúdos e discursos emergentes nas três classes, apresentamos, em seguida, a análise fatorial (ver Figura 2) com a análise das relações entre as classes e as variáveis, permitindo-nos, assim, clarificar a distribuição e a associação efetivamente existentes entre as mesmas.

Figura 2. Plano de projeção fatorial



O plano fatorial concebido é composto por dois fatores explicativos dos discursos das oito professoras entrevistadas, o que corresponde a 74% da variância. O 1º fator relaciona-se

ao eixo horizontal e está associada a 55% da variância e o 2º fator diz respeito ao eixo vertical e explica 45%.

A análise fatorial permite-nos identificar mais facilmente quais as associações e dissociações existentes entre as variáveis e as classes. A leitura do primeiro eixo confirma, desde logo, a separação existente entre os dois grandes grupos: do lado direito da Figura 2 surge o primeiro grupo temático com a classe 1 centrada nos discursos sobre as “in/justiças da avaliação de desempenho e as sugestões de melhoria”, e do lado esquerdo está situado o segundo grupo temático que engloba as classes 2 e 3, centradas na “desonestidade e injustiça da avaliação de desempenho e da direção escolar” e a na “des/favorabilidade face ao procedimento do/a avaliador/a e à burocracia” respetivamente. A leitura do segundo eixo revela uma oposição entre a classe 2 e a classe 3.

A leitura articulada dos dois eixos, isto é, a análise por quadrante, mostra que existe um forte consenso nos discursos emergentes na classe 1, já que esta está situada muito junto ao centro (ver os dois quadrantes situados no lado direito). As entrevistadas que surgem mais associadas aos discursos ligados à justiça distributiva são, de facto, como tínhamos verificado na Figura 1, as professoras com 8 a 12 anos de carreira, do ensino especial e do 3º ciclo.

O quadrante superior esquerdo confirma que são as professoras do 2º ciclo que estão mais associadas aos discursos sintetizados na classe 2. Embora a Figura 1 mostre que esta classe não é fruto de nenhuma variável ligada à justiça, em particular, esta análise revela que os discursos proveem sobretudo da justiça distributiva, associada às classes 1 e 2.

A leitura do quadrante inferior esquerdo confere que os discursos que mais contribuíram para a classe 3 resultam da justiça interacional surgindo, de facto, as professoras do 1º ciclo mais associadas aos discursos des/favoráveis sobre o procedimento do/a avaliador/a e à burocracia existente.

Capítulo IV - Discussão

Discussão

Este trabalho pretendeu identificar as perceções de justiça na avaliação do desempenho docente. Globalmente, procurou-se conhecer as perceções de in/justiça percebidas pelos/as professores/as no sistema de avaliação de desempenho que lhes está afeto e, mais especificamente, pretendeu-se perceber as opiniões dos/as professores/as quanto aos resultados alcançados com o sistema de avaliação de desempenho, quanto aos procedimentos

percebidos como mais justos no sistema de avaliação de desempenho e, por fim, quanto às dinâmicas na relação entre os pares no sistema de avaliação de desempenho.

Apesar dos esforços nesse sentido, apenas conseguimos entrevistar mulheres. Tal significa que, embora a nível teórico tenhamos aprofundado os conhecimentos sobre as percepções de in/justiça percebidas pelos/as professores/as no sistema de avaliação de desempenho, a nível empírico só ficamos a conhecer as percepções de in/justiça percebidas pelas professoras sobre a mesma. A discussão dos resultados foi organizada de acordo com os objetivos.

Em relação ao primeiro objetivo, que pretendia perceber as opiniões das professoras quanto aos resultados alcançados com o sistema de avaliação de desempenho, ou seja, a justiça distributiva percebida sobre este sistema, a análise dos dados revela posições bastante ambivalentes e desfavoráveis face à avaliação de desempenho. De facto, a análise Alceste revela, desde logo, a existência de uma primeira classe particularmente ligada aos discursos sobre a justiça distributiva, provenientes das professoras entrevistadas com menos anos de carreira (8-12 anos), do 3º ciclo e da educação especial. Estas professoras referem aspetos positivos sobre o propósito da avaliação pois, acreditam que a avaliação serve essencialmente para premiar e valorizar os/as profissionais que se empenham mais, para identificar necessidades de formação e melhorar a qualidade do ensino. No entanto, apesar de estas considerarem que os resultados da avaliação servem para premiar os bons e boas profissionais e fazer com que outros/as melhorem o desempenho, a verdade é que também admitem que, na prática, os resultados da avaliação de desempenho não os/as ajuda a serem melhores profissionais, que continuam a desempenhar a sua atividade da mesma maneira, tal como era antes da avaliação. Tal coloca em causa o propósito da avaliação de desempenho, identificado na literatura por Caetano (1996), que deve ser a aprendizagem e a melhoria de todas as pessoas intervenientes no processo – organização, avaliador/a e avaliado/a.

Para além do propósito da avaliação de desempenho, as mesmas professoras também apontam aspetos negativos relacionados com a caracterização da avaliação de desempenho e as suas consequências na relação com os pares. A avaliação de desempenho é caracterizada por estas entrevistadas como sendo estanque, inflexível, inconstante, injusta, incoerente e enviesada. Há aqui uma certa contradição nos seus discursos pois, por um lado, afirmam que os procedimentos não são iguais para toda a gente e, por outro lado, concordam que, de facto, não podem ser iguais, pois têm áreas de trabalho distintas. A obrigatoriedade da avaliação de desempenho (também expressa na classe 1), quer para os/as professores/as avaliados/as, quer

para os/as professores/as que desempenham a função de avaliador/a também é apontada pelas mesmas entrevistadas. Entendem que a obrigatoriedade da avaliação de desempenho para todos/as os/as intervenientes, coloca em causa a fiabilidade dos resultados, no sentido em que as pessoas avaliadas podem ludibriar a sua atuação, deturpando os registos e, o/a avaliador/a, pode sentir que não tem perfil, preparação ou tempo para desempenhar essa tarefa, que é extra às suas funções (sem qualquer benefício associado). Esta imposição, vivida também como uma ameaça, revela a predisposição das professoras para o processo de avaliação de desempenho e o valor que lhe atribuem, como vemos, por exemplo, no seguinte comentário de uma professora do ensino especial, com menos anos de carreira: “Muitas vezes fazemos isto, porque temos que fazer. É mesmo isso!” (Educação especial, 8-12 anos de carreira). Ao mesmo tempo, revelam que essa obrigatoriedade acaba por colocar o sistema em funcionamento, o que acaba por ser positivo pois são a favor da avaliação de desempenho.

Verifica-se uma certa ambivalência por parte das mesmas entrevistadas pelo facto de a formação ser obrigatória para alcançarem melhores resultados na avaliação de desempenho. Com efeito, por um lado, estas entendem que a imposição traz, necessariamente, aprendizagem e evolução, o que é positivo. No entanto, por outro lado, percebem que os/as professores/as acabam por fazer formação sem considerarem as suas reais necessidades e as necessidades da escola em que se encontram inseridos/as, o que é negativo.

No que diz respeito à existência de um sistema de quotas também se verificam opiniões ambivalentes por parte das mesmas professoras entrevistadas, apontando aspetos positivos e negativos. Se, por um lado, consideram justa a progressão na carreira do/a professor/a que tem a classificação de “Excelente” e “Muito bom”, também acreditam que a existência de um sistema de quotas na avaliação de desempenho pretende, sobretudo, servir razões económicas, uma vez que com este sistema está em causa a subida de escalão e progressão na carreira.

No que concerne às consequências da avaliação de desempenho na relação com os pares, a classe 1 revela opiniões claramente desfavoráveis da parte das mesmas professoras. De facto, é consensual entre estas que a avaliação de desempenho conduz e estimula comportamentos de competição, rivalidade e desonestidade entre os pares, o que é prejudicial para a relação entre os pares e, conseqüentemente, para o ambiente que se vive no meio escolar.

Estas professoras, com menos anos de carreira (entre 8 e 12 anos) distinguem-se das outras (entre 18 e 37 anos), apontando a existência de algumas discrepâncias entre os/as professores/as com menos e mais anos de carreira nos modos de lecionar e que estas diferentes formas de entender a pedagogia tornam os resultados da avaliação dos/as alunos/as desigual. Estas diferenças existentes entre os/as professores/as com mais e menos anos de carreira no ato de ensinar refletem-se, também, nos resultados dos/as alunos/as, que saem com *outputs* diferentes, uma vez que, (e.g.), os professores mais novos utilizam mais as tecnologias de informática, como o quadro interativo, enquanto que os professores mais velhos não têm a mesma destreza no manuseamento destas novas ferramentas, logo, os próprios alunos sairão com diferentes competências em termos de utilização destas mesmas ferramentas. Neste contexto, defendem que só com a avaliação de desempenho dos/as professores/as se conseguirá tornar também a avaliação dos/as alunos/as mais justa. Para além disso, revelam-se ambivalentes quanto à obrigatoriedade em se fazer formação e à existência de um sistema de quotas, tendo posições favoráveis (e.g., ajuda a adquirir novas tecnologias) e desfavoráveis (e.g., leva os/as professores/as a procurar ações de formação fáceis com vista à obtenção do crédito necessário, sem ter em conta as suas reais necessidades, enquanto profissional, nem as necessidades da escola).

Procurando, agora, interpretar os resultados com as premissas da justiça distributiva, e responder mais diretamente ao primeiro objetivo do estudo, o facto da avaliação do desempenho docente ter um sistema de quotas subjacente torna o resultado percecionado como injusto pois é como se o resultado da avaliação já estivesse predefinido, independentemente dos contributos das professoras. Segundo Adams (1965, citado por Correia, 2010), a justiça ocorre quando existe proporção entre aquilo que a pessoa faz (contribuições = *inputs*) e aquilo que a pessoa recebe (compensação = *outcomes*), o que não se verifica. Portanto, e dada a existência de quotas na avaliação pode-se concluir que a avaliação do desempenho docente não reflete a real nota do/a professor/a. Como mostram os resultados dos estudos de Greenberg (1986), a avaliação correspondente ao desempenho realizado é um fator distributivo determinante de justiça na avaliação de desempenho, o que parece não corresponder. Estes aspetos distributivos acabam também por estar relacionados com os aspetos interacionais, uma vez que a existência deste sistema de quotas na avaliação, estimula a competição entre os pares. Cada escola tem um número limitado de atribuição de “Excelentes” e “Muito bons” e a forma como são distribuídas estas classificações conduz à competição e à desonestidade. No que diz respeito aos resultados alcançados com o sistema

de avaliação de desempenho docente, podemos concluir que estes podem ser deturpados e falciados, quer por parte do/a avaliador/a, quer por parte da pessoa avaliada. A obrigatoriedade da avaliação de desempenho, assim como, da formação e a existência de um sistema de quotas, coloca em causa a fiabilidade dos resultados. A título de exemplo, um/a professor/a pode realizar uma ação de formação em quadros interativos quando não faz uso deste recurso ou, ainda, colocar no seu portfólio uma planificação cedida por outro/a colega. Por outro lado, ser avaliador/a por obrigação pode conduzir a enviesamentos nos resultados da avaliação de desempenho, tais como, efeito de recência, erro de leniência e erro de severidade. Os resultados alcançados com a avaliação de desempenho servem, ainda, para seriar os/as professores/as, em termos concursais o que, conseqüentemente, significa ter ou não ter emprego. Considera-se justa a compensação aos/às professores/as que obtenham a classificação de “Excelente” e “Muito bom”, de progressão na carreira.

No sentido de aumentar a justiça distributiva percebida, a análise da classe 1 mostra um exemplo relacionado com o sistema de quotas, que revela que os/as professores/as deveriam ter a classificação que merecem e não a classificação que o sistema de quotas limita que atinjam.

O segundo objetivo deste estudo procurava conhecer as opiniões das professoras sobre como se processa o sistema de avaliação de desempenho, ou seja, a justiça procedimental percebida em torno deste sistema. Na análise da classe 2, as três dimensões temáticas identificadas também enumeram aspetos negativos da avaliação de desempenho, essencialmente apontadas pelas entrevistadas com 18 a 37 anos de carreira, do 2º ciclo. Estas professoras salientam, sobretudo, aspetos relacionados com a desonestidade e a injustiça da avaliação de desempenho e da direção, bem como com a ausência de oportunidades de crescimento profissional. Embora nenhuma variável da justiça em particular esteja associada à classe 2, o seu conteúdo e discursos permitem-nos concluir que não são cumpridas as regras da justiça procedimental identificadas por Gilliland (1993), relativas à oportunidade para se realizar, à oportunidade de consistência da administração e à honestidade. Com a análise desta classe, percebe-se que a relação de proximidade e de amizade entre os/as avaliados/as e a direção conduz a diferenças na aplicação de critérios na avaliação de desempenho, consoante esta relação seja mais próxima, ou não, como revela o seguinte comentário: “Não, acho que há muita injustiça perante a avaliação contínua, quanto a mim, há muita injustiça... Acho que há critérios diferentes perante os colegas e ‘conhecimentos’” (2º ciclo, 18-37 anos de carreira). Quanto à atuação da direção, a ausência desta no acompanhamento do trabalho dos/as

professores/as torna a avaliação injusta, pois avalia sem ter conhecimento de tudo o que os/as professores/as fazem. Estas professoras entrevistadas consideram, ainda, que a avaliação de desempenho é injusta e não traz crescimento, benefícios, nem melhorias para a atividade docente. De facto, os resultados deste estudo mostram que os procedimentos da avaliação de desempenho não cumprem cinco, das seis regras identificadas por Leventhal (1980), ou seja: a regra da consistência (classe 1); a regra da supressão de enviesamentos; a regra da acuracidade (classe 2); a regra da representatividade; e a da ética (classe 3). Por sua vez, também os fatores procedimentais determinantes da justiça na avaliação de desempenho identificados por Greenberg (1986), como seja a aplicação consistente de padrões (classe 1), a familiaridade do/a avaliador/a com o trabalho realizado pelos/as professores/as e a comunicação bilateral (classe 3), estão postos em causa. No que diz respeito aos procedimentos usados na avaliação de desempenho, os resultados deste estudo mostram que, em geral, estes não são considerados justos pois, não cumprem as regras identificadas por Leventhal (1980), Gilliland (1993) e de Greenberg (1986).

No sentido de aumentar a justiça procedimental percebida, a análise da classe 1 revela alguns exemplos, relacionados com as aulas assistidas e a avaliação pelos pares mostrando que, no primeiro caso, a possibilidade de ter aulas assistidas deveria estar ao alcance de todos/as os/as professores/as e, no segundo exemplo, que a avaliação deveria ser realizada por avaliadores/as do mesmo grupo de recrutamento mas externos à organização escolar em que os/as professores/as avaliados/as atuam.

O terceiro objetivo específico desta investigação tencionava conhecer as opiniões sobre as dinâmicas da relação entre os pares no sistema de avaliação de desempenho, isto é, a justiça interacional percebida. A variável justiça interacional está ligada à classe 3 que conta sobretudo com os testemunhos das professoras do 1º ciclo, que apontam para a relevância do papel do/a avaliador/a e encontramos discursos favoráveis e desfavoráveis relativamente à sua atuação. Se, por um lado, apontam a existência de avaliadores/as que se reúnem com os/as professores/as, que assistem às suas aulas, que os/as esclarecem e conversam sobre a avaliação de desempenho, por outro lado, também salientam a existência de avaliadores/as sem abertura e disponibilidade para conversar sobre a avaliação de desempenho, desconhecendo inclusive o trabalho da pessoa avaliada. Este dado coloca em causa o que Greenberg (1985) defendeu sobre o registo preciso das observações dos desempenhos dos/as avaliados/as. Greenberg (1985) mostrou que informações baseadas em registos devidamente documentadas são reconhecidos pelos/as avaliados/as como justos, o que parece não se

verificar na avaliação do desempenho docente, dada a falta de acompanhamento ao/à avaliado/a, quer por parte do/a avaliador/a, quer por parte da direção escolar. Verifica-se que este acompanhamento é pontual, ou mesmo inexistente. Nesta classe, recaem ainda os aspetos negativos sobre a necessidade de registo documental a que a avaliação de desempenho obriga. Estas professoras assumem que as evidências que o sistema de avaliação exige, através do preenchimento de fichas, relatórios e portfólios são uma sobrecarga de trabalho que não se reflete em termos de melhoria das aprendizagens dos/as alunos/as, nem são reveladores das competências e capacidades dos/as professores/as, uma vez que não é realizada qualquer verificação posterior daquilo que se escreve e efetua, ficando entregue à consciência e ao critério de cada professor/a. Relativamente à qualidade da interação entre as pessoas avaliadas e avaliadoras na avaliação de desempenho, os resultados deste estudo (classe 3) não são muito conclusivos dado que se por um lado foram identificados/as avaliadores/as que comunicam no processo de tomada de decisão, que justificam as suas decisões e que pautam a sua interação pela honestidade e respeito, por outro lado, outros/as há que põem em causa estes pressupostos de Bies e Moag (1986) para a justiça interacional, como seja, a abertura e honestidade na comunicação, respeito e *feedback* adequado. Da mesma forma, existe ambiguidade na aplicação das regras procedimentais identificadas por Gilliland (1993) quanto à oportunidade de *feedback*, de comunicação bilateral e de adequação das perguntas, uma vez que foram identificados/as avaliadores/as que proporcionam essas oportunidades e outros/as que não as proporcionam. Se, de facto, os resultados são ambíguos no que diz respeito à atuação do/a avaliador/a no sistema de avaliação, o mesmo não acontece no que diz respeito às consequências da avaliação na relação com os pares (como vimos na classe 1). Efetivamente, parece ser consensual entre as entrevistadas que a avaliação de desempenho, tal “Como está feita, o que pretende é competição, que as pessoas tentem ser melhores que as outras (...)” (Educação especial, 8-12 anos de carreira). Para aumentar a justiça interacional percebida, a análise da classe 1 revela um exemplo que passa pela cooperação e partilha entre colegas. A classe 2 acrescenta que, para que a avaliação seja percebida como mais justa, é desejável que a direção tenha mais contacto com os/as professores/as.

Conclusão

Em modo de conclusão deste estudo, realça-se que, quem mais refere os aspetos distributivos são as professoras do 2º e 3º ciclos e da educação especial, nos dois níveis de

carreira (ver Figura 2), revelando-se a justiça distributiva a dimensão mais importante do nosso estudo. A segunda dimensão mais importante é a interacional, mais referenciada pelas professoras do 1º ciclo com menos anos de carreira. A dimensão de justiça procedimental não está relacionada com nenhuma das variáveis em particular (níveis de ensino e anos de carreira), sendo transversal às mesmas. Os resultados do nosso estudo não vão ao encontro dos resultados alcançados por Landy et al. (1978, citados por Folger & Greenberg, 1985), por Greenberg (1985, citado por Folger & Greenberg, 1985) e por Tyler e Caine (1981) em que demonstraram que as reações às avaliações de desempenho dependem mais dos aspetos procedimentais do que dos resultados das avaliações. No nosso estudo, a dimensão de justiça mais saliente no sistema de avaliação de desempenho dos/as docentes do ensino básico e de educação especial parece ser a justiça distributiva. Estes dados vão ao encontro do estudo realizado por Greenberg (1986) sobre determinantes de justiça na avaliação de desempenho, uma vez que verificámos que na avaliação de desempenho dos/as docentes do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e de educação especial, as classificações não correspondem à sua real avaliação, ou seja, independentemente dos contributos, os/as professores/as sabem *a priori* que há determinadas classificações que estão impedidos/as de alcançar. A existência do sistema de quotas tem consequências para os/as professores/as em termos de colocação e de progressão na carreira. Assim, a relação entre o desempenho e a classificação atingida e a relação entre classificação e posterior ação administrativa, são determinantes distributivos na percepção de justiça dos/as professores/as do 2º e 3º ciclo do ensino básico e de educação especial. Deste modo, a dimensão de justiça mais importante no nosso estudo é justiça distributiva e, como mostram os resultados do Estudo 3 de Lamego (1997), a percepção de justiça distributiva tem consequências organizacionais, em termos de envolvimento no trabalho e de satisfação organizacional e, consequências individuais, em termos de implicação organizacional, percepção de conflito e de identificação com a instituição. A mesma autora, ao estudar as percepções de justiça em contexto organizacional, verificou que a justiça distributiva tem essencialmente implicações ao nível da satisfação geral (Lamego, 1997). Ainda a propósito da justiça distributiva, os resultados do nosso estudo vão ao encontro dos do estudo de Theotónio e Vala (1999), sobre a experiência de justiça e injustiça nas organizações, onde mostraram uma evidência de aspetos distributivos nas situações de injustiça.

De acordo com a revisão de literatura realizada, verificamos que o método de avaliação de desempenho utilizado na gestão de professores/as do 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico e da educação especial, centra-se numa abordagem centrada na comparação com os

outros através do método da distribuição forçada, método este que impõe quotas de avaliação obrigatórias. O método da distribuição forçada implica baixos custos de implementação, o que, tendo em conta a conjuntura económica atual, vai ao encontro do que afirmam algumas entrevistadas, que este sistema de avaliação de desempenho serve, apenas, razões económicas. Como refere Caetano e Vala (2007), este método força as diferenças e assume, erradamente, que a distribuição é normal. Este tipo de instrumento não permite *feedback* adequado à pessoa avaliada, indo ao encontro de outro resultado do nosso estudo, que revela que a segunda dimensão de justiça mais importante é a dimensão de justiça interacional.

Em geral (i.e., em todas as classes), emergem especialmente aspetos negativos da avaliação de desempenho. Os resultados revelam alguma ambivalência quanto à obrigatoriedade em se fazer formação (classe 1), à existência de quotas (1ª classe) e à atuação do/a avaliador/a (classe 3), verificando-se posições favoráveis e desfavoráveis. Apesar disso, e em termos gerais, falha, no sistema de avaliação de desempenho docente, o cumprimento das regras para a justiça distributiva, procedimental e interacional, pelo que este pode ser considerado injusto nas suas três dimensões. Se, de facto, as professoras atribuem pouco valor à avaliação de desempenho e a veem como uma ameaça, obrigatória, falaciosa, inconstante, incoerente e arbitrária, que não traz melhorias em termos profissionais e que fomenta a competição entre colegas e o individualismo, podemos questionar a utilidade da avaliação de desempenho para os/as docentes e, conseqüentemente, para a organização escolar. Se na avaliação de desempenho só se tem em consideração os documentos que compõem a atividade educativa, se por exemplo, em 102 aulas ministradas, só duas é que são observadas, é difícil emitir um juízo verdadeiro e justo do trabalho realizado pelos/as professores/as. Se a avaliação do desempenho é levada a cabo por avaliadores que desempenham esse papel de forma obrigatória, muitas vezes sem preparação, formação ou experiência para tal, é possível que a avaliação de desempenho docente esteja associada a uma série de enviesamentos. Por outro lado, ao se querer implementar um sistema de avaliação de desempenho docente igual para todos/as os/as professores/as, corre-se o risco de não se ter em conta as especificidades da área de recrutamento a que estes/as pertencem e também o risco de se estar a levar a cabo uma avaliação à partida desigual, isto porque, é importante ter em consideração o contexto sociocultural e económico em que a organização escolar se insere, a população que serve, os recursos de que dispõe, a sua cultura e as suas práticas.

Estamos conscientes da complexidade da questão da avaliação de desempenho no meio docente. No entanto, cabe-nos aqui fazer algumas sugestões para que o sistema de

avaliação de desempenho docente seja percebido como mais justo. A este respeito, as professoras entrevistadas neste estudo, sugerem que: (i) seja eliminado o sistema de quotas; (ii) seja permitida a solicitação de aulas assistidas a todos/as os/as professores/as; (iii) a avaliação seja realizada por avaliadores/as do mesmo grupo de recrutamento mas externos/as; (iv) haja mais cooperação e partilha entre colegas; (v) e seja proporcionado mais contacto da direção com os/as professores/as.

Com base nas sugestões de Folger e Copranzano (1998), acrescentamos que seria benéfico que a avaliação do desempenho docente fosse realizada regularmente e não apenas em momentos terminais, por avaliadores/as externos/as que tenham formação em boas práticas de avaliação e que acompanhem o trabalho dos/as professores/as durante todo o ano e que forneçam *feedback* atempado e significativo. Sugere-se ainda que recorra a vários tipos de instrumentos provenientes de diversas fontes, que proporcione a oportunidade de serem desenvolvidas entrevistas de desempenho e de os/as avaliados/as expressarem a sua opinião.

Pela descrença e descrédito encontrados no meio docente face à avaliação de desempenho, torna-se também relevante motivar e incentivar os/as professores/as face à avaliação de desempenho e às oportunidades de crescimento e de melhoria que esta proporciona. Sugerimos ainda a criação de um espaço de reflexão em que os/as professores/as possam repensar a prática pedagógica, saberes e estratégias e partilhar experiências, dúvidas e materiais. A bem do êxito escolar coletivo, é determinante que sejam alinhados os objetivos do Ministério da Educação e Ciência, da direção escolar, dos/as avaliadores/as e dos/as avaliados/as quanto à avaliação do desempenho docente.

Com efeito, verificam-se discursos bastante heterogéneos na avaliação de desempenho docente, com opiniões a favor e contra, pelo que, acreditamos que estas diferenças podem também advir do facto de estas professoras terem mais ou menos anos de carreira, por pertencerem a grupos de recrutamento distintos, pela forma como se processa a avaliação de desempenho na escola em que estão inseridas e pela atuação do/a próprio/a avaliador/a.

Para finalizar, é importante salientar, como pontos importantes deste estudo para a pesquisa sobre percepções de justiça na avaliação do desempenho docente, o facto de se ter considerado na análise as três dimensões de justiça (distributiva, procedimental e interacional) e por incluir professoras dos três níveis do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos) e de educação especial, habilitadas para lecionar desde o pré-escolar ao secundário, e com diferentes anos de carreira (8-12 e 18-37 anos). Os contributos deste estudo revelam-se pertinentes pois acrescentam valor às pesquisas desenvolvidas no âmbito da justiça organizacional, ao

conhecimento da profissão docente e como levar a cabo um sistema de avaliação do desempenho docente, por forma a aumentar a perceção de justiça percebida destes/as profissionais.

Finalmente, em termos de sugestões para investigações futuras, seria interessante alargar a análise no sentido de perceber se há diferenças no que diz respeito às dimensões de justiça aqui identificadas: i) entre professores/as do mesmo grupo de recrutamento; ii) entre professores/as de diferentes escolas; e iii) entre docentes do ensino público vs. ensino privado, face às dimensões de justiça aqui indicadas.

Referências

- Alexander, S., & Ruderman, M. (1987). The role of procedural and distributive justice in organizational behavior. *Social Justice Research*, 1, 2, 177-198.
- Bies, R. J., & Moag, J. S. (1986). Interactional justice: Communication criteria for fairness. In B. H. Sheppard (Ed.), *Research on negotiation in organizations* (vol. 1, pp. 43-55). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1987). Interactional fairness judgments: The influence of causal accounts. *Social Justice Research*, 1, 199-218.
- Bies, R. J., & Shapiro, D. L. (1988). Voice and justification: Their influence on procedural fairness judgments. *Academy of Management Journal*, 31, 676-685.
- Blader, S. L. (2007). What determines people's fairness judgments? Identification and outcomes influence procedural justice evaluations under uncertainty. *Journal of Experimental Social Psychology* 43, 986-994.
- Boto, A. C. N. B. (2011). Entre os problemas públicos e a agenda política. O papel dos opinion makers em torno do novo modelo de avaliação de desempenho docente (2007-2009). Dissertação de Mestrado em Administração Pública. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.
- Brod, M., Tesler, L. E., & Christensen, T. L. (2009). Qualitative research and content validity: developing best practices based on science and experience. *Quality of Life Research*, 18, 9, 1263-1278.
- Brown, P. (2003). Qualitative Methods in Environmental Health Research. *Environmental Health Perspectives*, 111, 14, 1789-1798.
- Caetano, A. (1996). *Avaliação de desempenho. Metáforas, conceitos e práticas*. RH Editora: Lisboa.
- Caetano, A., & Vala, J. (1999). Efeitos da justiça organizacional percebida sobre a satisfação no trabalho e as opções comportamentais. *Psicologia*, 13, 75-84.
- Caetano, A., & Vala, J. (2007). *Gestão de recursos humanos: Contextos, processos e técnicas* (3ª ed). RH Editora: Lisboa.
- Correia, I. (2010). Psicologia social da justiça: Fundamentos e desenvolvimentos teóricos e empíricos. *Análise Psicológica*, 28, 7-28.
- Cropanzano, R., Bowen, D. E., & Gilliland, S. W. (2007). The management of organizational justice. *Academy of Management Perspective*, 34-48.

- Decreto-Regulamentar nº 26/2012 de 21 de Fevereiro. Direção geral da administração escolar.
Disponível em: <http://www.dgae.mec.pt/web/14654/profissional>
- Folger, R., & Greenberg, J. (1985). Procedural justice: An interpretative analysis of personnel systems. In K. M. Rowland & G. R. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (vol. 3, pp. 141-177). London: Jai Press Inc.
- Folger, R., & Cropanzano, R. (1998). *Organizational justice and human resource management*. Thousand Oaks: Sage.
- Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 64 – 89). Petrópolis: Editora Vozes.
- Greenberg, J. (1986). Determinants of perceived fairness of performance evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 71, 2, 340-342.
- Gilliland, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems: An organizational justice perspective. *Academy of Management Review*, 18, 694–734.
- Gouveia-Pereira, M. (2008). Percepções de injustiça na adolescência: A escola e a legitimação das autoridades institucionais. Lisboa: FCG/FCT.
- Homans, G.C. (1961). *Social behavior: Its elementary forms*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Janssen, J., Muller, P. A., & Greifeneder R. (2011). Cognitive processes in procedural justice judgments: The role of ease-of-retrieval, uncertainty, and experience. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 726–750.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lamego, V. (1997). Justiça na avaliação de desempenho. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE.
- Lind, E. A., & Tyler, T. R. (1988). *The social psychology of procedural justice*. New York: Plenum.
- Loi, R., Lam, L. W., & Chan, K. W. (2011). Coping with job insecurity: The role of procedural justice, ethical leadership and power distance orientation. *Journal of Business Ethics*, 108, 361-372. DOI 10.1007/s10551-011-1095-3.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358, 483-488.

- Marçal, C. M. M. (2005). Percepções de justiça, legitimação da autoridade e exercício de cidadania no contexto escolar. Dissertação de Mestrado em Psicologia Educacional. Lisboa: ISPA.
- Neves, E. F. (2010). Estudo de uma escala de auto-avaliação da prática docente. Contributos para o desenvolvimento profissional. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, I. B. (2009). Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais. Ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português. Dissertação de Mestrado em Ciências do Trabalho e Relações Laborais. Lisboa: ISCTE.
- Porfírio, A. T. F. (2006). Avaliação de Desempenho – Avaliador vs. Avaliado. Que diferenças? Dissertação de Mestrado em Comportamento Organizacional. Lisboa: ISPA. Disponível em: <http://www.educare.pt>
- Rego, A. (2001). Percepções de Justiça – Estudos de dimensionalização com professores do ensino superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17, 119-131.
- Reinert, M. (1998). *Quel “object” por une “analyse statistique du discours”?* *Quelques reflexions à propôs de la réponse “Alceste”*. Université de Toulouse-le Mirail.
- Santos, M. H. (2010). Género e política : Factores explicativos das resistências à igualdade. Dissertação de Doutoramento em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE.
- Scammell, M. K. (2010). Qualitative environmental health research: An analysis of the literature. *Environmental Health Perspectives*, 118, 8, 1146-1154.
- Sindicato dos Professores da Região Centro.
Disponível em: <http://www.sprc.pt/index.php/legislacao-avaliacao-desempenho>
- Soares, C. (2005). Em torno do pensamento social e do conhecimento do senso comum. A aplicação da metodologia Alceste em contextos discursivos distintos. In A. S. P. Moreira, B. V. Camargo, J. C. Jesuíno, S. M. Nóbrega (Orgs), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 541-571). João Pessoa, Brasil: Editora Universitária – UFPB.
- Tarrinha, A. J. S. (2010). Observação do ensino no âmbito da avaliação do desempenho docente. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994). *Theories of intergroup relations*. New York: Praeger.

- Theotónio, S. A. (1997). A percepção de justiça em contexto organizacional. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações. Lisboa: ISCTE.
- Theotónio, S. A., & Vala, J. (1999). A experiência de justiça e de injustiça nas organizações: Um estudo qualitativo. *Psicologia, 13*, 53-73.
- Tyler, T. R., & Caine, A. (1981). The influence of outcomes and procedures on satisfaction with formal leaders. *Journal of Personality and Social Psychology, 41*, 642-655.
- Tyler, T. R., Boeckmann, R. J., Smith, H. J., & Huo, Y. J. (1997). *Social justice in a diversity society*. Colorado: Westview Press.

ANEXOS

ANEXO 1
(Ficha de caracterização da população)



Esta entrevista serve fins meramente académicos, no âmbito de um trabalho de investigação realizado no Mestrado em Psicologia Social e das Organizações do ISCTE-IUL.

Procura-se estudar o processo de avaliação do desempenho docente que vigora no Ensino Básico. Para tal, solicitamos a sua opinião.

As entrevistas são anónimas e os dados serão tratados de forma totalmente confidencial. Agradecemos a sua colaboração.

Entrevista N° _____ **Data realização:** _____

Dados pessoais para caracterização da população

Idade: _____ Sexo: _____ Habilitações académicas: _____

Categoria Profissional:

Há quantos anos se encontra nessa categoria?

Há quantos anos exerce a profissão de professor/a?

Qual o seu grupo de recrutamento?

Na última avaliação de desempenho, você foi avaliador/a ou avaliado/a? Sublinhar o que é.

Escola onde leciona?

ANEXO 2
(Guião da entrevista)

Guião das Entrevistas

Justiça Distributiva

Qual a sua opinião quanto à equidade/iniquidade dos procedimentos? Acha que todos/as os/as professores/as são avaliados/as com base nos mesmos critérios?

Como caracteriza os critérios utilizados para efeitos de desempate?

O que acha de ser avaliada pelos seus pares?

A pessoa que a avaliou sabe o suficiente sobre o seu trabalho de forma a fazer-lhe uma avaliação justa?

Os critérios de avaliação são claros para si?

Como caracteriza o sistema de avaliação de desempenho docente quanto à oportunidade de melhorar o seu desempenho? Acha que este ajuda a melhorar resultados, objetivos?

Há uma relação da avaliação com a criação de oportunidades de desenvolvimento profissional?

Como caracteriza a possibilidade de recurso?

Como descreve as consequências da avaliação?

Para que serve a avaliação de desempenho docente? O que pretende alcançar?

Que valor tem, para si, a avaliação de desempenho docente?

A que necessidades responde?

Qual é a sua maior vantagem e desvantagem?

Justiça Procedimental

Acha que os procedimentos/métodos de avaliação são coerentes e constantes ao longo do tempo?

As decisões são tomadas de modo consistente para todos/as os/as professores/as?

Na sua avaliação, os métodos usados pelo seu avaliador ou avaliadora foram os mesmos para todas as pessoas da sua equipa, do seu grupo de recrutamento?

Os procedimentos da sua instituição asseguram que as decisões são tomadas sem favorecimentos pessoais?

O processo de avaliação é justo? Não é enviesado?

Verificou uma aplicação correta de todos os procedimentos previstos na lei?

A pessoa que a avaliou está familiarizada com o seu trabalho?

Sendo que o normativo tem origem externa, como caracteriza o poder para alterar as decisões dos sindicatos; dos/as diretores/as das escolas; das associações de pais?

Teve influência nas decisões do seu avaliador ou avaliadora sobre o resultado da sua avaliação?

O seu avaliador ou avaliadora permitiu que os problemas fossem discutidos antes de tomar uma decisão sobre o seu desempenho?

Teve oportunidade de expor o seu ponto de vista antes de o seu avaliador ou avaliadora tomar decisões sobre a sua avaliação?

Quais considera serem os maiores obstáculos à implementação do sistema de avaliação de desempenho docente?

O que acha de ser alvo de sucessivas alterações, processos de negociação e “simplexes”?

Qual o procedimento que considera ser o mais in/justo?

Justiça Interacional

Define os seus objetivos em consonância com o seu avaliador ou avaliadora?

Reconhece legitimidade no seu avaliador ou avaliadora?

Aceita/concorda com as decisões tomadas pelo seu avaliador ou avaliadora?

Considera que o seu avaliador ou avaliadora teve comportamentos menos corretos e éticos?

Como descreve o sistema de avaliação de desempenho docente quanto à oportunidade de cooperação, partilha e interajuda entre professores/as?

Como é que o seu avaliador ou avaliadora a tratou? Com consideração e simpatia ou não?

Existe *feedback*? Se sim, considera-o pertinente e atempado, ou não? Como é feito?

Como gere a comunicação e a troca de ideias?

Recebe algum tipo de suporte, ou não? Se sim, de quem?

O seu avaliador ou avaliadora comunicou-lhe as decisões que tomou em relação à sua avaliação? Explicou-lhe as razões que o/a levaram a decidir dessa forma? Acha que foi aberto/a e sincero/a consigo, ou não?