

Isabel Cristina Duarte Ferreira Eugénio

Ansiedade e percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2009

Isabel Cristina Duarte Ferreira Eugénio

Ansiedade e percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2009

Isabel Cristina Duarte Ferreira Eugénio

Ansiedade e percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária, sob a orientação do Mestre Francisco Sampaio Gomes.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2009

SUMÁRIO

As esperanças na educação como fonte transformadora do homem e da sociedade é uma ideia de força, quase consensual. O professor é uma pessoa em construção, portador de um nó formativo central e contínuo mas sincronizado com o seu tempo, situado num quadro temporal de mudanças, vivendo uma situação profissional plena de interrogações, que tende a afirmar-se como um objecto de estudo significativo, pelo sentido e pela pertinência e urgência que o seu trabalho pode adquirir. É num contexto de incerteza face às mudanças educativas constantes que os professores da “escola de hoje” trabalham, tentando, mesmo assim, responder positivamente àquilo que a actualidade escolar exige. Estas mudanças têm, inevitavelmente, repercussões nos comportamentos, estilos de vida, percepções/attitudes e valores dos profissionais da educação, com elevado impacto no seu desempenho profissional - o mesmo será dizer, na avaliação de desempenho. Ser professor hoje implica o assumir de uma profissão que, na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objectivos, se tornou numa actividade potencialmente ansiogénica, stressante e desgastante, seja na sua generalidade, seja nos seus aspectos particulares, decorrente do trabalho de ser professor e que se cria na sua prática quotidiana.

ABSTRACT

The hopes in education as a transforming source of man and society is an idea of force, which is almost consensual. The teacher is a person under construction, carrying a central training and continuous node which is synchronized with his / her time, set in a timeframe for change, living a full professional status of questions, which tends to assert itself as a subject of significant study through meaning and relevance and urgency that his/her work can acquire. It is in a context of uncertainty in the face of constant changes in education that “today’s school” teachers work on, trying yet to respond positively to what the current school demands. These changes inevitably have an impact on the behaviours, lifestyles, perceptions / attitudes and values of education professionals, with great impact on their professional performance – or rather on the performance evaluation. Being a teacher today implies the taking on of a profession that, in conjunction with the demands involved in its nature, objectives and methodology has become one of the potentially anxiety-provoking, stressful and exhausting jobs, generally speaking or in particular, resulting from the work of a teacher on a daily basis.

RÉSUMÉ

L'espoir que l'éducation puisse être une source transformatrice de l'homme et de la société est une idée de force presque consensuelle. L'enseignant est quelqu'un en train de se construire constamment, portant un noeud formatif central et continu, mais synchronisé par rapport à son temps, situé dans un cadre temporel de changements, en vivant un encadrement professionnel plein de questions, qui tend à s'affirmer comme un sujet d'étude important grâce à la pertinence et à l'urgence que son travail peut acquérir. C'est dans un cadre de doute, par rapport aux fréquents changements éducatifs, que les professeurs de "l'école d'aujourd'hui" travaillent, en essayant, quand même, de répondre positivement à ce que l'école actuelle exige. Ces changements ont, inévitablement, des conséquences au niveau des comportements, de la façon de vivre, des perceptions, des attitudes et des valeurs des professionnels de l'éducation, en apportant des influences considérables sur son développement professionnel, ça veut dire, au niveau de l'évaluation de ses performances. Être professeur, de nos jours, oblige à se charger d'un métier qui, à cause des contraintes de sa nature, de sa méthodologie et de ses objectifs, est devenu une activité de plus en plus inquiétante, stressante et épuisante, soit en général, soit en ce qui concerne des aspects particuliers, provenant de ce métier, et qu'on obtient à travers notre expérience quotidienne.

DEDICATÓRIA

*Aos meus pais Lurdes e Sebastião,
pelo apoio incondicional.*

*Ao meu filho João Tiago,
Pelo carinho e pelos sorrisos.*

AGRADECIMENTOS

Um longo caminho foi percorrido até à conclusão desta dissertação de mestrado. De entre as muitas ajudas que recebi nesta caminhada, agradeço de uma forma geral a todos aqueles que, de algum modo, fizeram este percurso comigo.

Agradeço ao Mestre Francisco Sampaio Gomes, pela orientação e apoio prestados na execução desta dissertação de mestrado.

Agradeço carinhosamente às escolas que participaram nesta investigação e que, sem elas, não teria sido possível a concretização deste trabalho:

- Agrupamento das Escolas de S. Bernardo – Aveiro;*
- Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação – Ílhavo;*
- Agrupamento de Escolas de Vagos – Vagos;*
- Agrupamento de Escolas de Oiã – Oiã;*
- Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares – Coimbra;*
- Agrupamento de Escolas da Carapinheira – Coimbra;*
- Agrupamento de Escolas Silva Gaio – Coimbra.*

Agradeço ainda às profissionais de educação Carla Cristina Lavradora Laranjeiro, Ângela Maria Correia de Freitas Cunha e Ascensão Graça, pelo apoio e ajuda na distribuição dos questionários.

Agradeço também à Dra. Isabel Machado, no tratamento dos dados estatísticos.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – Enquadramento teórico	
CAPÍTULO I – STRESS E ANSIEDADE	5
1.1. Operacionalização de conceitos.....	5
1.2. Stress e ansiedade: a fronteira entre o normal e o patológico.....	8
1.3. Stress e Ansiedade nos profissionais da educação.....	11
CAPÍTULO II – PERCEPÇÃO E ATITUDES.	14
2.1. Operacionalização de conceitos.....	14
2.1.1. Percepção.....	14
2.1.2. Atitudes.....	15
2.2. Como avaliar atitudes e percepção?.....	17
2.3. Atitudes e comportamento: uma relação de mútua dependência.....	20
CAPITULO III - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO.....	23
3.1. Conceptualização da avaliação de desempenho.....	23
3.2. História da Avaliação de Desempenho em Portugal.....	26
3.3. Elementos e factores de avaliação de desempenho dos profissionais da educação, hoje.....	29
3.4. Vozes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.....	37

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA.....	45
4.1. Objectivos do estudo.....	45
4.2. Hipóteses de investigação.....	47
4.3. Tipo de estudo.....	48
4.4. Variáveis.....	48
4.5. Participantes: população e amostra.....	48
4.6. Material de recolha de dados.....	51
4.6.1. Caracterização sócio-demográfica.....	51
4.6.2. Aferição da Escala de Auto-avaliação de Ansiedade de Zung, numa amostra da população portuguesa normal.....	51
4.6.3. Questionário sobre percepções e attitudes dos professores face à avaliação de desempenho.....	52
4.7. Procedimentos gerais.....	53
4.8. Tratamento estatístico.....	54
CAPÍTULO V – RESULTADOS.....	56
5.1. Apresentação dos resultados.....	56
5.1.1. Distribuição da amostra ao nível da ansiedade e das percepções/attitudes dos professores face à avaliação de desempenho, em função das diferentes variáveis em estudo.....	56
5.1.2. Opinião geral dos professores acerca da avaliação de desempenho.....	64
5.2. Análise e discussão dos resultados.....	65
5.3. Limitações do estudo.....	80

CONCLUSÕES.....81

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....83

ANEXOS.....92

Anexo I: Questionário sobre a caracterização sócio-demográfica.

Anexo II: Escala de Auto-avaliação de ansiedade de Zung, numa amostra da população portuguesa normal.

Anexo III: Questionário sobre percepções e attitudes dos professores face à avaliação de desempenho – PAFADep.

SIGLAS

AD – Avaliação de Desempenho

CCE – Comissão das Comunidades Europeias

ECD – Estatuto da Carreira Docente

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA E REFERENCIADA

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro: LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei 249/92, de 9 de Novembro: Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores.

Artigo 40º do ECD (nº 1).

Artigo 39º, nº 2, da LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, e pela lei nº 49/2005, de 30 de Agosto).

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Caracterização sócio-demográfica da amostra.

Tabela 2: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente ao género.

Tabela 3: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente aos grupos etários.

Tabela 4: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente ao estado civil.

Tabela 5: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, quanto à ideologia política referente ao voto nas últimas eleições de 2005.

Tabela 6: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, quanto à ideologia política referente ao voto nas próximas eleições de 2009.

Tabela 7: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente à situação sindical.

Tabela 8: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente às qualificações académico-profissionais.

Tabela 9: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente às categorias profissionais.

Tabela 10: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente ao tempo de serviço.

Tabela 11: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente aos ciclos de ensino.

Tabela 12: Opiniões gerais dos professores acerca da avaliação de desempenho.

Tabela 13: Relação entre os níveis de ansiedade e o género dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

Tabela 14: Relação entre o género e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

Tabela 15: Relação entre a ideologia/tendência política nas próximas eleições e percepção/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

Tabela 16: Relação entre a ideologia/tendência política nas próximas eleições e attitudes/percepção dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

Tabela 17: Relação entre a categoria profissional e os níveis de ansiedade dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

Tabela 18: Relação entre a categoria profissional e as percepções/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

Tabela 19: Relação entre os níveis de ansiedade e o tempo de serviço dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

Tabela 20: Relação entre o tempo de serviço e as percepções/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

Tabela 21: Relação entre os níveis de ansiedade e as percepções/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

INTRODUÇÃO

Os desafios educativos colocados pela sociedade actual e pelo trabalho docente são cada vez mais exigentes e em constante mutação. Nos últimos trinta anos, assistiu-se a profundas mudanças sociais que se repercutiram nos comportamentos, estilos de vida, atitudes e valores, com elevado impacto na vida e na profissão dos profissionais da educação (Barroso, 2005). É num contexto de incerteza face às mudanças educativas constantes que os professores da “escola de hoje” trabalham tentando, mesmo assim, responder positivamente àquilo que a actualidade escolar exige.

A actividade docente é um conjunto de tarefas interrelacionadas que envolvem uma multiplicidade de factores, associados ao desenvolvimento do professor e ao seu desempenho profissional, interligando variáveis relacionadas com o meio, com os alunos e com todos os aspectos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (Latino, 2000; Simões, 2000). Neste processo, em simbiose com o profissional está a pessoa: o *ser* e o *fazer* convergem-se ao redimensionamento permanente das suas concepções históricas, sociais, políticas e educacionais, que se criam na sua prática quotidiana (Gebran, 1994).

A realidade humana do professor é um sistema vivo complexo, presente nas aulas com os seus conflitos interiores, as suas ambivalências e as suas contradições, os seus desejos e os seus receios (Ducros, 1984, citado por Alves, 1994). Nesta perspectiva, as histórias de vida de cada professor constituem

(...) teias, filigranas de acontecimentos com carácter único, porque são pessoais e cada um de nós é um ser diferente, percorrendo um caminho distinto. Nelas se entrelaçam as origens sociais, as relações familiares, o percurso da carreira profissional, os mil encontros e as mudanças da existência, o quotidiano do trabalho, tudo aquilo que no processo de viver do homem vai modelando a maneira de ser e o modo de estar no mundo e que define uma identidade (Cavaco, 1993, p. 15).

Assim, o professor é uma pessoa em construção, portador de um nó genético central e contínuo mas sincronizado com o seu tempo, situado num quadro temporal de mudanças, vivendo uma situação profissional plena de interrogações, que tende a afirmar-se como um objecto de estudo significativo, pelo sentido e pela pertinência e urgência que esse trabalho pode adquirir (Busto e Maia, 2009).

Em suma, podemos considerar que a actividade docente envolve não só aspectos humanos intrínsecos à pessoa do professor, mas abrange igualmente um leque cada vez mais vasto e complexo de exigências relacionadas com o desempenho profissional, com o processo de ensino-aprendizagem e com as múltiplas mutações sociais, culturais e tecnológicas.

Deste modo, ser professor hoje implica o assumir de uma profissão que, na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, metodologia e objectivos, se tornou numa actividade potencialmente ansiogénica, stressante e desgastante, seja na sua generalidade, seja nos seus aspectos particulares, decorrente do trabalho de ser professor (Picado, 2005).

Na prossecução dos objectivos desta investigação, foi utilizado o método de estudo do tipo descritivo-correlacional. Este tipo de estudo assume dois objectivos fundamentais: por um lado, recolher dados junto de uma população ou de uma parte desta (n=121), a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população, por forma a caracterizar e a produzir um perfil geral do fenómeno; por outro, explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações (Fortin, 2003). A técnica utilizada na recolha dos dados foi através da administração de três inquéritos (caracterização sócio-demográfica; Aferição da Escala de Auto-avaliação de Ansiedade de Zung, numa amostra da população portuguesa normal; e um questionário sobre percepções e atitudes dos professores face à avaliação de desempenho) aplicados em agrupamentos de escolas do distrito de Aveiro e de Coimbra.

Os resultados obtidos revelam que, de um modo geral, os professores não apresentam elevados níveis de ansiedade face à avaliação de desempenho. Apesar disso, ao nível das percepções/attitudes, os resultados são reveladores de um sentimento geral quase sempre desfavorável relativamente à avaliação de desempenho.

Uma das limitações deste estudo deve-se ao facto de se tratar de uma amostra relativamente reduzida, já que foi recolhida apenas numa parte da zona geográfica litoral centro do país, envolvendo apenas os distritos de Aveiro e Coimbra, pelo que levanta de imediato a questão da sua cobertura e validade, pondo em causa a possibilidade de generalização dos resultados para outras regiões do país. Só estudos adicionais envolvendo diferentes áreas de captação, poderão proporcionar uma compreensão

epidemiológica mais rigorosa, completa e global do fenómeno da avaliação de desempenho dos profissionais da educação em Portugal. Assim, considera-se que os resultados obtidos nesta investigação não devem ser extrapolados ou generalizados à população em geral. Outra das limitações do estudo tem a ver com a temática em si: é fácil entender que os dados relativos à avaliação de desempenho possam ser falseados por vários motivos, sendo a principal desvantagem apontada o facto de se tratar de uma medida de auto-relato, o que poderá ocasionar respostas defensivas e/ou socialmente desejáveis, já que tem implicações na progressão da carreira docente.

O presente trabalho está estruturado em duas partes distintas e fundamentais. A primeira parte corresponde ao enquadramento teórico, do qual fazem parte: o capítulo I, onde abordamos o stress e ansiedade, com referência à operacionalização dos conceitos, seguido das fronteiras entre o normal e o patológico, concluindo este capítulo com uma explicação sobre como o stress e a ansiedade estão presentes nos profissionais da educação; no capítulo II, fazemos uma abordagem à percepção e atitudes, que iniciamos também com a operacionalização dos conceitos, seguindo-se uma abordagem à forma como se podem avaliar as atitudes e percepção e, por último, uma conexão entre atitudes e comportamento enquanto factores que se interligam numa relação de mútua dependência; o capítulo III refere-se concretamente à avaliação de desempenho onde, mais uma vez procedemos à sua operacionalização, seguindo-se a história da avaliação de desempenho em Portugal, encerrando o enquadramento teórico com as vozes e ruídos (opiniões) dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

A segunda parte desta investigação corresponde ao estudo empírico, de carácter mais prático, do qual fazem parte: o capítulo IV, onde é apresentada a metodologia adoptada nesta investigação, englobando a definição dos objectivos do estudo, as hipóteses de investigação, o tipo de estudo, as variáveis, os participantes, o material de recolha de dados, os procedimentos gerais e o tratamento estatístico; e ainda o V e último capítulo referente aos resultados, onde é feita a apresentação dos resultados em termos de análise descritiva, seguida da análise e discussão dos resultados em termos de estatística inferencial e, por último, são referidas as limitações do estudo, sugerindo-se alguns tópicos para futuras pesquisas, tendo em consideração as hipóteses levantadas nesta investigação e os resultados obtidos.

A presente investigação encerra com as conclusões finais, onde se procuram salientar as principais conclusões do estudo, com sugestão de algumas estratégias globais de avaliação de desempenho dos profissionais da educação.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – STRESS E ANSIEDADE

Não podemos orientar-nos hoje em torno da função que desempenha a ansiedade e as percepções/attitudes na liberdade e na autonomia profissional perante a avaliação de desempenho, se não repensarmos com dedicação e esmero a sabedoria que vem do conhecimento científico.

Assim, parece-nos oportuno iniciar a reflexão acerca do stress e da ansiedade através de uma incursão sobre os conceitos fundamentais destas temáticas e que, de alguma forma, actuam interligados entre si.

1.1. Operacionalização dos conceitos: stress e ansiedade

O stress traduz um conjunto de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas, causadas por prolongadas e crescentes pressões significativamente maiores do que os recursos de defesa. (Dunham, 1992)

A ansiedade é uma emoção normal activada face ao perigo, mobilizando uma actividade ou tensão que tem como função estimular a capacidade de resposta de um indivíduo. Não é um estado normal, mas uma reacção normal. (Vallejo, 1991)

A revisão da literatura sobre a temática da ansiedade remete-nos para os trabalhos de Freud (1926, citado por Picado, 2005), que foi quem pela primeira vez introduziu o conceito de ansiedade no âmbito da psicologia, enquanto fenómeno fundamental do problema das neuroses¹, na teoria da personalidade e na etiologia (origem) das desordens fisiológicas e comportamentais. Para este autor, a ansiedade é algo que se sente, um estado emocional desagradável que inclui componentes fisiológicos e comportamentais.

¹ Neuroses: Reacções exageradas e desproporcionais do sistema nervoso em relação às experiências vividas.

Não existe uma definição universalmente aceite para a ansiedade. É frequentemente usado como sinónimo de stress. Não raras as vezes, no dia-a-dia, ouvimos as pessoas utilizarem a palavra “stress”, o que significa muitas vezes que estão ansiosas, tensas e preocupadas (Sabat, 1991). A ansiedade aparece assim associada a tensões físicas e psicológicas relacionadas com a noção de perigo e medo desse perigo (Graziani, 2005; Rachman, 1990). O que é, então, o stress e a ansiedade?

A ansiedade é a percepção de uma situação stressante que interfere nos processos de atribuição de sentido e de significação à experiência, ao produzir enviesamentos perceptivos, tais como: a atenção selectiva e a hipervigilância e de processamento de informação (Graziani, 2005). Daí o mesmo autor dizer que a ansiedade cria stress. Para ele, o stress está ligado à ansiedade e um sujeito ansioso reconhece rapidamente os stressores, sendo, muitas vezes, as situações ansiogénicas uma subcategoria da situação stressante, ou seja, o stress sobrepõe-se à ansiedade. A forma como o sujeito tenta e pensa controlar as situações stressantes influencia a avaliação da situação e a sua vivência emocional (Idem, 2005).

O stress, segundo Dunham (1992), traduz um conjunto de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas, causadas por prolongadas e crescentes pressões significativamente maiores do que os recursos de defesa. Meichenbaum (1985) defende que o stress implica a pessoa total, pois reside numa particular afinidade dinâmica, constante e bidireccional, entre a pessoa e o envolvente, enquanto agem um sobre o outro.

Pereira (1996) advoga que a presença de stress é aceite quando “as exigências são mais fortes do que a capacidade que o indivíduo tem de se adaptar às situações, ou seja, de lidar com os mecanismos de *coping*²” (p. 65). A mesma autora esclarece que a noção de *dano* explicita situações desagradáveis (*e. g.*, morte, doença, perda de status social, perda de relacionamentos significativos ou problemas económicos, etc.); a *ameaça* refere-se à antecipação daquilo que poderá acontecer (ocorrências negativas idênticas às do dano mas que ainda não ocorreram); no *desafio*, o indivíduo confia que tem possibilidades para ultrapassar as dificuldades.

² *Coping*: estratégias utilizadas pelo sujeito para lidar com as situações de dano, ameaça ou desafio.

Ocasionalmente, é normal um certo grau de ansiedade no nosso quotidiano, a qual é muitas vezes útil para nos estimular a agir. A emoção da ansiedade é experimentada como normal quando é adequada às circunstâncias e aceite como estímulo necessário para lidar com uma situação específica (Picado, 2005).

De uma forma geral, a ansiedade traduz quer sintomas psíquicos quer somáticos (físicos), que incluem sentimentos de medo, pânico, palpitações, sudorese, tremores, etc., activados por uma situação que se teme (Idem, 2005).

Para Spilberger (1972), a ansiedade é uma reacção emocional, acompanhada de sentimentos de tensão, nervosismo, pensamentos desagradáveis e alterações fisiológicas. Trata-se de um processo emocional caracterizado por um estado de alerta, sensação de perigo e medo, que leva à falta de controlo da situação por parte do sujeito. Este processo desencadeia alterações somáticas, fisiológicas, bioquímicas e comportamentais.

Lazarus e Folkman (1984) consideram a ansiedade sobretudo como uma resposta do indivíduo a uma situação em que as exigências do ambiente ultrapassam os seus recursos pessoais e em que a relação é tida como ameaçadora para o bem-estar do sujeito.

Beck (1985) afirma que a ansiedade é o resultado da activação de determinadas estruturas cognitivas (“esquemas de perigo”), que distorcem a forma como o sujeito acede à informação proveniente do meio. Para o autor, o processo da ansiedade resulta da consequência dos sistemas biológico, psicológico e social, pelo que qualquer experiência de ansiedade é avaliada como o reflexo de contribuições necessárias que subjazem a estruturas afectivas.

Destas interpretações clássicas, podemos aferir que não é necessário que exista um perigo real para que ocorra um processo de ansiedade. Por vezes, é a incapacidade para sabermos do que é que estamos receosos que torna a ansiedade tão desconfortante e penosa. Nesta perspectiva, a ansiedade está relacionada com o estado emocional do medo, partilhando com ele previsões futuras desagradáveis, com base na memória das experiências passadas (Rachman, 1990).

Porém, outros investigadores separam a ansiedade do medo, encarando este último como uma reacção de defesa a um objecto presente, enquanto a ansiedade se relaciona com um perigo mais vasto e incerto, gerado por uma fonte desconhecida (Levit, citado por Serra, 1989).

Vallejo (1991) defende que a ansiedade é uma emoção normal, sendo activada de tal modo que, face ao perigo, mobiliza uma actividade ou tensão que tem como função estimular a capacidade de resposta de um indivíduo. Ou seja, trata-se de uma reacção normal que prepara o sujeito para lidar com situações potencialmente desconfortáveis, como privações ou punições, ou qualquer ameaça à integridade individual. È, assim, uma reacção natural e necessária para impedir prejuízos ao indivíduo, auto-preservando-se de danos ou minimizando as suas consequências. Não é um estado normal, mas é uma reacção normal.

Em suma, a todas as actividades humanas subjaz um suporte emocional, assumindo um papel regulador sobre o comportamento e a eficácia das acções, incluindo-se o stress e a ansiedade nesse grupo de emoções. Assim, vejamos de seguida a fronteira entre o normal e o patológico.

1.2. Stress e ansiedade: a fronteira entre o normal e o patológico

“O que define o limite entre o que é aceite como ansiedade normal e ansiedade patológica é determinado pelo funcionamento do próprio indivíduo”.

(Picado, 2005)

A ansiedade é algo próprio e natural da vida. Grande parte das situações que enfrentamos no nosso dia-a-dia, exige que tenhamos as “pilhas bem carregadas”, por forma a que o sujeito possa fazer frente aos mais diversos desafios que se lhes deparam, sejam eles grandes ou pequenos, que impliquem potencialmente acertar ou errar, ganhar ou perder (Varela, 2007).

Graças à reacção emocional da ansiedade, o organismo está dotado de uma energia capaz de enfrentar situações novas, difíceis ou especiais, conseguindo uma maior concentração, uma

percepção focalizada e um tom físico adequado. Ou seja, a ansiedade afina os recursos de cada sujeito para que este possa fazer frente ao que se lhe possa suceder (Idem, 2007).

De um ponto de vista mais cognitivo, a ansiedade está presente onde o sujeito percebe um perigo ou uma ameaça. Ela é produto da avaliação cognitiva e corresponde a um conjunto de cognições e afectos perante uma situação ameaçadora: sentimentos de apreensão, percepção de um perigo eminente, activação de diversos sistemas psicofisiológicos. Níveis moderados de ansiedade revelam desempenhar um “papel tampão” perante diversos stressores. A ansiedade facilita assim a adaptação, ainda que seja desagradável: mobiliza os recursos físicos e psicológicos para enfrentar aquilo que ameaça o sujeito, o que pode possibilitar transformações benéficas e facilitar o desenvolvimento psicológico. A ansiedade protege-nos, favorecendo o estabelecimento de atitudes de defesa apresentando, por isso, um papel motivador na vida de todos os dias (Graziani, 2005; Lazarus, 1991; Miller, 1980).

Mas a ansiedade pode perder esta função adaptativa, o seu papel protector e motivador, e tornar-se patológica. A ansiedade patológica não só altera a actividade laboral ou social das pessoas, como desequilibra a homeóstase do organismo e pode converter-se num agente debilitador do próprio sujeito. A ansiedade afecta o ser humano como um todo, no seu corpo, no seu pensamento, na sua conduta (Varela, 2007).

Segundo Graziani (2005), na ansiedade patológica o sujeito manifesta um temor difuso na ausência de perigos identificáveis ou perante situações que não são de modo algum perigosas. O sujeito pode sentir-se esgotado ou bloqueado por esta inquietude ou, ao invés, sentir-se “hiperactivo”, reagindo contra as suas previsões catastróficas, constituindo um verdadeiro sofrimento para o sujeito. Nestas situações, influencia os processos de atribuição de sentido e de significado à experiência, introduzindo enviesamentos ou distorções perceptivas e de processamento da informação: a hipervigilância e a antecipação do perigo põem o sujeito em constante alerta (alerta fisiológico e psicológico) à procura da presença de hipotéticos stressores (Idem, 2005).

No paradigma básico “luta e fuga”, a emoção ansiedade resulta da resposta automática ao estímulo ameaçador e também provoca a resposta adequada. Nos casos em que o nível de ansiedade é de tal forma elevado, não permitindo uma resposta adequada às tensões do dia-a-

dia, do trabalho ou das relações, então estamos perante um estado de ansiedade patológico que necessita de intervenção, por forma a que o sujeito recupere os seus níveis de funcionamento normal e o levem ao equilíbrio (Picado, 2007).

A ansiedade patológica versa descritivamente sobre anomalias, cuja proporção, intensidade e duração estão relacionadas com a sua índole psicológica e biológica. Bondi (1988) aponta quatro critérios para distinguir ansiedade patológica da normal:

- intensidade, frequência e duração da intensidade;
- proporção e gravidade da situação objectiva e resposta ansiosa do individuo;
- grau de sofrimento subjectivo determinado pela ansiedade;
- grau de comprometimento e da autonomia e capacidade de funcionamento psicossocial do individuo.

Enquanto que na ansiedade normal os episódios emocionais são de intensidade moderada, com pouca frequência e de duração limitada no espaço e no tempo, na ansiedade patológica são de grande intensidade e duração. Relativamente às consequências, na ansiedade normal há apenas um ligeiro comprometimento da autonomia do indivíduo; pelo contrário, na ansiedade patológica esse comprometimento é bem visível, com reflexos significativos na redução do funcionamento social do indivíduo (Picado, 2007).

Assim, como já referimos, se por um lado a ansiedade normal funciona como fonte impulsionadora comportamental no sentido de ultrapassar, minimizar, eliminar ou resolver ameaças, por outro lado, na sua forma patológica torna-se uma fonte de mal-estar e de comprometimento funcional do indivíduo, diminuindo a sua capacidade de relacionamento interpessoal e de satisfação e rendimento no trabalho.

Assim, vejamos de seguida, de que forma o stress e a ansiedade se manifestam nos profissionais da educação.

1.3. Stress e Ansiedade nos profissionais da educação

“A ansiedade está presente onde o sujeito percebe um perigo ou uma ameaça (...) ela é produto da avaliação cognitiva e corresponde a um conjunto de cognições e afectos (...) podendo ter um efeito adaptativo ou disfuncional” (Graziani, 2005).

A ansiedade tem sido frequentemente referenciada como um fenómeno moderno. Não há dúvida de que estamos agora mais cientes do que nunca dos efeitos que o stress e a ansiedade causam nas nossas vidas. De vez em quando, todos nos sentimos ansiosos. O nível de ansiedade que um indivíduo sente numa determinada altura, reflectir-se-á no seu comportamento.

Dependendo do grau de ansiedade, o efeito pode ser positivo ou negativo. Os graus ligeiros de ansiedade podem servir para acentuar o nosso comportamento ou, mais especificamente, no caso de uma determinada tarefa, o nosso desempenho. O desempenho melhora proporcionalmente com um aumento de ansiedade até atingir um certo nível, após o qual o registo de mais ansiedade provoca uma completa desintegração do desempenho (Thoreau, 2002).

Em termos educacionais, o termo stress é utilizado por Kyriacou (1987) para referenciar o mal-estar docente. Este autor identificou-o com as experiências desagradáveis vividas pelo professor/educador resultantes do seu trabalho docente, tais como: emoções desagradáveis, estados de tensão, frustração, ansiedade, cólera, depressão e esgotamento.

Actualmente, tem sido dada grande ênfase ao stress ocupacional na profissão docente, sobressaindo, como causas desse mal-estar, alguns factores de risco relacionados não só com aspectos ambientais, bem como ligados à organização do trabalho, passando por factores físicos e psicológicos, causas ergonómicas ou estilos de vida menos saudáveis (Pedroso e Araújo, 1998; Silva, Sousa Nossa e Silvério, 2000a; Pereira e Castelo-Branco, 2001; Pereira, Silva, Castelo-Branco e Latino, 2003; Latino, Pereira, Castelo-Branco, Tavares e Silva, 2003; Francisco, Pereira e Pereira, 2005; Castelo-Branco e Pereira, 2006; Pereira, Silva e Castelo-Branco, 2006).

De acordo com Pires e Pousada (2001), as constantes mudanças que ocorrem no nosso sistema educativo, bem como a pressão permanente (*mobbing*) a que estão sujeitos os docentes leva-os, não raras as vezes, ao sofrimento e à exaustão (*burnout*).

A profissão docente, para além de um conjunto genérico de agentes indutores de stress, comuns a todas as profissões, cultiva alguns mitos muito precisos e idiossincráticos, ligados a questões relacionais e contextuais, próprias da profissão, aos quais ainda se somam factores pessoais, familiares e sociais (Ramos, 1999). Neste âmbito, a profissão docente é um exemplo bastante ilustrativo das influências que os acontecimentos de vida pessoais podem ter nos docentes, muito particularmente na relação com a percepção da auto-eficácia, com a satisfação e com o desempenho profissional (Ferreira, 2006; Pereira, Silva, Castelo-Branco e Latino, 2003; Tavares, Pereira, Castelo-Branco e Latino, 2003; Curado, 2002).

Vários autores (Coates & Thoresen, 1976, citados por Pereira, 1991) consideram que a ansiedade e o stress são prejudiciais aos docentes. Para Kyriacou (1987), a saúde mental dos docentes é afectada negativamente pelo stress a que muitos docentes estão sujeitos.

Neste âmbito, Gorriel (1985) distingue duas categorias de stress docente:

- 1ª categoria: o *stress estrutural*, proveniente da influência negativa das estruturas institucional e administrativa;

- 2ª categoria: o *stress conflito*, proveniente dos obstáculos à realização das responsabilidades pessoais.

No mesmo ano, Goupil (1985) considera existirem dois factores de stress docente. São eles:

- i) *factores internos*, referentes aos factores ligados à própria pessoa (expectativas, atitudes, o conceito de si, muitas vezes associados às condições de trabalho);

- ii) *factores externos*, referente ao comportamento dos alunos, às relações interpessoais e à mobilidade no trabalho.

Favretto (1985), menciona a existência de razões internas e externas. Quanto às primeiras, reportam-se ao facto dos professores viverem ansiosamente a responsabilidade da aula e a condição de trabalho com uma sensação de isolamento; as segundas, pelo grave conflito de papéis, pela relação com os alunos e pela exigência do contexto social.

Em Portugal, de acordo com um estudo efectuado por Cruz (1989), cerca de 62,5% dos professores apresentam um elevado nível de stress profissional, comparativamente com a Inglaterra que apresenta somente 25%.

Alguns autores esclarecem que, evidentemente, as características individuais do sujeito podem ser determinantes na forma como cada um lida com potenciais situações de ansiedade e stress. Diferentes sujeitos, perante a mesma situação, podem interpretá-la como uma ameaça ou como um desafio, só se constituindo num problema quando o sujeito não consegue lidar adequadamente com ela, ou seja, quando não utiliza estratégias de *coping* eficazes para a gerir (Pereira, 1991; Jesus, 1995). A utilização de mecanismos de *coping* pelo indivíduo depende da sua capacidade para confiar, ou não, nos seus recursos, para resolver os seus problemas (Pereira, 1991; Cordeiro, 1999).

Para Frasquillo (1998), a solução passa, inevitavelmente, por uma correcta identificação das causas que provocam o stress e a ansiedade. Igualmente importante, será ter uma intervenção múltipla conforme os sectores sistémicos mais envolvidos, quer sejam problemas de ordem sócio-cultural, de ordem organizacional, quer ao nível do local de trabalho, ao nível pessoal ou ao nível do ambiente físico.

O stress tanto é algo “traumático” que do meio externo ou interno nos atinge, como seja o conjunto das consequências provocadas no organismo pelo agente indutor, como pode ser algo indefinido e indicador de um mal-estar físico, mental, social e até moral. “Se superadas, as situações de stress são organizadoras do nosso crescimento e da nossa identidade, quase sempre agentes de saúde e de certeza, garantes da nossa experiência e maturidade emocional “(Cardoso, 1999, p. 11).

CAPÍTULO II – PERCEPÇÃO E ATITUDES

2.1. Operacionalização de conceitos

2.1.1. Percepção

“É através da percepção que o ser humano conhece o mundo à sua volta de forma total e complexa” (Leyens e Yzerbit, 1999).

Para a maioria dos profissionais em psicologia, a percepção diz respeito ao processo através do qual os objectos, pessoas, situações ou acontecimentos reais se tornam conscientes (Vala e Monteiro, 2006; Leyens e Yzerbit, 1999).

Segundo Leyens & Yzerbit (1999), a percepção distingue-se da memória, porque diz respeito a acontecimentos presentes e também é diferente da inteligência e pensamento na medida em que se refere a situações concretas. A percepção é mais um conceito em psicologia que possui diferentes considerações, a depender da abordagem teórica. Ela pode ser entendida como produto de vários elementos sensitivos ligados a experiências que o indivíduo tem anteriormente, pode ser entendida de maneira global, sendo irreduzível às sensações, ou pode ter características tão amplas que se confunde com qualquer processo cognoscitivo.

Segundo os mesmos autores (1999), para que o objecto possa ser percebido, ele deve-se destacar do mundo fenomenológico, possuindo uma estrutura interna maior do que os outros objectos que o cercam para que se constitua uma “boa figura”, caracterizando o resto como “fundo” sobre o qual ele se destaca. A “figura” e o “fundo” podem sofrer modificações, dependendo de diversos factores relacionados com a percepção. O ponto central disto é que “o indivíduo é capaz de gerar significações quando activado por estímulos externos que lhe suscitam reflexões aprofundadas sobre si próprio e o seu meio ambiente” (Sousa, 2006, p.169). Por isso é que a estimulação é considerada fundamental na definição do que constitui a “figura” e no que constitui o “fundo”. Muitas vezes a passagem de “figura” para “fundo” e vice-versa acontece por causa da saturação produzida pelo sistema nervoso quando a estimulação se torna excessiva (Leyens e Yzerbit, 1999).

A atitude de um indivíduo, a movimentação do objecto, movimentação da cabeça, interposição dos objectos, tamanho relativo, perspectiva linear e o jogo de luzes e sombras também são alguns dos factores que determinam o que se define como “figura” e o que se caracteriza como “fundo”. A percepção depende de uma série de factores precisos, mesmo quando se trata da percepção de um movimento ilusório ou da movimentação de outro objecto que não o que realmente se move (Idem, 1999).

2.1.2. Atitudes

“O fio visível é que uma atitude reenvia a uma representação mental que condensa a nossa avaliação sobre um objecto” (Leyenes e Yzerbyt, 1999).

Apesar da sua imensa popularidade, o conceito de atitude continua difícil de definir. A principal razão é que se trata de um constructo psicológico, isto é, uma realidade hipotética que os psicólogos sociais usam para as suas explicações (Bowditch e Buono, 1992). O que em grande medida contribuiu para a popularidade deste conceito, foi o facto de a atitude ser um constructo mediador entre a forma de agir e a componente tendencial dos indivíduos, assumindo um papel preditivo do comportamento, face a um fenómeno ou objecto claramente identificados (Cardoso, 2002).

Falar de atitude é, antes de mais, uma forma cómoda de resumir um potencial. A atitude não é algo fixo nas profundidades da nossa mente, mas tem mais a ver com as tendências do nosso comportamento. E é isso mesmo que está em jogo: mudar as atitudes permite mudar o nosso comportamento (Bowditch e Buono, 1992). O que é, então, uma atitude?

De acordo com Moscovici (1961, citado por Vala e Monteiro, 2006), a atitude exprime a orientação geral, positiva ou negativa, do sujeito que elabora a representação face ao objecto representado. Para este autor, a atitude é uma dimensão das representações sociais.

“Atitude é uma predisposição para responder de forma favorável ou desfavorável a um objecto, pessoa, instituição ou acontecimento” (Ajzen, 1988, p. 4) ou, nas palavras de Eagly

& Chaiken (1993, p. 1), trata-se de um “constructo hipotético referente à tendência psicológica que se expressa numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”.

A definição de atitudes como um constructo hipotético indica que as atitudes não são directamente observáveis, isto é, são uma variável latente explicativa da relação entre a situação em que as pessoas se encontram e o seu comportamento. Trata-se, assim, de uma inferência sobre os processos psicológicos internos de um indivíduo, feita a partir da observação dos seus comportamentos (verbais ou outros). Este processo é semelhante ao processo de inferência que fazemos na nossa vida quotidiana: se virmos uma pessoa que requisita sistematicamente um vídeo sobre artes marciais (comportamento) podemos inferir que essa pessoa gosta de artes marciais (atitude). A grande maioria dos autores considera “as atitudes como aprendidas e, portanto, alteráveis”. As atitudes expressam-se sempre através de um julgamento avaliativo (Eagly e Chaiken, 1993).

Os autores referidos anteriormente (1993) esclarecem-nos quanto às três características que eles consideram fazer parte deste julgamento avaliativo: 1^a) *Direcção* – favorável vs. desfavorável; 2^a) *Intensidade* – opõe posições extremadas (posição radical) a posições fracas (posições menos radicais/mais atenuadas); e 3^a) *Acessibilidade* – é a probabilidade de ser activada automaticamente da memória, quando o sujeito se encontra com o objecto da atitude. Esta dimensão das atitudes está associada à sua força, à forma como foi apreendida e à frequência com que é utilizada pelo sujeito.

Actualmente, as atitudes podem considerar-se um conceito básico para a compreensão de diversos problemas com que a educação se debate, nomeadamente o da avaliação de desempenho (Cardoso, 2002).

Vários autores (Lima, 2006; Kardec 1978) esclarecem-nos sobre aquilo que consideram ser as três componentes básicas das atitudes: *componente cognitiva*, que se refere aos nossos pensamentos, ideias, opiniões e crenças, que ligam o objecto de atitude aos seus atributos ou consequências e que exprimem uma avaliação mais ou menos favorável; *componente afectiva*, que se refere às nossas emoções e sentimentos provocados pelo objecto de atitude; *componente comportamental*, reportam-se aos nossos comportamentos, tendências ou

intenções comportamentais para reagir, ou seja, comportamentos em que as atitudes se podem manifestar.

Kardec (1978) esclarece que “uma atitude está formada quando esses componentes se encontram de tal maneira inter-relacionados, que os sentimentos e tendências reactivas específicas ficam coerentemente associadas com uma maneira particular de pensar em certas pessoas ou acontecimentos”, acrescentando ainda que “desenvolvemos as nossas atitudes ao enfrentarmos e ajustarmo-nos ao meio social e, uma vez desenvolvidas, emprestam regularidade aos nossos modos de reagir e de facilitar o ajustamento social”. (Idem, p. 7)

Resumidamente, Kardec (1978) diz que os processos condizentes à aquisição de atitudes podem resultar: dos resultados da nossa própria experiência; das nossas tendências e preconceitos perceptivos; das nossas observações das reacções de uma outra pessoa perante uma situação específica; e da nossa observação dos resultados das experiências de outra pessoa.

São diversas as definições de atitude. No entanto, neste estudo, e de uma forma simples, ela será encarada como uma disposição a reagir, de maneira favorável ou desfavorável, a um determinado referente (objecto), sempre que este se apresente. Por isso mesmo, importa percebermos de que forma se pode avaliar a percepção e as atitudes.

2.2. Como avaliar as percepções e attitudes?

As attitudes são úteis em todos os tipos de situações e preenchem um conjunto de funções (Vala e Monteiro, 2006; Leyens e Yzerbyt, 1999): dão-nos um certo conhecimento do mundo; têm um carácter instrumental na medida em que nos evitam alguns desgostos e garantem vantagens; permitem-nos comunicar os nossos valores a quem nos rodeia. Por estas razões, elas são da máxima importância para nós próprios e para os outros.

Para se avaliar uma atitude, é necessário ter em conta uma resposta avaliativa face ao objecto atitudinal. Seja qual for o problema a investigar, é muito provável que o investigador queira sondar as reacções, os sentimentos e as opiniões de várias pessoas, com a ajuda de uma escala de attitudes. O mais frequente é que as pessoas entrevistadas tenham que indicar o seu

grau de acordo com uma série de enunciados relativos ao seu objecto atitudinal. Se seguir escrupulosamente as recomendações feitas pelos inventores desses vários instrumentos, obterá medidas de excelente qualidade (Himmelfard, 1993).

Mas as escalas de atitudes não são uma panaceia. A suspeita quanto à sinceridade das respostas levou alguns investigadores a construir diferentes instrumentos, baseados nas respostas fisiológicas das pessoas (Cacioppo e Petty, 1982) ou baseados numa abordagem mais insólita convencendo os inquiridos de que se dispõe de um detector de mentiras e, portanto, lhes é útil dissimular os seus verdadeiros sentimentos relativamente ao objecto atitudinal (Roese e Jamieson, 1993, citado por Leyens e Yzerbyt, 1999) ou ainda através da observação do comportamento das pessoas como um meio muito mais directo de recolher informações sobre as suas atitudes, porém, é fácil de entender que os custos ligados a esse trabalho refreiam muitos investigadores (Dovidio e Gaertner, 1986).

No domínio da educação, têm-se procurado avaliar, de diferentes formas e meios, as atitudes dos profissionais da educação face ao seu desempenho profissional. No entanto, a forma mais comum de medir atitudes é através do que se designou de *escalas de atitudes*. Esta técnica parte do princípio que podemos medir as atitudes através das crenças, opiniões e avaliações dos sujeitos acerca de um determinado objecto, e que a forma mais directa de aceder a estes conteúdos cognitivos é através da auto-descrição do posicionamento individual (Lima, 2006).

Uma das *escalas de atitudes* mais utilizada na investigação é a técnica de escalas de Likert (1932, citado por Lima, 2006), que centra a tarefa da avaliação nos sujeitos respondentes. Neste caso, o modelo de medição baseia-se claramente no modelo psicométrico: é a própria resposta do indivíduo que a localiza em termos de atitude, e não existe nenhum escalonamento *a priori* dos estímulos.

No âmbito da educação, este tipo de estudos incide sobre a maneira do professor apreender o fenómeno educativo em geral e o seu modo de aperceber, de reagir em certas situações educativas em que o professor está implicado (Almeida, Morais e Batista, 2007). De modo particular, um dos objectivos prende-se com o controlo da evolução do comportamento do professor no seu desempenho profissional e, nomeadamente, com a possibilidade de

comparar as mudanças de atitudes ocasionadas pelo treino específico desse trabalho (Idem, 2007).

O interesse demonstrado por estas questões tem subjacente a ideia fundamental de que as atitudes desempenham um papel essencial na relação educativa, seja qual for a importância que se atribua aos conhecimentos científicos e ao domínio dos métodos e técnicas pedagógicas. Como nos diz Cosme (2009), o “saber” e a “formação do professor” só podem conjugar-se e encontrar a sua eficácia máxima se o educador desenvolver certas atitudes positivas - o que coloca a difícil questão da modificação das mesmas³.

Sem dúvida que a pessoa do professor exerce uma influência determinante na sala de aula. O professor é um indivíduo de acção, mesmo que o estudo e a reflexão crítica se lhe imponham: organiza e planifica as actividades de ensino-aprendizagem, reajusta, segundo as circunstâncias, as decisões que tomou e dirige a aprendizagem dos alunos; é ele que estabelece as regras, que organiza a matéria, que define os calendários (de uma forma mais ou menos participativa ou democrática). A maneira como o professor pensa e se sente em relação ao ensino e à aprendizagem, aos alunos e a si próprio é fundamental para a forma como perspectiva este processo e para o próprio tom que imprime à relação educativa (Afonso, 2009; Sanches, 2008). As suas atitudes e percepções exercem uma influência considerável, a diversos níveis, mesmo que ela seja subtil. Conforme o trabalho de Rosenthal & Lacobson (1968, citado por Leyens e Yzerbit, 1999) evidencia muito claramente, os professores, tal como a generalidade das pessoas, não podem, de facto, esconder as suas verdadeiras atitudes. Estas são reveladas através dos mais pequenos gestos: o tom de voz, a expressão facial, a postura, o contacto visual e outros aspectos da linguagem corporal.

Nesta perspectiva, é importante sublinhar que o acto educativo é, por excelência, um momento de comunicação entre educador e educando. Por conseguinte, o professor encontra-se totalmente envolvido numa dinâmica relacional de que não poderá alhear-se, ou pôr-se de fora, mas onde tem de participar de forma plena. Assim, e tal como reconhece Postic (1984, p. 9), o professor não é neutro, visto que “se compromete inteiramente na situação pedagógica com aquilo em que acredita, com aquilo que diz e faz, com aquilo que é (...). Conforme o tom

³ Na realidade, para o professor levar a efeito, com sucesso, as diferentes tarefas que lhe cabem deverá desenvolver um conjunto de atitudes desejáveis, em relação ao ensino e à aprendizagem, entre as quais se incluem a autoconfiança, a autenticidade, o gosto pela experimentação e a abertura à inovação (cf., Lefebvre, 1989).

que adopta, o olhar que lança, o gesto que esboça, a sua mensagem adquire um valor específico para o conjunto dos alunos e uma ressonância particular para alguns deles”.

Perante o exposto, fica claro que existe uma relação efectiva entre atitude e comportamento, pelo que muitos estudos atestam que as atitudes referidas num questionário permitem, com efeito, prever os actos das pessoas (Kraus, 1995).

Posto isto, faremos agora uma breve abordagem à relação existente entre atitudes e comportamento.

2.3. Atitudes e comportamento: uma relação de mútua dependência

Um argumento importante é o da relação entre a atitude das pessoas e o seu comportamento (Leyens e Yzerbyt, 1999).

Um dos interesses das atitudes é a possibilidade de prever o comportamento em determinadas situações. A relação entre atitude e comportamento é complexa, conforme nos revelam os resultados das investigações relativas ao fenómeno da “dissonância cognitiva” (Festinger *et al.*, 1954, citado por Cardoso, 2002). Estes estudos vieram revelar que as atitudes podem ser adoptadas com o fim de justificar ou racionalizar comportamentos já ocorridos, no sentido de haver consonância entre os comportamentos e as atitudes em causa (por exemplo, “o fenómeno das uvas amargas”, em que a impossibilidade de alcançar os cachos conduz a uma atitude de desdém, patente na expressão: “são verdes, não prestam!”). Neste caso, as atitudes parecem ser mais o resultado do comportamento do que a sua causa. Tal dado sugere a inexistência de uma causalidade unívoca entre disposições e comportamentos manifestos, apelando, antes, para a existência de relações de mútua dependência.

Na sua teoria da acção reflectida, Fishbein & Ajzen (1975) consideram que a relação entre atitude e comportamento passa pela formulação de uma intenção comportamental. A atitude só influenciará o comportamento se essa intenção estiver presente. Segundo estes autores, a própria atitude integra a avaliação dos custos e dos benefícios do comportamento

(“O que é que eu ganho se actuar desta maneira?”). As preocupações normativas (“O que é que os outros vão pensar se eu actuar desta forma e será que me importo com a opinião deles?”) constituem outro determinante da intenção comportamental. Dito de outra forma, não somos insensíveis às reacções potenciais das pessoas que nos rodeiam (Ajzen e Fishbein, 1980; Fishbein e Ajzen, 1975).

Nesta mesma teoria, Fishbein & Ajzen (1975) distinguem a faceta afectiva da atitude da sua componente cognitiva (as crenças comportamentais) e da componente conativa (a intenção comportamental). Esta concepção “tripartida” do homem parece ter marcado todo o pensamento ocidental.

As pesquisas contemporâneas acerca das atitudes apoiam-se no modelo hierárquico proposto por Rosenberg & Hovland (1960). Estes defendem que as vertentes cognitiva, afectiva e conativa constituem um primeiro nível de factores que a atitude integra numa construção de segunda ordem. Em concreto, isto significa que as três componentes deveriam estar substancialmente correlacionadas, já que todas se referem à mesma atitude. No entanto e na medida em que as três componentes correspondem a realidades psicológicas distintas, as suas avaliações não deveriam ser inteiramente redundantes.

Esta ideia de que uma atitude pode ser declinada em três modos distintos, ainda que fortemente imbricados, é sobretudo interessante para quem quer modificar as atitudes dos outros. Com efeito, podemos esperar que, agindo sobre um dos três aspectos, se consiga provocar uma mudança considerável nos outros dois (Leyens e Yzerbit, 1999). Uma pesquisa de Rosenberg (1960) ilustra claramente esse fenómeno. Este investigador queria modificar a componente afectiva ao mesmo tempo que minimizava a intervenção dos aspectos cognitivos. Começou por medir as reacções afectivas e as crenças cognitivas relativamente a uma grande série de objectos atitudinais. Depois, hipnotizou todos os participantes e ordenou a metade dele que mudasse radicalmente a sua forma de sentir face a dois objectos. Segundo os participantes, o que estava em causa era reagir mais ou menos favoravelmente do que antes. Novas medições efectuadas depois da sessão de hipnose confirmaram não haver grandes diferenças nos dois grupos de participantes, no que respeita aos assuntos não abordados na hipnose. Pelo contrário, os participantes convidados a modificar as suas reacções afectivas acerca de alguns objectos atitudinais, não só se conformaram às instruções do ponto de vista

da dimensão afectiva, como também modificaram de modo substancial as suas crenças cognitivas.

É obvio que a perspectiva tripartida propõe um meio fácil para organizar a enorme multiplicidade de pesquisas sobre a mudança de atitude. Os estudos realizados durante o último meio século ilustram, com efeito, como cada uma das esferas – cognitiva, afectiva e comportamental - pode desencadear a mudança de atitude e, por conseguinte, a mudança de comportamentos (Leyens e Yzerbit, 1999). Perante isto, podemos afirmar que as atitudes são parte da estrutura de pensamento, enquanto que os comportamentos surgem como resultados operacionais dessa mesma estrutura. Desta forma, se pode afirmar que existe uma inevitável relação de dependência mútua entre atitude e comportamento.

No capítulo seguinte, vemos como podem estas variáveis (percepção, atitudes e comportamento) interferir na avaliação de desempenho.

CAPITULO III - AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO

Vivemos num mundo em que quase tudo o que fazemos é objecto de avaliação por nós próprios e pelos outros. Os desempenhos e actos, seja numa sala de aula ou num outro espaço qualquer, são, não raras as vezes, objecto de reflexão e/ou discussão. Com frequência, os comentários traduzem-se num questionar das razões que levaram a tal desempenho/acto. O importante nisto é percebermos que estas apreciações/interpretações de desempenho/actos têm consequências ao nível do comportamento e das interacções sociais dos diferentes intervenientes (Sousa, 2006; Day, 1999; 2001).

3.1. Conceptualização da Avaliação de Desempenho

O objectivo da avaliação não é provar, mas melhorar.
(Stufflebean, 1995)

Tradicionalmente, a avaliação dos professores ocorria sobretudo no momento da sua selecção para o ingresso na carreira docente, tendo como objectivo reconhecer no candidato o perfil necessário às funções a desempenhar. Entretanto, tem-se afirmado uma outra perspectiva de avaliação dos professores, centrada no seu desempenho profissional, a qual procura identificar os pontos fortes e as dificuldades reveladas na prática docente e contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores (Afonso, 2009; Cosme, 2009; Alarcão e Roldão, 2008; Alves e Reis, 2008; Sanches, 2008; Fullan, 2003; Hargreaves, 1994).

Nevo (1997) entende a avaliação dos docentes como o “processo de descrever e julgar os méritos e o valor dos professores em função dos seus conhecimentos, destrezas, conduta/comportamento e os resultados do ensino” (p. 137), concebendo-a “como base para o diálogo mais que como um juízo crítico” (p. 151).

A Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988, p. 22) concebe a avaliação de professores como “a avaliação sistemática do desempenho do professor e/ou das qualificações relacionadas com a precisa função profissional do professor e a missão da área escolar”.

Guerra (1993) considera que a avaliação dos professores tem no seu ponto de mira a melhoria da acção profissional, isto é, “avalia-se, essencialmente, para compreender e transformar a prática” (p. 98). Ressalva, no entanto, que para se avaliar a prática profissional há que ter em conta “o contexto em que actua, a liberdade de que goza, os meios de que dispõe, o número de alunos com que trabalha, o tipo de instituição em que exerce a profissão, os estímulos que tem, as condições de trabalho, a formação que recebeu” (p. 87). Assim, conclui que a avaliação é um “processo da qualidade de ensino, assente em evidências e realizada para poder compreender e melhorar a prática educativa” (p. 88).

Assim, a avaliação procura a compreensão rigorosa da prática profissional, do seu sentido, do seu significado, do seu valor educativo (Alves e Reis, 2008; Hargreaves e Fink, 2007; Elliot, 1992). Elliot (1992) acrescenta que

(...) essa compreensão, para ser efectiva quanto à potencialidade da mudança que persegue, há que realizá-la não o avaliador, mas sim o protagonista da acção. Quando existem avaliadores externos, assumirão a função de facilitar aos professores uma compreensão rica e profunda através das evidências que recolham desde a posição privilegiadas que têm (p. 93).

A avaliação de desempenho, enquanto componente que integra a vida profissional dos professores, baseia-se na recolha de informação para julgar o seu mérito e/ou valor. Além disso, e atendendo a que as distintas concepções do que é ser professor envolvem diferentes modos de recolha de informação e, conseqüentemente, distintas formas na emissão de juízos, percebemos que uma das maiores dificuldades na operacionalização e consensualização em torno da avaliação destes profissionais se prenda, principalmente, com a definição do objecto da avaliação. Ou seja, a definição do objecto a avaliar acarreta implicações no modo como o vamos fazer e nos instrumentos a que vamos recorrer, ao mesmo tempo que interfere no modo como os próprios avaliados percebem o processo de avaliação (Sanches, 2008; Teodoro, 2006).

Perante isto, várias questões se colocam: Qual a concepção de professor que temos subjacente quando iniciamos um programa de avaliação? Que indicadores dever ser privilegiados no comportamento docente que indiciem a sua competência? O que vamos avaliar? Como vamos avaliar? É sobre estas e outras questões que pretendemos reflectir de seguida, embora sem a pretensão de dirimir as diferentes concepções do que é um professor, ou do que é ensinar, pois são muito variadas.

Simões (2000, pp. 13-14) agrupa três dimensões que considera interagirem na profissão docente e que constituem os alicerces da sua actuação, permitindo aferir a sua adequação à função que exercem. Assim, é distinto avaliar:

a) a *competência*⁴ do professor (*teacher competency*), ou seja, o conjunto de conhecimentos, capacidades e princípios de valorização profissional, que avalia a qualidade do professor;

b) o *desempenho*⁵ do professor (*teacher performance*) que patenteia o comportamento de ensinar e onde o que se avalia é a qualidade do ensino;

c) a *eficácia*⁶ do professor (*teacher effectiveness*) que advém dos resultados dos alunos que podem ser efectivamente atribuídos à actuação do professor, onde se avalia o professor ou o seu ensino tendo por referência os resultados dos alunos.

É importante esta distinção porque, como salienta Hadji (1994, p. 31), a busca no comportamento do professor de indicadores que testemunhem a presença de características procuradas, faz com que a avaliação se transforme num “acto de leitura de uma realidade observável, que se realiza com uma grelha pré-determinada, e que leva a procurar, no seio dessa realidade, os sinais que dão testemunho da presença dos traços desejados”.

⁴ A *competência* diz respeito a qualquer conhecimento científico específico, aptidão ou posição de valor profissional, cuja posse se crê relevante para uma prática de ensino com sucesso (Simões, 2000, p. 13).

⁵ O *desempenho* está relacionado com “o comportamento do docente no trabalho (...); depende da sua competência, do contexto em que o professor trabalha e a sua habilidade para aplicar as competências em qualquer momento” (Simões, 2000, p. 14).

⁶ A *eficácia* refere-se ao efeito que o desempenho do professor tem nos alunos, ou seja, depende quer do desempenho do professor quer das respostas dos alunos (Simões, 2000, p. 14).

De salientar que a avaliação deve ser um processo cíclico ou espiral, e que não pode ser um acto isolado. Trata-se de fazer da avaliação, essencialmente uma estrutura de aprendizagem (Afonso, 2009; Busto e Maia, 2009; Cosme, 2009; Sanches, 2008).

A seguir veremos algumas das mudanças que foram operando em Portugal, ao nível da avaliação de desempenho dos profissionais da educação.

3.2. História da Avaliação de desempenho em Portugal

Sendo a avaliação uma prática social muito antiga, a história tem-se recheado de referências a avaliações com carácter público, embora com características diferenciadas das actuais, contudo, “boa parte do trabalho avaliativo moderno continua a basear-se em ideias e técnicas que já se aplicavam há muito tempo atrás” (Stufflebean e Shinkfield, 1987, p. 34).

Em Portugal, e independentemente do facto de, já no início do século XVIII, existirem grupos de pessoas que exerciam a docência como “ocupação principal” (pois nessa altura os reformadores definiam regras uniformes de selecção e de nomeação de professores), o processo de afirmação profissional dos professores ocorre, como processo amplo e sólido, no período posterior ao 25 de Abril de 1974 (Correia, 2000; Teodoro, 1994). Se é certo que não podemos ignorar o impulso da acção do Marquês de Pombal para a afirmação dos professores como classe profissional, sobretudo através das reformas do ensino que patrocinou entre 1759 e 1772 e com as quais contribuiu decisivamente para a emergência do sistema de ensino estatal ou mesmo a generosidade do consulado efémero da primeira República, há que não esquecer o processo de “desprofissionalização” do trabalho dos professores que o salazarismo promoveu (Teodoro, 1994).

Assim, só após a revolução de 25 de Abril de 1974, depois de um lento e complexo processo, é que a classe dos professores assume uma maior relevância com a aprovação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), no qual convergem ainda todas as contradições que atravessam a profissão docente no momento actual (Teodoro, 1994).

Só em 1986, com a aprovação pela Assembleia da República Portuguesa da LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), ficou estabelecido o direito

dos professores a uma carreira e se procedeu a um aumento da duração e do nível de exigência de entrada na profissão (Almeida, Morais e Batista, 2007).

No que diz respeito à formação inicial, a LBSE veio consagrar a exigência de um nível superior para todos os educadores e professores, embora admitindo dois níveis de formação académica: o bacharelato, para os educadores de infância e professores do 1º ciclo do Ensino Básico, e a licenciatura para os professores do 2º ciclo do Ensino Básico e do ensino secundário. Este facto é tanto mais justificável quanto é certo que o processo de globalização acarreta novos reptos, dado que o progresso técnico e científico ocorre a um ritmo cada vez mais acelerado, fazendo com que os desafios para os professores se complexifiquem. A própria revolução no mundo das telecomunicações fez com que o acesso ao conhecimento se universalizasse e, conseqüentemente, neste contexto, facilmente se percebe que aos professores seja exigido, cada vez mais, um elevado grau de competência e de conhecimentos científicos/tecnológicos (Teodoro, 2006; Correia, 2000).

As escolas do “Magistério Primário” cessaram a sua função na formação de professores no final do ano lectivo de 1988, passando a mesma a ser da responsabilidade das instituições de ensino superior, universitário ou politécnico (Teodoro, 2006).

A necessidade de valorizar a profissão docente foi, manifestamente e há muito tempo reconhecida internacionalmente, pelo menos no plano das declarações de princípio. A recomendação relativa à Condição do Pessoal Docente aprovada pela generalidade dos governos dos diversos países representados na UNESCO afirmou que “o progresso da educação depende, em grande parte, das qualidades e competência dos professores em geral, bem como das qualidades humanas, pedagógicas e profissionais de cada um em particular” (citado por Teodoro, 1994, p. 63). Contudo, e passados que estão quarenta anos, os governos que a aprovaram pouco se empenharam na concretização das propostas e medidas aí contidas (Correia, 2000; Cortesão, 2000; Flores, 2000).

Ainda em 1988, a UNESCO reconheceu a relação existente entre o estatuto dos professores e as atitudes face à educação, alegando que quando uma sociedade não reconhece o papel educativo/formativo que deve ser desempenhado pela educação organizada nas escolas, e subvaloriza o seu sistema educativo, o estatuto atribuído aos responsáveis pelo

desempenho diário da função educativa é necessariamente reduzido, tendo reflexos na totalidade do sistema de educação organizada.

Com a regulamentação do artigo 55º - *Aquisição de Licenciatura por Docentes Profissionalizados* e do artigo 56º - *Qualificação para o exercício de outras funções educativas*, veio a possibilitar-se o alargamento de formação inicial aos professores que já se encontravam na carreira. Uma parte dos professores e educadores viria, mais tarde, com os complementos de formação, a ser equiparado a licenciado. Pensamos que actualmente poucos serão os professores a exercer funções que não possuam, pelo menos, o grau de licenciado (Nascimento e Passos, 2008). O ciclo reformista da formação inicial de professores encerrou-se em 1997, com a decisão governamental de determinar que “todos os cursos de formação, da educação pré-escolar ao final do ensino secundário, deverão conceder o grau de licenciatura” (Teodoro, 2006, p. 42). Como salienta Campos (2002, citado por Teodoro, 2006), este processo de unificação da formação tem sido designado de universitarização da formação de professores.

Para além da regulamentação da formação inicial de professores, foi publicado em 1992 o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (Decreto-Lei 249/92, de 9 de Novembro) cuja importância, do ponto de vista da carreira docente, se pode afirmar por via do modo como se acoplou a participação em acções de formação contínua ao processo de progressão na carreira (Almeida, Morais e Batista, 2007).

De facto, o sistema de avaliação de desempenho tradicional dos funcionários da administração pública, onde se incluem os professores, em vigor durante cerca de 20 anos, era claramente desadequado. O que se verificava era que quase todos os funcionários eram classificados com *Muito Bom*, não havendo uma efectiva avaliação de desempenho. Esta situação era desprestigiante para os funcionários públicos, injusta, na medida em que não permitia diferenciar os funcionários bons dos menos bons e não incentivava à produtividade (Busto e Maia, 2009).

É assim que surge o SIADAP – Sistema Integrado da Avaliação de Desempenho da Administração Pública⁷, que visava o desenvolvimento coerente e integrado de um modelo

⁷ Lei nº 10/2004 de 22 de Março, posteriormente revogada pela Lei nº 66-B/2007, de 28 de Dezembro.

global de avaliação dos funcionários da administração pública, constituindo um instrumento estratégico para a criação de dinâmicas de mudança, de motivação profissional e de melhoria contínua. O objectivo deste regime seria o de estabelecer uma cultura de meritocracia na Administração Pública, aproximando o sistema público do privado em que o desempenho profissional fosse o factor-chave da avaliação do profissional. Ora, a meritocracia é vista como uma condição do desenvolvimento coerente das sociedades que têm de inspirar a própria educação enquanto motor da democracia e da construção da cidadania (Busto e Maia, 2009).

Mais tarde, com a publicação do Estatuto da Carreira Docente (ECD), através do Decreto-Lei nº240/2001, posteriormente regulamentado pelo Decreto-Regulamentar 2/2008 de 10 de Janeiro, todo o paradigma da avaliação dos professores muda. A parte mais importante do trabalho relaciona-se com o ensino dos alunos, mas outras responsabilidades passam a ser relevantes: as relações do professor com os alunos e a comunidade, os momentos de formação e a formação ética e capacidade de providenciar relações profissionais, harmoniosas e cooperativas com todo o corpo docente e demais intervenientes, no acto de ensinar e aprender (Afonso, 2009; Cosme, 2009; Sanches, 2008; Almeida, Morais e Batista, 2007; Fernandes, 2005).

Hoje, os princípios da avaliação de desempenho do pessoal docente estão definidos quer na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) quer no Sistema Integrado de Avaliação de Desempenho da Administração Pública (SIADAP), apostando o novo modelo de avaliação na “interacção e integração de saberes, tão necessários à compreensão do mundo, indicando um percurso que permite a consciencialização, reflexão, supervisão e capacitação (*empowerment*)” (Afonso, 2009, p. 9).

Assim, e após esta incursão pela história da avaliação de desempenho em Portugal, importa agora, e de forma clara, esclarecer quais os elementos e factores de avaliação de desempenho que se preconizam hoje aos profissionais da educação.

3.3. Elementos e factores de avaliação de desempenho dos profissionais da educação

A avaliação é o espelho da dinâmica da escola, permitindo que os seus mais directos intervenientes compreendam a realidade, a corrijam, a mudem e a olhem com toda a clareza e rigor (Afonso, 2009, p.).

De uma forma muito genérica, a avaliação de desempenho de qualquer profissão é definida como um processo dinâmico de avaliação profissional que recorre à análise e observação do desempenho dos colaboradores nas suas funções, relacionamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e responsabilidades, ocorrendo durante um determinado período de tempo e em contexto organizacional. Pressupões a definição, negociação e comunicação dos objectivos da avaliação, feedback aos colaboradores acerca do seu trabalho, reconhecimento e análise de desvios ou dificuldades para atingirem os níveis de desempenho desejados. É o processo pelo qual uma organização mede a eficácia dos seus colaboradores (Afonso, 2009).

O âmbito de aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho dos profissionais da educação, hoje, vem consagrado quer na LBSE quer no SIADAP, e aplica-se aos docentes integrados na carreira que se encontrem no exercício de funções docentes.

Princípios orientadores e objectivos do sistema

A LBSE relaciona a progressão na carreira com a avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor na escola, individualmente ou em grupo, seja no plano da educação ou do ensino, seja na prestação de serviços à comunidade, seja ainda no das qualificações profissionais, pedagógicas e científicas adquiridas (Afonso, 2009; Busto e Maia, 2009).

Assim, a avaliação de desempenho do pessoal docente desenvolve-se de acordo com os princípios consagrados no artigo 39º da LBSE⁸, que estabelece o seguinte:

1- Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais;

2 – A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas;

3- Aos educadores, professores e outros profissionais da educação é reconhecido o direito de recurso das decisões de avaliação referida no número anterior.

Desenvolve-se também, como já foi referido anteriormente, no respeito pelos princípios e objectivos que enformam o SIADAP⁹, incidindo sobre a actividade desenvolvida e tendo em conta as qualificações profissionais, pedagógicas e científicas do docente.

A avaliação de desempenho do pessoal docente visa, por um lado, a melhoria dos resultados escolares dos alunos e da qualidade das aprendizagens e, por outro, encontrar orientações para o desenvolvimento pessoal e profissional no quadro de um sistema de reconhecimento do mérito e da excelência (Busto e Maia, 2009).

Objectivos da avaliação de desempenho

Nos termos do artigo 40º do ECD, são os seguintes os objectivos da avaliação do desempenho do pessoal docente:

- Contribuir para a melhoria da prática pedagógica do docente, inclusive da inventariação das necessidades de formação;

⁸ Artigo 39º, nº 2, da LBSE (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, de 19 de Setembro, e pela lei nº 49/2005, de 30 de Agosto).

⁹ Artigo 40º do ECD (nº 1).

- Contribuir para a valorização e aperfeiçoamento individual do docente, diferenciando e premiando os melhores profissionais;

- Detectar os factores que influenciam o rendimento profissional do pessoal docente e contribuir para a sua valorização e aperfeiçoamento individual;

- Promover o trabalho de cooperação entre os docentes, tendo em vista a melhoria dos resultados escolares e, conseqüentemente, promover a excelência e a qualidade dos serviços prestados à comunidade.

Dimensões da avaliação do desempenho docente

A avaliação do desempenho docente concretiza-se em quatro dimensões distintas¹⁰:

- *Vertente profissional e ética*, que contempla o exercício de outros cargos ou funções de natureza pedagógica, dinamização de projectos de investigação, desenvolvimento e inovação educativa e a sua correspondente avaliação, nível de assiduidade e serviço distribuído;

- *Desenvolvimento do ensino e da aprendizagem*, objectivado na preparação e organização das actividades lectivas, realização das actividades lectivas, relação pedagógica com os alunos, processo de avaliação de aprendizagem dos alunos e progressos dos resultados escolares esperados para os alunos e taxas de abandono escolar tendo em conta o contexto sócio-educativo;

- *Participação na escola e relação com a comunidade escolar*, através da participação dos docentes no agrupamento ou escola não agrupada e apreciação do seu trabalho colaborativo em projectos conjuntos de melhoria da actividade didáctica e dos resultados das aprendizagens;

- *Desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida*, abrangendo as acções de formação contínua concluídas e a autoformação.

¹⁰ Artigo 42, nº 2 do ECD e artigo 4º do Decreto-Regulamentar do DR nº 2/2008.

A avaliação do docente visa, em última instância, um sistema educativo de maior qualidade, o que deverá ser observado através da melhoria dos resultados escolares. Nessa medida, o sistema tem que ser visto como um todo, no pressuposto de que a prestação de cada um dos elementos da equipa fará reflexo nos resultados finais alcançados. Dito de outra forma, só se conseguirão alcançar os objectivos e metas definidos no projecto educativo, no plano anual de actividades ou no projecto curricular de turma, se cada um dos docentes contribuir de forma positiva para os mesmos, cumprindo os objectivos que a si individualmente lhe cabem (Busto e Maia, 2009).

Elementos de referência

São vários os elementos de referência a ter em conta na avaliação de desempenho. Assim, o artigo 8º do Decreto-Regulamentar nº 2/2008 vem determinar que a avaliação terá por referência:

- os objectivos e metas fixados no Projecto Educativo e no Plano Anual de Actividades;

- os indicadores de medida (quanto ao progresso dos resultados escolares e redução das taxas de abandono escolar) previamente estabelecidos pela Escola/Agrupamento; e ainda

- os objectivos fixados no Projecto Curricular de Turma¹¹.

Mais uma vez se adopta aqui a lógica da *definição de objectivos em cascata*, em que a fixação dos objectivos individuais aparece integrada no ciclo anual de gestão de cada serviço ou organismo da administração pública, a qual apresenta várias fases:

- estabelecimento do plano de actividades para o ano seguinte, tendo em conta os objectivos estratégicos, as orientações da tutela ou, no caso das autarquias locais, do órgão executivo e as atribuições orgânicas;

¹¹ Por decisão da Escola/Agrupamento, prevista no Regulamento Interno.

- estabelecimento dos objectivos de cada unidade orgânica, a prosseguir no ano seguinte;

estabelecimento dos objectivos individuais e de responsabilidade partilhada a atingir por cada trabalhador ou equipa no ano seguinte;

- e, por último, a elaboração do relatório de actividades (Afonso, 2009; Busto & Maia, 2009).

Instrumentos de Registo

Os avaliadores procedem, em cada ano escolar, à recolha de informações e dados através de instrumentos de registo normalizados. Estes instrumentos de registo são elaborados e aprovados pelo Conselho Pedagógico, tendo em conta as recomendações que forem formuladas pelo Conselho Científico para a Avaliação dos Professores (CCAP) (Afonso, 2009).

Intervenientes na avaliação do pessoal docente

Os artigos nºs 12º e 16º do Decreto-Regulamentar 2/2008 referem que os intervenientes principais do processo de avaliação de desempenho dos docentes são:

- a) *O docente avaliado*, pelo método da auto-avaliação;
- b) *Os avaliadores*, grupo composto pelo coordenador do conselho de docentes ou do departamento curricular ou os professores titulares que por ele sejam designados quando o número de docentes avaliar o justifique; um inspector com formação científica na área departamental do avaliado, designado pelo Inspector-Geral da Educação, para avaliação dos professores titulares que exercem as funções de coordenação do conselho de docentes ou do departamento curricular, sendo que este inspector vai avaliar em conjunto com o presidente do conselho executivo; o

presidente do conselho executivo ou o director da escola ou agrupamento de escolas, ou um membro da direcção executiva por ele designado;

- c) *A Comissão de Coordenação da Avaliação de Desempenho*, constituída pelo presidente do conselho pedagógico, que a coordena, mais quatro membros do mesmo conselho com a categoria de professor titular.

Meios/instrumentos de avaliação

Existem várias fontes e meios de recolha de informação da avaliação de desempenho, dependendo a sua escolha sobretudo dos objectivos a que se pretende chegar. O artigo 45º do ECD 2/2008, refere as mais comumente utilizadas, que são:

- *as fichas de auto-avaliação*, através da ficha própria proposta pelo ME, do portefólio, dos diários de aula, do diário de bordo, do dossier individual;
- *o guião de observação de aulas*, com pelo menos 3 em cada ano escolar;
- *análise de produtos e resultados*, que compreende os relatórios certificativos de aproveitamento em acções de formação, os instrumentos de gestão curricular, os materiais pedagógicos desenvolvidos e utilizados, os instrumentos de avaliação pedagógica, a planificação das aulas e instrumentos de avaliação utilizados com os alunos, registos diários/semanais/mensais, os incidentes críticos, ...);
- *as tabelas de registo de progressão dos alunos e respectivos materiais que os evidenciam* (final do mês, final de período, ...);
- *registos dos encontros* de pré e pós-observação de aulas assistidas;
- *entrevista entre avaliador e avaliado*;
- *documentos comprovativos de participação em actividades* do PPA, em grupos de trabalho para elaboração de documentos internos, de divulgação de acções com a comunidade, de participação em campanhas de solidariedade e voluntariado;
- *Informações de terceiros* (pais, encarregados de educação dos alunos, ...);
- *desenvolvimento de projectos com os alunos* que envolvam a participação da comunidade local, regional, nacional ou mesmo internacional, ...

Periodicidade

A avaliação de desempenho realiza-se no final de cada período de 2 anos e reporta-se ao tempo de serviço nele prestado.

Os docentes só são sujeitos a avaliação de desempenho desde que tenham prestado serviço docente efectivo durante, pelo menos, metade do período em avaliação a que se refere o ponto anterior. Quando tal não se verificar, o desempenho relativo a esse período é objecto de avaliação conjunta com o período imediatamente seguinte (artigo 42º, nº 4 e artigo 7º, nº2 do Decreto-Regulamentar nº 2/2008).

Todavia, e apesar desta periodicidade bienal, os avaliadores deverão recolher toda a informação necessária à avaliação de desempenho em cada ano escolar (Busto & Maia, 2009).

Convém destacar que, considerando-se hoje a avaliação como um dos elementos-chave do processo de ensino, esta deverá contar com a triangulação escola-alunos-professores, desenvolvendo-se num processo contínuo de reflexão (Freitas e Freitas, 2002). É um trabalho de equipa em que os pontos fracos, os pontos fortes, os constrangimentos, etc., fazem parte da avaliação. Os normativos, as finalidades, os objectivos, as experiências de aprendizagem, a participação da comunidade e a entreaajuda inscrevem-se numa intercompreensão negociada e, por conseguinte, têm em vista a argumentação e a forma como se deve encarar, hoje, o acto educativo e as relações dentro e fora da escola. Avaliar é uma construção de sentidos que fornece um significado (Afonso, 2009).

Na avaliação dos professores, as informações obtidas servem e facilitam o desenvolvimento profissional, ou seja, a necessidade de reflectir na prática para melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos, podendo conseguir-se *feedback* quanto às técnicas de ensino e às aprendizagens dos seus alunos (Afonso, 2009; Cosme, 2009; Canário, 2005).

Os professores deverão adaptar-se às mudanças e às novas perspectivas de ensino, tornando-se o professor num orientador e num formador de saberes, com o fim máximo de despertar, conquistar e desenvolver nos seus discentes a competência do “aprender a

aprender”, preparando assim os alunos para ultrapassarem todos os obstáculos que se interpuserem nas suas vidas académicas e, futuramente, profissionais (Rosales, 1992). O mundo em constante mudança não permite que o docente não se actualize, não conheça os seus alunos, não seja um actor interveniente na comunidade educativa e não se preocupe com a articulação dos saberes com a acção e o saber em uso (Afonso, 2009).

A missão da escola pública, segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, é bem clara:

Dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.

Mas apesar de, na sua maioria, os elementos e factores de avaliação estarem previstos na lei, a investigação ainda não identificou um método de avaliação de professores que seja coroado de êxito. Os baixos níveis de fidelidade, generalização e validade atribuídos aos métodos de avaliação de professores, sugerem que perspectivas unidimensionais para avaliar competências, desempenho ou eficácia, são incapazes de captar informação suficiente sobre os atributos do ensino de modo a satisfazer completamente algum dos propósitos da avaliação dos professores (Darling-Hammond, Wise e Pease, 1986, citado por Afonso, 2009).

Perante este cenário, analisemos as opiniões dos docentes perante a avaliação de desempenho.

3.4. Vozes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração pública ou privada da educação (Paulo Freire, 1997)

Para explicar o porquê das reformas educativas traduzirem, simultaneamente, uma *ameaça* e um *desafio* aos professores, Giroux (1990, citado por Teodoro, 2006) refere que

as reformas educativas revelam escassa confiança nos professores que, quando referidos, são reduzidos à categoria de técnicos superiores, encarregados de levar a cabo ditames e objectivos decididos por peritos totalmente alheios às realidades quotidianas da vida da aula, ou seja, a mensagem explícita nesta prática parece ser a de que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo da reforma educativa (Teodoro, p.59).

Também António Nóvoa (1995) salienta o efeito perverso de uma política reformadora que reduz a intervenção autónoma dos professores, que se sentem pressionados a participar na concretização de projectos concebidos no exterior da profissão docente.

Por detrás do aparente consenso ao nível dos discursos políticos e pedagógicos sobre a importância do papel dos professores nas reformas educativas escondem-se “divergências reais e que se polarizam em dois processos antagónicos: o da *profissionalização*¹² e o da *proletarização*¹³ (Teodoro, 1994, p. 64). Teodoro (2006) acrescenta que o processo técnico de proletarização do trabalho do professor contribui significativamente para um reducionismo do seu papel, uma vez que a proletarização económica, como salienta, aconteceu já há muito tempo. Perante este cenário, urge criar uma política da condição docente que rompa com a imagem funcionarizada do professor e da relação linear (e unívoca) entre o conhecimento científico-curricular e a prática docente e que recuse a condição de tecnológico, técnico ou profissional da ciência aplicada (Cortesão, 2000).

Esta alteração na política da condição docente teria que passar, inevitavelmente, pelo desenvolvimento e pela valorização do estatuto “material e profissional dos professores” e pela criação de “condições para que o professor assuma a sua plena condição de intelectual transformador” (Cosme, 2009), ou o de “profissional reflexivo” (Sanches, 2008).

Os modelos de auto-avaliação tornam-se fundamentais no desenvolvimento profissional dos docentes. A este respeito, Elliot (1992) defende a possibilidade de se pôr em prática um modelo de responsabilização pública que respeite a autonomia profissional dos professores. Esse modelo assentaria na produção de um relatório por parte da Escola (relatório

¹² Profissionalização: neste processo, os professores vêm melhorando o seu estatuto profissional e social, elevados os seus vencimentos e aumentado o seu poder e a sua autonomia (Teodoro, 1994, p. 64).

¹³ Proletarização: neste processo, são decisivas as políticas que pretendem reduzir os custos da força de trabalho, e defendem a separação entre concepção e execução, a estandardização de tarefas, a intensificação das exigências em relação à actividade laboral, com uma inflação de tarefas e uma sobrecarga permanente de actividades (Teodoro, 1994, p. 64).

de auto-avaliação) a submeter à discussão e escrutínio públicos, com a eventual participação de avaliadores externos. Este modelo é defendido por Willis (citado por Afonso, 1998, p. 73), considerando que “um modelo de auto-avaliação (*self-reporting evaluation*) protege as Escolas das pressões externas, (...) quando se exige que determinados resultados sejam obtidos”.

Perrenoud (1999; 2000; 2004) considera que o ideal seria “caminhar no sentido de uma profissionalização suficiente da profissão, para que o controlo sobre a qualidade de ensino fosse exercido pelos colegas, no seio da equipa pedagógica e para que o estabelecimento de ensino funcionasse segundo o modelo de auto-avaliação”.

A apologia dos modelos de auto-avaliação¹⁴ (*self-reporting evaluation*) tem sido apresentada como uma forma de responsabilização que tende a proteger os professores de pressões externas que se verificam noutros modelos e que exigem que determinados resultados sejam obtidos, como foi dito anteriormente. Baseia-se igualmente na crença da existência da capacidade auto-crítica dos professores, isto se defendermos que “o último juiz da prática é a pessoa envolvida na prática” (Fernstermacher, 1983, citado por Day, 1999, p. 103), aduzindo o argumento de que “os professores procurarão melhorar a sua prática, se a considerarem como parte integrante da sua responsabilidade profissional, ao mesmo tempo que poderão resistir a uma mudança que lhes seja imposta” (MacCormick e James, 1983, citado por Day, 1999, p. 103).

Winter (1987, citado por Day, 1999), apresenta dois modelos de avaliação de professores:

- *modelo de produto*, segundo o qual o valor do processo de avaliação reside no produto que irá gerar, no que concerne à avaliação. Este produto é, em primeiro lugar, uma nova base de informações, global e actualizada, sobre o desempenho do professor para uso das «autoridades educativas locais» e dos órgãos administrativos. Esta base de informações será, então, utilizada para atingir os objectivos da avaliação, nomeadamente para melhorar os padrões profissionais através de recomendações várias, por exemplo a

¹⁴ *Auto-avaliação dos professores*: “é um processo no qual os professores formulam opiniões valorativas sobre a adequação e efectividade do seu próprio conhecimento, actuação, princípios ou consequências, com o fim de melhorar-se a si próprio. A função da auto-avaliação é, então, ajudar o professor a detectar e tomar decisões sobre os pontos fortes e débeis da sua prática e, perante isso, melhorar” (Jordan, 1998, p. 13).

promoção, o aperfeiçoamento ou a formação. Em suma, este modelo procura gerar avaliações autoritárias (exactas) do desempenho do professor (que servirão de base para prescrições posteriores (p. 100);

- *modelo de processo*, considera que o valor reside, essencialmente, no “processo de trabalho”, que por sua vez conduzirá ao desenvolvimento profissional. Este modelo procura, por si próprio, estimular uma aprendizagem eficaz do professor. (...) não se trata de produzir informação sobre o trabalho do professor, mas sim de produzir ideias que estes possam utilizar para aperfeiçoar o seu próprio trabalho (p. 100).

Sobre estes modelos, o mesmo autor insiste ainda na ideia de que um sistema de avaliação “deve reforçar as capacidades dos professores para uma acção responsável e autónoma” (Idem, p. 100), e para que isso aconteça há que optar por um modelo de processo, em vez de um modelo de produto como estratégia central da avaliação dos professores. Acrescenta ainda que, o modelo de processo reforça a cultura profissional dos professores, ao passo que o modelo de produto reflecte a cultura administrativa dos responsáveis governamentais ou das autoridades administrativas (Idem, 1994).

A tendência das políticas educativas internacionais e o modo como estas são implementadas repercutem-se, como se refere no Relatório Mundial da Educação de 1988, no estatuto dos professores, nos contextos onde estes leccionam, nas pressões a que estão sujeitos, na sua formação e na avaliação do seu trabalho. A recessão económica que a maioria dos países atravessou, incluindo Portugal, a partir dos finais dos anos sessenta, tendo sido em parte uma consequência da segunda crise do petróleo em 1979, fez com que as políticas educativas fossem encaradas “mais como um custo do que como um meio de desenvolvimento” (UNESCO, 1998, p. 15).

Contudo, se continuarmos a encarar a profissão docente como uma “profissão não produtiva” e a “educação como uma despesa e não um investimento” ou se persistirmos no ataque à imagem pública dos professores como tem acontecido nos últimos tempos em Portugal nos vários meios de comunicação social (Cortesão, 2000), como poderemos esperar que os professores se empenhem no cumprimento dos seus deveres para com a sociedade, se a sociedade não assume os seus deveres para com os professores?

O enfoque da avaliação em torno da qualidade e desempenho dos sistemas educativos foi-se tornando num desígnio cada vez mais reivindicado, causando um grande impacto no

modo como a educação é vista pela sociedade e pelas pessoas nela directamente envolvidas, particularmente os professores (Chagas, 2006; Canário, 2005; Rosales, 1992). Se bem que a educação esteja aberta a debate democrático, “ela está também a tornar-se numa indústria idêntica à mineira ou à construção civil, com indicadores dos *inputs*, processo e *output*, bem como das condições de mercado para o produto” (UNESCO, 1998, p. 69).

Esta visão da educação, orientada para o *produto* e não para o *processo*, condiciona o modo como se entende e se avalia a profissão docente (Afonso, 2009; Cosme, 2009; Sanches, 2008). Como se refere no relatório da UNESCO, ao avaliarmos a educação na estrita perspectiva sócio-económica, corremos o “risco de avaliar o desempenho em função de critérios assentes na rentabilidade e no rendimento, subordinando a influência dos professores à autoridade da administração” (UNESCO, 1998, p. 69).

O mau posicionamento de Portugal ao nível das competências de literacia e matemática e ao nível do abandono escolar antes da conclusão do ensino obrigatório, se comparado com os restantes países da OCDE, parece reforçar a emergência dos discursos à volta da premência da avaliação das escolas, dos professores, dos alunos e do sistema educativo.

Entretanto, o clima reformista que actualmente se vive em Portugal, obviamente influenciado não só pelas recomendações provenientes das mais diversas organizações internacionais (CCE, 2005), como também pela conjuntura política, social e económica que atravessamos, caracteriza-se pelo lugar proeminente que ostenta a retórica e a centralidade da avaliação dos docentes. Nesse contexto reformista, entende Estrela (2001, p. 116) que o nosso país, “sem realizar totalmente uma cultura de modernidade, abriu-se à pós-modernidade, à sociedade de informação e à globalização”.

Todas as mudanças que têm vindo a ocorrer acarretaram benefícios e desvantagens que obviamente se repercutiram no sistema e nas escolas que não ficaram “imunes aos desequilíbrios e tensões que afectam a sociedade nem indiferentes aos novos desafios de toda a ordem que ela lhes coloca” (Estrela, 2001, p. 117). O impacto dessas alterações tem operado a diferentes níveis: ao nível da estrutura administrativa, da função discursiva, da imagem social dos professores e da distribuição de papéis dos diferentes agentes sociais que trabalham na escola.

Se é certo que têm sido inúmeras as propostas de mudança no âmbito da educação escolar empreendidas na história recente do nosso país, também é certo que as mesmas têm sido acompanhadas por tensões, discussões e uma visibilidade pública inédita, facto que, só por si, é bem elucidativo da sua importância a todos os níveis na sociedade, já que o impacto de tais reformas têm consequências não só no momento presente, como também condicionam o futuro dos indivíduos e, conseqüentemente, repercutem-se na evolução da sociedade. O “apetite” para a produção de discursos e de debates à volta do tema “educação” é, pois, inevitável.

Uma constante nas retóricas discursivas de mudança da escola recai sobre a função profissional dos professores, ao mesmo tempo que diferentes instâncias salientam o elevado grau de responsabilidade dos mesmos, na melhoria da qualidade do ensino. Mas o que mudou realmente? Em que medida é que se têm vindo a modificar as condições para um melhor ensino? O que se pode/deve pedir aos professores e o que é que estes podem/devem oferecer? Que relação existe entre a avaliação dos professores e a prossecução da melhoria da qualidade de ensino?

Talvez em nenhuma outra profissão, o saber profissional esteja tão exposto à discussão pública, como no caso dos professores. Estes são avaliados diariamente nas salas de aula. Além disso, a temática do ensino não se pode desligar da forma como a família e a sociedade está organizada (Canário, 2005). É pacífico que o conceito tradicional de família se alterou pois, segundo Estrela (2001, p. 117), a família “entrou em crise e tende a delegar na escola parte das funções que tradicionalmente lhe competiam”. A escola vê-se assim obrigada, por um lado a reforçar a sua função socializadora e, por outro, a responder a desafios outrora da competência das famílias e de outras instâncias sociais (Canário, 2005).

Contudo, a escola continua a sentir-se impotente par resolver grandes problemas como, por exemplo, a indisciplina, o insucesso ou o abandono escolar. Consequência disto é que os professores se vêem, cada vez mais, confrontados com novas expectativas e exigências, ao ponto da comissão responsável pelo Relatório Mundial de Educação (1988) referir que no século XXI “muito se esperará e exigirá dos professores” (Cortesão, 2000).

Hoje em dia, os professores são quase exclusivamente responsabilizados pela eventual disfuncionalidade do sistema educativo. A este propósito, Afonso (1998, p. 65) advoga que “a imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser uma má situação do ensino e das escolas”. Esta responsabilização, acrescenta o mesmo autor, “deve ser vista em confronto com outras formas de responsabilização e discutida face ao exercício (legítimo) do controlo por parte do Estado, e/ou de outros sectores e actores sociais, sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas, ou de interesse público” (Idem, pp. 65-66).

Vários autores (Silva e Conboy, 2004; Flores, 2003; Sá, 2002; Nóvoa, 1999) chamam a atenção para o risco da existência de uma possível relação de linearidade e simplismo excessivos na articulação que se estabelece entre a qualidade do ensino e a avaliação dos professores. Com base nesta perspectiva, dependeria exclusivamente dos professores e da qualidade do seu desempenho como docentes a superação dos maus resultados dos alunos portugueses e dos problemas que, globalmente, afectam as escolas. Em Portugal, nos últimos tempos, tem sido recorrente nos diversos meios de comunicação social (imprensa escrita, rádios, televisões), publicações, artigos de opinião, debates e entrevistas, os professores surgirem como responsáveis pela crise na educação.

Nas palavras de Sá (2002) “a emergência da necessidade de avaliar os professores, colocando-os no banco dos *réus* sob a acusação de principais responsáveis pelo descalabro da situação da educação em Portugal” (p.70) constitui “uma das estratégias mais eficazes mobilizadas pelos defensores das virtudes redentoras do mercado consiste em criar (ideologicamente) uma situação de «pânico moral»” (Cohen, 1972, citado por Sá, 2002), capaz de induzir um “«sentido de choque» através da difusão de «imagens estilizadas e estereotipadas»”(Crawford, 1995, citado por Sá, 2002) veiculadas pelos meios de comunicação social.

Também outros autores chamam a atenção para as expectativas elevadas e “irrealistas” e para a “hiper-responsabilização” e pressão social exercidas sobre os professores, transformando-os, muitas vezes, no “bode expiatório” do sistema educativo, acrescentando que “se por um lado são culpados do que corre mal no sistema educativo, por outro são vistos como os detentores da chave do sucesso da educação” (Silva e Conboy, 2004; Estrela, 2001; Gimeno, 1991, citado por Flores, 2003, p. 129).

Correia e Matos (2001, p. 25) reforçam esta chamada de atenção, referindo que “o processo de controlo é acompanhado pelo reforço da responsabilização individual dos professores no fracasso dos sistemas educativos”.

Face a isto, não surpreende, pois, que esta temática seja um dos assuntos centrais das agendas dos governantes dos países que integram a OCDE:

O compromisso assumido pelos Ministros da Educação da OCDE em melhorar a qualidade da educação para todos passa, inevitavelmente, por garantir a eficácia e a equidade da escolaridade, sendo necessário garantir que os professores sejam profissionais competentes, que o ensino seja de qualidade e que todos tenham acesso a uma docência de excelente qualidade (OCDE, 2004, p.).

A propósito de como é construída a “ideia de profissão docente”, Nóvoa (1999) afirma que ainda existem muitos excessos no modo de pensar os professores. Assim, lança algumas questões inquietantes: “ficarão então os professores dependentes de formadores, especialistas e decisores que lhes forneçam a investigação em educação (pronta a usar) de modo a possuírem os meios que lhes permitam melhorar a qualidade e a eficácia do seu ensino? Que lugar se reserva a estes profissionais no que respeita à capacidade de serem, também eles, capazes de produzir saber?” (p. 15).

Não querendo desresponsabilizar os profissionais da educação do seu papel de formadores e de educadores, é preciso ter alguma contenção na responsabilização dos factos, pois, como diz a sabedoria popular africana, *para educar uma criança é preciso uma aldeia inteira*. Nem a escola, nem os professores podem, sem implicação efectiva de outras instituições sociais e familiares, encarregar-se sozinhos do processo educativo dos alunos (Nóvoa, 1999). Não deixa contudo de ser curioso, que seja

neste tempo de tantas ambições que se tem acentuado uma maior dependência dos professores ante os poderes públicos, as entidades privadas e as instituições universitárias. E se tem notado uma grande dificuldade de consolidar práticas de partilha profissional e de colaboração inter-pares (Nóvoa, 1999, p. 15).

É tendo como pano de fundo que este quadro de reflexão em torno da construção e da evolução da profissão docente, pela qual os professores se debatem do ponto de vista da

definição da sua profissão, que oscila entre a funcionarização e a sua afirmação como intelectuais, que a problemática da avaliação do desempenho dos professores assume um papel nuclear na problemática da avaliação de desempenho, os fins que persegue, quem participa nessa operação, como é que esta se implementa e o que faz com que seja tão desejada por uns e temida por outros (Hargreaves, 2003; Jesus, 2002; Cortesão, 2000; Simões, 2000).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

“A tarefa essencial do investigador é, justamente, a de interpretar aquilo que descreve” (Hadji e Baillé, 2001).

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA

A metodologia é a descrição sistematizada e pormenorizada de um trabalho de investigação, onde se faz a formulação correcta do problema que se vai estudar, os seus objectivos e o processo para alcançá-los. Assim, na fase metodológica, o investigador determina os métodos utilizados para obter as respostas às hipóteses formuladas. É necessário escolher um desenho de investigação apropriado para verificar as hipóteses; caracteriza-se a população estabelecendo critérios de selecção para o estudo, precisa-se a amostra e determina-se o seu tamanho; definem-se as variáveis, atribuindo um significado a um conceito ou a uma variável precisando também as actividades ou as operações necessárias à sua medida; e, por último, escolhem-se os métodos de recolha e análise dos dados. (Fortin, 2003).

4.1. Objectivos do estudo

Qualquer investigação tem por ponto de partida uma situação considerada como problemática, algo que exige uma explicação ou, pelo menos, uma melhor compreensão do fenómeno observado (Fortin, 2003).

Sobretudo durante estes dois últimos anos, tanto o Ministério da Educação como o próprio governo, têm exigido cada vez mais responsabilidades aos profissionais da educação, no sentido destes se submeterem a avaliações de desempenho que, segundo esclarece o Diário da República (DR, 2009, p. 122-(2)),

uma avaliação dos professores justa, séria e credível, que seja realmente capaz de distinguir, de estimular e premiar o bom desempenho, constitui (...) um instrumento essencial de valorização da profissão docente e um contributo decisivo para a qualificação da escola pública.

Apesar de tais intenções governativas, os profissionais da educação consideram que se trata de uma matéria que, decididamente, precisa de ser melhor esclarecida e melhor formulada. Na sua maioria, os profissionais da educação não concordam nem aceitam o modelo de avaliação existente. Assim, e perante este cenário de total descontentamento, surgiu a preocupação e o interesse em investigar uma temática tão complexa quanto desafiadora – a ansiedade e as atitudes/percepções dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

Nesse sentido, levantam-se alguns problemas pertinentes que, em nosso entender, carecem de ser questionados e que, por isso, urgem ser formulados, com a finalidade de, à posteriori, merecerem respostas objectivas: “A avaliação de desempenho concorre para elevados níveis de stress e ansiedade nos profissionais de educação?” “Qual é a atitude/percepção dos professores face à avaliação de desempenho?”.

Assim, o objectivo principal desta investigação é avaliar a resposta emocional dos profissionais de educação (através dos níveis de ansiedade) face a um objecto específico (avaliação de desempenho) e a sua cognição (percepções e atitudes) face a esse mesmo objecto.

Quanto aos objectivos específicos, pretendemos:

- tipificar o perfil dos profissionais da educação em estudo;
- Conhecer os níveis de ansiedade face à avaliação de desempenho;
- Conhecer as atitudes/percepções dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

4.2. Hipóteses de investigação

As hipóteses de investigação são enunciados formais das relações presumidas entre duas ou mais variáveis, enunciados de predição dos efeitos esperados no estudo (Fortin, 2003). Assim, no presente estudo formulámos as seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Os *níveis de ansiedade* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do *género*.

Hipótese 2: As *percepções/attitudes* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do *género*.

Hipótese 3: A *ideologia/tendência política nas próximas eleições* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função dos *níveis de ansiedade*.

Hipótese 4: A *ideologia/tendência política nas próximas eleições* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função das *percepções/attitudes*.

Hipótese 5: A *categoria profissional* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função dos *níveis de ansiedade*.

Hipótese 6: A *categoria profissional* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função das *percepções/attitudes*.

Hipótese 7: Os *níveis de ansiedade* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do *tempo de serviço*.

Hipótese 8: As *percepções/attitudes* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do *tempo de serviço*.

Hipótese 9: As *percepções/attitudes* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função dos *níveis de ansiedade*.

4.3. Tipo de estudo

O tipo de estudo descreve a estrutura utilizada segundo a questão de investigação vise descrever variáveis ou grupos de sujeitos, explorar ou examinar relações entre variáveis ou ainda verificar hipóteses de causalidade (Fortin, 2003).

Na prossecução dos objectivos desta investigação, foi utilizado o método de estudo do tipo descritivo-correlacional. Este tipo de estudo assume dois objectivos fundamentais: por um lado, recolher dados junto de uma população ou de uma parte desta a fim de examinar as atitudes, opiniões, crenças ou comportamentos desta população, por forma a caracterizar e a produzir um perfil geral do fenómeno; por outro, explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações (Fortin, 2003).

4.4. Variáveis

No contexto dos estudos do tipo descritivo-correlacional, não se aplica o uso dos termos “variável dependente” e “variável independente” (Fortin, 2003, p. 175).

4.5. Participantes: população e amostra

A população compreende todos os elementos (pessoas, grupos, etc.) que partilham características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo. A população pode ser limitada a uma região, a uma cidade, a um estabelecimento, etc. A população alvo refere-se à população que o investigador quer estudar e para a qual deseja fazer generalizações (Fortin, 2003). A população alvo da presente investigação circunscreve-se ao universo de Agrupamentos de Escolas dos distritos de Aveiro e Coimbra, mais concretamente ao Agrupamento de Escolas de S. Bernardo – Aveiro, Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação – Ílhavo, Agrupamento de Escolas de Vagos – Vagos, Agrupamento de Escolas de Oia – Aveiro, Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares – Coimbra, Agrupamento de Escolas da Carapinheira – Coimbra e, finalmente, Agrupamento de Escolas Silva Gaio – Coimbra.

A amostra é um subconjunto de elementos ou de sujeitos (participantes) tirados da população que são convidados a participar no estudo. É uma réplica, em miniatura, da população alvo (Fortin, 2003).

Neste caso, a amostra é constituída por 121 participantes, sendo que 17 (14%) são do sexo masculino e 104 (86%) do sexo feminino. As idades variam entre os 26 (mínimo) e os 59 anos (máximo), situando-se a média de idades nos 40.3 anos para um desvio padrão de 7.816 anos e variância de 61.91.

A maioria dos professores respondentes, 56 (46.3%) encontra-se no grupo etário dos 31-40 anos de idade. Quanto ao estado civil, a maioria dos professores são casados ou em união de facto, ou seja 83 (68,6%).

No que se refere à ideologia política, pudemos verificar que da nossa amostra total (n=121), a maioria dos professores - 84 (69,4%) votaram nas últimas eleições legislativas de 2005, sendo o partido mais votado o PS – Partido Socialista, com 54 (44,6%) dos votos. Quanto ao partido que planeiam votar nas próximas eleições de

2009, a maioria dos professores, isto é, 65 (53,7%) deles tendem para o partido do Bloco de Esquerda.

No que respeita à componente profissional, verificámos que: a maioria - 70 (57,9%) dos docentes é sindicalizada; 52 (43,0%) docentes têm a categoria profissional de “quadro de zona pedagógica”; a maioria deles tem uma qualificação académico-profissional “profissionalizado” 116 (95,9%); e que 65,2% têm até 20 anos de serviço. No caso do ciclo de ensino em que exercem a sua profissão, a amostra está igualmente distribuída à excepção do secundário que é representado por 31 professores, sendo que os restantes ciclos possuem 30 professoras cada um (Tabela 1).

Tabela 1: Caracterização sócio-demográfica da amostra (n=121)

	n	%
Género		
Masculino	17	14%
Feminino	104	86%
Idade		
24 a 30 anos	9	7,4%
31 a 40 anos	56	46,3%
41 a 50 anos	43	35,5%
+50 anos	13	10,7%
Estado Civil		
Solteiro	26	21,5%
Casado/União de facto	83	68,6%
Divorciado/Separado	9	7,4%
Viúvo	3	2,5%
Votou nas últimas eleições legislativas (2005)		
Sim	84	69,4%
Não	37	30,6%
Partido em que votou		
CDS	0	0%
PSD	24	19,8%
PS	54	44,6%
BE	35	28,9%
PCP	8	6,6%
Partido em que planeia votar nas próximas eleições (2009)		
CDS	0	0%
PSD	30	24,8%
PS	9	9,1%
BE	66	53,7%
PCP	16	13,2%
Sindicalizado		
Sim	70	57,9%

	Não	51	42,1%
Categoria profissional			
	Quadro da escola	47	38,8%
	Quadro zona pedagógica	52	43,0%
	Contratado	22	18,2%
Qualificação académico-profissional			
	Profissionalizado	116	95,9%
	Não Profissionalizado	5	4,1%
Anos de serviço			
	Até 5 anos	16	13,2%
	De 6 a 10 anos	20	16,5%
	De 11 a 20 anos	43	35,5%
	21 ou mais anos	42	34,7%
Ciclo de Ensino			
	Pré-escolar	30	24,8%
	1º Ciclo	30	24,8%
	2º/3º Ciclo	30	24,8%
	Secundário	31	25,6%

4.6. Material de recolha de dados

4.6.1. Inquérito sobre Características sócio-demográficas

Usámos um inquérito por nós elaborado (Sampaio & Eugénio, 2009) onde, em função dos objectivos do estudo, tornasse possível a caracterização sócio-demográfica da nossa amostra. Nesse âmbito, as questões propostas aos profissionais da educação foram as seguintes: género, idade, estado civil, número de filhos, se votou nas últimas eleições, partido em que votou, partido que tenciona votar nas próximas eleições, sindicalizado ou não, categoria profissional, qualificação académico-profissional, anos de serviço e ciclo de ensino em que lecciona (Anexo I).

4.6.2. Aferição da Escala de Auto-Avaliação de Ansiedade de Zung, numa amostra da população portuguesa normal

Utilizámos a adaptação portuguesa da escala de avaliação de Ansiedade de Zung, numa amostra da população portuguesa normal (Ponciano, M., Serra, A. V. e Relvas, J., 1982). Realizámos pequenas alterações de vocabulário em alguns itens, de modo a tornar o inventário mais perceptível e específico para a população alvo – professores -, e a temática

em avaliação - em concreto, para medir os níveis de ansiedade experienciados face ao actual regime de avaliação de desempenho (Anexo II).

A escala de auto-avaliação de ansiedade é constituída por 25 afirmações, com uma escala de resposta de tipo *Likert* de 4 opções (“Discordo totalmente”; “Discordo”; “Concordo”; “Concordo totalmente”) e, a cada resposta, é atribuído um valor de 0, 1, 2 ou 3.

Nesta escala eliminámos a resposta de opção neutra (“nem discordo, nem concordo”), para forçar a resposta no sentido da concordância/discordância, evitando a fuga para a média. Quanto menos ansioso está o indivíduo menor é a pontuação da escala e, naturalmente, quanto mais ansioso, maior se torna o número de pontos obtido. A escala vai, assim, de uma pontuação mínima de 0, até um valor máximo de 75. Dividindo a pontuação total obtida pelo valor máximo de 75 e multiplicando por 100, obtém-se um índice que manifesta o grau de ansiedade da pessoa.

Na escala de auto-avaliação aplicada, composta por 25 itens, obtivemos um coeficiente de fiabilidade Alpha de Cronbach de 0,918 (Ponciano, M., Serra, A. V. e Relvas, J., 1982), pelo que se considera que a escala apresenta uma consistência interna *muito boa* (Pestana e Gageiro, 2003).

4.6.3. Questionário sobre percepções e attitudes dos professores face à avaliação de desempenho – PAFADep

Com vista a avaliar as percepções/attitudes dos professores face à avaliação de desempenho, decidimos construir um questionário de medição específico – PAFADep (Sampaio & Eugénio, 2009) (Anexo III). Este questionário é composto por 18 afirmações curtas que, após a recolha de tópicos feita em consulta com colegas, conseguimos reduzir para 18 itens.

Foi ainda realizado um pré-teste com um grupo de professores (n=30), escolhidos aleatoriamente, para, a partir daí, fazermos as adaptações necessárias ao questionário, em função dos comentários e das sugestões obtidas, pelo que se obteve este inventário

de assuntos e problemas do posicionamento dos professores face à avaliação de desempenho.

Este questionário apresenta uma escala de resposta de tipo *Likert*, com quatro opções: “Discordo totalmente” (pontuação 0); “Discordo” (pontuação 1); “Concordo” (pontuação 2); “Concordo totalmente” (pontuação 3).

Diz-nos Lima (2006) que a principal característica deste tipo de escala é que a selecção de frases que compõem a escala é feita pelo investigador, procurando frases que manifestem claramente apenas dois tipos de atitude: uma atitude claramente favorável e uma atitude claramente desfavorável em relação a um mesmo objecto, eliminando assim todas as posições neutras ou intermédias. A medição da atitude do sujeito é dada pelo seu posicionamento face a um conjunto destas frases radicais.

Sendo muito mais económica de construir e mais rápida de aplicar (uma vez que necessita de menos itens), este tipo de escala tornou-se muito mais popular na avaliação das atitudes, apesar de não garantir, à partida, a medição numa escala intervalar (Lima, 2006).

Na aferição da Escala sobre Percepções e Atitudes (PAFADEP), para além do cálculo das médias e desvios-padrões, utilizou-se ainda os testes *t-student* para duas amostras independentes e ANOVA. Os cálculos estatísticos foram efectuados com recurso ao software SPSS, versão 17.0. A escala sobre percepções e atitudes dos professores face à avaliação do desempenho é constituída por 18 afirmações e a cada resposta é atribuído um valor de 0, 1, 2 e 3. Quanto menos favorável está o indivíduo menor é a pontuação da escala e, naturalmente, quanto mais favorável, maior se torna o número de pontos obtido. A escala vai, assim, de uma pontuação mínima de 0, até um valor máximo de 54. Dividindo a pontuação total obtida pelo valor máximo de 54 e multiplicando por 100 obtém-se um índice que manifesta o grau de atitude favorável da pessoa.

Na escala sobre percepções/attitudes, composta por 18 itens, obtivemos um coeficiente de fiabilidade Alpha de Cronbach de 0,796, pelo que se considera que a escala apresenta uma consistência interna *razoável* (Pestana e Gageiro, 2003).

4.7. Procedimentos gerais

Os procedimentos sumariam cuidadosamente todos os passos da execução do estudo/investigação. Descrevem todas as fases do estudo e todas as instruções que os participantes receberam (Ribeiro, 1999).

Na presente investigação não foi necessário procedermos a pedidos de autorização para aplicação do material de recolha de dados, visto tratarem-se de questionários por nós aferidos e elaborados.

Solicitámos a participação dos profissionais da educação dos agrupamentos de escolas dos distritos de Aveiro e Coimbra, nomeadamente ao Agrupamento de Escolas de S. Bernardo – Aveiro, Agrupamento de Escolas da Gafanha da Encarnação – Ílhavo, Agrupamento de Escolas de Vagos – Vagos, Agrupamento de Escolas de Oïã – Aveiro, Agrupamento de Escolas de Vila Nova de Poiares – Coimbra, Agrupamento de Escolas da Carapinheira – Coimbra e ainda ao Agrupamento de Escolas Silva Gaio – Coimbra, através do contacto directo com os respectivos responsáveis dos agrupamentos. Fizemos a devida apresentação da investigadora, seguida de uma pequena abordagem do tema em investigação, quais os objectivos do estudo e quais os instrumentos a aplicar. Foi ainda garantido o respeito por todas as normas éticas e deontológicas no que se refere ao sigilo e confidencialidade dos dados recolhidos, sendo usados unicamente para o fim a que se destinam. Todas as autorizações solicitadas foram prontamente aceites.

Após estas diligências, realizámos primeiro um pré-teste com 30 profissionais da educação, escolhidos aleatoriamente, com o objectivo de averiguar a existência, ou não, de dificuldades de compreensão nas questões colocadas nos inquéritos elaborados e adaptados para esta investigação, tendo-se procedido depois às adaptações necessárias. Já na fase de investigação propriamente dita, foram administrados os três instrumentos de recolha de dados durante o intervalo de

almoço, tendo decorrido entre os dias 3 e 27 de Fevereiro de 2009. Solicitámos aos profissionais da educação a sua participação voluntária na investigação, tendo sido explicado o objectivo da mesma. Garantimos também o respeito por todas as normas éticas e deontológicas no que se refere ao sigilo e confidencialidade dos dados recolhidos, sendo usados unicamente para o fim a que se destinam. O tempo médio de duração do preenchimento dos questionários foi de 15 a 20 minutos. No final, agradecemos a participação de todos.

4.8. Tratamento estatístico

Os dados recolhidos no decorrer da pesquisa não respondem em si, e por si, às indagações da pesquisa, nem testam as suas questões de investigação. Estes dados precisam de ser processados e analisados de alguma forma estatística, de modo que possam ser tratados fenómenos, tendências e padrões de relação (Fortin, 2003; Pereira, 2004). Depois de recolhidos os dados, procedemos ao lançamento dos mesmos no computador, em programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 17.0 para Windows, permitindo assim a viabilização do tratamento estatístico.

Para o processo de análise e interpretação dos dados recorreremos ao método estatístico. Dentro deste método, recorreremos à estatística descritiva e à estatística inferencial. No âmbito da estatística descritiva, recorreremos às frequências relativas e frequências absolutas, às medidas de tendência central como a Média (\bar{X}), mediana (Me) e Moda (Mo) e às medidas de dispersão como o desvio padrão (sd).

No âmbito da estatística inferencial, recorreremos ao teste estatístico do Qui-quadrado (χ^2). A análise estatística inferencial permite aceitar ou refutar a existência de relação, ou não, das variáveis em estudo. Para isso, recorreremos ao teste estatístico do Qui-quadrado (χ^2), de acordo com o tipo de variáveis em estudo. Este tipo de teste estatístico analisa a relação de independência entre variáveis qualitativas e tem como objectivo comparar as frequências observadas com as frequências esperadas; se as diferenças entre os valores observados e esperados não se considerarem significativamente diferentes, então as

variáveis são independentes. Optou-se por um grau de confiança de 95%, permitindo um nível de significância $p \leq .05$; isto significa que, quando se observa um nível de significância inferior ou igual a este valor, existe relação entre as variáveis (Pereira, 2004).

CAPÍTULO V – RESULTADOS

Este capítulo inicia com a apresentação dos resultados relativos às características gerais da amostra e das variáveis em estudo, através de uma análise descritiva. Segue-se a análise estatística inferencial e a respectiva discussão dos resultados. A apresentação dos resultados é realizada no formato de quadros e gráficos, antecedidos de uma breve análise descritiva, tida como pertinente e oportuna. Os resultados são apresentados em valores absolutos e percentuais, sempre que se justifique.

5.1. Caracterização dos participantes

5.1.1. Distribuição da amostra ao nível da ansiedade e das percepções/attitudes dos professores face à avaliação de desempenho, em função das diferentes variáveis em estudo.

Diferenças entre géneros

Em termos de índice de ansiedade, o teste revelou existência de diferenças significativas a 5%. Verificamos que os homens (n=17) apresentam um valor muito inferior ao das mulheres (n=104), de cerca de 29% e de 40%, respectivamente. O índice médio global é de 38%.

Em termos de percepções/attitudes, verificamos que o índice médio relativo é de aproximadamente 37% para o sexo masculino e quase de 32% para o sexo feminino (Tabela 2).

Tabela 2: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente ao género.

	Género				Total		<i>t</i>	<i>sig</i>
	Masculino		Feminino		n	Média		
	n	Média	n	Média				
Ansiedade	17	28,94	104	39,48	121	38,0	-2,526	.013 (<i>p</i> <.05)
Percepções/ Attitudes	17	36,60	104	31,73	121	32,42	1,552	.123 (<i>p</i> >.05)

Diferenças entre grupos etários

Não há uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos etários, apesar do índice de ansiedade aumentar até aos 50 anos – de 30% a 40%, sendo que os professores com mais de 50 anos apresentam um índice médio de aproximadamente 37% (Tabela 3).

Quanto às percepções/attitudes, não há uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos etários. No entanto, podemos referir que os professores com mais de 50 anos apresentam um índice médio de aproximadamente 27%, e os que têm uma idade entre os 24 a 30 anos apresentam um índice médio de cerca de 37% (Tabela 3).

Tabela 3: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente aos grupos etários.

	Grupo etário								Total		<i>F</i>	<i>sig</i>
	24-30 anos		31-40 anos		41-50 anos		> 50 anos		n	Média		
	n	média	n	média	n	média	n	média				
Ansiedade	9	30,22	56	38,07	43	39,91	13	36,72	121	38,0	0,906	.440 (<i>p</i> >.05)
Percepções/ Attitudes	9	36,83	56	31,81	43	33,94	13	26,92	121	32,42	1,598	.194 (<i>p</i> >.05)

Diferenças entre o estado civil

Quanto à ansiedade, o teste registou diferenças significativas a 5%. Os professores solteiros e casados/união de facto apresentam um índice de ansiedade médio inferior de

36,41 e de 36,36, respectivamente, comparativamente aos que são divorciados ou viúvos, que apresentam um índice de ansiedade médio de 50,67 e de 59,11, respectivamente (Tabela 4).

Quanto às percepções/attitudes, não se registaram quaisquer diferenças significativas entre o estado civil. Os grupos que apresentam um índice médio mais alto relativo à atitude são os solteiros com 33,76% e os casados/união de facto com 32,64%, comparativamente aos divorciados/separados com 27,98% e os viúvos com 27,78% (Tabela 4).

Tabela 4: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente ao estado civil.

	Estado civil										F	sig
	Solteiro		Casado/União de facto		Divorciado/Separado		Viúvo		Total			
	n	média	n	média	n	média	n	média	n	média		
Ansiedade	26	36,41	83	36,36	9	50,67	3	59,11	121	38,0	4,158	.008 (p<.05)
Percepções/ Attitudes	26	33,76	83	32,64	9	27,98	3	27,78	121	32,42	0,665	.575 (p>.05)

Diferenças entre Ideologias políticas referente ao voto nas últimas eleições de 2005.

Quanto à ideologia política referente ao voto nas últimas eleições de 2005, o teste não revelou existência de diferenças significativas a 5% no respeitante à ansiedade dos professores face à avaliação de desempenho. No entanto, verificamos que os professores que votaram PS, possuem o índice de ansiedade mais elevado (40,45%), quando comparados com os professores que votaram PSD (37,61%), os que votaram BE (36,08%) e os que votaram PCP (31,0%). O índice médio global foi de 38% (Tabela 5).

Quanto à ideologia política referente ao voto nas últimas eleições de 2005, o teste não revelou existência de diferenças significativas a 5% no respeitante às percepções/attitudes dos professores face à avaliação de desempenho. No entanto, verificamos que o grupo dos professores que votaram PCP apresentam o índice médio de percepções/attitudes face à avaliação de desempenho mais elevado com (38,66%),

comparativamente aos que votaram PSD (35,57%), aos que votaram BE (32,38%) e, com o índice médio mais baixo, o grupo de professores que votaram PS (30%) (Tabela 5).

Tabela 5: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, quanto à ideologia política referente ao voto nas últimas eleições de 2005.

	PSD		Ideologia Política				PCP		Total		F	sig
	n	média	n	média	n	média	n	média	n	média		
Ansiedade	24	37,61	54	40,45	35	36,08	8	31,0	121	38,0	1,068	.366 (p>.05)
Percepções/ Attitudes	24	35,57	54	30,11	35	32,38	8	38,66	121	32,42	1,965	.123 (p>.05)

Diferenças entre Ideologias políticas quanto ao voto nas próximas eleições de 2009.

Quanto à ideologia política referente ao voto nas próximas eleições de 2009, o teste não revelou existência de diferenças significativas a 5% no respeitante à ansiedade dos professores face à avaliação de desempenho. No entanto, verificamos que os professores que votaram PCP, possuem o índice de ansiedade superior (42,25%), comparativamente aos professores que votaram BE (40,08%), PS (33,63%) e PSD (32,46%). O índice médio global foi de 38% (Tabela 6).

Quanto à ideologia política referente ao voto nas próximas, o teste não revelou existência de diferenças significativas a 5% no respeitante às percepções/attitudes dos professores face à avaliação de desempenho. No entanto, verificamos que os professores que votaram PCP apresentam o índice médio de percepções/attitudes face à avaliação de desempenho mais elevado com 42,25%, comparativamente aos que votaram BE (40,08%), PS (33,63%) e PSD (32,46%). O índice médio global foi de aproximadamente 38% (Tabela 6).

Tabela 6: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, quanto à ideologia política referente ao voto nas próximas eleições de 2009.

	Ideologia Política										F	sig
	PSD		PS		BE		PCP		Total			
	n	média	n	média	n	média	n	média	n	média		
Ansiedade	30	32,46	9	33,63	66	40,08	16	42,25	121	38,0	2,155	.097 (p>.05)
Percepções/ Attitudes	30	33,46	9	35,60	66	30,86	16	35,07	121	32,42	0,903	.442 (p>.05)

Diferenças entre situação sindical (estar ou não sindicalizado)

Quanto ao índice médio da ansiedade, o teste não revelou a existência de diferenças significativas a 5%. Apesar disso, verificamos que os professores sindicalizados apresentam um valor um pouco mais alto (40,38%) do que os não sindicalizados (34,73%) (Tabela 7).

Quanto ao índice médio das percepções/attitudes, o teste não revelou a existência de diferenças significativas a 5%. Verificamos que os professores sindicalizados apresentam um índice médio de 32,42% e os que não estão sindicalizados apresentam um índice médio de 31,99% (Tabela 7).

Tabela 7: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente à situação sindical.

	Situação sindical				Total	t	sig
	Sindicalizado		Não sindicalizado				
	n	Média	n	Média			
Ansiedade	70	40,38	51	34,73	121	38,0	1,905 (p>.05)
Percepções/ Attitudes	70	32,42	51	31,99	121	32,42	0,330 (p>.05)

Diferenças entre Qualificações académico-profissionais

Quanto ao índice médio da ansiedade, não se registaram quaisquer diferenças significativas ao nível das qualificações académico-profissionais, ou seja, entre os profissionalizados e os não profissionalizados (Tabela 8).

Também ao nível do índice médio das percepções/attitudes, não se registaram quaisquer diferenças significativas entre os professores que são profissionalizados e os que não o são. No entanto, e tendo em conta o número reduzido de professores não profissionalizados na amostra, verificamos que o grupo dos profissionalizados apresentam um índice médio de atitude de 32,68% e os não profissionalizados apresentam uma valor inferior, 26,30% (Tabela 8).

Tabela 8: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente às qualificações académico-profissionais.

	Qualificações Académico-Profissionais				Total	<i>t</i>	<i>sig</i>	
	Profissionalizado		Não Profissionalizado					
	n	Média	n	Média				
Ansiedade	116	37,84	5	41,60	121	38,0	-1,318	.224 (p>.05)
Percepções/ Attitudes	116	32,68	5	26,30	121	32,42	1,160	.248 (p>.05)

Diferenças entre Categorias profissionais

No que se refere às diferenças entre categorias profissionais, o teste revelou existência de diferenças significativas a 5%. Verifica-se que os professores com a categoria “quadro zona pedagógica” possuem o índice mais alto do que os professores das restantes categorias. Se pretendermos explicitar os resultados em termos de índice de ansiedade, podemos mencionar que para os professores com a categoria “quadro de escola” possuem um valor próximo de 31%, os do “quadro zona pedagógica” 44% e os “contratados” possuem um valor próximo dos 39%. O índice médio global foi de aproximadamente 38% (Tabela 9).

No que se refere às diferenças entre categorias profissionais, o teste revelou que não existem diferenças significativas a 5%. No entanto, verifica-se que os professores com a categoria “quadro zona pedagógica” possuem o mesmo índice que os professores da categoria “quadro de escola”, cerca de 32%. Relativamente aos professores “contratados”, o índice médio de atitude é um pouco superior, cerca de 35% (Tabela 9).

Tabela 9: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente às categorias profissionais.

	Categorias profissionais						Total	F	sig	
	Quadro Escola		Quadro zona pedagógica		Contratado					
	n	média	n	média	n	média				
Ansiedade	47	31,09	52	43,90	22	38,79	121	38,0	8,634	.000 (p<.05)
Percepções/ Attitudes	47	31,80	52	31,73	22	35,35	121	32,42	0,795	.454 (p>.05)

Diferenças entre Tempos de serviço

Relativamente ao índice médio de ansiedade, o teste não revelou diferenças significativas. No entanto, podemos referir que o índice de ansiedade na amostra e em termos médios foi de 40,43% no grupo de 11-20 anos de serviço (Tabela 10).

Relativamente às percepções/attitudes, também aqui o teste não revelou diferenças significativas. Contudo, destacamos que o índice de atitude na amostra e em termos médios foi de 36,25% no grupo de professores com menos de 5 anos de serviço, sendo que esse índice diminui conforme aumenta o número de anos de serviço (Tabela 10).

Tabela 10: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente ao tempo de serviço.

	Tempo de Serviço								Total	F	sig	
	<5 anos		6-10 anos		11-20 anos		> 21 anos					
	n	média	n	média	n	média	n	média				
Ansiedade	16	36,25	20	36,60	43	40,43	42	36,83	121	38,0	0,496	.686 (p>.05)
Percepções/ Attitudes	16	36,57	20	33,61	43	32,51	42	30,16	121	32,42	1,196	.314 (p>.05)

Diferenças entre Ciclos de ensino

Relativamente à ansiedade face à avaliação de desempenho, o teste revelou diferenças significativas. Podemos referir que o índice médio de ansiedade dos professores pertencentes ao “pré-escolar” e ao “1º ciclo” registam os valores mais altos, de 42,53 e de 42,93 respectivamente. No caso do “2º/3º ciclos” apresentam um valor de 32,94% e, por último, “ensino Secundário” com um índice de 33,72% (Tabela 11).

Relativamente às percepções/attitudes, o teste não revelou diferenças significativas. De referir que o índice de atitude mais desfavorável dos professores em relação à avaliação de desempenho se manifesta ao nível do no “2º/3º ciclos”, com um índice de 34,57% (Tabela 11).

Tabela 11: Distribuição da amostra em função das variáveis ansiedade e percepções/attitudes, relativamente aos ciclos de ensino.

	Pré-Escolar		Ciclos de Ensino								F	sig
			1º Ciclos		2º/3º Ciclos		Secundário		Total			
	n	média	n	média	n	média	n	média	n	média		
Ansiedade	30	42,53	30	42,93	30	32,94	31	33,72	121	38,0	3,582	.016 (p<.05)
Percepções/ Attitudes	30	30,49	30	31,36	30	34,57	31	33,21	121	32,42	0,689	.571 (p>.05)

5.1.2. Opinião geral dos professores acerca da avaliação de desempenho.

Tabela 12: Opiniões gerais dos professores acerca da avaliação de desempenho.

Opiniões gerais dos professores acerca da Avaliação de Desempenho	Discordo	Discordo	Concordo	Concordo
	Totalmente			Totalmente
A avaliação do desempenho deve ter consequências na progressão da carreira.	16,5%	28,1%	47,1%	8,3%
A divisão da carreira docente em professores titulares e não titulares faz sentido.	56,2%	32,2%	3,3%	8,3%
Em princípio, a avaliação individual do desempenho de cada docente é útil e necessária.	8,3%	11,6%	69,4%	10,7%
As faltas por doenças devem pesar na avaliação de	71,9%	28,1%	-	-

desempenho.

Os professores devem ser avaliados por colegas que não conheçam, mas que sejam da mesma área profissional.	24,0%	25,6%	41,3%	9,1%
Faltas justificadas (por exemplo nojo, para acompanhar filhos) devem pesar na avaliação.	75,2%	21,5%	-	3,3%
As faltas dadas por conta dos dias de férias devem pesar na avaliação.	57,0%	23,1%	16,5%	3,4%
O trabalho de direcção de turma deve pesar na avaliação.	14,0%	19,0%	58,7%	8,3%
Trabalho não obrigatório (por exemplo acompanhar alunos num passeio escolar) deve pesar na avaliação.	29,8%	25,6%	38,8%	5,8%
Participação em acções de formação deve pesar na avaliação.	1,7%	12,4%	67,8%	18,2%
Apresentação de um portefólio deve pesar na avaliação.	27,3%	42,1%	25,6%	5,0%
O actual modelo de avaliação está bem concebido.	73,6%	23,1%	1,7%	1,7%
O actual sistema de avaliação, a longo prazo, vai melhorar a qualidade de ensino.	68,6%	28,1%	1,7%	1,7%
O actual sistema de avaliação, a longo prazo, tornará os professores melhores profissionais.	67,8%	29,8%	2,5%	-
A actual avaliação do desempenho é rigorosa e justa.	69,4%	26,4%	4,2%	-
É possível avaliar, com rigor, o desempenho de um professor.	42,1%	38,0%	14,1%	5,8%
O actual sistema de avaliação do desempenho favorece a corrupção e tráfico de influências.	5,8%	12,4%	54,5%	27,3%
A opinião ou parecer dos alunos deve pesar na avaliação do desempenho.	43,8%	39,7%	9,9%	6,6%

A tabela anterior permite observar que a maioria dos professores **discorda** com os seguintes aspectos:

- A divisão da carreira docente em professores titulares e não titulares faz sentido;
- As faltas por doenças devem pesar na avaliação de desempenho;
- Faltas justificadas (por exemplo nojo, para acompanhar filhos) devem pesar na avaliação;
- As faltas dadas por conta dos dias de férias devem pesar na avaliação;
- Trabalho não obrigatório (por exemplo acompanhar alunos num passeio escolar) deve pesar na avaliação;
- Apresentação de um portefólio deve pesar na avaliação;
- O actual modelo de avaliação está bem concebido;
- O actual sistema de avaliação, a longo prazo, vai melhorar a qualidade de ensino;

- O actual sistema de avaliação, a longo prazo, tornará os professores melhores profissionais;
- A actual avaliação do desempenho é rigorosa e justa;
- É possível avaliar, com rigor, o desempenho de um professor; e
- A opinião ou parecer dos alunos deve pesar na avaliação do desempenho.

Por outro lado, a maioria dos professores **concorda** com os seguintes aspectos:

- A avaliação do desempenho deve ter consequências na progressão da carreira;
- Em princípio, a avaliação individual do desempenho de cada docente é útil e necessária;
- Os professores devem ser avaliados por colegas que não conheçam, mas que sejam da mesma área profissional;
- O trabalho de direcção de turma deve pesar na avaliação;
- Participação em acções de formação deve pesar na avaliação; e
- O actual sistema de avaliação do desempenho favorece a corrupção e tráfico de influências.

5.2. Teste de hipóteses

Durante o processo de recolha, tratamento e análise dos dados, obteve-se alguns resultados com bastante interesse, que importa agora interpretar, comparar, comentar e discutir. Nesse sentido, pretende-se, por um lado, dar ênfase aos resultados considerados mais evidentes, sobretudo aqueles que têm por base as hipóteses de investigação e que com elas se relacionam. Por outro lado, os resultados obtidos nesta investigação serão alvo de comparação com outros trabalhos descritos na fundamentação teórica, afim de se poderem confrontar opiniões de diversos autores, resultantes de diferentes investigações. Agora serão testadas todas as hipóteses previamente formuladas.

Hipótese 1: Os *níveis de ansiedade* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do *género*.

No interesse de se avaliar se os **níveis de ansiedade** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do **género**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, a maioria deles, 40 (33,1 %) são do *sexo feminino*, situando-se o seu nível de ansiedade nos **claramente não ansiosos** (Tabela 13).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis não é significativa, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 5.822$ e um $p = .213$, pelo que constatamos que a hipótese 1 não é confirmada, isto é, que **não existe relação** entre género e os níveis de ansiedade dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 13).

Tabela 13: Relação entre os níveis de ansiedade e o género dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

	Género				Total	χ^2	p	
	Masculino		Feminino					
	n	%	N	%				
	Claramente ansioso	-	-	3	2,5	3	2,5	
	Ligeiramente ansioso	-	-	15	12,4	15	12,4	
Níveis de ansiedade	Praticamente Indiferente	3	2,5	18	14,9	21	17,4	5.822 .213 (p>0.05)
	Ligeiramente não ansioso	3	2,5	28	23,1	31	25,6	
	Claramente não ansioso	11	9,1	40	33,1	51	42,1	
	Total	17	14,0	104	86,0	121	100,0	

Segundo afirma Amélia Lopes (2001), “o sistema de ensino português é marcado pelas teses do maternalismo na prática docente e pela feminização dos quadros docentes das escolas” (p. 12). É de realçar que, neste estudo, as escolas participantes confirmam a regra. Ou seja, o sexo feminino é dominante no corpo docente das escolas, o que vem corroborar os estudos efectuados em Portugal por alguns autores (Ferreira, 2006; GIASE, 2005; Arroiteia, 1995), que nos dizem que, na esmagadora maioria das escolas do país e em todos os ciclos, do 1º ao 12º ano de escolaridade, predominam as mulheres no corpo docente das escolas. Daí que se tenha verificado que, apesar dos resultados apurados não nos indicarem nenhum nível de significância entre a ansiedade e o género dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho, torna-se claro porque é

que os resultados são superiores no sexo feminino, seja qual for a comparação que se estabeleça em termos de nível de ansiedade e entre sexos.

Hipótese 2: As *percepções/attitudes* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do *género*.

No interesse de se avaliar se as **percepções/attitudes** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do **género**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, a maioria deles, 61 (50,4 %) são do *sexo feminino*, apresentando uma percepção/atitude **claramente desfavorável** face à avaliação de desempenho (Tabela 14).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis não é significativa, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 5.614$ e um $p = .230$, pelo que constatamos que a hipótese 2 não é confirmada, isto é, que **não existe relação** entre género e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 14).

Tabela 14: Relação entre o género e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

		Género				Total	χ^2	P
		Masculino		Feminino				
		n	%	n	%			
Percepções/ Attitudes	Claramente favorável	2	1,7	2	1,7	4	3,3	5.614 .230 ($p > 0.05$)
	Ligeiramente favorável	-	-	2	1,7	2	1,7	
	Praticamente neutro	-	-	6	5,0	6	5,0	
	Ligeiramente desfavorável	5	4,1	33	27,3	38	31,4	
	Claramente desfavorável	10	8,3	61	50,4	71	58,7	
Total		17	14,0	104	86,0	121	100	

Como já foi dito anteriormente, vários autores (Ferreira, 2006; GIASE, 2005; Arroiteia, 1995) referem que na esmagadora maioria das escolas do país e em todos os ciclos de ensino, predominam as mulheres no corpo docente das escolas. Ora, no mesmo sentido, são as vozes femininas as que mais se levantam contra a avaliação de

desempenho, manifestando uma percepção/atitude face à mesma, de uma forma “claramente desfavorável” (Scielo, 2009; GIASE, 2009), o que vem de encontro aos resultados por nós obtidos.

Hipótese 3: *A ideologia/tendência política nas próximas eleições dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função dos níveis de ansiedade.*

No interesse de se avaliar se a **ideologia/tendência política nas próximas eleições** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função dos **níveis de ansiedade**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, a maior parte deles, 26 (21,5%) defendem a ideologia do BE, apresentando um nível de ansiedade **claramente não ansioso** face à avaliação de desempenho (Tabela 15).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis é **não significativa**, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 16,301$ e um $p = 0,178$, pelo que constatamos que a hipótese 3 não é confirmada, isto é, que **não existe relação** entre a ideologia/tendência política nas próximas eleições e os níveis de ansiedade dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 15).

Tabela 15: Relação entre a ideologia/tendência política nas próximas eleições e percepção/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

	Ideologia/tendência política										χ^2	p	
	PSD		PS		BE		PCP		Total				
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Níveis de ansiedade	Claramente ansioso	1	0,8	-	-	2	1,7	-	-	3	2,5	16,301	0,178 (p>0.05)
	Ligeiramente ansioso	-	-	-	-	12	9,9	3	2,5	15	12,4		
	Praticamente indiferente	6	5,0	3	2,5	7	5,8	5	4,1	21	17,4		
	Ligeiramente não ansioso	6	5,0	2	1,7	19	15,7	4	3,3	31	25,6		
	Claramente não ansioso	17	14,0	4	3,3	26	21,5	4	3,3	51	42,1		
Total	30	24,8	9	7,4	66	54,5	16	13,2	121	100,0			

Partindo dos resultados por nós aferidos nesta investigação, podemos concluir que de acordo com o voto nas últimas eleições de 2005, os professores que apresentaram níveis de ansiedade mais baixos foram os que optaram pelo voto no PS e no PCP, ambos com 4 (3,3%) indivíduos “claramente não ansiosos”.

As manifestações que têm vindo a público, nomeadamente através do jornal “a página da educação”, revelam que os professores se sentem revoltados com os actuais moldes de avaliação de desempenho, pelo que alguns consideram que está instalado o mal-estar docente (www.apagina.pt) podendo, segundo Ana Curado (2002, p. 41), “colocar em causa o bom clima da escola”. Esta posição é corroborada por vários autores, que referem que “(...) as implicações que a avaliação dos professores pode acarretar ao nível das alterações no clima de trabalho” (Ferreira, 2006, p. 139) podem ter repercussões no decurso e construção do processo educativo, interferindo no relacionamento interpessoal nas escolas (Brunet, 1992, citado por Ferreira, 2006). Referenciando ainda Jesus (2000), as implicações da avaliação de desempenho no clima da escola podem manifestar-se a vários níveis: (a) gerar tensão entre avaliador e avaliado, (b) provocar a contestação dos critérios de avaliação utilizados e (c) gerar uma certa competitividade suscitadora de quezílias, invejas e mal-estar entre avaliados.

Assim, importa estar atento aos mecanismos perversos de desregulação educacional que, uma vez instalados pelo governo, desencadeiam uma perigosa e indesejável dinâmica de dessocialização nas escolas, sem recuo (Carvalho, 2006), pelo que “a educação não pode estar sujeita ao critérios dos partidos políticos” (Fernandes, 2005, p. 1).

Perante o que acabou de ser dito, e de acordo com a revisão bibliográfica, concluímos que os nossos dados acerca da ansiedade dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho, não são corroborados pela literatura especializada.

Hipótese 4: *A ideologia/tendência política nas próximas eleições dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função das percepções/attitudes.*

No interesse de se avaliar se a **ideologia/tendência política nas próximas eleições** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função das **percepções/attitudes**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, a maioria deles, 44 (36,4%) possuem a ideologia BE, apresentando uma atitude/percepção **claramente desfavorável** face à avaliação de desempenho (Tabela 16).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis é **não significativa**, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 16,316$ e um $p = 0,177$, pelo que constatamos que a hipótese 4 não é confirmada, isto é, que **não existe relação** entre a ideologia/tendência política nas próximas eleições e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 16).

Tabela 16: Relação entre a ideologia/tendência política nas próximas eleições e percepções/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

	Ideologia/tendência política										χ^2	p	
	PSD		PS		BE		PCP		Total				
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			
Percepções/ Attitudes	Claramente favorável	-	-	-	-	2	1,7	2	1,7	4	3,3	16,316	0,177 (p>0.05)
	Ligeiramente favorável	1	0,8	1	0,8	-	-	-	-	2	1,7		
	Praticamente neutro	2	1,7	-	-	3	2,5	1	0,8	6	5,0		
	Ligeiramente desfavorável	12	9,9	4	3,3	17	14,0	5	4,1	38	31,4		
	Claramente desfavorável	15	12,4	4	3,3	44	36,4	8	6,6	71	58,7		
Total	30	24,8	9	7,4	66	54,5	16	13,2	121	100			

Diversos profissionais da educação têm-se manifestado acerca da degradação do ensino, manifestando por isso o seu descontentamento em relação às políticas que vêm sendo seguidas pelo governo, nomeadamente pelo partido político em exercício de funções – o PS. Neste âmbito, Manuela Esteves (2007), professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, apresenta a sua opinião dizendo que um dos factores obrigatórios para a existência de um sistema educativo que queira apostar na mudança e na inovação é o elevado grau de confiança que deve existir entre os diversos actores do sistema educativo. E, continua, dizendo que nos últimos dois anos, essa confiança e a expectativa positiva que deveria existir em relação à escola e ao trabalho dos professores está “fortemente abalada”,

perspectivando-se que “a actual situação não augura nada de bom em relação ao futuro próximo”.

O processo de revisão do estatuto da Carreira Docente é um sinal claro de que está em curso uma operação de alteração profunda no modo como a administração central encara o papel dos professores do ensino público. Neste contexto, os sinais dados pela tutela têm sido lidos pelos professores como uma crítica permanente à qualidade do seu trabalho (Esteves, 2007).

Também Ana Rita Fernandes (2005), professora, diz-nos que, independentemente do partido político que está no governo, o que a preocupa são as sucessivas reformas e mudanças que se operam constantemente na área da educação, não permitindo, por isso, avaliar o seu impacto. A mesma professora considera que “a educação é um bem demasiado precioso para estar sujeita ao critério dos partidos políticos”, pelo que as políticas educativas deveriam sustentar-se num projecto coerente e a prazo, caso contrário nunca será possível sabermos com o que é possível contar, sendo esta atitude de incerteza que vai desmotivando os professores.

Perante tais manifestações, os professores lançam vozes de protesto contra o governo, afirmando que “o acto educativo e pedagógico está, hoje, doente”, ou seja, “a escola pública está em risco” (Chagas, 2006, p. 1).

Hipótese 5: *A categoria profissional dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função dos níveis de ansiedade.*

No interesse de se avaliar se a **categoria profissional** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função dos **níveis de ansiedade**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, a maioria deles, 30 (24,8 %) pertence ao Quadro de Escola, situando-se o seu nível de ansiedade nos “claramente não ansiosos” (Tabela 17).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis é altamente significativa, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 33.942$ e um $p = .000$, pelo que constatamos que a hipótese 5 é confirmada, isto é, que **existe relação** entre a

categoria profissional e os níveis de ansiedade dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 17).

Tabela 17: Relação entre os níveis de ansiedade e a categoria profissional dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

		Categoria profissional								χ^2	p
		Quadro Escola		Quadro zona pedagógica		Contratado		Total			
		n	%	n	%	n	%	n	&		
Níveis de ansiedade	Claramente ansioso	-	-	-	-	-	-	3	2,5	33.942	.000 (p<0.05)
	Ligeiramente ansioso	1	0,8	6	11,6	-	-	15	12,4		
	Praticamente indiferente	7	5,8	8	6,6	6	5,0	21	17,4		
	Ligeiramente não ansioso	9	7,4	12	9,9	10	8,3	31	25,6		
	Claramente não ansioso	30	24,8	15	12,4	6	5,0	51	42,1		
Total	47	38,8	52	43,0	22	18,2	121	100			

No presente estudo, pertencendo a maioria dos professores ao “quadro escola” de nomeação definitiva, é de esperar que tal situação lhes proporcione alguma estabilidade e, conseqüentemente alguma segurança profissional, pelo que seria de esperar que os níveis de ansiedade se enquadrem nos “claramente não ansiosos”, sendo esta uma realidade cada vez mais evidente no nosso país (Ferreira, 2006).

Hipótese 6: A *categoria profissional* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função das *percepções/attitudes*.

No interesse de se avaliar se a **categoria profissional** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho varia em função das **percepções/attitudes**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, a maioria deles, 34 (21,8 %) pertence ao Quadro de Escola, apresentando uma atitude/percepção *claramente desfavorável* face à avaliação de desempenho (Tabela 18).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis é significativa, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 23.964$ e um $p = .002$, pelo que constatamos que a hipótese 6 é **confirmada**, isto é, que **existe relação** entre a categoria

profissional e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 18).

Tabela 18: Relação entre a categoria profissional e as percepções/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

		Categoria profissional								χ^2	p
		Quadro Escola		Quadro zona pedagógica		Contratado		Total			
		n	%	N	%	n	%	n	%		
Atitudes/ Percepções	Claramente favorável	2	1,7	2	1,7	-	-	4	3,3	23.964	.002 (p<0.05)
	Ligeiramente favorável	2	1,7	-	-	-	-	2	1,7		
	Praticamente neutro	2	1,7	-	-	4	3,3	6	5,0		
	Ligeiramente desfavorável	7	5,8	23	19,0	8	6,6	38	31,4		
	Claramente desfavorável	34	28,1	27	22,3	10	8,3	71	58,7		
Total	47	38,8	52	43,0	22	18,2	121	100%			

Relacionada com a hipótese anterior, o facto dos professores pertencerem ao “quadro escola” de nomeação definitiva e pela experiência já alcançada, pode ser determinante no facto de serem, sobretudo estes, os que mais se evidenciam numa posição “claramente desfavorável” em relação à avaliação de desempenho, dado que se encontram numa posição de maior segurança em termos profissionais, comparativamente, por exemplo, aos professores contratados. A sua experiência revela-se esclarecedora quanto à actual realidade acerca da avaliação de desempenho dos docentes, considerando estes que se encontra perfeitamente desajustada da realidade escolar, não servindo os interesses nem de professores, nem de alunos, nem da qualidade de ensino que se preconiza (Giase, 2009).

Pertencendo ao “quadro escola”, os professores passam a ter um vínculo efectivo à escola, pelo que existe uma maior estabilidade apreciável do corpo docente. O número de contratados é cada vez menor, dada a existência de quadros de nomeação definitiva em número quase suficiente para suprir as necessidades das escolas. Esta já é, por exemplo, uma realidade ao nível do distrito do Porto (Giase, 2009).

Hipótese 7: Os *níveis de ansiedade* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do *tempo de serviço*.

No interesse de se avaliar se os **níveis de ansiedade** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do **tempo de serviço**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, a maioria tem mais de 21 anos de serviço, ou seja, 22 (18,2 %) deles, situando-se o seu nível de ansiedade nos *claramente não ansiosos* (Tabela 19).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis é significativa, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 28.215$ e um $p = .005$, pelo que constatamos que a hipótese 9 é confirmada, isto é, que **existe relação** entre o tempo de serviço e os níveis de ansiedade dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 19).

Tabela 19: Relação entre os níveis de ansiedade e o tempo de serviço dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

		Tempo de serviço								χ^2	p		
		Até 5 anos		6-10 anos		11-20 anos		21 ou mais anos				Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%			n	%
Níveis de ansiedade	Claramente ansioso	-	-	-	-	1	0,8	2	1,7	3	2,5	28.215	.005 (p<.05)
	Ligeiramente ansioso	-	-	-	-	12	9,9	3	2,5	15	12,4		
	Praticamente indiferente	3	2,5	6	5,0	3	2,5	9	7,4	21	17,4		
	Ligeiramente não ansioso	7	5,8	8	6,6	10	8,3	6	5,0	31	25,6		
	Claramente não ansioso	6	5,0	6	5,0	17	14,0	22	18,2	51	42,1		
Total		16	13,2	20	16,5	43	35,5	42	34,7	121	100%		

Há semelhança da justificação apresentada na hipótese 7, também o tempo de serviço dos professores influencia os seus estados de ansiedade que, ao longo do tempo, se vão desvanecendo. Daí, inclusive, verificarmos que existe uma relação directa entre o

aumento dos anos de serviço e um decréscimo dos níveis de ansiedade dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

Hipótese 8: As *percepções/attitudes* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do *tempo de serviço*.

No interesse de se avaliar se as **percepções/attitudes** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função do **tempo de serviço**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, a maioria deles, ou seja, 32 (26,4%) têm mais de 21 anos de serviço, apresentando uma percepção/atitude *claramente desfavorável* face à avaliação de desempenho (Tabela 20).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis é significativa, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 22.631$ e um $p = .031$, pelo que constatamos que a hipótese 10 é confirmada, isto é, que **existe relação** entre o tempo de serviço e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 20).

Tabela 20: Relação entre o tempo de serviço e as percepções/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

		Tempo de serviço								χ^2	p		
		Até 5 anos		6-10 anos		11-20 anos		21 ou mais anos				Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%			n	%
Percepção/ Attitudes	Claramente favorável	-	-	-	-	2	1,7	2	1,7	4	3,3	22.631	.031 (p<.05)
	Ligeiramente favorável	-	-	-	-	1	0,8	1	0,8	2	1,7		
	Praticamente neutro	3	2,5	1	0,8	1	0,8	1	0,8	6	5,0		
	Ligeiramente desfavorável	8	6,6	10	8,3	14	11,6	6	5,0	38	31,4		
	Claramente desfavorável	5	4,1	9	7,4	25	20,7	32	26,4	71	58,7		
Total		16	13,2	20	16,5	43	35,5	42	34,7	121	100%		

São, de facto, os professores com mais tempo de serviço, aqueles que mais assumem uma posição “claramente desfavorável” em relação à avaliação de

desempenho, já que sentem que a sua experiência profissional está a ser posta em causa, muitas vezes ao fim de muitos anos de experiência a leccionar. Inevitavelmente, esta situação induz nos docentes estados de revolta muitas vezes difíceis de contornar, pelo que condenam não a existência da avaliação de desempenho em si, mas os moldes em que esta é desenvolvida, desajustada da realidade académica que hoje se vive (Página, 2009).

Nesse sentido, e tal como foi possível aferir no nosso estudo, a maioria dos professores têm uma percepção/atitude discordante face à avaliação de desempenho, sobretudo em relação aos seguintes aspectos:

- A divisão da carreira docente em professores titulares e não titulares faz sentido;
- As faltas por doenças devem pesar na avaliação de desempenho;
- Faltas justificadas (*e.g.*, nojo, para acompanhar filhos) devem pesar na avaliação;
- As faltas dadas por conta dos dias de férias devem pesar na avaliação;
- Trabalho não obrigatório (por exemplo acompanhar alunos num passeio escolar) deve pesar na avaliação;
- Apresentação de um portefólio deve pesar na avaliação;
- O actual modelo de avaliação está bem concebido e a longo prazo, vai melhorar a qualidade de ensino;
- O actual sistema de avaliação, a longo prazo, tornará os professores melhores profissionais;
- A actual avaliação do desempenho é rigorosa e justa, sendo possível avaliar, com rigor, o desempenho de um professor; e
- A opinião ou parecer dos alunos deve pesar na avaliação do desempenho. Estas são, portanto, algumas das questões levantadas e mais criticadas pelos docentes e que, na sua opinião, devem ser rectificadas.

Hipótese 9: As *percepções/attitudes* dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função dos níveis de ansiedade.

No interesse de se avaliar se as **percepções/attitudes** dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho variam em função dos **níveis de ansiedade**, verificámos que do total dos 121 inquiridos, embora a maioria deles 33 (27,3 %) se revele *claramente não*

ansioso, é de salientar que a sua percepção/atitude face à avaliação de desempenho é *claramente desfavorável*, seguindo-se a posição de *ligeiramente desfavorável* (Tabela 21).

A aplicação do teste estatístico do Qui-quadrado evidencia que a associação entre as duas variáveis é significativa, tendo-se obtido um valor de $\chi^2 = 26.902$ e um $p = .043$, pelo que constatamos que a hipótese 13 é confirmada, isto é, que **existe relação** entre o ciclo de ensino a que pertencem e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho (Tabela 21).

Tabela 21: Relação entre os níveis de ansiedade e as percepções/attitudes dos profissionais da educação, face à avaliação de desempenho.

		Percepção/Attitudes										χ^2	p		
		Claramente desfavorável		Ligeiramente desfavorável		Praticamente neutro		Ligeiramente favorável		Claramente favorável				Total	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%			n	%
Níveis de ansiedade	Claramente ansioso	3	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2,5	26.902	.043 (p<.05)
	Ligeiramente ansioso	11	9,1	3	2,5	1	0,8	-	-	-	-	15	12,4		
	Praticamente indiferente	11	9,1	6	5,0	-	-	2	1,7	2	1,7	21	17,4		
	Ligeiramente não ansioso	13	14,0	12	9,9	4	3,3	-	-	2	1,7	31	25,6		
	Claramente não ansioso	33	27,3	17	14,0	1	0,8	-	-	-	-	51	42,1		
	Total	71	58,7	38	31,4	6	5,0	2	1,7	4	3,3	121	100%		

A ansiedade tem sido frequentemente referenciada como um fenómeno moderno. Não há dúvida de que estamos agora mais cientes do que nunca dos efeitos que o stress e a ansiedade causam nas nossas vidas. De vez em quando, todos nos sentimos ansiosos. O nível de ansiedade que um indivíduo sente numa determinada altura, reflectir-se-á no seu comportamento. Ocasionalmente, é normal um certo grau de ansiedade no nosso quotidiano, a qual é muitas vezes útil para nos estimular a agir. A emoção da ansiedade é experimentada como normal quando é adequada às circunstâncias e aceite como estímulo necessário para lidar com uma situação específica (Picado, 2005).

Dependendo do grau de ansiedade, o efeito pode ser positivo ou negativo. Os graus ligeiros de ansiedade podem servir para acentuar o nosso comportamento ou, mais especificamente, no caso de uma determinada tarefa, o nosso desempenho. O desempenho melhora proporcionalmente com um aumento de ansiedade até atingir um certo nível, após o qual o registo de mais ansiedade provoca uma completa desintegração do desempenho (Thoreau, 2002).

Apesar dos resultados por nós apurados declararem os docentes como “claramente não ansiosos”, o certo é que a maioria dos estudos vão em sentido contrário. Em Portugal, de acordo com um estudo efectuado por Cruz (1989), cerca de 62,5% dos professores apresentam um elevado nível de stress profissional, comparativamente com a Inglaterra que apresenta somente 25%.

Muitos autores referem que actualmente, tem sido dada grande ênfase ao stress ocupacional na profissão docente, sobressaindo, como causas desse mal-estar, alguns factores de risco relacionados não só com aspectos ambientais, bem como ligados à organização do trabalho, mormente no que concerne à avaliação de desempenho (Pedroso & Araújo, 1998; Silva, Sousa Nossa, & Silvério, 2000a; Pereira & Castelo-Branco, 2001; Pereira, Silva, Castelo-Branco & Latino, 2003; Latino, Pereira, Castelo-Branco, Tavares & Silva., 2003; Francisco, Pereira & Pereira, 2005; Castelo-Branco & Pereira, 2006; Pereira, Silva & Castelo-Branco, 2006).

Assim, o stress aparece associado com as experiências desagradáveis vividas pelo professor/educador resultantes do seu trabalho docente, tais como: emoções desagradáveis, estados de tensão, frustração, ansiedade, cólera, depressão e esgotamento (Kyriacou, 1987), sendo a profissão docente, portanto, um exemplo bastante ilustrativo das influências que a avaliação de desempenho pode ter nos docentes, muito particularmente na relação com a percepção da auto-eficácia, com a satisfação e até com o desempenho profissional (Pereira, Silva, Castelo-Branco & Latino, 2003; Tavares, Pereira, Castelo-Branco & Latino, 2003). Também de acordo com Pires e Pousada (2001), as constantes mudanças que ocorrem no nosso sistema educativo, bem como a pressão permanente (*mobbing*) a que estão sujeitos os docentes através da avaliação de desempenho leva-os, não raras as vezes, ao sofrimento e à exaustão (*burnout*).

Ao nível das atitudes, estudos realizados por Festinger *et al.* (1954, citado por Cardoso, 2002) vieram revelar que estas podem ser adoptadas com o fim de justificar ou racionalizar comportamentos já ocorridos, no sentido de haver consonância entre os comportamentos e as atitudes em causa, ou, como diriam Leyens e Yzerbit (1999) existe uma inevitável relação de dependência mútua entre atitude e comportamento.

Quanto à avaliação de desempenho, muitas são as vozes que se entoam numa posição “claramente desfavorável”. Ilda Silva e Joseph Conboy (2004) explicam que o presente modelo de avaliação apresenta uma grande margem de indefinição no que se refere ao objecto real da avaliação, à sua natureza, parecendo caracterizar-se por uma certa diluição da realidade que se pretende avaliar, causando algum mal-estar ao docente. A relação entre objecto, funcionamento e função da avaliação é central para o estudo de um sistema de avaliação, colocando-se a questão de saber qual é a função da informação recolhida. Também é patente a pouca clareza das funções de avaliação deste sistema. Qual ou quais as suas funções? De controlo, de incitamento ao trabalho, de orientação, de selecção, de informação, de regulação, de diagnóstico?

Segundo os mesmos autores, no modelo actual em vigor, a avaliação de desempenho do professor centra-se quase exclusivamente na auto-avaliação e na formação contínua, sendo a primeira efectuada pelo próprio avaliado, ou seja, o avaliado constitui-se em avaliador, enquanto na formação contínua na prática não há qualquer avaliador. Outros autores (Blanco, Pacheco & Silva, 1988; Peterson, 1995) advogam que, ora assim sendo, a avaliação de desempenho torna-se demasiado redutora, pois não contempla outros actores do processo educativo como sejam: o director da escola, o supervisor, o conselho pedagógico, os pais, os alunos e os colegas, além de outros intervenientes. A diversidade de agentes avaliadores tornaria, no entender de Pacheco (1996), a avaliação mais objectiva e imparcial. Pelo contrário, a lógica redutora que é seguida conduz a um empobrecimento do sistema, pelo facto das partes se complementarem numa pretensa harmonia, levando o sistema, de acordo com Morin (1981), a tender para uma lógica funcional enfraquecida.

Perante isto, assim se entende que exista relação entre a ansiedade e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho.

5.3. Limitações do estudo

Uma das limitações deste estudo deve-se ao facto de se tratar de uma amostra relativamente reduzida, já que foi recolhida apenas numa única área geográfica do país – Coimbra. Ainda que o concelho e distrito de Coimbra reúna um conjunto de

características sócio-demográficas aproximadas à maioria das regiões do litoral nacional e que o conhecimento empírico que se dispõe acerca de outras realidades regionais leve a acreditar que o respectivo panorama não deva diferir de forma significativa do perfil epidemiológico aqui traçado, só estudos adicionais envolvendo diferentes áreas de captação, poderão proporcionar uma compreensão epidemiológica mais rigorosa, completa e global do fenómeno da avaliação de desempenho dos profissionais da educação em Portugal. Perante isto, a dificuldade encontrada na recolha dos dados levanta de imediato a questão da sua cobertura e validade, pondo em causa a possibilidade de generalização dos resultados para outras regiões do país. Assim, considera-se que os resultados obtidos nesta investigação não devem ser extrapolados ou generalizados à população em geral.

Outra das limitações do estudo tem a ver com a temática em si. É fácil entender que os dados relativos a percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho possam ser falseados por vários motivos, sendo a principal desvantagem apontada o facto de se tratar de uma medida de auto-relato, o que poderá ocasionar respostas defensivas e/ou socialmente desejáveis.

CONCLUSÕES

Os resultados por nós apurados nesta investigação mostram que, de uma forma geral, a avaliação de desempenho dos profissionais da educação não é factor determinante nos níveis de ansiedade. Porém, relativamente às percepções/attitudes que estes profissionais têm relativamente à avaliação de desempenho, é evidente que estes assumem uma posição “claramente desfavorável”.

Ainda que alguns dos nossos resultados não vão ao encontro da bibliografia especializada, importa, no entanto, reter algumas ideias-chave que se aclararam ao longo desta investigação, com vista à reflexão e intervenção adequadas na educação do futuro.

A ansiedade na profissão docente é um problema complexo, dada a multiplicidade de factores associados, estando todos eles insidiosamente presentes na profissão de professor. Dependendo do grau de ansiedade a que se está sujeito, o efeito pode ser positivo ou negativo. Os graus ligeiros de ansiedade podem servir para acentuar o nosso comportamento ou, mais especificamente, no caso de uma determinada tarefa, o nosso desempenho. O desempenho melhora proporcionalmente com um aumento de ansiedade até atingir um certo nível, após o qual o registo de mais ansiedade provoca uma completa desintegração do desempenho.

De facto, a ansiedade aparece associada às experiências desagradáveis vividas pelo professor/educador resultantes do seu trabalho docente, sendo esta profissão, portanto, um exemplo bastante ilustrativo das influências que a avaliação de desempenho pode ter nos professores, muito particularmente na relação com a percepção da auto-eficácia, com a satisfação e até com o desempenho profissional. São sobretudo as constantes mudanças que ocorrem no nosso sistema educativo, bem como a pressão permanente (*mobbing*) a que estão sujeitos os docentes através da avaliação de desempenho que os leva, não raras as vezes, ao sofrimento e à exaustão (*burnout*).

O interesse demonstrado por estas questões tem subjacente a ideia fundamental de que as atitudes desempenham um papel essencial na relação educativa, seja qual for a importância que se atribua aos conhecimentos científicos e ao domínio dos métodos e técnicas pedagógicas. O “saber” e a “formação do professor” só podem conjugar-se e encontrar a sua

eficácia máxima se o educador desenvolver certas atitudes positivas - o que coloca a difícil questão da modificação das mesmas. Perante este cenário, a avaliação de desempenho surge como algo positivo, certamente, mas reverte para uma imagem negativa nos moldes em que é feita na actualidade, daí o grande movimento de revolta que se tem assistido no país por parte dos professores.

O presente estudo sofreu de uma baixa de participantes, pois muitos questionários foram eliminados devido à falta de muitas respostas, sobretudo as de cariz político. Importará, portanto, verificar se outros estudos confirmam os resultados que obtivemos. É nossa expectativa que a reflexão sobre os resultados deste e de outros estudos que apresentem conclusões semelhantes possa contribuir para a definição de um modelo de avaliação de desempenho docente que contemple as dimensões e as metodologias sugeridas pelos professores e que verdadeiramente se oriente para o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, melhoria da sua intervenção educativa.

Após tudo isto, cremos na expectativa de ter contribuído para uma maior clarificação sobre a ansiedade e as percepções/attitudes dos profissionais da educação face à avaliação de desempenho, hoje, incitando, com isto, para o desenvolvimento de um sistema educativo que se espera e se deseja que seja eficaz, permitindo que todos os actores envolvidos no processo educativo evoluam e se sintam felizes. Assim, neste campo do conhecimento, a investigação científica é vital, acreditando-se ser este o caminho mais adequado para se conhecer esta realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, I. (2009). *Recursos e percursos para a avaliação de desempenho dos docentes*. Santa Marta de Corroios: Plátano Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Afonso, A. (1998). *Políticas Educativas e avaliação educacional*. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.

- Almeida, F., Morais, J. & Batista, J. (2007). *Novo estatuto da carreira docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Alves (1994). *A satisfação/insatisfação docente: Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação a professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Bragança: Instituto Superior Politécnico de Bragança.
- Alves, P. & Reis, P. (2008). Construção da autonomia curricular: do projecto educativo aos projectos curriculares. In *Avaliação de desempenho dos docentes – Formação de Formadores*, Junho. DGRHE.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Arroteia, J. (1995). *Desequilíbrios demográficos do sistema educativo português*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Beck, A. T. (1985). Cognitive Therapy, Behavior Therapy, Psychoanalysis Therapy and Pharmacotherapy: A Cognitive Continuum. In M. J. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and Psychotherapy*. New York: Plenum.
- Blanco, E., Pacheco, J. & Silva, B. (1988). Avaliação do professor. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, nº 2, pp. 89-102.
- Bondi, L. (1988). *Education and Society: Studies in the Politics, Sociology and Geography of Education*. Routledge: Cloth.
- Bowditch, J. L. & Buono, A. F. (1992). *Elementos de Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pioneira.
- Busto, M. & Maia, O. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. Matosinhos: E & B Data, Lda.
- Cacioppo, J. T. & Petty, R. E. (1979). Effects of message repetition on cognitive response, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 97-109.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

- Cardoso, (1999). O Stress na profissão docente – Como prevenir, como manejar. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. P. (2002). As atitudes dos professores e a sua relação com a inovação pedagógica. In *A receptividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar* (pp. 22-33). Porto: Edições ASA.
- Cardoso, R. M. (1999). O stress. Introdução. In R. M. Cardoso (Org.), *O Stress na profissão docente – Como prevenir, como manejar* (V, 9-26). Porto: Porto Editora.
- Castelo-Branco, M. C. & Pereira, A. S. (2006). A expressividade do corpo na docência e a satisfação com a vida. In P. Sargento dos Santos (Ed.), *Temas candentes em Psicologia do Desenvolvimento*. (2006). Universidade Lusófona. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cavaco, M. H. (1993). *Ser professor em Portugal*. Lisboa: Editorial Teorema, Lda.
- Carvalho, A. (2006). Avaliação dos professores: um desafio à responsabilidade social. *Jornal A Página*, nº 158, Ano 15, p. 6.
- Chagas, C. (2006). A escola pública está doente. *Jornal A Página*, nº 154, Ano 15, p. 44.
- CCE - Comissão das Comunidades Europeias (2007). Princípios comuns europeus para as práticas e qualificações do professor. Bruxelas: CCE.
- Cordeiro, M. (1999). Viva o Stress. *Revista Pais e Filhos*. Outubro, 105-107.
- Correia, J. (2000). *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto: Edições ASA.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Cortesão, L. (2000). *Ser professor: um ofício em vias de extinção – Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*. Porto: Edições Afrontamento.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Legis Editora.
- Cruz, J. (1989). Stress e crenças irracionais nos professores. In J. Cruz, R. Gonçalves & P. Machado (Org.), *Psicologia e Educação. Investigação e Intervenção* (315-325). Porto: Edições Afrontamento.
- Curado, A. (2002). *Política de avaliação de professores em Portugal: Um estudo de implementação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Day, C. *et al.* (1999). Avaliação do desenvolvimento profissional de professores. In A. Estrela & A. Nóvoa (Org.), *Avaliações em Educação: novas perspectivas*, pp. 95-114. Lisboa: D. Quixote.
- Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.
- Dovidio, J. & Gaertner, S. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*. New York: Academic Press.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort North, Ph: Harcourt Brace Jovanovich.
- Elliot, J. (1992). Conocimiento, poder y evaluación de profesor. In W. Carr, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 155-174). Sevilla: Diada.
- Esteves, M. (2007). Ministério da Educação tem induzido na sociedade portuguesa um sentimento negativo acerca dos professores. *Jornal A Página*, nº 165, Ano 16, p.11.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI*. Porto: ISET.
- Favretto, G. (1985). Ressegna critica sul conceptto di stress lavorativo dell'insegnante. *Orientamenti Pedagogici*, 32, 100-111.
- Fernandes, A. (2005). A educação não pode estar sujeita aos partidos políticos. *Jornal A Página*, nº 143, Ano 14, p. 22.
- Ferreira, C. (2006). Avaliação do desempenho docente – Expectativas dos professores. Porto: Universidade Portucalence (Dissertação de Mestrado).
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intencion, and behavior: na introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Flores, M. A. (2003). *Dilemas e desafios na formação dos professores*. In M. C. Moraes, J. A. Pacheco & M. O. Evangelista (Orgs.). Porto: Porto Editora.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: da concepção à realização*. (3ª ed.). Loures: Lusociência.
- Francisco, C. M., Pereira, A. S. & Pereira, M. G. (2005). *Sintomas de stress nos professores estagiários: Efeito do apoio familiar*. Livro de resumos do I Congresso Nacional Família, Saúde e Doença. Braga 18 e 19 de Novembro: Livro de Resumos.

- Frasquillo, M. (1998). Dados do Relatório da UNICEF sobre a situação mundial de infância. Porto: *Jornal de Notícias*, 27, 12/06.
- Freire, P. (1997). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Freitas, C. V. & Freitas, L. V. (2002). *Aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.
- Fullan, M. (2003). *Liderar uma cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Gebran, A. (1994). *Didáctica da sociedade*. São Paulo: Editora UNESP.
- GIASE (2009). www.giase.min-edu.pt
- Giroux, H. & McLaren, P. (1990). La educación del profesorado como espacio contrapúblico: apuntes para una redefinición. In *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (Popkewitz, Th. S., ed.). Valência: Universitat de Valência, p. 248.
- Gorriel, J. (1985). Na analysis of perceived stress in elementary and secondary student teachers and full-time teachers. *Journal of Experimental Education*, 54 (1), 11-4.
- Goupil, G. (1985). L'influence du climat organisationnel sur l'anxiété des enseignants. *Revue des Sciences de l'Education*, 41 (5), 15-22.
- Graziani, P. (2005). *Ansiedade e perturbação da ansiedade* (1ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Guerra, M. A. (2003). *Uma seta no alvo. A avaliação como aprendizagem* (Trad. Alcino Matas Vilar). Rio Tinto: Edições ASA.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Hadji, C. (1994b). A avaliação dos professores. Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela & P. Rodrigues (Org.), *Para uma fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 27-36). Lisboa: Colibri.
- Hadji, C. & Baillé, J. (2001). Inteligência da “coisa educativa”. In C. Hadji & J. Baillé (Orgs.), *Investigação e Educação. Para uma nova aliança* (10), pp. 11-24. *Questões acerca da prova*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança. O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hargreaves, A. (2003). *O ensino na sociedade do conhecimento: a educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A. & Fink, R. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Himmelfard, S. (1993). The measurement of attitudes. In A. H. Eagly & S. Chaiken. *The Psychology of attitudes* (23-87). Fort Worth: Harcourt Brace.

- Jesus, S. (1995). *A motivação para a profissão docente – Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra. (Não publicada).
- Jesus, S. (2000). *Motivação e formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Jesus, S. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente. Uma lição de síntese*. Porto: Edições ASA.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988). *The personal evaluation standards*. Newbury Park: Sage Publications.
- Kardec, A. (1978). *A Obsessão*. (3ª ed.). São Paulo: O Clarim.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: na internacional review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behavior: A meta analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, pp. 58-75.
- Latino, M. L. (2000). *O modelo de activação do desenvolvimento psicológico e suas implicações nos contextos de formação e implementação na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Não publicada).
- Latino, M. L., Pereira, A. S., Castelo-Branco, M. C., Tavares, J. & Silva, C. F. (2003). Acontecimentos de vida e a capacidade para o trabalho docente. *Colóquio 2003*. Santarém: CIDIE – Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing.
- Leyens, J-P. & Yzerbyt, V. (1999). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, L. (2006), Atitudes: estrutura e mudança (Cap. VII). In J. Vala & M. Monteiro (Coord.), *Psicologia Social* (7ª ed.), pp.187-225. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Lopes, A. (2001). *Professoras e identidade*. Porto: Edições ASA.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. New York: Pergamon Press.
- Miller, (1980). When is a little information a dangerous thing? Coping with stressful events by monitoring versus blunting. In S. Levine & H. Ursin (Eds.), *Coping and Health*. New York: Plenum Press, pp. 145-169.
- Morin, E. (1981). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- Nascimento, G. & Passos, A. M. (2008). Avaliação do desempenho dos docentes. In *Formação de Formadores*, Junho. DGRHE.
- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro: Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas (Vol. 25), nº 1, pp. 11-20. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=S1517-97021999000100002&Ing=en&nrm=iso>>. [Consultado em 12/03/2009].
- OCDE. (2004). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Disponível em <<http://www.ocde.org>>. [Consultado em 23/02/2009].
- OMS - Organização Mundial de saúde. (1993). [WWW.organizacaomundialdesaude.com](http://www.organizacaomundialdesaude.com).
- Pacheco, J. (1996). A avaliação do professor: Alguns consensos. *Noesis*, vol. 38, p. 47.
- Página (2009). www.apagina.pt.
- Pedroso, M. & Araújo, A. (1998). Stresse ocupacional. Técnicas de prevenção e controlo. *Livro de comunicações do Congresso Nacional de Saúde Ocupacional*. Póvoa do Varzim: 6 a 9 de Outubro.
- Pereira, A. (2004). *Guia prático de utilização do SPSS – Análise dos dados para as Ciências Sociais e Psicologia* (3ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Pereira, A. S. (1991). *Coping, auto-conceito e ansiedade social: sua relação com o rendimento escolar*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra. (Não publicada).
- Pereira, A. S. (1996). *Stress, burnout e coping no educador/profissional*. IV Congresso Europeu AESMAEF. Aveiro: Universidade de Aveiro (pp. 63-80).
- Pereira, A. S. & Castelo-Branco, M. C. (2001). Os portefólios e o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. In *Actas das II Jornadas: Modelos e práticas em educação de adulto* (217-224). Núcleo de Assistência Psicológica e de Formação de Adultos (NAPFA). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pereira, A. S., Silva, C. F., Castelo-Branco, M. C. & Latino, M. L. (2003). Stress and teaching ability. *Book of Abstracts of 24th International Conference Stress and Anxiety*. Stress and Anxiety Research Society.
- Pereira, A. S., Silva, C. F. & Castelo-Branco, M. C. (2006). Saúde e capacidade para o trabalho na docência. *Revista de Psicologia*. Lisboa: Universidade Lusíada Editores.

- Perrenoud, D. (1999). *Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, D. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, D. (2004). Os ciclos de aprendizagem: novos espaços e tempos de formação. *Pátio: Revista Pedagógica*, nº 30, Maio, pp. 16-19.
- Pestana, M. & Gageiro, J. (2003). *Análise dos dados para as ciências sociais – a complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, K. (1995). *Teacher Evaluation: A comprehensive guide to new directions and practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Picado, L. (2005). *A ansiedade na profissão docente*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.
- Pinto, J. & Santos, L. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: UA.
- Pires, J. & Pousada, J. (2001). *Del castigo a la Disciplina positiva: Más allá de la violencia em educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ponciano, M., Serra, A. & Relvas, J. (1982). Aferição de uma Escala de Auto-avaliação de Ansiedade de Zung, numa amostra reduzida da População Portuguesa. *Revista Psiquiatria Clínica*.
- Postic, M. (1984). *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Lda.
- Rachman, S. (1990). *Fear and courage (2ª ed.)*. New York: Freeman.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. New York: Psychology Press, Lda, Publishers.
- Ramos, M. (1999). Compreender e Avaliar. In R. Mota Cardoso (Org.), *O Stress na Profissão Docente – Como prevenir, como manejar*. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, L. (1999). *Investigação e avaliação em psicologia e saúde*. Lisboa: Climepsi editores.
- Rosales, C. (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Rosenberg, M. J. (1960). An analysis of affective-cognitive consistency. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Orgs.), *Attitude organization and change* (pp. 15-64). New Haven, CT: Yale University Press.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, M. J. (1960). Cognitive, affective, and behavioural components of attitudes. In C.I. Hovland & M. J. Rosenberg (Orgs.), *Attitude organization and change* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Sá, V. (2002). As políticas de escolha pelos pais: da bondade das intenções à desilusão das realizações, ou talvez não! In J. A. Costa, A. N. Mendes & A. Ventura (Orgs.).

- Avaliação de organizações educativas. *Actas do II Simpósio sobre a Organização e Gestão Escolar*, pp. 69-92. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sabat, S. B. (1991). *Le stress c'est la vie!* Paris: Fixot.
- Sanches, M. (2008). Professores, novo estatuto e avaliação de desempenho. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Scielo (2009). www.scielo.br.
- Serra, A. V. (1989). Transtornos mediados pela ansiedade: Perspectivas actuais do seu tratamento. *Psicologia*, VII, I: 11-24. Associação Portuguesa de Psicologia.
- Silva, C. F., Sousa Nossa, P., & Silvério, J. (2000a). *Incidentes críticos na sala de aula – análise comportamental aplicada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, I. M. & Conboy, J. E. (2004). Representações dos professores sobre avaliação de desempenho docente: o que avaliar? Como avaliar? *Revista Portuguesa de Educação*, 17 (1), pp. 119-150.
- Simões, G. (2000). *A avaliação do desempenho docente. Contributos para uma análise crítica*. Lisboa: Texto Editora.
- Sousa, E. (2006). Atribuição causal: da inferência à estratégia de comportamento (Cap. VII). In J. Vala & B. Monteiro (Coord.). *Psicologia Social* (7ª ed.). Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.
- Spilberger, C. D. (1972). Anxiety: Current Trends. In *Theory and Research*. New York: Academic Press.
- Stufflebean, D. (1995). *Teacher Evaluation: guide to effective practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebean, D. & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guia teórica e prática*. Madrid: Paidós.
- Tavares, J., Pereira, A., Castelo-Branco, M. C. & Latino, L. (2003). Teachers self-efficacy: contributes towards their Professional development. *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: new trends and innovations* (p. 146). Aveiro: Aveiro University.
- Teodoro, A. (1994). *A carreira docente – Formação. Avaliação*. Progressão. Lisboa: Texto Editora.
- Teodoro, A. (2006). *Professores para quê? Mudanças e desafios na Profissão docente*. Porto: Profedições, Lda.
- Thoreau, H. (2002). A natureza da ansiedade. In Elaine Sheehan, *Ansiedade e Fobias* (pp. 11-20). Mem Martins: Círculo de Leitores.

- UNESCO. (1998). *Relatório Mundial da Educação. Professores e ensino num mundo em mudança*.
- Vala, J. & Monteiro, B. (2006). *Psicologia Social* (7ª ed.). Lisboa: fundação Caloust Gulbenkian.
- Vallejo, J. R. (1991). *Introduction a la Psicopatologia y la Psiquiatria*. Barcelona: Masson-Salvat Medicina.
- Varela, P. (2007). *Ansiosamente. Chaves para reconhecer e desafiar a ansiedade* (3ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

ANEXOS:

Anexo I: Questionário sobre a caracterização sócio-demográfica.

Anexo II: Escala de Auto-avaliação de ansiedade de Zung, numa amostra da população portuguesa normal.

Anexo III: Questionário sobre percepções e attitudes dos professores face à avaliação de desempenho – PAFADep.

Anexo I: Questionário sobre a caracterização sócio-demográfica.

Anexo II: Escala de Auto-avaliação de ansiedade de Zung, numa amostra da população portuguesa normal.

Anexo III: Questionário sobre percepções e attitudes dos professores face à avaliação de desempenho – PAFADep.

