



ATAS DO XII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

BRAGA / UNIVERSIDADE DO MINHO
CAMPUS DE GUALTAR / 11 - 13 SETEMBRO 2013

ORGANIZADORES:

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

EDITOR: CIEd – Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho

APOIO: **FCT** Fundação para a Ciência e a Tecnologia

MOTIVANDO A INOVAÇÃO E O CRENÇIA



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Título

Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

(2ª edição, revista e aumentada)

Organizadores

Bento D. Silva; Leandro S. Almeida; Alfonso Barca; Manuel Peralbo; Amanda Franco & Ricardo Monginho

Editor

Centro de Investigação em Educação (CIEd) / Instituto de Educação
Universidade Minho

4710-057 Braga
1.000 exemplares

Design

ANACMYK
anacmyk@gmail.com

ISBN

978-989-8525-22-2

Setembro 2013

Apoio à edição:

FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia
Ministério da Educação e Ciência



AUTOEFICÁCIA PERCEBIDA NA EFICÁCIA DOCENTE: UMA AUSCULTAÇÃO A PROFESSORES DO ENSINO BÁSICO

Suzana Nunes Caldeira
Ana Paula Lima
Miguel A. Carbonero
Leandro S. Almeida

Universidade dos Açores
Universidade do Minho
Universidad de Valladolid

snc@uac.pt

RESUMO: Este texto descreve o conceito de autoeficácia no contexto das práticas de ensino dos professores, mais concretamente a competência docente auto-percebida na sua relação com a eficácia docente. A partir da reflexão falada de alguns professores do ensino básico, procura-se perceber se os discursos sobre as suas práticas se orientam mais para o currículo académico, isto é, conceptualmente próximo das áreas ou disciplinas dos programas de ensino, ou para as questões instrucionais e didácticas, ou seja, dando enfoque às orientações docentes e a metodologias de ensino de forma assegurar-se a valorização e o envolvimento de quem aprende. De igual modo, procura-se verificar o espaço da pessoa do aluno, suas necessidades e relacionamentos, nas preocupações docentes veiculadas. Deste modo, pretendemos perceber se os seus discursos atribuem importância a variáveis não cognitivas, por exemplo as percepções de competência pessoal e de competências relacionais dos alunos, na construção da sua intervenção pedagógica. Esta análise considera as respostas de um pequeno grupo de professores do Ensino Básico e pretendemos contribuir para uma discussão dos componentes que, no discurso dos próprios professores, marcam a sua eficácia docente no quadro dos itens e dimensões do “Questionário de Autoeficácia Percebida na Docência”, em processo de validação para Portugal.

Introdução

O conceito de autoeficácia é consensualmente atribuído a Albert Bandura. Para este psicólogo canadiano o sistema de pensamentos acerca da eficácia pessoal constitui os fundamentos da acção humana (Bandura, 2004). De acordo com o autor, “se as pessoas não acreditarem que através das suas acções podem produzir resultados desejados e evitar resultados indesejados, têm pouco incentivo para agir ou para ser resilientes quando enfrentam dificuldades” (Bandura, 2004, p.35). É um forte sentido de eficácia e a crença firme no valor das acções próprias que contribui para que as pessoas sejam bem-sucedidas. Isto é, são as pessoas que têm uma perspectiva positiva sobre si e creem na sua eficácia para influenciar os acontecimentos que afectam as suas vidas que melhor se saem e que tendem a produzir resultados favoráveis nos contextos onde se movem.

Com efeito, Schwarzer e Schmitz (2004) afirmam que a pesquisa aponta para a ideia de que um forte sentido de eficácia pessoal está relacionado com um melhor estado de saúde, elevados padrões de sucesso, melhor integração social, melhor qualidade de vida e bem-estar. Um forte sentido de eficácia associa-se a melhor processamento cognitivo, ao estabelecimento de objectivos mais arrojados e a um maior compromisso e determinação no alcançar dos mesmos, aos processos de tomada de decisão, ao envolvimento e permanência nas tarefas e ao sucesso académico. Mesmo quando surgem revés, as pessoas com sentido de eficácia mais elevado recuperam mais facilmente das contrariedades e mantêm o compromisso com os objectivos que definiram. Inversamente, um baixo sentido de eficácia está associado a depressão, ansiedade, sentimento de desamparo, menores níveis de ambição, menor compromisso com as tarefas, maiores dificuldades em lidar com obstáculos percebidos e maiores níveis de *burnout* (Breso, Salanova, Maryinez, Grau, & Agut, 2004; Schwarzer & Schmitz, 2004).

O sentido de autoeficácia reporta-se a domínios específicos (Breso et al., 2004). Isto é, os indivíduos podem possuir níveis de eficácia pessoal diferentes face a diferentes situações ou contextos de realização. No entanto, alguns autores também falam num sentido geral de autoeficácia como correspondendo a uma confiança global nas capacidades pessoais de *coping* frente a um amplo leque de desafios da realidade social (Schwarzer & Jerusalem, 1992, 1999; Schwarzer & Schmitz, 2004; Sherer & Maddux, 1982). Enquanto o primeiro remete para o estudo e análise da autoeficácia em função de situações e tarefas específicas (Eslami & Fatahi, 2008; Woolfolk & Hoy, 1990; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), o segundo confere alguma estabilidade ao sentido de competência pessoal ou anuncia um estilo de funcionamento predominante no enfrentamento de situações *stressantes* (Schwarzer & Schmitz, 2004).

Um dos domínios em que se tem aplicado o conceito de autoeficácia na sua dimensão específica é o do ensino (Schwarzer & Schmitz, 2004). Trata-se de um constructo mobilizado para interpretar e explicar diferenças entre professores cuja acção tende a contribuir de forma mais ou menos poderosa para o desenvolvimento, a integração e o sucesso escolar dos alunos, sendo, neste contexto, o constructo operacionalizado como o julgamento que os professores realizam sobre a sua

capacidade para influenciar a aprendizagem e o envolvimento dos alunos, mesmo daqueles considerados difíceis ou desmotivados (Woolfolk, 2000).

No entanto, ainda no âmbito da actividade docente existem autores que estudam o construto de eficácia distinguindo o ‘sentido de eficácia no ensino’ de ‘sentido de eficácia pessoal no ensino’ (Asthon & Webb, 1986; Coladarci, 1992; Gibson & Dembo, 1984) ou ‘eficácia geral no ensino’ e ‘eficácia pessoal no ensino’ (Coladarci, 1992; Hoy & Woolfolk, 1990) pretendendo diferenciar entre um julgamento mais geral sobre a confiança na capacidade normativa do professor para influenciar o que se passa na escola, nomeadamente em termos de aprendizagem e envolvimento dos alunos, e a confiança nas capacidades do próprio, enquanto professor, para controlar as circunstâncias particulares da sua instrução e gestão da sala de aula. De acordo com Coladarci (1992), a adopção destas duas designações diferencia eficácia geral e pessoal.

São várias as investigações a afirmar que o sentido de eficácia dos professores desempenha um papel determinante no modo como eles desenvolvem e conduzem a actividade de ensino e esta, por sua vez, afecta o sentido de eficácia dos estudantes e a sua *performance* académica, assim como o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos (Bandura, 2004; Coladarci, 1992; Eslami & Fatahi, 2008). “Os alunos aprendem muito mais com professores imbuídos de sentido de eficácia do que com aqueles que são dominados por dúvidas sobre si próprio” (Bandura, 2004, p.44). Por sua vez, não é menos despreciable a acção do professor em relação à participação dos pais na escola, pois importa ter presente o papel curial que a família desempenha quando se fala em sucesso escolar dos alunos (Cheung & Pomerantz, 2012).

Deste modo, os professores que creem no seu sentido de eficácia tendem a evidenciar melhor ajustamento profissional “aos novos desafios que esta sociedade heterogénea, plural em transformação e intercultural vai impondo aos professores, desafios esses que vão para além da reforma de planos de estudo e de reestruturação do sistema educativo, afectando o cerne do conceito de profissionalidade docente” (García-Martinez, 2000, p.5, *cit in* García, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004, p.244). Analogamente, os professores que creem no seu sentido de eficácia tendem a evidenciar maior compromisso com a profissão (Coladarci, 1992) e a sentir mais satisfação no trabalho, a promover melhor a aprendizagem dos alunos, mesmo dos considerados difíceis e desmotivados, e a atender e estimular os interesses intrínsecos dos alunos, a

fomentar neles competências de autorregulação das actividades de aprendizagem e de domínio das matérias escolares, assim como a evidenciar melhor gestão de sala de aula (Bandura, 2004; Kotaman, 2010; Eslami & Fatahi, 2008). Ao invés, professores com baixo sentido de eficácia estão menos dispostos à mudança e à inovação, são pessimistas acerca da educabilidade dos seus alunos, usam a baixa capacidade dos alunos como explicação para que eles não possam ser ensinados e recorrem à disciplinação restritiva e punitiva; nestes professores emergem mais facilmente sentimentos de falta de controlo, de desânimo e tristeza, níveis excessivos de ansiedade e, mesmo, incapacidade de gerir o quotidiano (Bandura, 2004).

Acresce que as escolas são organizações onde os professores, para além de actuarem isoladamente nas respectivas salas de aula, operam colectivamente no ambiente da escola, o que contribui para uma cultura escolar promotora e inovadora ou, pelo contrário, debilitante e desmoralizante (Bandura, 2004). Bandura (1997) efectuou diversas investigações sobre sucesso escolar tendo concluído que as escolas eficazes, isto é, as que têm impacto mais positivo junto dos alunos, caracterizam-se por corpos directivos que assumem papéis que ultrapassam a função administrativa e disciplinadora, situando-se no domínio da liderança. Esta actividade de liderança por parte dos docentes que constituem os órgãos de gestão estimula expectativas e padrões de realização elevados na escola, cujo impacto nos professores que se encontram na prática lectiva se traduz, por exemplo, no desenvolvimento da instrução num clima de apoio e estímulo aos alunos, na monitorização do progresso académico, e na reestruturação oportuna e atempada da instrução, quando necessária.

Também Hoy e Woolfolk (1993, in Woolfolk, 2000) concluíram que o sentido de eficácia dos professores é mais elevado em escolas onde os outros professores e o corpo directivo têm expectativas elevadas acerca dos alunos e onde o corpo docente recebe apoio e estímulo por parte do corpo directivo para resolver problemas do âmbito da instrução e da gestão da classe. No entanto, para estes autores, embora seja relevante o papel dos pares e do corpo directivo, os sentimentos de eficácia do professor nascem sobretudo do sucesso real com os alunos. Também Collie, Shapka e Perry (2012) concluíram que o sentimento de eficácia dos professores e o comportamento escolar dos alunos estão associados. Assim, neste enquadramento, qualquer tarefa, actividade ou processo de formação que ajude o professor a ter sucesso nas tarefas quotidianas de

ensino contribui para que ele desenvolva um sentido de eficácia profissional (Woolfolk, 2000, p.344)

A partir deste tipo de dados torna-se claro quão importante se afigura conhecer as percepções e os pensamentos dos professores acerca do seu sentido de eficácia, uma vez que o mesmo permite fazer predições sobre práticas de ensino e sucesso dos alunos. Neste sentido, ao longo do tempo têm vindo a ser desenvolvidos vários instrumentos para avaliação e caracterização do sentido de eficácia do professor. Por exemplo, Schwarzer e Schmitz (2004) construíram uma escala que avalia a eficácia docente em quatro áreas: realização no trabalho; desenvolvimento de competências no trabalho; interacção social com estudantes, pais e colegas; e *coping* com o *stress* da profissão. É uma escala constituída por 10 itens com formato de resposta Likert. Mas já em 1984 Gibson e Dembo (in Kisantas, 2012) tinham desenvolvido uma escala, também de resposta em formato Likert, para avaliar a eficácia pessoal no ensino e a crença dos professores na sua capacidade para interferir com a mudança. O próprio Bandura, em 1998, concebeu uma escala de 30 itens para aceder ao sentido de eficácia que continha subescalas sobre, por exemplo, a eficácia para influenciar a tomada de decisão ou para criar um clima de aula positivo (in Kisantas, 2012). Mais recentemente, tendo em conta os ambientes culturalmente diversos que se encontram nas escolas, Siwatu (2007, in Kisantas, 2012) desenvolveu uma escala, igualmente de resposta em formato Likert, para avaliar o sentido de eficácia docente para se envolver no ensino multicultural. Na mesma linha da diversidade cultural, Kisantas (2012) desenvolveu uma escala para avaliar, junto de futuros professores, crenças de autoeficácia para ensinar alunos de distintas proveniências.

Método

Objectivo

O presente trabalho insere-se, de algum modo, neste conjunto de estudos que visam contribuir para a construção de instrumentos de avaliação da autoeficácia. A partir da reflexão falada de alguns professores do ensino básico à versão portuguesa do “Questionário de Autoeficácia Percebida na Docência” (Carbonero, Lima & Almeida, 2013) procura-se perceber se os seus discursos sobre as práticas têm um enfoque mais direccionado para o currículo académico, para as questões instrucionais ou didácticas, ou

para a pessoa do aluno. Pretende-se contribuir para uma discussão dos componentes que, no discurso dos próprios professores, marcam a sua eficácia docente e espera-se que essa discussão possa também enriquecer os trabalhos de validação para a população portuguesa do Questionário e Autoeficácia Percebida na Docência, no âmbito de um projecto de investigação internacional sobre determinantes do “professor eficaz” (Valdivieso, Carbonero & Martín, 2013)

Participantes

Este estudo contou com a participação de nove professores do ensino básico, cinco a leccionar no 1.º ciclo e quatro no 3.º ciclo. Tratou-se de um grupo predominantemente feminino, com oito professoras e um professor. Todos os docentes tinham idades diferentes entre si, variando entre os 28 e os 49 anos ($M=38.4$, $dp=7.62$). As professoras do 1.º ciclo leccionavam em regime de monodocência a apenas uma turma; no 3.º ciclo do ensino básico registou-se preponderância de professores de língua (um de Português, um de Francês e um de Inglês), comparativamente à Matemática (um caso), sendo que dois professores tinham a seu cargo três turmas e os restantes dois ensinavam a seis turmas. Apenas quatro dos nove professores desempenhavam cargos nas respectivas escolas (acompanhante na implementação do Programa de Matemática, Coordenação de Núcleo, Direcção de Turma, Coordenação de Departamento). O grau académico mais comum foi o de licenciatura, com seis casos, havendo um com bacharelato e dois com o grau de Mestre. Em termos de experiência profissional, o grupo variou entre 4 e 26 anos ($M=13.0$; $dp=7.22$) de actividade docente.

Instrumento

Os participantes responderam à versão portuguesa do “Questionário de Autoeficácia Percebida na Docência” (Carbonero, Lima & Almeida, 2013) que se organiza em três blocos: o primeiro referente à apresentação do instrumento e motivação para o seu preenchimento; o segundo recolhe dados socio-demográficos e profissionais; o terceiro corresponde a uma lista de 75 afirmações que descrevem a forma como os professores percebem o seu desempenho e acerca das quais os respondentes devem manifestar o seu grau de acordo numa escala de Likert (1=Nunca;

2=Raramente ou poucas vezes; 3=Algumas vezes sim, outras não; 4=Freqüentemente ou bastantes vezes; 5=Sempre).

Os 75 itens organizam-se em três subescalas. A primeira é composta por três factores, nomeadamente, Socioemocional, Interação Comunicativa e Instrucciona, a segunda reporta-se à Motivação do professor e a terceira avalia o Perfeccionismo (Carbonero, Lima & Almeida, 2013). O factor Socioemocional é definido por oito dimensões e 34 itens: convivência (itens 12, 13, 14, 30, 38, 45, 58), empatia (itens 31, 46), eficácia comunicativa (itens 11, 15, 28), sensibilidade comunicativa (itens 10, 57), mediação (itens 9, 16, 27, 29, 37), envolvimento afectivo (itens 8, 56), dinâmicas de grupo (itens 6, 7, 32, 36, 40, 44, 55) e auto eficácia (itens 5, 25, 39, 41, 50, 53). O factor Interação Comunicativa é definido por seis dimensões e 15 itens: comunicação não-verbal (itens 26, 35, 54), assertividade (itens 20, 43), liderança executiva (4, 24), resolução de conflitos (itens 3, 17, 49, 51), comunicação paralinguística (itens 19, 42), liderança afectiva (itens 18, 52). O factor Instrução é definido por duas dimensões e nove itens: controlo (itens 2, 23, 34), planificação (itens 1, 22, 47, 48), adaptação a novas situações (itens 21, 33).

A Motivação do professor é avaliada através oito itens que se reportam à motivação intrínseca (itens 60, 70, 73) e às expectativas de controlo dos resultados (itens 62, 64, 66, 68, 72). Por último, o Perfeccionismo é avaliado por meio de nove itens que visam indicar a luta pela perfeição (itens 65, 67, 71, 75), reacções negativas à imperfeição (itens 61, 63, 69) e a pressão percebida para ser perfeito (itens 59, 74).

Procedimentos

Os professores foram convidados a responder ao questionário em formato de reflexão falada, tendo sido efectuado o enquadramento da sua participação no projecto e nos objectivos que o norteiam, bem como clarificado que essa participação seria voluntária e anónima, e que as respostas dadas seriam tratadas com confidencialidade servindo apenas os propósitos da investigação. No processo de preenchimento do questionário, na parte referente aos dados socio-demográficos e profissionais alguns apresentaram dificuldade em responder às questões respeitante ao nível de ensino (hesitando entre ciclo de ensino e ano de escolaridade) e à modalidade de educação e ensino leccionada (fazendo referência ao ciclo de ensino e, noutros casos, ao ensino

regular/especial). Na parte relativa às afirmações acerca do modo como percebem o seu desempenho, em regra, acharam de fácil preenchimento e não evidenciaram sinais de cansaço. O tempo preenchimento do questionário situou-se, em média, em torno dos 10 minutos, o que sugere características de boa usabilidade. Apesar de terem expressado que os itens são de fácil leitura e resposta, alguns professores também comentaram que existem afirmações cuja formulação é muito geral. Na perspectiva dos professores, caso não se trate de uma situação deliberada, esse tipo de formulação não facilita uma resposta espontânea e genuína. Porém, globalmente, houve uma expressão de facilidade e agrado em relação ao preenchimento do questionário.

Resultados

Passa-se, em seguida, a uma análise descritiva, de enfoque qualitativo, das respostas dos nove professores às 75 afirmações sobre percepções de desempenho docente. Atendendo a que as respostas ao questionário são dadas numa escala de Likert, os professores dispõem de cinco posições possíveis para manifestarem o seu nível de acordo, o que significa que em cada item o mínimo teórico é 9 (Nunca) e o máximo teórico é 45 (Sempre), situando-se o ponto médio em 18. Nos Quadros I, II e III apresentam-se as pontuações totais em cada um dos itens, tendo em conta a sua inserção primeira subescala e factores correspondentes. Nos Quadros IV e V apresentam-se as pontuações na subescala de motivação e de perfeccionismo, respectivamente.

Quadro I – Distribuição das pontuações por item, no factor Socioemocional

Factor	Dimensão	Item	Pontuação	
Factor Socioemocional	“Convívio”	12	Mostro uma predisposição positiva a todos os alunos por igual.	43
		13	Respeito as diferenças culturais e pessoais dos alunos.	44
		14	Respeito as crenças e valores dos alunos.	44
		30	Incuto o respeito pelas diferenças culturais entre os alunos.	43
		38	Incuto o respeito pelas diferenças individuais entre os alunos	43
		45	Estabeleço consensualmente as regras através do diálogo e da participação de todos os alunos	40
		58	Na minha atividade docente, gosto que se relatem os factos de forma objetiva, sem se lhes atribuir segundas intenções.	42
	“Empatia”	31	Se percebo que um aluno está triste, interesso-me pelo que lhe possa estar a acontecer.	42
		46	Escuto com atenção os problemas pessoais dos alunos.	41
	“Eficácia comunicativa”	11	Uso uma linguagem adequada ao nível de compreensão dos alunos	44
		15	Asseguro-me de que os meus alunos entendem as tarefas.	44
		28	Estou sempre em sintonia com os sentimentos dos alunos da turma.	36
	“Sensibilidade comunicativa”	10	Adequo o volume da voz à amplitude da sala.	39
		57	Faço o possível para não afetar negativamente os alunos do ponto de vista emocional	41
	“Mediação”	9	Apoio o aluno com mais dificuldades a superar os obstáculos que o impedem de obter progresso.	43
		16	Exijo aos alunos a procura de vários caminhos alternativos, para a obtenção de possíveis soluções, na resolução de conflitos.	37
		27	Permito que os meus alunos defendam as suas opiniões com naturalidade.	40
		29	Estou atento/a aos sinais não-verbais (mão levantada, movimentos oculares, etc.) como sinal de que um aluno quer acrescentar algo.	42
		37	Promovo a compreensão das situações sociais de forma objetiva.	38
	“Envolvimento afetivo”	8	Perante um problema concreto de algum aluno, a resolver, envolvo-me diretamente.	38
		56	Perante um conflito entre os alunos, procuro que as partes envolvidas façam cedências.	39
	“Dinâmicas de grupo”	6	Oriento os trabalhos de grupo na turma.	44
		7	Promovo o trabalho em equipa para partilha de experiências	40
		32	Parece-me importante fomentar o trabalho de cooperação entre os alunos	43
		36	Promovo atividades colaborativas entre os alunos	36
		40	Ensino os alunos a trabalhar em equipa e a cooperar com os colegas.	42
		44	Promovo a aprendizagem cooperativa entre os alunos	41
	“Autoeficácia”	55	Proponho experiências de grupo para que os alunos tenham oportunidade de se expressar.	37
		5	Mostro-me seguro/a nas minhas explicações.	45
		25	Respondo com agrado às perguntas dos alunos.	40
		39	Possuo competências de comunicação para ser eficaz na sala de aula	39
		41	Domino os conteúdos das áreas que leciono.	44
		50	Desenvolvo nos alunos hábitos de autonomia pessoal e respeito pelas regras de convivência	43
		53	Sou um bom exemplo como professor/a.	38

Observa-se que as pontuações atribuídas aos itens que contribuem para o factor Socioemocional se situam muito acima do ponto médio dos resultados e muito próximo do nível máximo de frequência das situações descritas na prática profissional dos professores. O caso mais expressivo corresponde ao item 5-*Mostro-me seguro/o nas minhas explicações*, que foi alvo do máximo de frequência por parte de todos os respondentes.

Uma interpretação otimista poderia sugerir que os nove professores se percebem como capazes de atender e respeitar o aluno enquanto pessoa, nas suas necessidades e relacionamentos, de fazer um investimento psicológico na sua relação com os alunos. No entanto, uma interpretação mais céptica poderia remeter para a possibilidade de as respostas estarem imbuídas de desejabilidade social. Por exemplo, na dimensão “Convívio”, a elevada pontuação do item *12-Mostro uma predisposição positiva a todos os alunos por igual* pode significar que os professores se sentem eficazes a controlar as suas simpatias e antipatias pessoais, pois as relações interpessoais parecem jogar uma influência determinante no desenvolvimento e conduta social dos indivíduos (eg. Carita, 2005) e criar divergências de pontos de vista. Mas também pode denotar desejabilidade social na resposta, na medida em que, regra geral, as pessoas não gostam daquelas que as avaliam negativamente. E nem sempre professores e alunos nutrirão sentimentos de simpatia recíprocos, apesar de socialmente se coibirem de expressar as suas antipatias. Na mesma linha do item 12 encontram-se o *13-Respeito as diferenças culturais e pessoais dos alunos* e o *14-Respeito as crenças e valores dos alunos*, na medida em que se reportam a princípios que, se crê, muito dificilmente seriam negados pelos professores ao nível dos seus discursos, até porque estão previstos nos documentos orientadores da educação.

Este tipo de interpretação mais céptica poderia estender-se às restantes dimensões deste factor, porquanto as respostas parecem estar eivadas de erro de leniência. Uma aplicação em extensão poderá ser mais elucidativa sobre o grau de discriminação dos itens deste factor.

Entre os itens cuja formulação foi considerada generalista contam-se, por exemplo o 6, o 9, o 50 ou o 57. Em relação ao item 6- *Oriento os trabalhos dos meus alunos*, de acordo com comentários produzidos, não expressa nem distingue contextos; existem alunos que necessitam e gostam de orientação próxima e outros que trabalham melhor com níveis mais alargados de autonomia, isto é, não necessitam de orientação próxima, sendo que o item não oferece esta diferenciação. No respeitante ao item 9- *Apoio o aluno com mais dificuldades a superar os obstáculos que o impedem de obter progresso* foi afirmado que não especifica o tipo de apoio nem a que domínio (cognitivo – emocional) se reporta, não explicita o compromisso de ajuda. Sobre os itens 50- *Desenvolvo nos alunos hábitos de autonomia pessoal e respeito pelas regras de convivência* e 57- *Faço*

o possível por não afectar negativamente os alunos do ponto de vista emocional, foi afirmado que tem muita informação geral e, ao não remeter para nenhuma situação em concreto, origina leniência e aquiescência.

Passa-se, em seguida, à leitura do Quadro II, referente à Interação Comunicativa.

Quadro II – Distribuição das pontuações por item, no factor Interação Comunicativa

Factor	Dimensão	Item	Pontuação	
“Interação Comunicativa”	“Comunicação não verbal”	26	Dependendo do conteúdo da minha explicação, faço sinais de consentimento ou negação com a cabeça.	35
		35	Os alunos apreciam que faça gestos quando falo	39
		54	Acompanho a explicação com gestos adequados ao conteúdo.	39
	“Assertividade”	20	Controlo a turma através do olhar	35
		43	Sou direto/a nas minhas expressões com os alunos.	43
	“Liderança Executiva”	4	Respondo às questões levantadas pelos alunos com calma e usando um tom de voz moderado.	38
		24	Na aula tenho em conta as sugestões e contributos dos alunos.	40
	“Resolução de conflitos”	3	Na resolução de conflitos entre os alunos adoto um estilo negociador	33
		49	Preparo os alunos para resolverem de forma colaborativa situações problemáticas	39
		17	Perante um conflito analiso os prós e os contra	40
		51	Demonstro aos alunos que uma tomada de decisão acertada depende da identificação dos elementos do problema.	39
	“Comunicação paralinguística”	19	Quando quero chamar a atenção para uma parte da explicação falo mais devagar, faço uma pausa ou altero o ritmo da fala.	40
		42	Durante a explicação distribuo o olhar pelos rostos dos alunos e os diferentes lugares da sala.	41
	“Liderança afetiva”	18	Desperto entusiasmo no meu grupo de alunos.	36
		52	Planeio atividades que despertam interesse aos alunos.	40

Também no caso do factor Interação Comunicativa se observa que as pontuações atribuídas aos itens se situam muito acima do ponto médio da escala de resposta, continuando a permitir a leitura polarizada dos resultados, atrás designada por optimista ou céptica. Apesar das elevadas pontuações nos itens do factor Interação Comunicativa, observa-se que as mesmas são ligeiramente mais baixas quando comparadas com as do factor Socioemocional, parecendo indicar que nos aspectos interactivos, comunicativos, de liderança e de gestão de situações conflituosas os professores se sentem menos competentes, apesar de acreditarem na sua capacidade para fazer um investimento psicológico na sua relação com os alunos.

Aprofundando um pouco mais, é interessante notar que o item menos pontuado neste factor, o 3-*Na resolução de conflitos adopto um estilo negociador*, parece conter uma ideia que vai, de certo modo, ao encontro do expresso por um dos itens que também teve resultados menos expressivos no quadro do factor Socioemocional, o item 16-*Exigo aos alunos a procura de vários caminhos alternativos, para a obtenção de possíveis soluções, na resolução de conflitos*, permitindo fortalecer a conjectura de que a adopção de estratégias de resolução de problemas no campo das interações pessoais é uma das áreas menos confortáveis para estes professores que se afirmam com elevado sentido de competência.

Prosseguindo com a leitura dos resultados neste factor, a ideia anterior parece ser complementada com resultados também ligeiramente menos expressivos no item 20-*Controlo a turma através do olhar*, levantando a possibilidade de pensar que embora os professores digam nutrir sentimentos de afecto, vinculação e apoio pelos alunos, a interacção comunicativa no âmbito gestão da sala de aula e das situações conflituosas pode ser uma das áreas menos forte neste grupo.

Voltando ao cruzamento entre os dados do factor Socioemocional e do de Interacção Comunicativa, é também interessante notar que a capacidade para despertar interesse nos alunos (i18; factor Interacção Comunicativa) recebe uma das pontuações menos expressivas, apesar dos professores se afirmarem totalmente seguros nas explicações que oferecem (i5; factor Socioemocional), sentirem competência em relação ao currículo académico (i39; factor Socioemocional) e expressarem possuir competências de comunicação eficazes (i39; factor Socioemocional).

Outro item que se encontra entre os menos pontuados no factor Interacção Comunicativa é o 26- *Dependendo do conteúdo da minha explicação, faço sinais de consentimento ou negação com a cabeça*. Esta situação pode ocorrer devido à formulação que foi entendida como relativamente ambígua por não fornecer o contexto. Ou, então, tratar-se de um item que consegue captar a dispersão. Com efeito, as respostas destes nove professores distribuíram-se pelos níveis 3 (n=2), 4 (n=6) e 5 (n=1), enquanto, por exemplo nos itens 18 e 20 deste factor, já atrás comentados, houve uma concentração de respostas no nível 4 (i18, n=9; i20, n=8). Este também é um aspecto que pode ser melhor clarificado com uma aplicação em extensão.

No Quadro III encontram-se as pontuações atribuídas aos itens do factor Instrução.

Quadro III – Distribuição das pontuações por item, no factor instrução

Factor	Dimensão	Item	Pontuação	
Instrução	“Controlo”	2	Sou capaz de adaptar a minha metodologia às novas orientações emanadas do Ministério.	38
		23	Começo a aula com um resumo do que vai ser feito.	37
		34	Antes de cada unidade didáctica proponho um plano de trabalho.	33
	“Planificação”	1	Planifico os conteúdos de acordo com os objetivos a alcançar.	44
		22	Tenho a minha actividade docente(aulas, ...) planificada.	44
		47	Planifico o que vou dizer na aula.	34
		48	Preparo a matéria da aula antecipadamente.	42
	“Adaptação a novas situações”	21	Aceito as mudanças, no contexto escolar, sem ficar frustrado/a.	33
		33	Não me incomoda adaptar-me a novas situações escolares.	34

As pontuações dos itens do factor Instrução situam-se entre 33 e 44, portanto também bastante acima do ponto intermédio da escala de resposta, mas tendencialmente mais baixas do que as dos factores Socioemocional e Interacção Comunicativa. Este aspecto parece sugerir que, das dimensões até agora descritas, é no domínio das metodologias de ensino e das práticas instrucionais que os professores se autoavaliam menos confiantes nas capacidades próprias. Os itens com valores mais elevados são o 1- *Planifico os conteúdos de acordo com os objectivos a alcançar*, o 22- *Tenho a minha actividade docente planificada* e o 48- *Preparo a matéria da aula antecipadamente*, todos com a maioria das respostas no nível 5 (i1, n=8; i22, n=8; i48, n=6), podendo denotar uma atitude de desejabilidade social. Na formulação do item 1 pode presumir-se que as competências a desenvolver no aluno parecem assumir mais importância do que os conteúdos do currículo académico, tal como foi reportado oralmente por um professor, e, por conseguinte, no actual paradigma de ensino suscitar uma atitude de concordância. O item 22 foi indicado como necessitando de maior explicitação, pois não é claro se remete para a ideia de que a actividade docente fica planificada a partir do momento em que se lecciona pela primeira vez, como se tratasse de um produto acabado, ou se se procede regularmente à sua planificação. Em todo o caso, a ideia da importância da planificação é premente na investigação e formação de professores (e.g. Zabalza, 1992), pelo que, crê-se, dificilmente o item suscitaria uma atitude que apontasse para um tipo de resposta distinto. No respeitante ao item 48- *Preparo a*

matéria da aula antecipadamente, foi apontando como tendente a suscitar resposta de concordância, na medida em que desejável e idealmente todo o professor adopta o comportamento mencionado.

Os itens com valores menos distanciados do ponto médio, embora elevados, são o 21-*Aceito as mudanças, no contexto escolar, sem ficar frustrado/a* e 34-*Antes de cada unidade didáctica proponho um plano de trabalho*, ambos com 33 pontos e com a mesma distribuição de respostas pelos níveis da escala de Likert (nível 3, n=3; nível 4, n=6). O item 21 parece revelar que de entre as actividades e situações consideradas no âmbito da Instrução, aquelas em que os respondentes se sentem relativamente menos capazes são do domínio da adaptação a novas situação, do lidar com outras formas de funcionamento ou da adopção de um comportamento flexível. Já o item 34 parece indicar que os professores deixam pouco espaço aos alunos para a planificação, chamando a si essa actividade, eventualmente por julgarem que desse modo exercem um melhor controlo sobre a classe.

Passa-se à descrição dos aspectos referentes à Motivação do professor, cuja pontuação nos itens considerados para o efeito é apresentada no Quadro IV.

Quadro IV – Distribuição das pontuações por item, na subescala motivação

Motivação do professor	Item	Pontuação	
Motivação Intrínseca	60	Sinto uma grande satisfação pessoal quando dou aulas.	38
	70	Dar aulas aumenta os meus sentimentos de autoestima.	32
	73	Dar aulas proporciona-me um sentimento de realização pessoal.	38
Expectativas de controlo dos resultados	62	Para ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar.	40
	64	De um modo geral tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem.	29
	66	Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim.	29
	68	O que acontece nas minhas aulas depende de mim.	32
	72	Quanto mais me empenhar, mais os alunos aprenderão.	37

Entre os itens que avaliam a motivação docente, nenhum pontuou acima de 40 e dois obtiveram o valor de 29, o 64-*De um modo geral tenho pouca influência sobre a forma como as minhas aulas decorrem* e o 66- *Por mais que me esforce, há sempre alunos que não gostam de mim*, ambos denotando que as expectativas de controlo de resultados, tanto sobre o trabalho, como sobre as pessoas dos alunos, não são muito expressivas. As respostas nestes dois itens distribuem-se por todos os níveis possíveis (1-5), o que pode indicar que eles captam bem as *nuances* das expectativas dos

professores sobre a sua eficácia para produzir resultados nos contextos em que se movem. Por sua vez, o item com a pontuação mais elevada nesta subescala, o 62-*Para ter sucesso nas aulas preciso de me empenhar* pode ser interpretado como a percepção ou sentimento pessoal de que o ensino é uma actividade deliberada e exigente para a melhoria da qual é necessária a capacidade de mobilização de recursos pessoais e contextuais.

Por fim, no Quadro V apresenta-se a distribuição de resultados sobre o Perfeccionismo que os professores dizem ter.

Quadro V – Distribuição das pontuações por item, na subescala Perfeccionismo

Perfeccionismo	Item	Pontuação	
Luta pela perfeição	65	Na minha actividade docente, sou perfeccionista em tudo o que diz respeito aos meus padrões de desempenho.	38
	67	Na minha actividade docente, sinto necessidade de ser perfeito/a.	39
	71	Na minha actividade docente, luto para ser tão perfeito/a quanto possível.	39
	75	Na minha actividade docente, sinto que é importante ser perfeito/a em tudo aquilo que tento fazer.	41
Reacções negativas à imperfeição	61	Na minha actividade docente, sinto-me extremamente “stressado/a” se tudo não corre perfeitamente.	36
	63	Na minha actividade docente, se alguma coisa não corre de forma perfeita (preparação de aulas, aulas, reuniões...), fico insatisfeito/a com tudo.	34
	69	Na minha actividade docente, fico frustrado/a se não conseguir corresponder às minhas elevadas expectativas.	31
Pressão percebida para ser perfeito	59	Os meus colegas, alunos ou encarregados de educação esperam que o meu rendimento seja perfeito.	40
	74	Os meus colegas, alunos ou encarregados de educação fazem-me exigências extremamente elevadas.	28

Observa-se que as pontuações nestes itens variam entre 28 e 41 indicando posições diferentes em relação às diversas afirmações que procuram conhecer a perspectiva dos professores sobre a exactidão, excelência ou mestria com que enfrentam a sua actividade docente ou a idealização que fazem do ensino. O item que dista menos do valor do ponto médio é o 74-*Os meus colegas, alunos ou encarregados de educação fazem-me exigências extremamente elevadas*, que apresenta também uma dispersão de respostas por todos os níveis possíveis (1-5). Por isso, captura, mais provavelmente, as distintas matizes com que os professores sentem as pressões contextuais e a sua capacidade para lidar com o desafio da realidade social. Em contrapartida, o item com pontuação mais elevada, o 75-*Na minha actividade docente sinto que é importante ser perfeito em tudo aquilo que tento fazer*, apresenta concentração de respostas no nível 5

(n=6) e, de acordo com depoimentos orais, remete para um ideal de auto-avaliação, sem materializar em aspectos concretos, o que favorece o erro de leniência. Foi, ainda, indicado que o item 61-*Na minha actividade docente, sinto-me extremamente “stressado/a” se tudo não corre perfeitamente* poderia ser reformulado para simplificar a sua compreensão, pois a formulação pela negativa e a conjugação da adjectivação usada com as alternativas de resposta não constituem tarefa fácil.

Discussão e considerações finais

O grupo de nove participantes evidenciou elevado sentido de eficácia docente, com destaque para o domínio da dimensão afectiva, a qual, por estar “intimamente relacionada com a dimensão cognitiva, linguística e social, há resultados escolares mais elevados” (Lopes & Silva, 2010, pp.64-5). Com efeito, a análise do Quadro I parece sugerir que os professores acreditam perceber-se como muito eficazes na ligação socioemocional aos alunos, no investimento psicológico que fazem na relação com eles, atendendo e respeitando as suas necessidades, nomeadamente no plano da convivialidade e respeito pelas diferenças, da equidade no tratamento, da vinculação afectiva ou das dinâmicas grupais de cooperação e de trabalho em equipa. Nota-se assim, uma valorização da figura do professor como caloroso, compreensivo, amigável, entusiástico, bem-humorado, aspectos que a literatura aponta estarem relacionados com maior motivação académica, melhores resultados e maior envolvimento na escola por parte dos alunos (Bandura, 2004; Collie, Shapka. & Perry, 2012). Este resultado denota uma orientação para os alunos, uma focagem na resposta aos seus sentimentos e pensamentos, com o professor a privilegiar um processo educativo centrado no desenvolvimento dos alunos e que estes desenvolvam “confiança nas suas próprias capacidades para iniciar acções positivas que melhorem cada uma das dimensões da sua vida pessoal e comunitária” (Lopes & Silva, 2010, p.65)

A investigação também alerta para a importância de outras dimensões da acção docente que desempenham um papel relevante no comportamento escolar dos alunos à medida que a progressão da idade daqueles vai ocorrendo (Fontana, 1991), como as relações entre professores e alunos (Lopes & Silva, 2010). E neste cenário, observa-se que dimensão comunicativa-relacional (Quadro II), embora com resultados também elevados, surge mais distanciada da dimensão socioemocional. Na dimensão

comunicativa-relacional parece ser importante a utilização de sinais e signos não-verbais ou paralinguísticos, a adopção de comportamentos de liderança, que são distintos do exercício da autoridade, a gestão das situações de modo a permitir “às pessoas controlarem o que se passa nos encontros sociais, a influenciar as pessoas sem agressão e sem danificar a relação” (Argyle 1994, p.121), mesmo em situações que se reportam à tomada de decisão no âmbito da resolução de problemas e de conflitos (cognitivos ou afectivos). Esta dimensão da intervenção docente, que requer um bom nível de autoconhecimento, parece afigurar-se mais próxima das actividades de concretização do currículo, não tanto em termos de áreas disciplinares ou dos programas de ensino, mas do ponto de vista da interacção entre professor e aluno no âmbito da preparação, execução e avaliação da acção pedagógica ou do processo de instrução.

E é precisamente neste campo instrucional e didáctico que se nota uma expressão mais baixa do sentido de eficácia neste grupo de professores, comparativamente à socioemocional e à interacção comunicativa. Isto é, é no domínio científico-didáctico-instrucional que os nove professores parecem acreditar menos que as suas acções podem provocar resultados positivos no comportamento escolar dos seus alunos. Este tipo de pensamento vale a pena ser melhor explorado, pois “quando os alunos têm resultados fracos, há tendência para que os responsáveis pela política educativa se debrucem sobre o currículo (...) com o objectivo de alterar a situação. Contudo, os investigadores sugerem que a melhoria das relações entre professores e alunos pode ser um caminho poderoso e menos dispendioso para melhorar o sucesso dos alunos” (Lopes & Silva, 2010, p.63). Seria interessante perceber melhor se os resultados relativamente mais baixos nos itens desta dimensão, comparativamente às dimensões anteriores, decorrem de os professores adoptarem o ponto de vista dos decisores políticos ou o dos investigadores em educação.

No respeitante à motivação docente (Quadro IV) nota-se que os professores apesar de parecerem idealizar o ensino, já que o representam como um elemento de motivação intrínseca com algum peso, têm um posicionamento crítico menos entusiástico sobre a sua experiência, na medida em que as expectativas que expressam sobre os resultados que as suas acções podem produzir são ligeiramente menos salientes. Isto é, poder-se-ia conjecturar que estes nove professores confiam menos no seu papel como agente de mudança, relativamente a outras dimensões já atrás analisadas. Este aspecto merece ser

aprofundado em estudos compreensivos e contextualizado com amostras mais alargadas de professores, porquanto poderá apontar para a importância do autoconhecimento, já antes referida, e para necessidades de capacitação pessoal em termos do sentido de autoeficácia no ensino.

Por fim, a subescala de Perfeccionismo também apresenta resultados que se podem considerar altos, podendo significar que os professores detêm elevadas expectativas sobre a sua acção pedagógica, tanto no respeitante às expectativas probabilísticas (crenças relativas ao futuro – luta pela perfeição), como às expectativas normativas (obrigação e prescrição percebidas – reacções à imperfeição e pressão percebida). Desde os estudos realizados por Robert Rosenthal e Eleanor Jacobson, na década de 1970 e 1980, que se clarificou que as expectativas são norteadoras dos comportamentos. Em particular, as expectativas probabilísticas funcionam como pressupostos de uma conduta implícita que orientará o comportamento profissional dos professores, uma profecia auto-realizável que afecta a qualidade do processo de ensino. Mas outra questão que se coloca é se as expectativas levantadas são falsas ou enganadoras, se correspondem ou não à realidade. Neste aspecto, convém atender à importância e poder do conhecimento sustentado sobre as situações de ensino e ao *feedback* para corrigir falsas expectativas. Fazer estimativas precisas sobre o futuro pode configurar um elemento muito positivo para gizar a acção; o problema pode colocar-se quando o confronto com a realidade e com a retroinformação geram dissonância cognitiva e a mesma não é incorporada ou trabalhada na redefinição das acções, perdendo-se a oportunidade de proporcionar um ensino mais adequado.

Em síntese, e retomando o interesse de partida deste estudo, pode-se pensar que o discurso dos professores participantes valorizou, sobretudo, o espaço e a pessoa do aluno, colocando o professor no papel de facilitador das relações interpessoais e da aprendizagem, sendo embora nestes últimos domínios que os respondentes evidenciaram um sentido de eficácia relativamente menos poderoso, comparativamente à dimensão socioemocional. A motivação docente também surge com resultados interessantes, embora as crenças na capacidade pessoal para interferir com a mudança sejam as que menos se destacam. Por fim, os resultados no âmbito do perfeccionismo, tomado enquanto as expectativas em relação pedagógica, sugerem que os padrões de desempenho próprio são ambiciosos.

Assim, através da reflexão falada com este pequeno grupo de professores foi possível perceber como os professores se autoavaliam na resposta aos itens do “Questionário de Autoeficácia Percebida na Docência” (Carbonero, Lima & Almeida, 2013), contribuindo para os estudos de validação na população docente portuguesa. No caso concreto deste estudo, tomaram-se deliberadamente professores da Região Autónoma dos Açores para indagar de eventuais singularidades na compreensão dos itens e nas respostas, que não existiram. Deste modo, espera-se que os comentários introduzidos caso-a-caso (Quadros I a V) sirvam de pistas para futuras análises da escala em estudos futuros com amostras mais alargadas de professores.

Referências bibliográficas

- Argyle, M. (1994). *The psychology of interpersonal behavior*. London: Penguin Books.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. In M. Salanova; R. Grau; I. Martinez; E. Cifre; S. Llorens & M. García-Renedo (eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficácia* (pp.33-51). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Breso, E., Salanova, M., Maryinez, I. M., Grau, R. & Agut, S. (2004). Éxito académico y expectativas de éxito: el rol mediador de la autoeficácia académica. In M. Salanova; R. Grau; I. Martinez; E. Cifre; S. Llorens & M. García-Renedo (eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficácia* (pp.33-51). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Carbonero, M. A., Lima, A. P., & Almeida, L. S. (2013). Questionário de Autoeficácia Percebida na Docência. Braga: Universidade do Mingo, Instituto de Educação.
- Carita, A (2005). *Conflito, moralidade e cidadania na aula*. Porto: Campo das Letras.
- Cheung, C. S.-S. & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104 (3), 820-832. Doi 10.1037/a0027183
- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: predicting teacher stress, job satisfaction and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1189-1204. Doi 10.1037/a0029356
- Fontana, D. (1991). *Psicologia para professores*. São Paulo: Editora Manole.
- García, M., Llorens, S., Salanova, M. & Cifre, E. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficácia entre profesores: diferencias individuales. In M. Salanova; R. Grau; I. Martinez; E. Cifre; S. Llorens & M. García-Renedo (eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficácia* (pp.33-51). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Kisantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): a validation study. *Profesorado – revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 35-44, retirado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART3en.pdf>

- Kotaman, H. (2010). Turkish early childhood educator's sense of teacher efficacy. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16 (8), 603-616. Retirado de <http://www.redalyc.org/aeticulo.oa?id=293122002008>
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa:LIDEL.
- Schwarzer, R. & Schmitz, G. S. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova; R. Grau; I. Martinez; E. Cifre; S. Llorens & M. García-Renedo (eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (pp.33-51). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Valdivieso, J. A., Carbonero, M. A. y Martín-Antón, L. J. (2013). La competencia docente autopercebida del profesorado de Educación Primaria: un nuevo cuestionario para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 47-80. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.5622.
- Woolfolk, A. (2000). *Psicologia da Educação*. Porto Alegre: ARTMED.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto:ASA.