

Comportamento Interpessoal do Professor: um reflexo da sua auto-eficácia?

Ana Paula Mateus Fernandes

Dissertação De Mestrado em Ciências da Educação

Setembro, 2012

Comportamento interpessoal do professor: um reflexo da sua auto-eficácia?

Ana Paula Mateus Fernandes

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor João Nogueira.

Lisboa

Setembro, 2012

DEDICATÓRIA

Às minhas filhas, **Sofia e Francisca.**

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação constitui a realização de um objectivo académico, há muito adiado na minha vida por razões familiares. Numa fase mais propícia, dei corpo a este sonho. Resulta de muita dedicação e horas de trabalho, retiradas ao laser, e que se acumulam às muitas horas despendidas na minha vida profissional. Tinha por base a crença de que seria capaz, a minha auto - eficácia!

Agradeço a todos que comigo colaboraram: irmã, colegas, amigos, professores, quer porque se envolveram activamente neste estudo quer simplesmente, pelas palavras amigas e de incentivo. Muito obrigada!

Agradeço, em particular, à Sofia e à Francisca, pelos sacrifícios consentidos nas suas horas de brincadeira e companheirismo da mãe.

Agradeço à Direcção da Escola Secundária Quinta do Marquês pela permissão concedida para a recolha de dados que tornaram viável este estudo.

Agradeço aos colegas da escola e alunos inquiridos pelo interesse e colaboração manifestados.

Aos professores deste mestrado agradeço a troca de partilha de saberes e em particular ao Professor Doutor João Nogueira, meu orientador, agradeço os ensinamentos, a ajuda e a disponibilidade prestados ao longo deste projecto que é agora uma realidade.

Às colegas de mestrado e especiais amigas, Eliana e Isabel, agradeço a sua amizade e companheirismo.

RESUMO

Constitui objectivo deste estudo perceber se o comportamento interpessoal entre professores e alunos varia com o nível de auto-eficácia docente.

A nível metodológico, o estudo iniciou-se com a aplicação de um questionário para avaliar o optimismo do professor nas dimensões auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica a uma amostra de quarenta e nove professores, na Escola Secundária Quinta do Marquês, em Oeiras.

Para avaliar a dimensão auto-eficácia foi utilizado o Questionário de Auto-Eficácia do Professor (*Teacher Self- Efficacy Scale – TSES*) na versão reduzida de 12 itens da escala OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) de M. Tchannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy (2001), adaptada e traduzida para português (Conceição, 2008). Estes 12 itens do TSES englobam a eficácia para as estratégias de instrução (4 itens), a eficácia para a gestão das aulas (4 itens) e eficácia para o envolvimento dos alunos (4 itens). Numa segunda fase, de modo a alcançar o objectivo deste estudo, foram recolhidos dados através do Questionário de Interação do Professor (QIP) de Wubbels & Levy (1992), tradução do QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*) constituído por 48 itens, o qual foi aplicado em dez turmas, num total de 230 alunos, de 5 professores, seleccionados entre os 49 participantes. Pretendia-se, inicialmente, que o critério de selecção da amostra fosse apurar dois grupos de professores com valores extremos de auto-eficácia: o grupo I -“professores com elevado sentimento de auto – eficácia” e o grupo II- “professores com baixo sentimento de auto – eficácia” na sua actividade profissional. Tal objectivo não foi possível dada a recusa de muitos professores tendo sido os cinco casos seleccionados, não por apresentarem resultados extremos na avaliação da sua auto-eficácia mas porque se voluntariaram para o estudo. Para cada um destes cinco professores, analisou-se o seu optimismo profissional nas dimensões auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica e, posteriormente, elaborou-se o seu perfil de comportamento interpessoal partindo da análise da opinião de alunos de duas turmas por professor.

Por forma a validar os resultados, deram-se a conhecer aos professores implicados as conclusões do respectivo perfil, ficando estes a conhecer o modo como os seus alunos “os vêem”, levando-os a reflectir sobre o seu perfil, a avaliar a maneira se aproximam ou se afastam daquilo que pensam “ser” e do que “realmente são”.

Os resultados obtidos revelam que o QIP é válido pelas inter-relações que permite fazer e pela forma como os professores se revêem nos seus resultados. Os resultados mostram que as três dimensões do optimismo não se encontram directamente correlacionadas e todas as suas combinações são possíveis. O estudo revela ainda que professores moderadamente optimistas apresentam perfis de comportamento caracterizado por grande proximidade e influência, sendo cooperantes.

Consistentes com a literatura, os resultados obtidos permitem concluir que a variável de ordem emocional e cognitiva – a crença da auto-eficácia – influencia a actividade dos professores, mas não é determinante no estilo de comportamento interpessoal destes com os alunos.

Palavras-chave: Professor, optimismo, auto-eficácia, comportamento interpessoal.

ABSTRACT

The target of this study is to try to understand if the interpersonal behaviour between teachers and students varies according to the teacher's self-efficacy.

Methodologically speaking, the study started with an enquiry application to evaluate the teacher's optimism concerning his/her self-efficacy, his/her trust in students and parents and his/her academic emphasis.

This enquiry was tested in a sample of forty nine teachers, at Secondary School Quinta do Marquês, in Oeiras.

To evaluate the self-efficacy dimension we used the Teacher Self-Efficacy Scale Questionnaire (TSES) in a reduced version of 12 items of the Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) by M. Tchannen-Moran and Anita Woolfolk (2001), adapted and translated into Portuguese (Conceição, 2008). These 12 items of TSES include the efficacy for instructional strategies (4 items) and the efficacy for student engagement (4 items). In a second stage, in order to reach the target of this study, data were assembled through the Questionnaire on Teacher Interaction (QIP) by Wubbels & Levy (1992), translated from QTI (Questionnaire on Teacher Interaction), made of 48 items, which was applied to ten classes, in a total of 230 students, and 5 teachers selected among the 49 participants. At the beginning we aimed to determine two groups of teachers with extreme values of self-efficacy through this sample selection criterion: group I - "teachers with a high level of self-efficacy" and group II - "teachers with a low level of self-efficacy" in their professional activity.

This objective wasn't achieved due to the refusal of many teachers; the five study cases were selected not because they showed extreme results but because they volunteered themselves to be part of the study. In each of these five teachers, we analysed their professional optimism in the self-efficacy, students and parents trust and academic emphasis dimensions and, later, we produced their interpersonal behaviour profile, based on the students opinion of two classes per teacher.

In order to validate the results, the selected teachers were informed about the conclusions of each profile; the teachers got to know the way their students "see them", leading them to reflect about their profile, to evaluate the way they get closer or far away from the image they think they "are" and the image they "really are".

The achieved results show that the QIP is valid through the inter-relations they allow to get and the way the teachers look themselves over in the results. The results show that the three dimensions of optimism aren't directly correlated and every association is possible. The study also reveals that the fairly optimistic teachers disclose behaviour patterns marked by a great nearness and influence, being quite collaborative.

Being consistent with the theory, the achieved results allow us to conclude that the emotional and cognitive variable - the self-efficacy belief - influence the teachers performance, but it's not decisive in the way they interact with their students.

Key-words: Teacher, optimism, self-efficacy, interpersonal behaviour

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|-----|
| DEDICATÓRIA | iii |
| AGRADECIMENTOS | iv |
| RESUMO | v |
| ABSTRACT | vi |
| ÍNDICE GERAL | vii |
| ÍNDICE DE FIGURAS | ix |
| ÍNDICE DAS TABELAS | xi |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| Problema | 3 |
| Propósito | 4 |
| Objectivo específico..... | 5 |
| Estrutura do trabalho | 5 |
| CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA | 6 |
| 1.1 Crenças de auto - eficácia: o nascimento de um constructo | 6 |
| 1.2 Auto-eficácia pessoal e eficácia colectiva | 9 |
| 1.3 Fontes das Crenças de Auto-Eficácia | 10 |
| 1.4 A Auto-eficácia em contexto escolar | 13 |
| 1.4.1 Auto-eficácia nos professores: evolução do conceito..... | 14 |
| 1.4.2 Auto-eficácia para a aprendizagem..... | 16 |
| 1.5 Consequências da percepção da eficácia pelos professores | 17 |
| 1.5.1 Actuação dos professores com alto nível de auto-eficácia | 18 |
| 1.5.2 Actuação dos professores com baixo nível de auto – eficácia..... | 19 |
| 1.6 Factores que afectam a eficácia dos professores | 19 |
| 1.7 Flutuações da auto-eficácia e seus efeitos | 20 |
| 1.8 Relações interpessoais no ensino | 22 |
| 1.9 Comunicação em sala de aula | 23 |
| 1.10 Padrões de comportamento interpessoal do professor | 24 |
| 1.11 Perfil de um professor eficaz | 30 |
| 1.12 Determinação do estilo de comportamento interpessoal - percepção pelos alunos e percepção pelo professor | 32 |
| 1.13 Na procura de um professor ideal | 32 |
| CAPÍTULO 2 – MÉTODO | 34 |

| | |
|--|----|
| 2.1 Participantes | 34 |
| 2.2.1. Avaliação do optimismo do professor | 35 |
| 2.2.2. Avaliação do comportamento interpessoal | 36 |
| 2.3 Procedimento | 36 |
| CAPÍTULO - 3 – RESULTADOS | 39 |
| 3.1. Análise de dados do inquérito sobre optimismo | 39 |
| 3.1.1 Estatística descritiva | 39 |
| 3.1.2 Correlações entre as diferentes variáveis em estudo: auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica | 41 |
| 3.2 Comportamento interpessoal do professor (QIP) | 41 |
| 3.2.1. Perfil dos professores: percepção do aluno e do professor | 43 |
| 3.2.1.1 Modelo de comportamento interpessoal do professor 1 | 43 |
| 3.2.1.2 Modelo de comportamento interpessoal do professor 2..... | 46 |
| 3.2.1.3 Modelo de comportamento interpessoal do professor 3..... | 48 |
| 3.2.1.4 Modelo de comportamento interpessoal do professor 4..... | 50 |
| 3.2.1.5 Modelo de comportamento interpessoal do professor 5..... | 53 |
| CAPÍTULO - 4 – DISCUSSÃO | 57 |
| 4.1 Limitações | 58 |
| 4.2 Implicações | 59 |
| 4.3 Sugestões para futuras investigações | 59 |
| ANEXOS | 65 |
| ANEXO 1 – Carta de pedido à Direcção da Escola para a realização do estudo | 65 |
| ANEXO 2 – Questionário de Optimismo | 67 |
| ANEXO 3 - Questionário da Interação do Professor (QIP) de Wuubbels & Levy (1992), tradução e adaptação do Questionnaire on Teacher Interaction..... | 70 |

Índice de Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Modelo de Reciprocidade de Bandura para descrever o comportamento com base na Teoria Sócio-cognitiva (Azzi & Polydoro, 2006, p.18) | 6 |
| Figura 2 - Representação esquemática do Modelo de Auto-eficácia (Bandura, 1997)..... | 8 |
| Figura 3 - Modelo de Leary e Sistema de Coordenadas (Leary, 1957, p. 63) | 26 |
| Figura 4 - Classificação do comportamento interpessoal em dezasseis Mecanismos ou Reflexos (Leary, 1957, p.65) | 27 |
| Figura 5 - Modelo para comportamento interpessoal do professor (Wubbels & Levy, 1993, p. 16) | 28 |
| Figura 6 - Descrição dos oito tipos de comportamento interpessoal segundo Brekelmans et al. (1993) | 43 |
| Figura 7 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 1 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor tolerante (Brekelmans et al., 93) | 43 |
| Figura 8 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 1 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor tolerante e com autoridade (Brekelmans et al., 93) | 44 |
| Figura 9 - Visão do professor 1 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal | 45 |
| Figura 10 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 2 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93) | 46 |
| Figura 11 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 2 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93) | 46 |
| Figura 12 - Visão do professor 2 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal | 47 |
| Figura 13 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 3 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93) | 48 |
| Figura 14 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 3 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor directivo (Brekelmans et al., 93) | 49 |
| Figura 15 - Visão do professor 3 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal | 50 |
| Figura 16 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 4 em comparação com o comportamento padrão dos tipos de professor directivo e professor com autoridade (Brekelmans et al., 93) | 50 |
| Figura 17 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 4 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93) | 51 |

| | |
|--|----|
| Figura 18 - Visão do professor 4 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal | 52 |
| Figura 19 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 5 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor tolerante (Brekelmans et al., 93) | 53 |
| Figura 20 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 5 em comparação com o comportamento padrão de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93)..... | 54 |
| Figura 21 - Visão do professor 5 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal | 55 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Características dos professores participantes | 34 |
| Tabela 2 - Estatística descritiva das diferentes variáveis | 39 |
| Tabela 3 - Optimismo e resultados nas sub-escalas em análise para os casos analisados..... | 40 |
| Tabela 4 - Correlações entre as diferentes dimensões estudadas (ρ de Spearman)..... | 41 |
| Tabela 5 - Quantificação das diferentes dimensões em estudo para os casos analisados, na percepção dos alunos e do professor | 42 |

INTRODUÇÃO

“Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento”.

Esteve, 1999, p. 38.

Ser professor constitui hoje uma função complexa. Numa sociedade com mudanças aceleradas, o professor é confrontado com novas exigências, para além das inerentes à função docente. É-lhe exigido saber ultrapassar inúmeros obstáculos e lidar com fracassos e frustrações. Existem, hoje em dia, múltiplas fontes de *stress* causadoras de mal-estar docente, sendo, sobretudo, a indisciplina e os comportamentos inadequados dos alunos os que desempenham um papel primordial, atribuindo à pressão de tempo, ao excesso de trabalho e ao crescente trabalho burocrático um papel secundário (Bzuneck, 2000).

A opção por este tema prende-se com o facto de ser professora há mais de duas décadas e *ipso facto* ter sido confrontada com ambientes escolares que constituem realidades antagónicas: uns com estudantes adolescentes desmotivados para a aprendizagem, desacreditados nas suas capacidades, gerando neles alguma eloquência e marginalidade que se traduzia num fraco envolvimento na escola; outros muito motivados e crentes nas suas capacidades, perspectivando futuros risonhos. Numa ou noutra realidade, num contexto social mais ou menos agradável, o professor tem de ser professor!

As múltiplas funções a que os professores têm de dar resposta originam frequentemente crises de identidade em virtude do fosso que se verifica existir entre a formação para a docência e a realidade do actual contexto escolar. Pretende-se que sejam bons ensinantes, bons educadores, mas também amigos e compreensivos, que aceitem as diferenças mas que simultaneamente mantenham a disciplina, diferenciem, seleccionem e cumpram a transmissão dos extensos programas que lhes são impostos. São muitas as adversidades que afectam a motivação até mesmo dos professores mais dotados de competência pedagógica e científica e lhes diminui a vontade de continuar a reunir esforços em relação às grandes metas educacionais, o que se traduz, muitas vezes, em mal-estar docente, *malaise enseignant* ou *teacher Burnout* (Esteve, 1999). Este conceito traduz os efeitos negativos que afectam a personalidade do professor, em consequência das condições

em que realiza o seu trabalho. Não raros são cobrados os fracassos aos docentes e raramente reconhecidos os seus sucessos.

Em contexto de ensino, os professores preocupam-se com o seu desempenho. O comportamento do professor em sala de aula é afectado por variáveis de ordem cognitiva, emocional e afectiva (Bandura, 1997). Bandura desenvolveu um referencial teórico de um mecanismo referenciado ao *self*, que se revelou de extrema importância na explicação de sucessos e de fracassos em condições adversas. Trata-se do conceito de **auto-eficácia**. O autor define-a como sendo um recurso pessoal, uma crença na própria capacidade para organizar e executar tarefas. Bandura (2000) refere que “ A auto-eficácia requer não apenas competências mas também força de vontade em acreditar na vontade de exercer uma determinada conduta, o que se traduz no saber fazer. (...) Refere-se às crenças que o indivíduo possui sobre o seu valor e as suas potencialidades” (p.10). Woolfolk (1993) concluiu que a crença de eficácia dos professores é uma das poucas características pessoais que, de modo consistente, se relaciona com o desempenho dos alunos.

A actividade docente é uma tarefa exigente não só do ponto de vista científico, mas também emocional e afectivo (Freire, 2000). O poder comunicativo do professor e o tipo de relação com os alunos são factores determinantes na criação de bem-estar em contexto de sala de aula. Problemas no **relacionamento interpessoal** podem afectar a motivação e a disciplina dos alunos, bem como o bem-estar destes e do professor. Segundo Wubbels & Levy (1993), o comportamento de um indivíduo resulta da personalidade, das atitudes e dos factores do ambiente. Sentimentos de insatisfação e mal-estar afectam não só os professores mas também os alunos e o desinvestimento dos primeiros e a sua falta de motivação contribuiu directamente para o desinteresse dos segundos na sala de aula e indirectamente para a menor qualidade do processo de ensino - aprendizagem. Os referidos autores defendem, ainda, que medir os aspectos do ambiente de aprendizagem através da percepção dos alunos adquirem-se dados sobre o comportamento do professor que podem ser úteis no melhoramento do mesmo. Ross, Cousins e Gadalla (1996) e Schunk (1991), afirmam que se verifica uma influência recíproca entre as reacções dos alunos e as crenças de eficácia do professor.

Não existe um perfil de professor ideal assim como não existe um único estilo comunicativo e o mesmo professor vai alterando o seu estilo comunicativo ao longo da sua carreira profissional. Serão, pois, factores de natureza psicológica e profissional que determinarão o tipo de relacionamento interpessoal dos professores.

Pesquisas diversas indicam que as crenças de auto-eficácia dos professores para o ensino, relacionam-se com o desempenho, a motivação e o senso de eficácia dos estudantes, influenciam os resultados académicos, o esforço e a envolvimento aplicados no ensino, bem o comportamento em sala de aula. Bzuneck (2000) e Luppi (2003) revelaram que as crenças de auto-eficácia fazem igualmente diferença na motivação dos professores e até no bem-estar pessoal no trabalho. Os docentes que desenvolvem sólidas crenças de auto-eficácia revelam, mesmo em circunstâncias adversas, atitudes e comportamentos adaptadores. Sucessivos obstáculos, acumulação de fracassos e frustrações podem abalar a motivação dos professores na persistência do seu empenho profissional, o que os levará ao abandono da carreira, ou, se não desistirem, torná-los-á vítimas crónicas de mau estar físico e psicológico. Da comunicação que se estabelece entre professor e aluno na sala de aula podem resultar reacções conflituosas e de difícil gestão.

Este trabalho tem por objectivo perceber de que modo o nível de auto-eficácia de um professor se reflecte na relação interpessoal com os seus alunos. Certos padrões de comportamento provocam determinadas reacções nos alunos, daí a importância do estudo dos padrões de comportamento interpessoal. Conhecer-los e reflectir sobre eles será um bom ponto de partida para a prevenção dos problemas de alienamento e indisciplina dos alunos, bem como do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

O estudo foi realizado com recurso ao Questionário de Auto-eficácia do Professor (*Teacher Self- Efficacy - TSES*), medindo uma das dimensões do seu optimismo, e ao Questionário Interação do Professor (QIP) de Wubbels & Levy (1992), tradução do QTI – *Questionnaire on Teacher Interaction*. Este último instrumento mede a interação do professor do ponto de vista do estudante, permitindo verificar como os alunos vêem o comportamento do professor em sala de aula e, a partir desses resultados, traçar o perfil dos professores participantes.

O acesso a estes instrumentos foi facultado pelo orientador científico deste trabalho. A opção por estes instrumentos prende-se com o facto de estarem habilitados a dar resposta ao estudo em questão, revelarem-se de aplicação fácil aos alunos inquiridos e já terem sido instrumentos validados em trabalhos anteriores.

Problema

O interesse pelo tema em estudo decorre do facto de ser professora e constatar diariamente que a motivação para o ensino depende em primeira instância “do acreditar em

ser capaz de...”. Esta convicção impele os docentes a implementar acções para lidar com os múltiplos desafios que a escola de hoje lhes coloca. O início de cada ano lectivo constitui sempre um novo desafio ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, resultante quer da mudança de escola, quer dos estudantes com diferentes comportamentos e envolvimento face à vida escolar. Por outras palavras, será o reconhecimento do grau de confiança nas capacidades de um professor (reflexão auto-crítica) que permitirá alcançar o êxito profissional e contornar positivamente os obstáculos desta acção tão complexa que é educar, formar e ensinar.

Ciente de que não existe um único estilo comunicativo sempre eficaz no processo de comunicação, visto, neste trabalho, procurar compreender se as crenças de auto-eficácia do professor exercem influência no estilo relacional com os alunos.

As competências e as habilidades dos professores são diversas e é necessária uma contínua reflexão e bastante senso crítico, para aprimorar e melhorar a qualidade do ensino. Como assinalam Wubbels e Brekelmans (2005, p.7) a respeito da interacção no ensino, ensinar numa perspectiva interpessoal significa uma relação professor – aluno. Nessa perspectiva, são centrais dois elementos: a abordagem de sistemas comunicativos e um modelo para descrever as relações professor – aluno centrado no comportamento do professor. Do professor espera-se sensibilidade na relação com os alunos, tanto nas manifestações afectivas, quanto no desempenho académico. Só levando em conta o aluno é que o professor poderá ver ampliada a sua influência na aprendizagem do aluno.

Daqui resulta o equacionar do problema de partida do estudo, formulado na seguinte questão: será que o estilo de comportamento interpessoal do professor reflecte a sua auto – eficácia, eventualmente moderada pela confiança nos alunos e nos pais e na ênfase académica?

Propósito

Constitui objectivo geral deste estudo empírico explorar a eventual relação da variável psicológica auto-eficácia do professor, uma das dimensões do seu optimismo, (variável independente) com o estilo de relacionamento interpessoal em sala de aula (variável dependente). A procura da relação entre o nível de auto-eficácia nos professores, reflectida no seu optimismo e o seu estilo comportamental, partiu de informação recolhida em duas turmas por professor, através de instrumentos que forneceram dados confiáveis acerca dessa relação interpessoal.

Objectivo específico

Este estudo é sustentado na ideia de que o constructo psicológico auto-eficácia produz diferenças no comportamento interpessoal dos professores corroborando a conclusão das observações e pesquisas de Wubbels e Levy (1993) de que esse comportamento interpessoal é um factor chave na vida académica dos alunos. As crenças de auto-eficácia dos professores são determinantes da motivação da promoção do envolvimento dos estudantes na escola, daí a importância do seu conhecimento. Partindo deste pressuposto, pretende-se avaliar o optimismo dos professores nas dimensões: auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica. Pretende-se, igualmente, analisar a correlação entre estas dimensões e averiguar se existe uma relação directa entre o nível de auto-eficácia e o estilo comportamental dos professores em sala de aula

Estrutura do trabalho

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos. Após a introdução, revê-se, no capítulo 1, a literatura relevante e que serve de suporte ao presente trabalho, salientando dois temas principais: auto-eficácia e interacção entre professor e alunos; no capítulo 2, são descritos os participantes, os instrumentos utilizados e os procedimentos adoptados neste estudo; no capítulo 3, apresentam-se os resultados obtidos com os dois inquéritos utilizados (questionário do optimismo onde se inclui o TSES e o QIP); no capítulo 4, analisam-se e discutem-se os resultados obtidos, referem-se as limitações e implicações do estudo e, por fim, deixam-se algumas sugestões para estudos futuros.

CAPÍTULO 1 - REVISÃO DA LITERATURA

1.1 Crenças de auto-eficácia: o nascimento de um constructo

A noção de auto-eficácia emergiu no século XX, na década de 70, plasmada na Teoria Sócio-cognitiva de Bandura (1997). Este autor define-a como sendo as crenças nas próprias capacidades para organizar e executar cursos de acção necessários à produção de determinados resultados (p.3).

Nesta perspectiva sócio-cognitiva (Teoria Cognitiva Social) o comportamento humano resulta de uma constante interacção entre o sujeito e o meio. Nesta lógica, a auto-eficácia é determinada por uma tríade de componentes em interacção, os quais são determinantes do comportamento do indivíduo: determinantes pessoais, influências ambientais e conduta. (Figura 1).

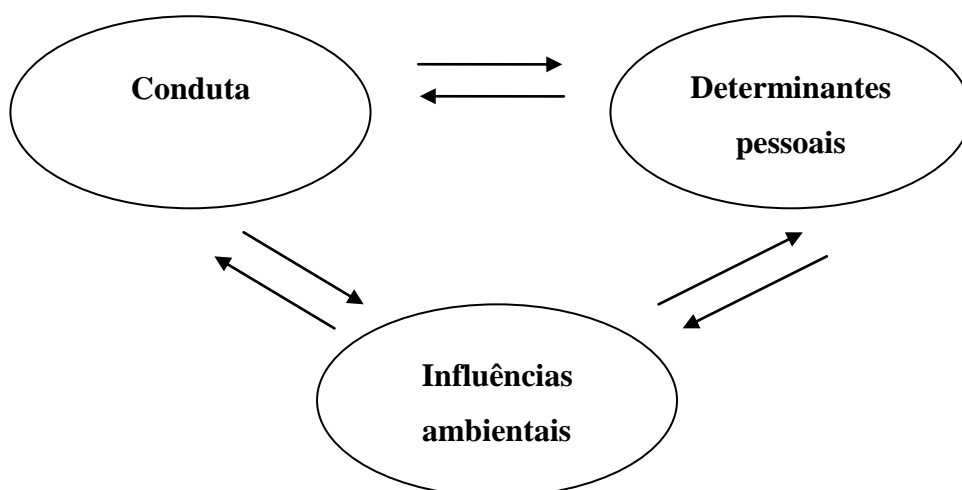


Figura 1 - Modelo de Reciprocidade de Bandura para descrever o comportamento com base na Teoria Sócio-cognitiva (Azzi & Polydoro, 2006, p.18)

A componente determinante pessoal incluiu as cognições, os afectos e os factores biológicos inerentes a cada indivíduo. Porém, a influência relativa de cada conjunto de factores nesta reciprocidade triédica varia em diferentes indivíduos e sob diferentes circunstâncias (Bandura, 1978). Nalgumas circunstâncias, as condições ambientais podem ser limitativas, porém, existem contextos onde a conduta se torna o factor central e, noutros casos, são os factores cognitivos os determinantes. As pessoas interferem na percepção do ambiente, criam auto-estímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o próprio comportamento.

Bandura (1977) considera que o homem possui um auto-sistema que permite às pessoas exercer um certo controlo sobre o meio ambiente e as suas crenças, factores que, por sua vez influenciam as condutas subsequentes. Este auto-sistema incluiu a capacidade de simbolizar (simbolização), aprender com os outros (experiência vicariante), planificar estratégias alternativas (antecipação), regular a própria conduta (auto-regulação) e a auto-reflexão. Por conta destas capacidades básicas, o homem “ possui um sistema auto-referente que o possibilita a agir intencionalmente em direcção a fins específicos, elaborar planos de acção, antecipar possíveis resultados, avaliar e replanejar cursos de acção”(Azzi & Polydoro, 2006, p.17). Neste contexto, Bandura considera que estas capacidades humanas de auto-referência permitem ao indivíduo avaliar e alterar o próprio pensamento e conduta, auxiliando-o a direccionar a sua vida e a fazer escolhas.

Estas avaliações incluem percepções de auto-eficácia, a qual, na definição de Bandura (1997), “em si a auto-eficácia, não é outra coisa que as auto-avaliações que o indivíduo faz sobre o que acredita ser capaz de fazer” (p.3).

O modelo de auto-eficácia como modelo psicológico supõe que um dos principais problemas no que respeita à mudança de conduta é que, frequentemente, se tenta ensinar às pessoas o que devem fazer para levar a cabo uma conduta “correcta”. A este propósito Bandura (1997) considera que o que realmente se lhes deve ensinar são habilidades que fomentem a auto-eficácia, ou seja, as habilidades de auto-regulação que lhes permitam exercer controlo sobre elas mesmo e sobre os outros, visando comportamentos saudáveis. A auto-regulação requer habilidades de auto-monitorização que permitam reconhecer ao indivíduo quando deve pôr em prática o seu sistema de auto-regulação, promovendo condutas saudáveis através de mudanças no comportamento auto-dirigido. Bandura (1994), na perspectiva do modelo da auto-eficácia, considera que existem quatro variáveis que podem produzir mudanças no comportamento: a informação, o desenvolvimento de habilidades sociais e de auto-regulação, o melhoramento de habilidades sociais e construção de uma sólida auto-eficácia e, por fim, o apoio social para a mudança (Figura 2).

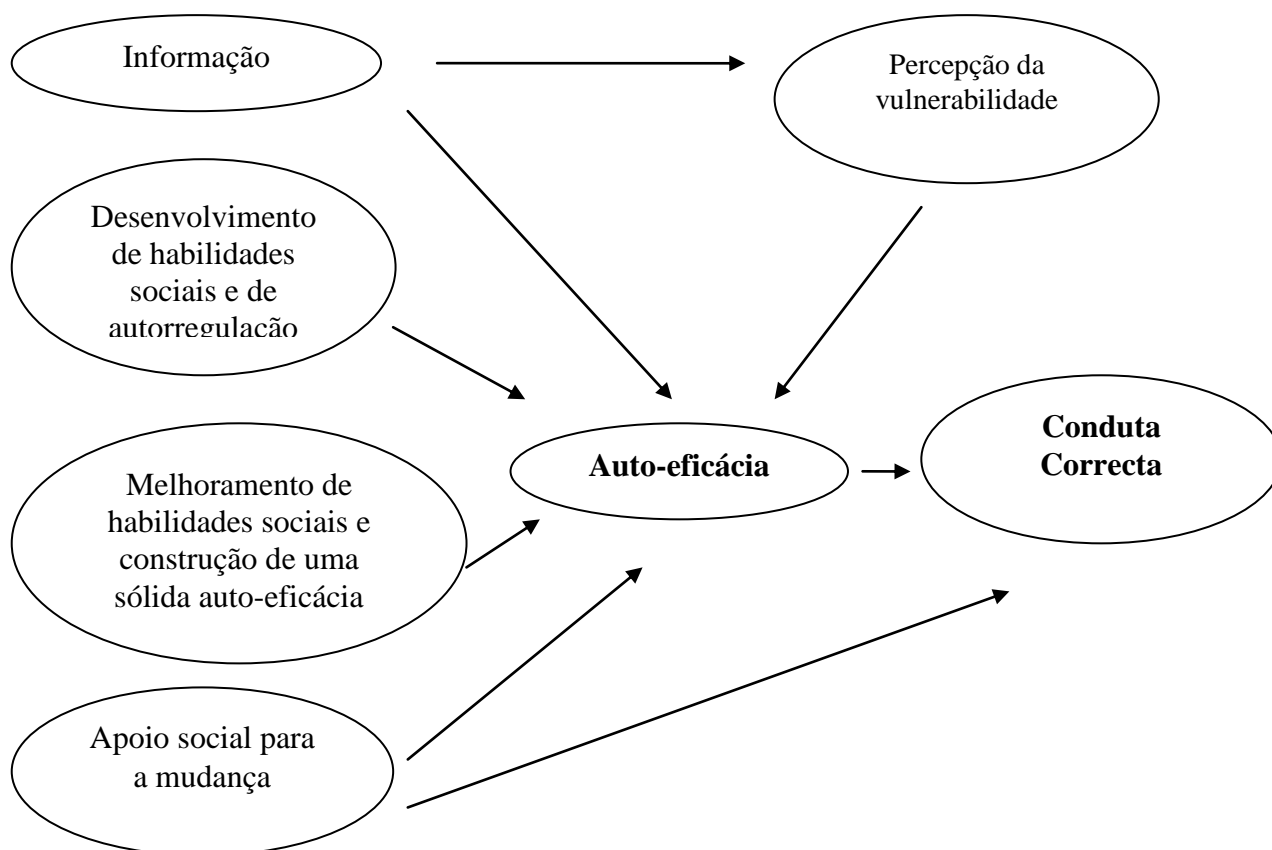


Figura 2 - Representação esquemática do Modelo de Auto-eficácia (Bandura, 1997)

Quando em contexto de ensino, outros autores especificam o conceito de auto-eficácia, acrescentando que, quando se trata de professores, os cursos de acção são aqueles que são “exigidos para realizarem com êxito uma tarefa de ensino, num dado contexto” (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, p.233).

Para Bandura, as crenças de auto-eficácia permitem às pessoas controlar as suas próprias acções, condutas e pensamentos, constituindo, pois, um sistema interno de influência, o qual é fundamental para atingir metas e executar com sucesso as tarefas a que se propõem. A auto-percepção do grau de confiança das habilidades de execução de uma tarefa contribuirá positivamente para o êxito do seu desempenho. Segundo Salanova, Grau e Martinez (2006), as expectativas de eficácia poderão, eventualmente, afectar a própria tentativa de enfrentar as situações e a escolha dos locais de acção. Estudos de Grau, Salanova e Peiró (2001) vêm sustentar a ideia de que a auto-eficácia possui um papel moderador na relação entre as fontes de *stress* laboral e as suas consequências no indivíduo e no seu desempenho.

Bandura, Azzi e Polydoro (2006), opondo-se aos princípios behavioristas que encaram a aprendizagem como sendo o resultado da acção de factores ambientais e das respostas do indivíduo, defendem que o princípio basilar da Teoria Sócio-cognitiva é a perspectiva da agência humana. Todos os indivíduos são dotados de condições para exercer a sua capacidade de agência, que, para este autor, esta é intencional, antecipatória, auto-reactiva e auto-reflexiva.

Intencional, porque cada indivíduo concebe os seus planos de acção de modo a alcançar os objectivos esperados. Esta característica refere-se, pois, às acções planeadas e realizadas intencionalmente; antecipatória, porque cada indivíduo traça objectivos, prevê resultados das suas acções futuras. Esta visão serve de estímulo e constitui factor de motivação dos seus esforços no presente. A perspectiva antecipatória de agência humana impulsiona e motiva os indivíduos à adopção de comportamentos que visam alcançar os objectivos preconizados e antecipar resultados; auto-reactiva, porque cada indivíduo auto-regula as suas acções de modo a que estas produzam os resultados esperados e a satisfação com os resultados positivos. Esta característica da agência humana explica o facto de os indivíduos adoptarem comportamentos que lhes proporcionem satisfação e auto-valorização, impulsionando-os a evitar os comportamentos que, ao contrário, lhes proporcionem insatisfação, auto-censura e desvalorização; auto-reflexiva, porque cada indivíduo auto-avalia o seu próprio comportamento. Refere-se, pois, à auto-avaliação das acções cometidas, reflectindo sobre o seu significado, o grau de consecução dos objectivos, e eventualmente, proceder às necessárias alterações para os atingir na plenitude.

Ainda na opinião de Bandura (1986), a auto-reflexão é de todas as capacidades a mais distintamente humana, dado que permite aos indivíduos retirar ensinamentos das suas experiências, e a explorar as próprias cognições e as crenças pessoais.

Estas características do agenciamento humano permitem a cada um de nós a capacidade de planificar, de nos envolver e de executar acções, visando algo que em se acredita e se deseja, sempre impulsionados pela expectativa de resultados positivos, numa atitude auto-reflexiva do comportamento, levando-nos a repetir as boas práticas e a evitar erros futuros.

1.2 Auto-eficácia pessoal e eficácia colectiva

Bandura (1982) realizou muitas pesquisas sobre a auto-eficácia de um indivíduo, descrita como sendo o senso de auto-estima ou valor próprio, o sentimento de adequação e a

competência para enfrentar os problemas. A crença no nível de **auto-eficácia pessoal** produz efeitos nos vários aspectos da vida. Bandura descobriu também que os grupos desenvolvem níveis colectivos de eficácia - **eficácia colectiva** - que influenciam o desempenho de determinada tarefa. Afirmou que “ quanto mais intensamente percebida a eficácia colectiva, mais elevadas são as aspirações do grupo e maior é a motivação para as realizações; quanto mais intensa a persistência diante de impedimentos e obstáculos, mais elevados são a moral e a capacidade de recuperação diante do *stress*, e maiores a realização de proezas” (Bandura, 2001, p.14).

1.3 Fontes das Crenças de Auto-Eficácia

O constructo da auto-eficácia tem sido considerado um importante mediador na resolução de problemas, uma vez que determina a quantidade de tempo e esforço despendido na realização de tarefas (Pajares, & Miller, 1994). Na perspectiva de Bandura (1997), cada período do desenvolvimento humano acarreta para o Homem a necessidade de adquirir novas competências, vencer desafios e envolver-se em novas oportunidades que conduzam ao crescimento pessoal. Assim, a percepção da auto-eficácia pode permanecer estável, aumentar ou diminuir ao longo da vida. Varia em diferentes momentos e contextos. Com o passar do tempo, a percepção das crenças de auto-eficácia transforma-se face às diferentes condições pessoais e contextuais, manifestando-se na forma como as pessoas (re)avaliam, regulam e (re)estruturam as suas vidas.

Para os investigadores Pajares e Olaz (2008), as crenças de auto-eficácia alicerçam-se na convicção que os indivíduos têm acerca das suas próprias capacidades:

Essas crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Isso porque, a menos que acreditem que suas acções possam produzir os resultados que desejam, as pessoas terão pouco incentivo para agir ou perseverar frente a dificuldades (p.101).

As crenças de auto-eficácia originam-se e são consolidadas a partir de quatro fontes principais de informação ou de experiências de aprendizagem (Bandura, 1977) que interessa salientar:

1-Experiências de êxito pessoal - a interpretação de experiências prévias constitui o factor mais importante para desenvolver num indivíduo um forte senso de auto-eficácia. Nada

melhor do que os resultados de experiências pessoais anteriores para desenvolver a percepção das próprias capacidades.

Experiências de sucesso permitem elevar as crenças de auto-eficácia, ao invés, resultados de acções interpretados como fracassos reduzem-nas.

As experiências de êxito vivenciadas pelos alunos por estarem associadas à escolha adequada das tarefas, das metodologias aplicadas, da aprendizagem auto-regulada e da própria *performance* dos alunos podem direccionar a conduta dos professores. Quando um aluno é bem sucedido, ao envolver-se continuamente em tarefas similares, percebe que possui capacidade para prosseguir com êxito. As experiências são usadas para desenvolver ou sustentar crenças sobre a capacidade de envolvimento em certas tarefas que, posteriormente, influenciam na motivação e persistência para o engajamento em tarefas do mesmo domínio (Pajares, 2002).

Segundo Souza (2006), o professor pode proporcionar experiências de êxito estabelecendo metas a curto prazo em tarefas bem definidas, de complexidade crescente, pois os bons resultados em tarefas mais básicas e quotidianas constituirão, paulatinamente, um senso de eficácia pessoal. As actividades propostas devem ser desafiadoras, mas passíveis de serem realizadas “nas quais o progresso do aluno é constantemente monitorado e o *feedback* dado centrado no progresso ao invés de nas deficiências” (Boruchovitch, 2006, p.105).

O peso dado a novas experiências depende da natureza e da força das auto-percepções pré-existentes com as quais as experiências mais recentes devem ser integradas. Depois de estabelecido um forte senso de auto-eficácia (por meio de sucesso repetido), o fracasso ocasional provavelmente terá pouco efeito no julgamento das capacidades pessoais. As pessoas que são seguras nas suas capacidades tendem a levar em consideração factores situacionais, esforço insuficiente ou adopção de estratégias inadequadas para justificar os fracassos isolados (Bandura, 1997);

2-Aprendizagem vicariante – a observação de colegas com capacidades semelhantes para alcançar bons resultados proporciona ao observador a crença de que é capaz de se envolver em actividades similares e que poderá também alcançar esses mesmos resultados. A aprendizagem vicariante origina e desenvolve crenças de auto-eficácia, motiva os alunos a alcançar objectivos seguindo o mesmo trajecto do (s) modelo (s) observado (s);

3-Persuasão social – a persuasão social traduz os encorajamentos verbais vindos dos professores, pais ou colegas (pessoas nas quais os alunos confiam e têm credibilidade) e pode

desenvolver crenças de auto-eficácia. Pode implementar ou desenvolver o senso de confiança nas capacidades pessoais. A confiança transmitida verbalmente (Ex: eu sei que pode fazer isto! ou Fará melhor da próxima vez!) fortalece as crenças de auto-eficácia. “Assim, o tipo de *feedback* fornecido aos alunos sobre seus desempenhos representaria uma importante forma de intervir nas crenças deles sobre suas capacidades” (Souza, 2006, p.123). Contudo, há que considerar que o factor persuasão verbal tem pouco efeito quando acompanhado de fracassos.

A descrição das diversas fontes dos julgamentos de auto-eficácia sugere de imediato que todo professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicarlhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas (Bzuneck, 2001, p.125).

4-Estado fisiológico e afectivo - estudos de ansiedade, *stress*, excitação, fadiga, mal-estar e medo transmitem ao indivíduo informações sobre as suas crenças. Estes estados emocionais, por sua vez, levam-no a julgar as suas capacidades, a avaliar o seu grau de confiança e a modificar a sua acção.

O sentimento de ansiedade e *stress* é percebido entre os alunos que possuem baixas crenças de auto-eficácia (Bandura, 1986), pois duvidam da sua capacidade para enfrentar situações onde são sujeitos a grandes pressões sociais em forma de expectativa (Ex: uma prova). As crenças das pessoas nas suas capacidades conduzem “ à redução do *stress* e a alteração de estados emocionais negativos auxiliam o controlo do raciocínio, melhorando a crença de auto-eficácia” (Boruchovitch, 2006, p.99).

O enfrentar situações como apresentações orais, em público, quando bem sucedidas e ressaltados os aspectos positivos pelos colegas, professores e pais, levam as pessoas a aprender a controlar a ansiedade e o *stress* e fortalece as crenças de auto-eficácia. No entanto, Bandura (1997), refere que “não é o grau de intensidade dos estados fisiológicos e emocionais que é importante, mas como eles são interpretados” (p.4). Pessoas com forte senso de auto-eficácia podem interpretar os seus estados emocionais como uma rampa de lançamento ou estímulo ao desempenho, enquanto que outras com baixo senso de auto-eficácia vêem nesses estados emocionais um indício de fraca capacidade.

As fontes de auto-eficácia raramente operam separadamente e de modo independente.

Na realidade, as pessoas simultaneamente vivenciam o resultado dos seus esforços, observam outros em situações similares e recebem avaliações sociais sobre a adequação da sua *performance*.

Estas fontes influenciam-se entre si e o poder da influência de uma na eficácia de um indivíduo pode variar em função da força das restantes fontes. Assim, generalizações sobre o poder relativo dos diferentes modos de influência de eficácia devem ser qualificadas pelo balanço das forças que interagem (Bandura, 1997; Lent & Brown, 2006).

1.4 A Auto-eficácia em contexto escolar

Recentes investigações em educação têm procurado encontrar uma relação entre as crenças de eficácia pessoal dos professores e o seu desempenho profissional, partindo do pressuposto de que as crenças exercem uma influência determinante na prática quotidiana junto dos alunos, em sala de aula (Kagan, 1992). Os professores, no exercício da sua função, estabelecem metas, para as quais desenvolvem acções específicas que lhes possibilitem alcançar os objectivos definidos. Se a acção dos professores é “ensinar”, transmitir conhecimentos e formar, os resultados esperados serão o sucesso escolar dos seus aprendentes. Neste contexto, a auto-eficácia do professor constitui uma peça fundamental no contexto académico, uma vez que por ele passa o sucesso ou insucesso de qualquer prática educacional desenvolvida.

É a sua auto-eficácia, a crença de ser capaz de realizar algo, que lhe condiciona a selecção de tarefas e actividades, o nível de esforço e a perseverança para enfrentar obstáculos, bem como as reacções emocionais evidenciadas em situações difíceis. Em contexto académico, a auto-eficácia é entendida como um constructo motivacional cognitivo, envolvendo resultados e expectativas.

A eficácia dos professores tem sido definida como o grau com que o professor acredita ter capacidade para influenciar a *performance* dos seus alunos, ou seja, “a crença ou convicção dos professores em como podem influenciar a aprendizagem dos alunos, até mesmo a dos que são considerados mais difíceis e desmotivados” (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, p.203).

As crenças de auto-eficácia dos professores afectam a prática docente e a atitude face ao processo educativo. Revelam ser um bom preditor do rendimento dos alunos e do sentimento de auto-eficácia destes em relação ao seu próprio rendimento. As crenças de

eficácia dos professores estão relacionadas com as suas práticas educativas e com a maneira como exercem controlo nos alunos.

De acordo com Bandura (1977), as mudanças de comportamento de um indivíduo são possíveis se este tiver um forte senso de auto-eficácia. Adotar comportamentos para fazer face a situações difíceis, desenvolver esforços necessários, enfrentar obstáculos inerentes a situações adversas e persistir nos seus propósitos são as expectativas de auto-eficácia. Estas podem traduzir-se na convicção do professor em possuir as capacidades necessárias para executar os comportamentos exigidos, de modo a atingir os objectivos pretendidos sem desistir durante o seu percurso.

Este conceito difere das expectativas de resultados do professor, o qual, por seu lado, mede o quanto o professor espera como consequências satisfatórias da sua acção, ou seja, o quanto acredita que a sua acção conduz a determinados resultados.

O conceito de auto-eficácia, para Bandura (1977), encerra a crença ou percepção e a expectativa. Trata-se de uma variável psicológica que engloba os conhecimentos específicos, as habilidades e experiências anteriores com influência marcante no comportamento.

Definitivamente, as crenças de auto-eficácia representam um mecanismo cognitivo que medeia o conhecimento e a acção, determinando, conjuntamente com outras variáveis, o êxito das suas próprias acções.

1.4.1 Auto-eficácia nos professores: evolução do conceito

Tschannen-Mora, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) realizaram um estudo, no qual fizeram uma revisão de todas as fontes sobre o constructo da auto-eficácia docente entre 1974 e 1997. Concluem que a auto-eficácia do professor não só se relaciona com os resultados, motivação e auto-eficácia dos alunos, mas também se encontra vinculada às condutas que estes manifestam em sala de aula.

O conceito de auto-eficácia docente tem sofrido flutuações ao longo dos tempos, no sentido de apurar a sua definição.

A origem do constructo auto-eficácia docente situa-se nos finais dos anos 70, altura em que era entendida como sendo o grau com que o professor acredita possuir capacidades para influenciar o rendimento dos alunos (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly & Zellman, 1977). Foi neste contexto que as pesquisas identificaram diferenças entre os professores, em

função dos seus conhecimentos nos conteúdos a leccionar e das crenças sobre o ensino e a aprendizagem.

Após Bandura ter postulado, em 1977, a Teoria da Aprendizagem Social Cognitiva, esta passa a ser o referencial teórico para novos estudos. Nos anos 80, Ashton, Buhr & Crocker, (1984) foram pioneiros ao definir o conceito como sendo a medida na qual o professor acredita ter capacidade de influenciar o desempenho dos alunos. A terminologia de Bandura é então reformulada, passando a adoptar-se eficácia de ensino (em substituição do conceito de expectativa de resultados de Bandura) e eficácia pessoal (equivalente à expectativa de auto-eficácia de Bandura).

Paralelamente, em 1984, Gibson e Dembo desenvolveram estudos para validar o constructo e a medição de auto-eficácia e observaram que os professores com altos e baixos níveis de auto-eficácia diferiam nas suas práticas educativas dentro da sala de aula, como, por exemplo, o tempo de persistência na tarefa. Nesta altura, estes autores e, mais tarde, em 1986, Ashton e Webb, reformulam o conceito de auto-eficácia, passando a ser definido como a convicção de ser capaz de produzir nos alunos resultados desejados. Outros estudos mostraram existir diferenças nas duas dimensões do conceito e Woolfolk e Hoy (1990) e Ghaith e Yaghi (1997) sustentaram a ideia de que os constructos eficácia pessoal e eficácia no ensino, constituem duas dimensões distintas de eficácia profissional e por isso devem ser medidas separadamente.

Para Ashton, Buhr e Webb (1984), a eficácia de ensino e a eficácia pessoal podem ser integradas na designação de eficácia pessoal de ensino e constitui o melhor factor de predição de comportamento junto dos alunos. É esta que mobiliza os professores e os torna empreendedores no processo do ensino. No mesmo sentido, mas adoptando terminologia diferente, Gibson e Dembo (1984) concluíram que a integração das duas dimensões (eficácia de ensino e eficácia pessoal) pode fazer-se no conceito geral de eficácia do professor.

A eficácia do professor esclarece a forma como o constructo condiciona a influência dos professores e possui duas dimensões:

- **Eficácia pessoal/ auto-eficácia pessoal** – trata-se de um julgamento acerca da sua eficácia pessoal, envolvendo as expectativas pessoais de ser capaz de desenvolver acções que conduzam o aluno à aprendizagem;
- **Eficácia de ensino** – consiste em avaliar se uma dada acção conduziu a um certo resultado, estando limitada por factores de ordem externa à escola.

Apesar das flutuações de terminologia, em contexto escolar as crenças de auto-eficácia pertencem a um conjunto cuja influência se situa no que e como uma pessoa (professor ou aluno) percebe, compreende, aprende e realiza (Kagan, 1992; Pajares, 1992; 1996).

Pajares (1992) concebe a eficácia do professor como sendo a cognição mediadora entre o conhecimento e a acção docente e Woolfolk (1993) defende a ideia de que a competência e a auto-eficácia do professor afectam a relação entre os professores e os alunos.

Claro que só as crenças de auto-eficácia não são por si só suficientes para a realização de uma tarefa. O professor tem de estar capacitado com habilidades pessoais para a realizar. Acreditar nas suas capacidades constitui a “rampa de lançamento” para enfrentar a multiplicidade de situações desafiantes e diárias inerentes ao exercício da profissão. Por outro lado, a posse de habilidades pessoais sem se acreditar que se é capaz de superar desafios e contornar obstáculos conduz ao mal-estar e recusa de envolvimento em oportunidades de crescimento profissional e pessoal. Segundo Bandura (1986), não basta o conhecimento da matéria e o domínio de uma série de destrezas para garantir um ensino eficaz. A acção docente eficaz requer também um juízo pessoal acerca da própria capacidade de emprego desses conhecimentos e destrezas, muitas vezes em condições adversas. O autor concebe a auto-eficácia, em última instância, como mediadora entre o conhecimento e a acção docente.

A percepção das crenças pode variar ao longo da vida do professor, aumentar ou diminuir em função das condições pessoais e contextuais, o que se manifesta na forma como as pessoas estruturam, regulam e avaliam a sua vida. Na perspectiva de Bandura (1997), cada período de desenvolvimento humano traz consigo a necessidade de adquirir novas competências que requerem um novo desenvolvimento de eficácia pessoal.

1.4.2 Auto-eficácia para a aprendizagem

A investigação em educação mostra que as crenças de auto-eficácia se relacionam sobretudo com a auto-regulação e a motivação académica. A auto-eficácia dos professores permite determinar, nas diferentes áreas, não só o sucesso dos alunos mas também as crenças de sucesso destes.

A auto-eficácia do professor exerce influência sobre as escolhas, os esforços despendidos nas actividades, o grau de persistência face a obstáculos e/ou experiências de fracasso, a resiliência diante de situações adversas e o nível de stress e depressão no dia a dia, em sala de aula o que se traduz no desempenho dos alunos. São inúmeras as maneiras como

as crenças de auto-eficácia promovem as realizações pessoais e o bem-estar. Revisões da literatura realizadas por Tschannen-Mora, Hoy e Hoy (1998) permitem concluir que a auto-eficácia do professor não se relaciona só com os resultados dos alunos, o seu rendimento escolar e a sua motivação, está igualmente vinculado às condutas que estes apresentam em sala de aula.

As crenças de auto-eficácia do professor influenciam a escolha de estratégias e metodologias de ensino, a capacidade de veicular informação aos alunos e o modo como enfrenta e persiste face a situações adversas. O comportamento do professor exerce, por sua vez, efeito produtivo e relevante na motivação, na quantidade e qualidade de envolvimento e nas crenças de auto-eficácia dos aprendentes. Assim, “a auto-eficácia dos professores aparenta ser um bom preditor de sucesso académico do aluno”(Azzi, Polydoro & Bzuneck, 2006, p. 155). Esta ideia é sustentada desde Bandura, ao considerar que o clima da sala de aula e as metas de realização nela estabelecidas com consequências na motivação e na *performance* dos alunos, são determinados, em boa parte, pelas crenças de auto-eficácia de quem preside à aula, o professor (Bandura, 1986).

A aplicação da teoria da auto-eficácia de Bandura em contexto educativo mostra como os estudantes com altas expectativas de auto-eficácia possuem maior motivação académica, obtêm melhores resultados, são mais capazes de auto-regular eficazmente a sua aprendizagem. De facto, a maioria das expectativas de auto-eficácia incrementa a motivação e o rendimento nas tarefas de aprendizagem, como defendem González & Tourón (1992, pp. 74-83).

1.5 Consequências da percepção da eficácia pelos professores

Bandura, em 1977, mostrou existir uma relação entre a auto-eficácia percebida e as mudanças de condutas. Em 1982, complementa a ideia ao concluir que a auto-percepção da eficácia pessoal determina, em certo ponto, os padrões de pensamento, as acções e as reacções emocionais.

Em 1997, Bandura define em três pontos as consequências da eficácia percebida:

1- **Estabelecimento de metas para si próprio:** os possuidores de altas crenças de auto-eficácia têm tendência a definir e a enfrentar maiores desafios;

2- **Investimento na tarefa:** quanto mais altas as crenças de auto-eficácia maior será o esforço desenvolvido;

3-Grau de persistência: o grau de superação das dificuldades de percurso é dependente do nível de crença de auto-eficácia.

Em 1997 e após vinte anos de investigação, Bandura defende a ideia central de que “as pessoas que gozam de um elevado nível de auto-eficácia são mais eficazes e conseguem mais êxitos que outras com baixas expectativas de eficácia pessoal”.

Em 2000, defende que as crenças de eficácia pessoal têm um papel decisivo na vida das pessoas quer porque são mediadoras do impacto das condições ambientais sobre a conduta quer porque estabelecem as referidas condições ambientais. Somente professores que acreditem nas suas capacidades como educadores e que possuam sentimentos positivos de eficácia pessoal direccionam a sua prática profissional enfatizando a auto-avaliação do aluno em relação a si mesmo. Como diz Costa & Boruchovitch “somente um professor que saiba constantemente reflectir, avaliar, monitorar, controlar e regular as suas próprias crenças de auto-eficácia é que poderá deflagrar esse mesmo processo aos seus alunos” (2004, p. 105).

1.5.1 Actuação dos professores com alto nível de auto-eficácia

De acordo com Azzi et al. (2006), professores confiantes, com elevados sentimentos de auto-eficácia:

- mostram maior nível de planeamento e organização na selecção de tarefas adequadas aos alunos;
- revelam maior abertura a novas ideias, disponibilizando-se para experimentar novos métodos que melhor se adaptem às necessidades dos alunos;
- apresentam maior tendência para assumir riscos e em inovar ficando mais propensos a melhorar;
- actuam de forma mais humanística no controlo dos alunos;
- geram em sala de aula um clima positivo para a aprendizagem;
- actuam persistentemente dedicando mais tempo e energia aos alunos que apresentam dificuldades;
- promovem melhor desempenho nos alunos em diversas disciplinas;
- buscam o aperfeiçoamento da crença de auto-eficácia do aluno, determinando-lhe a motivação;
- manifestam grande entusiasmo pelo ensino e encontram-se mais comprometidos com a sua profissão.

1.5.2 Actuação dos professores com baixo nível de auto – eficácia

Aqueles que possuem baixa auto-eficácia docente:

- apresentam tendência a manter uma visão pessimista da motivação dos alunos;
- enfatizam o controlo severo na sala de aula;
- aplicam pressões e sanções negativas para que os alunos estudem;
- manifestam maior vulnerabilidade face a situações difíceis;
- empregam menos estratégias efectivas para lidar com *o stress* em comparação com professores mais confiantes (Evans & Tribble, 1886);
- revelam baixo nível de entusiasmo, compromisso com a docência e metas pessoais.

Professores com baixo senso de auto-eficácia são mais pessimistas em relação à motivação dos alunos e mais rígidos no controlo das suas condutas, não estimulam o desenvolvimento cognitivo nem desenvolvem nos alunos a capacidade de avaliarem as suas competências.

1.6 Factores que afectam a eficácia dos professores

Os resultados de investigações como a de Raudenbush (1992) vêm mostrar que a auto-eficácia depende de factores contextuais. Um mesmo professor demonstrará diferentes níveis de auto-eficácia nas diversas turmas, em função da preparação que sente para ensinar as matérias e em função da sua percepção acerca das capacidades dos seus alunos. A auto-eficácia aumentará à medida que o professor se sentir capaz de implicar os alunos no processo de aprendizagem, se bem que esta percepção pode ver-se limitada pelo nível de preparação do professor.

Constata-se, também, quando se estuda a eficácia dos professores que a mesma pessoa, em diversas situações ou pessoas diferentes, com destrezas semelhantes, obtêm distintos níveis de êxito após a execução de uma acção.

A auto-eficácia dos professores depende de uma multiplicidade de factores, intrínsecos ou extrínsecos, como sejam:

- os conhecimentos do professor;
- os níveis de ensino a leccionar;
- o tamanho da turma;
- a heterogeneidade da turma;

- a própria condição física e o estado de saúde que lhe fazem variar os níveis de eficácia ao longo da vida.

Há muitos factores que podem afectar a *performance* do professor que têm pouco a ver com a capacidade da pessoa, o que implica que uma pessoa possa ter sucesso numa actividade, em função de um factor externo, independente da sua habilidade, ou possa fracassar quando colocado perante uma situação muito adversa, demonstrando não haver uma implicação directa na relação sucesso/ fracasso *versus* auto-eficácia.

1.7 Flutuações da auto-eficácia e seus efeitos

De acordo com o modelo sócio-cognitivo, a auto-eficácia exerce um papel importante na determinação do comportamento e do pensamento, influencia as escolhas e as acções dos indivíduos nas diferentes vertentes das suas vidas.

As crenças de auto-eficácia desenvolvidas por um professor devem ser estáveis. A sua estabilidade é fruto da interpretação das informações de eficácia, mesmo que em alguns casos essa interpretação seja imprecisa. Não havendo manutenção das crenças, a percepção das pessoas sobre si muda constantemente face a cada sucesso ou fracasso. A relação entre o sucesso e o fracasso faz variar a auto-eficácia e, como já referido, esta relação não é linear. Isto acontece uma vez que o sujeito o que tem em consideração é a maneira como interpreta o resultado de uma actividade e não a actividade em si. Por outras palavras, a mudança nas crenças de auto-eficácia resultam do processamento cognitivo de uma informação sobre o desempenho. Assim, um dado nível de sucesso de uma actividade pode manter, aumentar ou diminuir a auto-eficácia, dependendo do modo como as diversas contribuições pessoais e situacionais são interpretadas e do valor atribuído pelo sujeito a essa actividade.

Há, contudo, um aspecto negativo na estabilidade das crenças, o facto de a pessoa possuir uma percepção das suas capacidades incoerente com a realidade. Aí, torna-se necessário adequar a auto-avaliação e as características reais da pessoa.

Bandura (1997) e Lent e Brown (2006), ao aplicarem a Teoria Sócio - cognitiva ao contexto do desenvolvimento da carreira docente, consideraram que os julgamentos de auto-eficácia mais funcionais são os que excedem a capacidade das pessoas. Quer isto dizer que são as tarefas mais desafiantes que geram a motivação para o progressivo desenvolvimento dessas capacidades.

A percepção das capacidades leva à escolha de acções com alta probabilidade de sucesso. Níveis muito elevados de auto-eficácia podem levar o indivíduo a realizar actividades de elevado grau de dificuldade, que ultrapassam as habilidades pessoais, conduzindo-o ao fracasso. Contrariamente, níveis muito baixos de auto-eficácia privam o indivíduo de experiências recompensadoras, impedindo-o de desenvolver as suas potenciais capacidades a optar por actividades de fácil resolução. Por duvidarem das suas capacidades, estes indivíduos evitam frustrações dado não conseguirem realizar actividades de maior grau de dificuldade. Assim, as crenças de auto-eficácia produzem determinados efeitos no indivíduo, os quais se fazem sentir mediante quatro processos principais:

1- Processos cognitivos - ligados à antecipação das consequências das próprias acções;

2- Processos motivacionais - afectam a quantidade do esforço e do tempo dispendido na execução de uma dada tarefa;

3- Processos afectivos - relacionados com os estados emocionais de um indivíduo (ansiedade, *stress*), quando exposto a situações difíceis e ameaçadoras;

4- Processos de selecção - uma vez que as pessoas seleccionam o que vão fazer de acordo com aquilo que sentem ser capazes de executar com sucesso (Bandura, 1986, 1997; Pajares, 1996).

Importa aqui destacar, também, a importância do nível de desafio ou de dificuldade percebida nas actividades. Ter sucesso numa tarefa considerada fácil não leva a uma reavaliação da eficácia, mas, ter sucesso em tarefas consideradas difíceis, pode elevar as crenças de auto-eficácia pessoal.

Para Bandura (1997), objectivos muito difíceis ou remotos não promovem o aumento de eficácia. O autor defende ainda que se a pessoa se percebe como altamente eficaz numa actividade que apresenta pouco desafio, essa situação gera pouco interesse. Os desafios motivam os indivíduos a desenvolver e exercitar a sua eficácia e servem como determinantes do interesse. Uma tarefa interessante, desafiadora e acompanhada por um padrão crescente no desempenho tende a aumentar o interesse intrínseco. Ao contrário, uma tarefa com baixo nível de desafio não o fará.

Pessoas capacitadas mas com baixo senso de auto-eficácia apresentam resultados modestos. Ao invés, pessoas portadoras de habilidades modestas mas com elevado senso de auto-eficácia apresentam resultados francamente positivos. Este facto vem reforçar a ideia de

que “as crenças e a realidade nunca se encaixam perfeitamente” (Pajares & Olaz, 2008, p. 102). Segundo estes autores é ainda importante observar que “nenhum grau de confiança ou de auto-compreensão pode produzir o sucesso na ausência de habilidades e conhecimentos necessários” (p.102). As crenças de auto-eficácia, as habilidades e os conhecimentos estão relacionados e ajudam a determinar os resultados esperados (Pajares & Olaz, 2008).

Por outras palavras, conclui-se que o êxito de uma tarefa depende não apenas do facto de os indivíduos serem portadores das capacidades necessárias à sua execução, mas também de uma consistente auto-eficácia que lhe permita exercer controlo sobre as acções necessárias para se alcançarem os objectivos pretendidos (Wood & Bandura, 1989).

1.8 Relações interpessoais no ensino

No ensino, as relações entre os intervenientes, professor e alunos são de extrema importância e como já anteriormente referido, os níveis de auto-eficácia de um interfere com o dos outros. Como refere Bzuneck (2001), citando Bandura (1986; 1989; 1993), os julgamentos de auto-eficácia de um indivíduo determinam seu grau de motivação uma vez que “é em função desses julgamentos que essa pessoa tem um incentivo para agir e imprime uma determinada direcção a suas acções pelo facto de antecipar mentalmente o que pode realizar para obter resultados” (pp.120 -121).

Na prática educacional, o desempenho académico dos alunos nas diferentes disciplinas curriculares funciona como um indicativo de sucesso ou fracasso na aprendizagem dos seus conteúdos, podendo também ser indicativos da adequação ou inadequação dos diferentes métodos de ensino. Assim, muitos professores estão atentos ao desempenho dos seus alunos mas nem sempre conscientes dos diversos factores que o influenciam. Estudos mostram que o desempenho dos alunos se encontra positivamente relacionado ao auto-conceito e à auto-eficácia dos alunos e em relação directa com professores optimistas e confiantes.

Esse optimismo, passível de ser medido por questionários, constitui um bom indicador da eficácia do professor e permite determinar o seu estilo de comportamento interpessoal. Entende-se por comportamento interpessoal o conjunto de acções metodológicas e pessoais, que o professor desenvolve em sala de aula, responsáveis por criar e manter uma atmosfera positiva, facilitadora do ensino e da aprendizagem. As metodologias adoptadas e as acções tomadas estão relacionadas, mas em clima de sala de aula negativo o aspecto metodológico assume papel secundário, sendo prioritário manter a ordem na turma.

1.9 Comunicação em sala de aula

A suposição de que o desempenho resulta somente das capacidades cognitivas dos estudantes tem vindo a ser questionada. A Psicologia Educacional, para além de considerar as capacidades cognitivas e metacognitivas dos estudantes tem também enfatizado os estudos dos factores afectivos envolvidos na aprendizagem, por acreditar que exercem um papel na motivação, no desempenho académico e na futura escolha profissional dos alunos. Assim, uma preocupação presente na educação escolar deveria ser a adopção de práticas educacionais promotoras do desenvolvimento de auto-percepções favoráveis aos alunos. Relativamente a esta ideia há muito que Bandura (1986) afirmou que as práticas educacionais não deviam ser julgadas somente pelo desenvolvimento de capacidades e conhecimentos que proporcionam, mas também pela influência que têm nas crenças dos estudantes sobre as suas capacidades, visto que estas afectam o modo como os alunos enfocam o futuro.

Skinner e Belmont (1993) demonstraram que também a autonomia concedida aos alunos, a clareza dos objectivos transmitidos pelo professor bem como o elevado envolvimento afectivo e cognitivo deste para com aqueles são factores preponderantes no grau de envolvimento e motivação dos estudantes. Estes investigadores constataram que, quando os professores se envolvem menos, os alunos os percebem como menos envolvidos. Também para Ryzin, Gravely & Roseth (2007), a autonomia é essencial ao bem-estar psicológico dos adolescentes, evidenciando que baixos níveis de autonomia estão associados a altos níveis de ansiedade, *stress* e à adopção de estratégias de *coping* negativas.

Ao professor, em sala de aula, cabe comunicar de forma saudável, fomentando um bom relacionamento e uma boa interacção com os alunos. Uma comunicação saudável estabelece-se quando a mensagem verbal e não verbal (gestos, expressões faciais, entoação) se complementam. Os alunos, em sala de aula, centram a sua atenção tanto nos aspectos descritivos da mensagem falada (conteúdo) como nos aspectos não verbais (aspectos descritivos). Quando o professor comunica apenas a nível do conteúdo da mensagem sem interacção a nível descritivo, não comunica eficazmente. Esta forma de comunicação pode ser interpretada pela turma como estando perante um professor focado apenas na transmissão das matérias, sem interesse pelos alunos e sem capacidade para lhes ensinar. Nestas circunstâncias, os comportamentos perturbadores dos alunos tendem a ser corrigidos com reforço ao estabelecimento de regras rígidas ou simplesmente ignorando-as, não sendo nenhuma das opções uma boa gestão de sala de aula. O comportamento interpessoal do professor é um factor chave para antecipar comportamentos perturbadores, assegurar a ordem

e combater a indisciplina, pois, como concluem Wubbels e Levy (1993) nos seus trabalhos de investigação, o comportamento interpessoal mostrou ser um factor chave na disciplina dos alunos.

Professores cativantes, que comunicam de forma saudável, emitindo mensagens consistentes (a nível do conteúdo e a nível descritivo) promovem o bom relacionamento com as turmas, uma boa interacção com os alunos, uma boa aprendizagem e têm grande receptividade. Estes professores estão atentos à forma como são percebidos pelos seus interlocutores, apresentam espírito de mudança, adaptam os seus padrões de comunicação a diferentes contextos em vez de forçarem mudanças nesse contexto.

Espera-se, do professor, sensibilidade na relação com os alunos, tanto nas manifestações afectivas como no desempenho académico. Somente levando em consideração o aluno é que o professor poderá ampliar a sua influência na aprendizagem daquele, como ressalta Gil (1993):

Considerando portanto, que o processo ensino-aprendizagem é constituído de interacções entre professores e alunos. Que trabalham pelo objectivo comum da aprendizagem do aluno, uma questão que se põe é a do que acontece com o aluno enquanto ele aprende. O problema assim colocado implica procurar saber quais são as diversas modificações do desempenho do aluno à medida em que ele se relaciona com os seus professores” (p.31).

Diferentes autores consideram que os professores eficientes prestam atenção aos vários elementos de sala de aula, criando e mantendo uma atmosfera de respeito, preocupação com o bem-estar dos alunos e compromisso com o trabalho. Wittaker (2004) salienta que uma das características distintivas dos professores eficientes é que estes criam uma atmosfera positiva na sala de aula e nas escolas. Estes professores contribuem e participam numa comunidade profissional, cultivam relações fortes e de apoio aos colegas, assumem papéis de liderança no seio do corpo docente, em eventos e projectos. Tucker e Stronge (2005) estudaram práticas docentes bem sucedidas e concluíram que as qualidades dos professores eficientes incluem colegialidade, espírito de colaboração, uma forte crença de eficácia e contribuições para a escola e a comunidade.

1.10 Padrões de comportamento interpessoal do professor

Ao contrário dos comportamentos na comunicação, que mudam constantemente, um estilo comunicativo surge no indivíduo após ter assumido muitos comportamentos e pode ser padronizado. Os comportamentos desencadeados pelos professores traduzem-se num estilo comunicativo, num tipo de relacionamento interpessoal que pode ser usado como um instrumento de observação para descrever o ambiente da sala de aula.

O comportamento interpessoal do professor ou o seu estilo comunicativo traduz, pois, a forma como este interage com os seus parceiros da comunicação, os alunos. Este estilo não é único, dado que as acções das pessoas são contextuais. Varia em diferentes relacionamentos de acordo com os traços de personalidade dos intervenientes, as suas atitudes e outros factores extrínsecos. Neste sentido, predizer a eficácia de um professor unicamente com base nas suas características pessoais será pouco significativo, porém, medir os aspectos do clima de aprendizagem através da percepção dos alunos, focados no comportamento do professor, permite a obtenção de dados que podem ser úteis no melhoramento do mesmo (Wubbels & Levy, 1993), permite ao professor constante reflexão, exige actualização e permanente autocrítica.

Wubbels e Levy (1993), aquando da pesquisa sobre o aspecto interpessoal do comportamento do professor, sentiram a necessidade de criarem um modelo para interpretar os diferentes tipos de comunicação do professor com os alunos. Encontraram-no no âmbito da Psicologia Clínica, concretamente no modelo de comunicação que Leary fizera em 1957. Este psicólogo clínico apresenta, no modelo proposto, os diferentes elementos que compõem a personalidade, organizados em dois eixos, os quais representam dimensões fundamentais das relações interpessoais, na dicotomia *Submissão - Dominância* e na dicotomia *Oposição - Cooperação* (Figura 3). Neste modelo bidimensional, as características da comunicação podem ser avaliadas quanto a dois aspectos: a *proximidade* na interacção e a *influência*, ou seja, o grau com que essa interacção decorre.

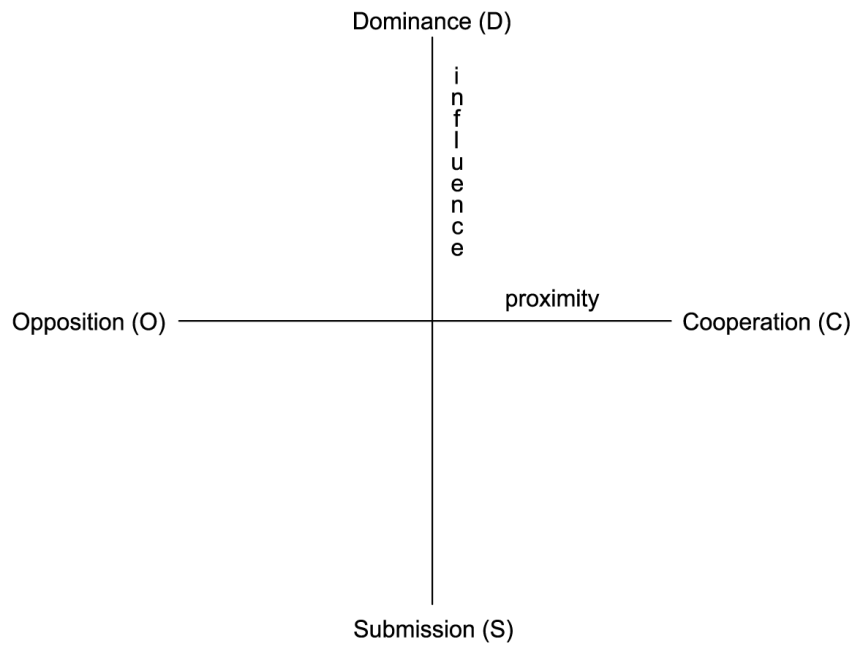


Figura 3 - Modelo de Leary e Sistema de Coordenadas (Leary, 1957, p. 63)

Segundo Leary (1957), a personalidade pode ser definida como o conjunto dos padrões consistentes nas transacções que um indivíduo tem com outros. Estas transacções são as atitudes e os impactos que causam nas interacções interpessoais. Certos padrões de transacções repetem-se sobremaneira nos relacionamentos interpessoais de um indivíduo e caracterizam o seu estilo de comportamento.

Leary (1957) completa este modelo original, propondo o comportamento interpessoal classificado em dezasseis mecanismos ou reflexos (Figura 4). Neste novo modelo, cada uma das variáveis se combina em diferentes tipos de comportamento, categorizados em oito tipos, visíveis no perímetro do círculo mais externo.

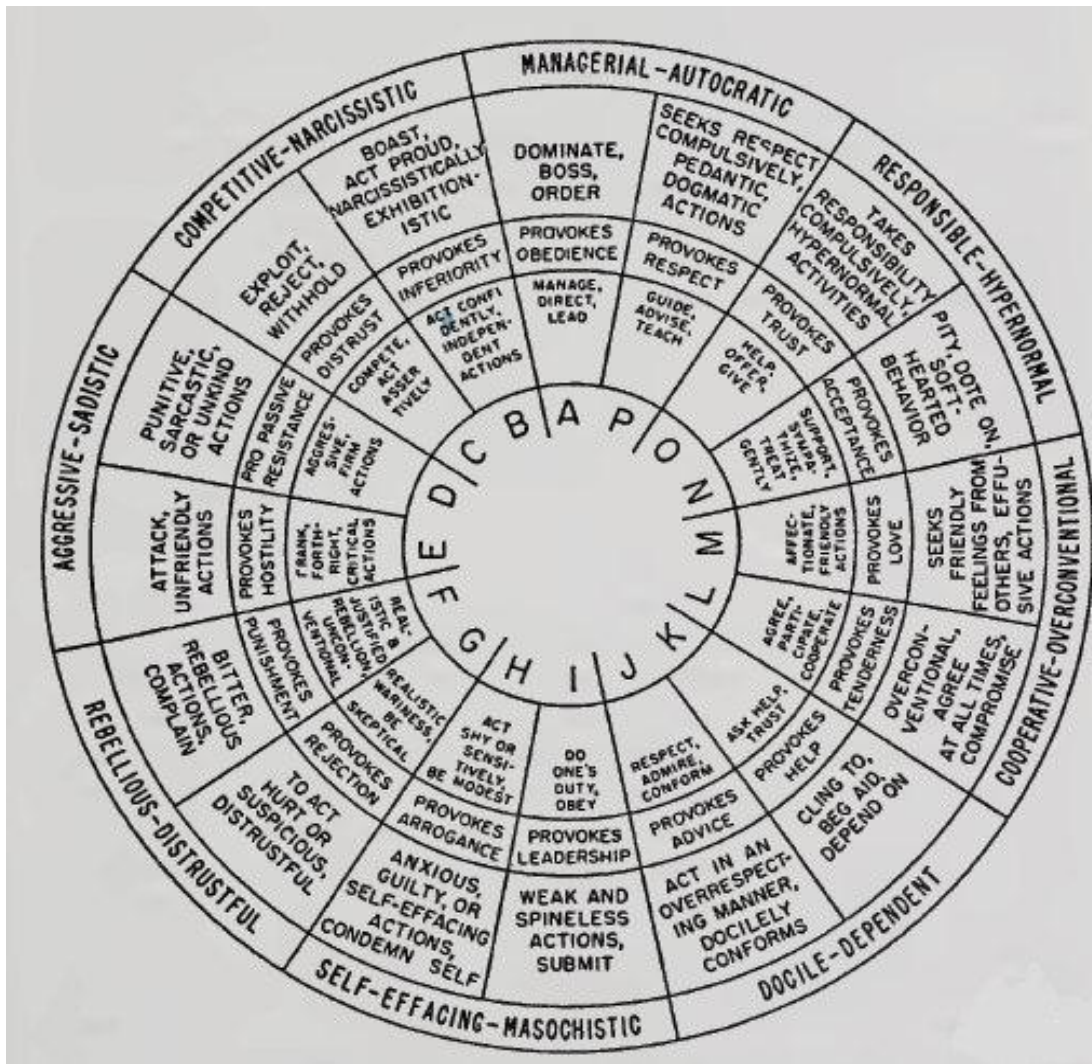


Figura 4 - Classificação do comportamento interpessoal em dezasseis Mecanismos ou Reflexos (Leary, 1957, p.65)

Partindo desta base e transpondo este modelo para a sala de aula, foi desenvolvido posteriormente o modelo apresentado na Figura 5 (Wubbels & Levy, 1993, p.16) que considera o comportamento interpessoal do professor dividido em oito sectores dominantes:

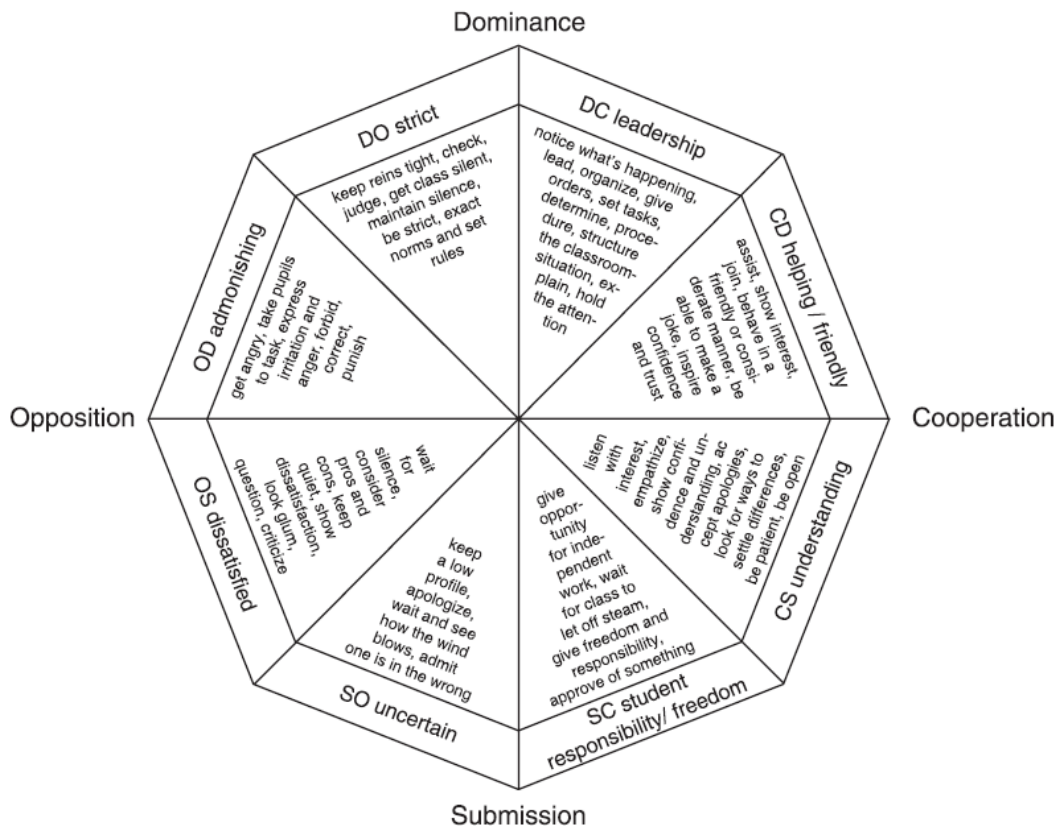


Figura 5 - Modelo para comportamento interpessoal do professor (Wubbels & Levy, 1993, p. 16)

No modelo apresentado na Figura 5, cada sector corresponde a características do comportamento do professor, de acordo com as suas posições no sistema coordenado, em que: DC é a Liderança; CD é Prestabilidade/Ajuda; CS é a Compreensão; SC é a Responsabilização/ Liberdade do estudante; SO é a Indecisão/Incerteza; OS é a Insatisfação; OD é a Admoestação/Repreensão e DO é a Severidade. Estes sectores são rotulados de acordo com a sua posição no sistema de coordenadas. Exemplificando, os dois sectores CS e SC têm elementos de *cooperação* e *submissão*, no entanto, no sector CS, o aspecto de *cooperação* predomina sobre o da *submissão*. Também, por exemplo, os dois sectores DC e CD são ambos caracterizados pela *dominância* e *cooperação*, no entanto, no sector DC a aspecto da *dominância* prevalece sobre o aspecto da *cooperação* e já no vizinho sector CD se verifica a *cooperação* a prevalecer sobre a *dominância*. As fronteiras entre os sectores não são rígidas pois há comportamentos dos professores partilhados em categorias vizinhas. Por outro lado, sectores opostos descrevem comportamentos opostos, por exemplo, responsabilizar os alunos e dar-lhes autonomia é o oposto da severidade.

Assim, Wubbels e Levy (1993) classificam o comportamento dos professores em oito tipos:

1- Directivo: o professor dá as orientações das tarefas que devem ser efectuadas, numa atmosfera com autoridade. O professor é organizado de forma muito eficiente e normalmente completa as lições planeadas a tempo. Domina as discussões na sala, mas, geralmente, mantém o interesse dos alunos. Embora ocasionalmente seja amigo e compreensivo, normalmente o professor não é muito próximo dos alunos. Tem padrões de rigor elevados e é visto como exigente. Às vezes fica nervoso e tem que lembrar à turma que está ali para trabalhar. Quando necessário, chama à atenção os alunos que não se comportam bem e não têm iniciativa;

2- Com autoridade: o professor permite uma atmosfera onde há autoridade mas bem estruturada, agradável e com orientações de tarefas. Regras e procedimentos são claros e os estudantes não precisam de lembretes. São atentos e, geralmente, fazem um trabalho melhor que os da sala do professor de tipo directivo. O professor com autoridade é entusiasta e aberto às necessidades dos alunos. Tem interesse pessoal pelos alunos. As lições são bem planeadas e logicamente estruturadas. É considerado um bom professor pelos alunos;

3- Tolerante/ com autoridade: o professor mantém a estrutura que possibilita aos estudantes responsabilidade e liberdade, usando uma variedade de métodos aos quais os estudantes respondem bem;

4- Tolerante: o professor, normalmente, trabalha ao seu ritmo e a atmosfera da sala de aula pode, às vezes, tornar-se um pouco confusa. As lições não são bem preparadas e não desafiam os estudantes. Quando o professor se interessa pela vida pessoal dos alunos, as suas expectativas quanto à vida académica dos alunos não são claras;

5- Indeciso/ Tolerante: este professor é extremamente cooperativo, mas não demonstra muita liderança na sala de aula. Normalmente tolera desordem e os estudantes não são bem orientados;

6- Indeciso/ Agressivo: as aulas deste professor são normalmente caracterizadas por apresentarem desordem. As regras de comportamento não são comunicadas ou explicadas de forma apropriada;

7- Repressivo: os alunos deste professor não se envolvem e são extremamente dóceis. Seguem as regras e têm medo dos acessos de raiva do professor. Este parece reagir de forma excessiva com pequenas transgressões. As lições são estruturadas, mas não são bem

organizadas. Quando são fornecidas informações complementares, poucas perguntas são permitidas e encorajadas. Como as expectativas deste professor são orientadas de forma competitiva e inflamada, os estudantes preocupam-se com as suas avaliações. Eles percebem o professor como sendo infeliz e impaciente;

8- Esforçado: a atmosfera da sala de aula de um professor esforçado varia entre os tipos 5 e 6. O professor luta continuamente para controlar a turma. Normalmente tem sucesso, mas gasta muita energia. Os estudantes apenas prestam atenção enquanto a actividade do professor os tenta motivar. Quando se sentem envolvidos pela actividade, o professor não é muito caloroso. Geralmente o professor segue uma rotina, em que fala a maior parte do tempo e evita experimentar novos métodos.

Para avaliar o estilo de comportamento interpessoal de um professor foi desenvolvido pelos mesmos autores o QIP (Questionário interacção do Professor) concebido de acordo com o modelo bidimensional de Leary e os oito sectores do modelo acima apresentado.

1.11 Perfil de um professor eficaz

Não existe um modelo definido de professor eficaz. Contudo a literatura sobre profissionalismo dos professores refere que um educador bem sucedido, um professor eficaz apresenta certas características. Primeiramente, deve alicerçar a sua prática docente em três importantes princípios-chave dos cinco mencionados pelo *National Board for Professional Teaching Standards* (2004) e levados em conta na avaliação de professores, a saber:

- os professores dedicam-se aos alunos e à sua aprendizagem;
- os professores pensam sistematicamente sobre a sua prática a partir de experiências;
- os professores são membros de comunidade de aprendizagem.

Uma marca de verdadeiro profissionalismo defendida por muitos professores e investigadores é a capacidade de reflectir sobre a prática docente. Dando força a esta ideia, Skowron (2001) declara que tornar-se um professor excepcional é um processo de aprendizagem que algumas pessoas pensam nunca ter fim. O professor, neste processo contínuo de aprendizagem, constrói e vai aprimorando a sua prática docente. A este propósito, Reeves (2004) evidencia que o processo de reflexão está no coração da capacidade em assumir responsabilidades pelos resultados obtidos e que é através do processo de reflexão que os educadores e os professores são capazes de distinguir entre a popularidade ocasional

de algumas técnicas de ensino e a sua eficácia. Em jeito de conclusão e parafraseando Danielson (2007):

Os professores eficazes são profissionais que procuram aprender ao longo da vida, assumem responsabilidade pela aprendizagem dos alunos e reflectem continuamente sobre os seus esforços para garantir que estão a proporcionar um ensino objectivo e com qualidade. Estes professores optam por abordagens de resolução de problemas junto dos alunos mal sucedidos, em vez de puni-los pelas suas deficiências (p.190).

Os professores mais eficientes implementam sistemas eficazes para manter registos severos de observação relativa à sala de aula, enquanto dão poderes aos alunos para participarem na monitorização e na actualização desses registos. Wormeli (2003) discute mesmo a importância de conservar esses registos severos relativos à sala de aula, incluindo documentos classificados, trabalhos não entregues, hábitos de trabalho, incidentes de atraso ou ausências. Este autor sugere que seja dada aos alunos alguma responsabilidade na manutenção de tais registos.

Um professor eficiente também evidencia o seu profissionalismo quando se coloca como representante dos alunos, ou seja, quando se coloca no ponto de vista destes e os apoia. Jackson e Davis (2000) afirmam que quando os alunos estabelecem um elo duradouro, na escola, com pelo menos um adulto que se interessa por eles, os resultados académicos e pessoais melhoram. Um professor eficiente deve também trabalhar para o envolvimento dos pais nas escolas. Existe um elo positivo entre o envolvimento dos pais nas escolas e a aprendizagem dos alunos, pois a investigação neste campo mostra que quando os pais se envolvem na escola, estão, por norma, dispostos a assumir igual responsabilidade (e não só o aluno e o professor!) pelo sucesso dos filhos. Jackson e Davis (2000) enfatizam, após análise de investigações, que a participação dos pais na vida da escola e no trabalho escolar dos seus filhos tem um impacto positivo nos resultados dos alunos. Bucknam, citado em Marzano (2003), declara que as escolas que envolvem os pais e a comunidade nas suas acções do dia-a-dia têm menores taxas de absentismo, delinquência e desistência.

1.12 Determinação do estilo de comportamento interpessoal - percepção pelos alunos e percepção pelo professor

A determinação do estilo de comportamento interpessoal do professor na percepção dos alunos ou do próprio é possível tendo por base o modelo bidimensional de Leary e o Questionário de Interação com o Professor (QIP) (Wubbels & Levy, 1993). Este pode ser utilizado para verificar como os estudantes vêem o comportamento do professor na sala de aula e, a partir daí, traçar o seu perfil.

Nos estudos que usam este questionário e segundo o modelo de Leary (1957), o estilo relacional do professor é avaliado em duas dimensões: *influência* e *proximidade*. A dimensão *influência* indica quem dirige ou controla a comunicação (o professor ou o aluno?), tendo como extremos a *dominância* e a *submissão*. A dimensão *proximidade* refere-se ao grau de cooperação entre professores e estudantes (os professores e os estudantes cooperam ou são opostos?), tendo como extremos a *cooperação* e a *oposição*. Assim, na dimensão *influência* existe uma continuidade de comportamentos entre a *dominância* e a *submissão* e na dimensão *proximidade* uma continuidade de comportamentos entre a *cooperação* e a *oposição*.

Os perfis resultaram da reunião dos itens que compõe o questionário agrupados do seguinte modo: liderança (3,31,36,40,45); prestabilidade (5,15,29,35,37,47); compreensão (4,6,11,13,17,18,32); responsabilização (8,21,25,27,33,48); indecisão (23,34,39,42,44,46); insatisfação (7,10,12,19,26,28,30); admoestação (16,24,38,41,43) e severidade (1,2,9,14,20,22).

Das respostas ao questionário, resulta um conjunto de valores que depois de combinados permitem traçar no eixo de coordenadas o perfil do professor relativamente aos oito sectores do modelo de relacionamento interpessoal

A aplicação deste questionário permite aos professores ter acesso ao que os seus alunos pensam deles (como são vistos), à maneira como eles se vêem na sala de aula destas turmas (o que são realmente) e, numa atitude auto-crítica e reflexiva, comparar a sua postura com a que julgam ser a de um professor “ideal” (como gostariam de ser), permitindo-lhes modificar e melhorar os aspectos menos positivos das suas práticas.

1.13 Na procura de um professor ideal

Do lado direito do eixo *dominância* - *submissão* encontram-se os quatro comportamentos (líder, prestável, compreensivo e responsabilizador) mais desejáveis numa

situação de ensino e relacionam-se com ambientes de sala de aula positivos e de entre -ajuda; no lado esquerdo desse eixo, encontram-se os comportamentos considerados menos desejáveis num professor: indeciso, insatisfeito, admoestador e severo.

A partir da análise de estudos realizados com estudantes holandeses, americanos e australianos, aos quais lhes foi pedido que avaliassem os seus piores e melhores professores utilizando o QIP, Wubbels e Levy (1993) revelaram que os estudantes consideram como melhores professores aqueles que são líderes fortes, mais prestáveis e compreensivos, dando aos alunos mais responsabilidade e se mostram menos indecisos, insatisfeitos e admoestadores. Os piores professores são percebidos pelos alunos como sendo menos cooperativos. Para os alunos, a característica mais importante do professor é o nível de proximidade.

Professores destes três países também perceberam o seu comportamento ideal assinalando-o como sendo de grande influência, cooperante e com fraca oposição.

Sob o ponto de vista dos professores, existem dois tipos de professores ideais: o professor de comportamento cooperativo, com níveis elevados de liderança e prestabilidade e o professor de comportamento cooperativo, com níveis elevados de compreensão e responsabilizador dos alunos.

CAPÍTULO 2 – MÉTODO.

2.1 Participantes

A opção pela escola foi intencional e prende-se com o facto de a investigadora deste estudo ser docente e pertencer ao quadro deste estabelecimento de ensino público. Na primeira fase do trabalho participaram voluntariamente 49 professores da Escola Secundária da Quinta do Marquês - 3º Ciclo e Ensino Secundário, dos quais foi seleccionada uma amostra de 5 professores que se voluntariaram para o estudo. Esta amostra revelou incluir apenas professores optimistas e com grande sentimento de eficácia. Contrariamente ao previsto no início da investigação, não foram conseguidos grupos extremos (os muito e os pouco eficazes) pelo facto dos professores que se autoavaliam com baixo nível de optimismo terem recusado de imediato a sua participação. Assim, os critérios inicialmente previstos para a selecção da amostra não puderam ser concretizados. Desta amostra possível, em estudo, fazem parte quatro professores com elevado sentimento de auto - eficácia (professores 1, 2, 3 e 4) e apenas um professor (professor 5) com mais baixo sentimento de auto - eficácia, mas todos eles optimistas, como demonstram os seus elevados resultados no questionário do optimismo.

Na segunda fase do trabalho participaram voluntariamente alunos de 10 turmas, num total de 230 alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 19 anos. Cada um dos professores seleccionados na fase anterior lecciona em duas turmas (Turma A e Turma B). Na tabela 1, encontram-se resumidas as características dos cinco professores participantes, relativamente ao sexo, idade, tempo de serviço, habilitações académicas, número de anos de permanência nessas turmas e o número de alunos por turma que responderam ao inquérito.

Tabela 1 - Características dos professores participantes

| Professor | Sexo | Idade | Tempo de serviço | Habilitações Académicas | Anos de permanência da turma com o professor/ n° de alunos inquiridos | |
|-----------|------|-------|------------------|-------------------------|---|---------------|
| | | | | | Turma A | Turma B |
| 1 | M | 44 | 20 | Pós-graduação | 3 (24 alunos) | 1 (24 alunos) |
| 2 | F | 57 | 34 | Licenciatura | 2 (26 alunos) | 1 (11 alunos) |
| 3 | F | 54 | 31 | Licenciatura | 3 (23 alunos) | 1 (25 alunos) |
| 4 | F | 42 | 16 | Pós-graduação | 2 (25 alunos) | 3 (23 alunos) |
| 5 | F | 50 | 24 | Licenciatura | 2 (24 alunos) | 2 (25 alunos) |

Da análise da tabela se constata que os referidos professores são de meia-idade, experientes no exercício da sua profissão, com licenciatura ou pós-graduações e maioritariamente leccionam as turmas que os avaliaram há mais de 1 ano, sendo por isso já conhecidos dos alunos.

2.2 Instrumentos

2.2.1. Avaliação do optimismo do professor

Para avaliar o optimismo do professor recorreu-se a um questionário de autoavaliação, constituído por 24 itens, assim distribuídos pelas suas três dimensões: auto-eficácia (12 itens) confiança nos alunos e nos pais (6 itens) e ênfase académica (6 itens).

Para avaliar a dimensão auto – eficácia foi utilizado o Questionário de Auto – Eficácia do Professor (*Teacher Self- Efficacy Scale – TSES*) na versão reduzida de 12 itens da escala OSTES (*Ohio State Teacher Efficacy Scale*) de M. Tschannen-Moran e Anita Woolfolk Hoy (2001), adaptada e traduzida para português (Conceição, 2008). Esta escala traduz uma adaptação da escala de Bandura relativa à auto-eficácia do professor. Os 12 itens do TSES estão agrupados em três subescalas: eficácia para as estratégias de instrução (4 itens), eficácia para a gestão das aulas (4 itens) e eficácia para o envolvimento dos alunos (4 itens). Para quantificar estes 12 itens usa-se uma escala do tipo *Likert*, com opção de resposta de 1 (*nunca consigo*) a 9 (*consigo sempre*) para a maneira como o professor descreve o seu nível de capacidade para cada uma das questões.

Para as dimensões do optimismo, confiança nos alunos e nos pais (6 itens) e ênfase académica (6 itens) a escala é também do tipo *Likert*, com opção de resposta de 1 (discordo completamente) a 6 (concordo completamente) para a maneira como o professor descreve o seu nível de capacidade para cada uma das afirmações. Ambas foram avaliadas com recurso a itens retirados respectivamente de um subteste do *Omnibus T- Scale (OTS)* (Hoy & Tschannen-Moran, 2003) e de um subteste do *Organizational Climate Index (OCI)* (Hoy, Sweetland & Smith, 2002). Todos os instrumentos referidos apresentaram elevada confiabilidade (consistência interna) nos estudos em que foram utilizados.

Para cada professor respondente foi calculado o seu optimismo, resultante do somatório das pontuações obtidas nas três dimensões avaliadas no questionário.

2.2.2. Avaliação do comportamento interpessoal

O perfil de comportamento interpessoal do professor foi avaliado com recurso ao Questionário de Interação do Professor (QIP) de Wubbels e Levy (1992), adaptação e tradução do QTI – *Questionnaire on Teacher Interaction*. Este instrumento é constituído por 48 itens com uma escala de medição da resposta do tipo *Likert* avaliada em cinco níveis de 0 (*nunca*) a 4 (*sempre*) e destina-se a obter, por parte dos alunos, a sua percepção sobre o comportamento do professor aplicador do inquérito, com o objectivo de avaliar o seu estilo comunicativo nos seguintes traços de personalidade: liderança, prestabilidade, compreensão, responsabilização, indecisão, insatisfação, admoestação e severidade.

Como já referido anteriormente, o modelo para o comportamento interpessoal do professor foi desenvolvido por Timothy Leary (*the Leary Model*) que, no âmbito da Psicologia Clínica, pretendia descrever e medir comportamentos interpessoais específicos. Para que este modelo, generalista, se pudesse aplicar nas situações específicas de sala de aula sofreu, em 1993 adaptações pelo holandês Wubbels (*Questionnaire on Teacher Interaction*) de modo a que o instrumento fornecesse dados confiáveis acerca da relação interpessoal do professor. Vários estudos comprovaram a confiança e a validade do instrumento. Mais tarde, foi traduzido para português, sendo a versão utilizada neste trabalho a versão Conceição, 2008, adaptada do QIP (Wubbels & Levy, 1992), já aplicada noutros estudos empíricos.

Para além da grande confiabilidade nos resultados deste instrumento, apresenta ainda a vantagem de proporcionar economia de tempo e de recursos humanos para a sua aplicação, para além de

permitir alcançar rápida e simultaneamente um grande número de pessoas, uma vez que eles respondem sem que seja necessário enviar-lhes um entrevistador. A uniformização assegura, de outro lado, que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira, na mesma ordem e acompanhadas da mesma opção de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da análise. (Laville e Dionne, 1999, p.184)

2.3 Procedimento

O projecto de pesquisa foi apresentado à direcção da escola, tendo sido feito o esclarecimento dos objectivos e dos procedimentos para a colecta de dados.

Após aprovação, foi solicitada a colaboração dos professores, pessoalmente ou indirectamente através dos colegas coordenadores dos departamentos da escola. Aos colegas participantes foi-lhes assegurado o anonimato e a confidencialidade das respostas. Para esse efeito, foi dada a possibilidade a cada participante de escolher três algarismos que anotaram na página introdutória do questionário de optimismo, para que pudessem identificar mais tarde os seus questionários, caso fossem seleccionados para aplicação do QIP. Foi igualmente garantida a não revelação pública dos resultados do seu relacionamento com as turmas, os resultados do seu QIP. É de salientar que a participação dos alunos foi voluntária e os objectivos da pesquisa foram-lhes igualmente esclarecidos pelos seus professores. Os inquéritos foram aplicados colectivamente, num curto período final da aula. Para garantir uma melhor compreensão do instrumento foi pedido aos professores das turmas visadas que clarificassem o modo de resposta e reforçada a ideia de que interessava uma resposta sincera de modo a que os resultados do estudo fossem representativos do real e o mais válidos possível. Aos alunos participantes foi-lhes igualmente lembrado que os inquéritos eram anónimos e que em nada as respostas teriam interferência na classificação da disciplina em causa.

Cronologicamente foram seguidos cinco passos:

1º Passo - Pedido de autorização à Direcção da Escola Secundária da Quinta do Marquês, Oeiras, para aplicação dos instrumentos destinados à obtenção dos dados para o estudo;

2º Passo - Aplicação dos questionários do optimismo aos professores da escola (85 possíveis respondentes), tendo somente sido obtidos 49 inquéritos respondidos, que perfazem 57,6%;

3º Passo - Selecção de cinco professores de entre os 49 inquiridos que se disponibilizaram a colaborar no estudo. Estes, por sua vez, facultaram a possibilidades de duas das suas turmas (aqui designadas por turma A e B) responderem ao questionário QIP, que, na visão dos alunos, permite determinar o perfil dos professores em estudo. Cada professor respondeu também ao mesmo instrumento para averiguar a maneira pensa agir na Turma A e na Turma B (“como sou na Turma A e como sou na Turma B”), bem como o seu desvio face ao que julga ser um professor ideal (“como gostaria de ser”);

4º Passo – Análise estatística dos dados obtidos, sua correlação e discussão; verificação se os resultados vão de encontro aos estudos referidos na literatura;

5º Passo – Questionário aberto aos professores visando uma análise crítica e reflexiva sobre os resultados obtidos para o seu perfil, após terem conhecimento da maneira como os seus alunos das duas turmas (Turma A e Turma B) “os vêem”, podendo-se então interpretar e justificar as discrepâncias entre o que pensam que idealmente deveriam “ser” e o que “realmente são” nessas turmas.

CAPÍTULO - 3 – RESULTADOS

3.1. Análise de dados do inquérito sobre optimismo

Os dados recolhidos no questionário sobre optimismo dos professores foram submetidos a tratamento estatístico através do programa IBM SPSS, versão 19. Procedeu-se aos cálculos das estatísticas descritivas tendo sido apurada a média, a mediana, o desvio padrão, quer das variáveis sócio-demográficas dos professores (idade e tempo de serviço), quer das sub-escalas em estudo (auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica).

Os casos em estudo (professores 1, 2, 3, 4 e 5) são particularizados e dispostos por ordem decrescente da pontuação obtida no questionário do optimismo. Posteriormente foi calculado o percentil das três sub-escalas (auto-eficácia, confiança nos alunos e nos e ênfase académica), correspondentes, respectivamente, aos itens 1 a 12, 13 a 18 e 19 a 24 do questionário, relativamente ao percentil total.

Para proceder à avaliação da validade do instrumento, ou seja, a aptidão para medir aquilo que se pretende medir e aferir se as diversas variáveis analisadas se relacionam entre si como se pretende, optou-se pelo coeficiente de *ró* de *Spearman* (não-paramétrico), uma vez que o número de participantes neste estudo é reduzido, inferior a cem.

De seguida, tendo por base os resultados obtidos a partir do coeficiente de *ró* de *Spearman*, procedeu-se à análise das correlações entre as três dimensões (auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica) para os cinco casos em estudo.

3.1.1 Estatística descritiva

Em relação à totalidade dos casos foram apurados os seguintes dados

Tabela 2 - Estatística descritiva das diferentes variáveis

| | N | Média | Mediana | Desvio Padrão. | Mínimo | Máximo |
|-------------------|----|-------|---------|----------------|--------|--------|
| idade | 49 | 47,6 | 49 | 8,4 | 28 | 63 |
| tempo serviço | 49 | 22,5 | 24 | 8,7 | 4 | 34 |
| total | 49 | 135,6 | 137 | 14,6 | 83 | 159 |
| Auto-eficácia | 49 | 85,4 | 86 | 10,6 | 49 | 104 |
| Confiança Alunos | 49 | 24,5 | 25 | 4,5 | 16 | 33 |
| Ênfase académica. | 49 | 25,7 | 25 | 3,7 | 17 | 34 |

A análise dos dados mostra que a média das três dimensões em estudo (Auto-eficácia (AE), confiança nos alunos e nos pais (CA) e ênfase académica (EA)). Relativamente à primeira, é de salientar a média de 85,4 na amostra total de professores (N=49) que responderam ao inquérito de optimismo.

Particularizando, para o caso dos cinco professores em análise, apresentam-se na tabela 3 os resultados por obtidos.

Tabela 3 - Optimismo e resultados nas sub-escalas em análise para os casos analisados

| Casos | Optimismo (Total) | AC (Percentil) | CA (Percentil) | EA (Percentil) | Percentil do total |
|---------|-------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------------|
| Prof.1 | 148 | 92 (71,4) | 33 (100) | 23 (24,5) | 81,6 |
| Prof. 2 | 146 | 89 (63,3) | 29 (89,8) | 28 (75,5) | 77,6 |
| Prof. 3 | 145 | 93 (83,7) | 27 (79,6) | 25 (51) | 75,5 |
| Prof. 4 | 139 | 87 (55,1) | 21 (28,6) | 31 (98) | 59,2 |
| Prof. 5 | 130 | 76 (18,4) | 25 (55,1) | 29 (81,6) | 36,7 |

AC- auto-eficácia; CA- confiança nos alunos e nos pais; EA- ênfase académica

Da análise atenta da tabela constata-se que os professores em estudo apresentam optimismo moderado. Para a dimensão auto-eficácia (AE), os resultados mostram valores acima da média (85,4) com excepção do professor 5. Este, menos optimista (130), apresenta valores de auto-eficácia abaixo da média (AE=76), distante do valor mediano em cerca de 10 pontos. Este facto pode indiciar que a pequena amostra é homogénea, não havendo grupos extremos quanto à variável auto-eficácia. A circunstância destes professores se disponibilizarem para colaborar no estudo sem problemas em revelar o seu estilo interpessoal, demonstra, à partida, serem pessoas confiantes no exercício da sua função e cooperantes.

Relativamente à confiança nos alunos e nos pais (CA), os valores apresentados por estes cinco professores situam-se acima e abaixo da média (24,5), encontrando-se o valor máximo (CA=33,0) para o caso do professor 1. Note-se que o professor 4, optimista moderado e com elevado nível de auto-eficácia, revela agora pouca confiança nos alunos e nos pais (CA=21). Para a terceira dimensão, ênfase académica (EA), nenhum dos casos corresponde ao valor máximo encontrado (34,0). Nesta dimensão, a média obtida (25,7) é apenas ultrapassada pelos professores 2, 4 e 5. Saliente-se que o professor 4, aquele que menos interesse atribuiu à confiança nos alunos e nos pais é, agora, o que mostra dar mais valor à dimensão ênfase académica (EA=31).

Constata-se ainda que o professor 5, o menos otimista e o menos confiante (AC= 76), é aquele que mais enfatiza a formação acadêmica (EA= 29).

Em jeito de conclusão, na sua globalidade, os resultados evidenciam que todas as combinações entre as dimensões são possíveis, tratando-se, então, de três dimensões que parecem exercer influência de forma independente no optimismo. Por outras palavras, um professor otimista apresenta níveis elevados de auto-eficácia, mas não terá obrigatoriamente de confiar muito nos alunos e nos pais, não considerando de suma importância a ênfase académica. Nota-se, contudo, uma relação positiva entre a auto-eficácia do professor e a confiança nos alunos e nos pais.

3.1.2 Correlações entre as diferentes variáveis em estudo: auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica

A tabela 4 evidencia a correlação entre as variáveis sócio-demográficas (idade e tempo de serviço) e as variáveis referentes ao optimismo.

Tabela 4 - Correlações entre as diferentes dimensões estudadas (ρ de Spearman)

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|------------------------------------|---|--------|-------|--------|--------|--------|
| ρ de Spearman 1. Idade | - | ,878** | -,029 | -,127 | ,161 | ,024 |
| 2. Tempo de serviço | | - | ,073 | -,020 | ,158 | ,099 |
| 3. Total | | | - | ,877** | ,671** | ,430** |
| 4. Auto-eficácia | | | | - | ,386** | ,132 |
| 5. Confiança nos alunos e nos pais | | | | | - | ,171 |
| 6. Ênfase académica | | | | | | - |

N= 49

** Correlação significativa para $p < 0.01$ (bicaudal)

Os dados estatísticos vêm confirmar que as três variáveis (auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica) não apresentam valores que sustentem a correlação entre as mesmas, isto é, estas diferentes variáveis estudadas não se encontram correlacionadas entre si, agindo independentemente por não se verificar a condição do coeficiente de Spearman $p < 0.01$). Verifica-se, todavia, uma correlação significativa entre a idade do professor e o tempo de serviço.

3.2 Comportamento interpessoal do professor (QIP)

Para os cinco professores em estudo, foi aplicado o QIP a duas turmas de alunos (Turma A e Turma B) e igualmente respondido por cada professor, assumindo o seu real papel nas turmas (Turma A e Turma B) e a posição de professor ideal. Os resultados obtidos

nas diferentes dimensões: Liderança (**LID**); Prestabilidade (**PRES**); Compreensão (**COM**); Responsabilidade (**RES**); Indecisão (**IND**); Insatisfação (**INS**); Admoestação (**ADM**); e a Severidade (**SEV**) encontram-se resumidos na tabela 5 para uma observação mais fácil, apurada a percepção dos alunos de ambas as turmas e do professor em valores aproximados à unidade.

Tabela 5 - Quantificação das diferentes dimensões em estudo para os casos analisados, na percepção dos alunos e do professor

| Respondentes | LID | PRE | COM | RES | IND | INS | ADM | SEV |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Professor 1 (optimismo 148; auto-eficácia 81,6) | | | | | | | | |
| Prof. Turma A | 19 | 21 | 23 | 8 | 1 | 2 | 3 | 13 |
| Prof. Turma B | 19 | 21 | 22 | 7 | 1 | 2 | 3 | 13 |
| Prof. Ideal | 24 | 22 | 24 | 8 | 0 | 1 | 4 | 13 |
| Turma A | 14 | 20 | 19 | 12 | 10 | 4 | 2 | 8 |
| Turma B | 19 | 19 | 19 | 12 | 5 | 6 | 6 | 10 |
| Professor 2 (optimismo 146; auto-eficácia 77,6) | | | | | | | | |
| Prof. Turma A | 18 | 16 | 20 | 11 | 4 | 9 | 11 | 12 |
| Prof. Turma B | 19 | 15 | 20 | 9 | 3 | 9 | 12 | 12 |
| Prof. Ideal | 22 | 22 | 22 | 9 | 1 | 6 | 6 | 13 |
| Turma A | 16 | 16 | 17 | 11 | 7 | 12 | 13 | 14 |
| Turma B | 20 | 19 | 19 | 8 | 2 | 6 | 7 | 14 |
| Professor 3 (optimismo 145; auto-eficácia 75,5) | | | | | | | | |
| Prof. Turma A | 21 | 22 | 23 | 13 | 4 | 2 | 6 | 13 |
| Prof. Turma B | 18 | 15 | 18 | 2 | 3 | 12 | 17 | 21 |
| Prof. Ideal | 24 | 24 | 24 | 10 | 0 | 1 | 8 | 11 |
| Turma A | 13 | 17 | 18 | 12 | 8 | 6 | 8 | 10 |
| Turma B | 18 | 18 | 19 | 12 | 5 | 6 | 5 | 11 |
| Professor 4 (optimismo 139; auto-eficácia 59,2) | | | | | | | | |
| Prof. Turma A | 20 | 21 | 22 | 10 | 0 | 4 | 4 | 11 |
| Prof. Turma B | 20 | 21 | 22 | 10 | 0 | 0 | 4 | 15 |
| Prof. Ideal | 24 | 22 | 24 | 9 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Turma A | 17 | 16 | 19 | 11 | 5 | 6 | 7 | 11 |
| Turma B | 19 | 20 | 21 | 15 | 4 | 3 | 7 | 11 |
| Professor 5 (optimismo 130; auto-eficácia 36,7) | | | | | | | | |
| Prof. Turma A | 20 | 19 | 18 | 8 | 6 | 5 | 13 | 15 |
| Prof. Turma B | 19 | 19 | 19 | 6 | 3 | 6 | 14 | 12 |
| Prof. Ideal | 23 | 19 | 21 | 9 | 0 | 2 | 7 | 14 |
| Turma A | 19 | 19 | 19 | 11 | 4 | 5 | 9 | 12 |
| Turma B | 16 | 14 | 15 | 10 | 6 | 9 | 13 | 12 |

3.2.1. Perfil dos professores: percepção do aluno e do professor

Foram feitas associações de itens nas respostas dos alunos e dos professores e o valor encontrado foi posteriormente colocado no sistema ordenado, para se obterem os gráficos que permitiram padronizar o tipo de comportamento interpessoal de cada um dos cinco professores e compará-lo com os tipos de comportamento padrão apresentados na figura 6 e propostos em 1993 por Brekelmans et al.

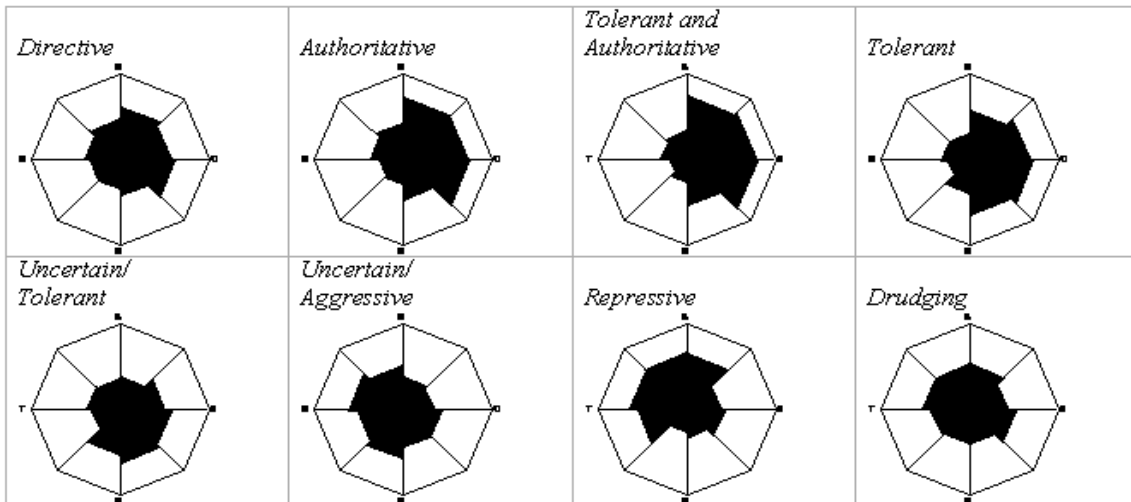


Figura 6 - Descrição dos oito tipos de comportamento interpessoal segundo Brekelmans et al. (1993)

Para que os resultados pudessem mais significativos, foi feita a aplicação do questionário QIP em duas turmas do mesmo professor. Nestas circunstâncias, a obtenção de resultados semelhantes será indício de uma estabilidade no comportamento do professor.

3.2.1.1 Modelo de comportamento interpessoal do professor 1

Turma A

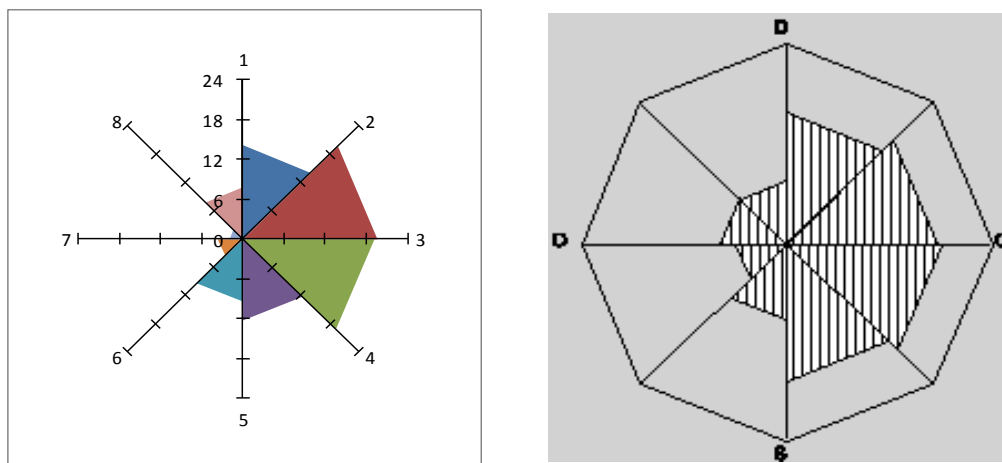


Figura 7 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 1 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor tolerante (Brekelmans et al., 93)

- é igualmente prestável e compreensivo (2-3 e 3-4)
- líder (1-2)
- é bastante responsabilizador (4-5)
- apresenta alguma indecisão (5-6)
- é algo severo/severo (1-8)
- muito pouco insatisfeito (6-7)
- quase nada admoestador(7-8)

Conclusão: para a turma A o professor é do tipo tolerante

O ambiente é agradável e de apoio aos alunos que frequentam as aulas. Estes têm alguma liberdade e algum poder para influenciar o currículo e a instrução. Os alunos apreciam o envolvimento pessoal do professor e a sua habilidade para combinar as matérias com os seus estilos de aprendizagem. Trabalham ao seu próprio ritmo, porém, e o resultado, em contexto de sala de aula, pode ser por vezes um pouco confuso.

Turma B

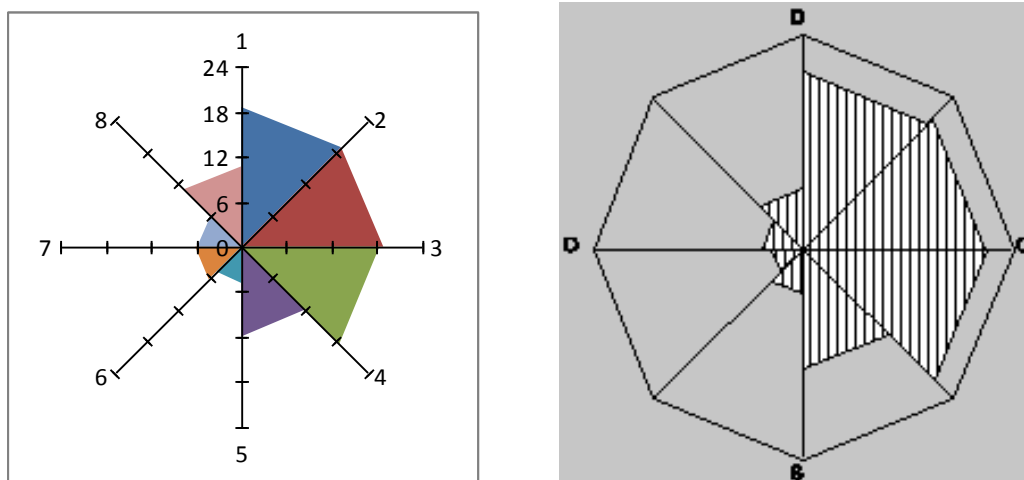


Figura 8 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 1 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor tolerante e com autoridade (Brekelmans et al., 93)

- é igualmente líder (1-2), e prestável (2-3) e compreensivo (3-4)
- é bastante responsabilizador (4-5)
- apresenta-se algo severo (1-8)
- é pouco e igualmente insatisfeito (6-7) e admoestador(7-8)
- é muito pouco indeciso (5-6)

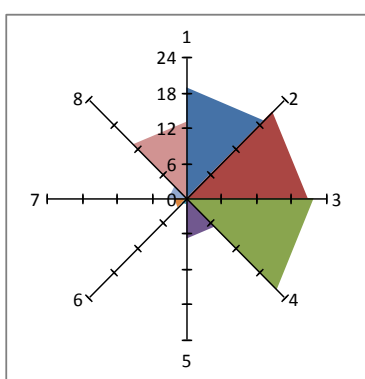
Conclusão: para a turma B o professor é do tipo tolerante com autoridade

Professores tolerantes e com autoridade suportam a sua acção na responsabilidade e na liberdade dos alunos. Utilizam uma grande variedade de métodos para que os alunos

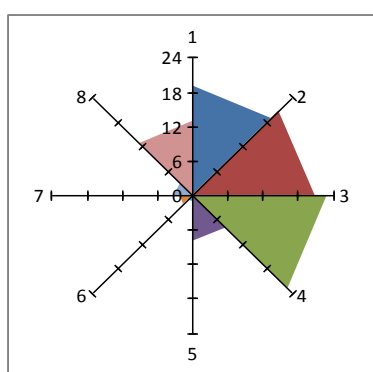
respondam bem. Frequentemente, organizam as suas aulas em torno de trabalhos de grupo. Embora semelhante ao comportamento da turma A, na turma B, o professor desenvolve relações mais estreitas com os alunos. Professor e alunos são, ocasionalmente divertidos e não há muita necessidade de cumprir as regras. Frequentemente o professor ignora pequenas interrupções, preferindo concentrar-se na lição. Os alunos trabalham para alcançar os seus próprios objectivos e as instruções do professor são aceites com pouca ou nenhuma queixa.

O professor 1 na turma A, na turma B e como professor ideal

O professor na turma A



O professor na turma B



O professor Ideal

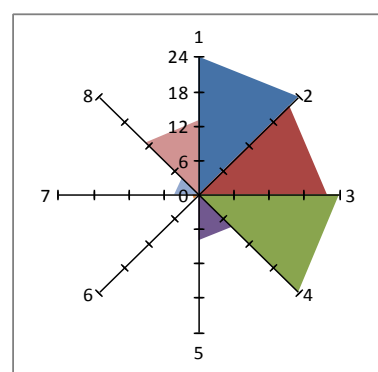


Figura 9 - Visão do professor 1 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal

A análise gráfica mostra que não existem grandes diferenças na maneira como os alunos avaliam este professor e na sua própria avaliação.

Em ambas as turmas, o professor considera que age de igual forma, destacando-se, por ordem decrescente, o sector da compreensão, o da prestabilidade e o da liderança.

O seu comportamento assemelha-se muito ao que considera ser um professor ideal, variando apenas no facto de considerar que a compreensão e a liderança devem ser as características marcantes de um professor, seguidas da prestabilidade e do rigor.

3.2.1.2 Modelo de comportamento interpessoal do professor 2

Turma A

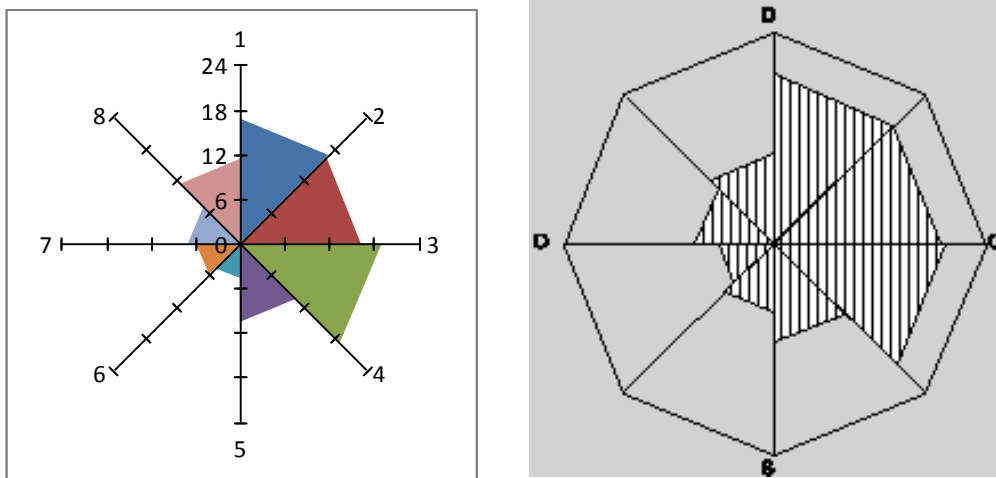


Figura 10 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 2 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93)

Turma B

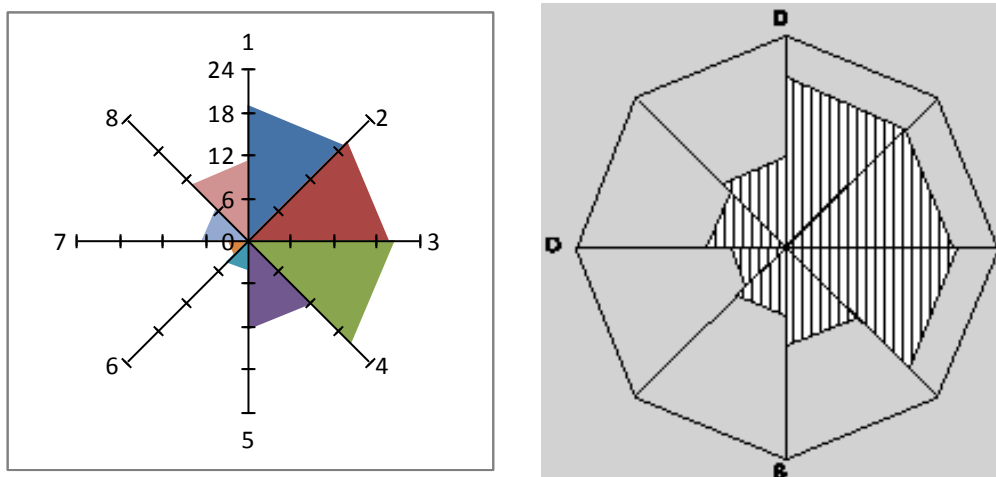


Figura 11 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 2 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93)

- muito compreensivo (3-4)
- é igualmente líder (1-2) e prestável (2-3)
- é tão responsabilizador (4-5) como é severo (1-8)
- apresenta-se tanto admoestador (7-8) como insatisfeito (6-7)
- apresenta pouca incerteza (5-6)
-

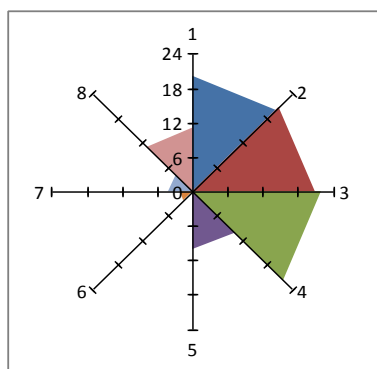
Conclusão: para as turmas A e B o comportamento do professor é do tipo de professor com autoridade

O ambiente de trabalho de um professor com autoridade é bem estruturado, agradável e orientado para a tarefa. As regras e os procedimentos são claros e os alunos não precisam de ser lembrados. Eles estão atentos e produzem trabalho.

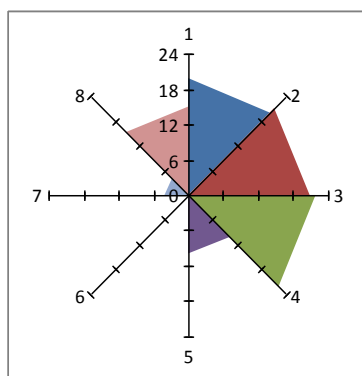
O professor com autoridade apresenta entusiasmo e está aberto às necessidades dos alunos. Embora o seu método favorito seja a palestra, usa, frequentemente, outras técnicas. As aulas são bem planeadas e logicamente estruturadas.

O professor 2 na turma A, na turma B e como professor ideal

O professor na turma A



O professor na turma B



O professor Ideal

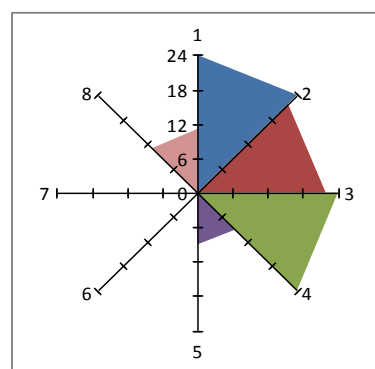


Figura 12 - Visão do professor 2 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal

Para este professor também não existem diferenças na maneira como os alunos das duas turmas o avaliam. Para ambas, o professor apresenta-se como sendo um professor com autoridade.

Em ambas as turmas, o professor considera que age de forma muito semelhante, apenas diferente no grau de severidade da turma B. Nesta, o professor é mais severo e mais severo e menos insatisfeito embora a insatisfação seja quase insignificante em ambas as turmas.

O seu comportamento assemelha-se muito ao que considera ser um professor ideal, variando apenas no facto de considerar que, idealmente, um professor não deve ser nem admoestador nem insatisfeito. Este professor não se apresenta indeciso em nenhuma das turmas, o que vai ao encontro daquilo que considera ideal.

3.2.1.3 Modelo de comportamento interpessoal do professor 3

Turma A

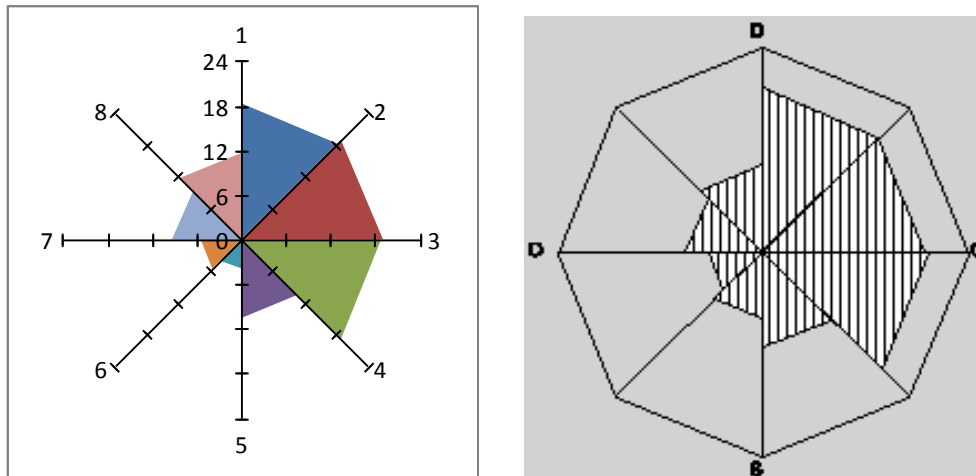


Figura 13 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 3 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93)

- é igualmente líder (1-2), prestável (2-3) e compreensivo (3-4)
- é bastante responsabilizador (4- 5) e igualmente severo (1-8)
- apresenta-se algo admoestador (7-8)
- pouco insatisfeito (6-7)
- com pouca incerteza (5-6)

Conclusão: para a turma A o comportamento do professor é nitidamente do tipo de professor com autoridade

O ambiente de trabalho de um professor com autoridade é bem estruturado, agradável e orientado para a tarefa. As regras e os procedimentos são claros e os alunos não precisam de ser lembrados. Eles estão atentos e produzem trabalho.

O professor com autoridade apresenta entusiasmo e mostra-se aberto às necessidades dos alunos. Embora o seu método favorito seja a palestra, usa frequentemente, outras técnicas. As aulas são bem planeadas e logicamente estruturadas.

Turma B

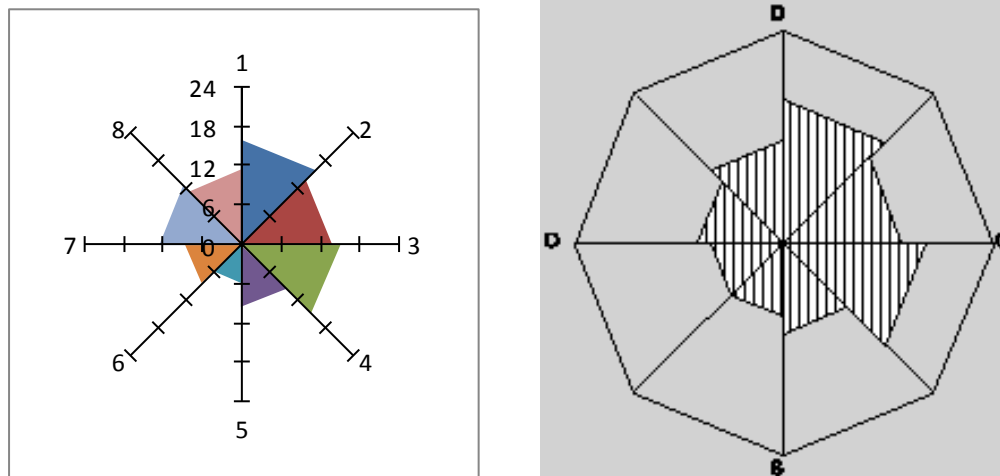


Figura 14 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 3 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor directivo (Brekelmans et al., 93)

- líder (1-2)
- prestável (2-3) e compreensivo (3-4)
- bastante admoestador (7-8) e severo (1-8)
- é responsabilizador (4- 5) sendo igualmente severo (1-8)
- algo insatisfeito (6-7)
- manifesta pouca incerteza (5-6)

Conclusão: para a turma B o comportamento do professor é do tipo professor directivo

O ambiente de aprendizagem numa sala de aula com um professor de perfil directivo é bem estruturado e orientado para as tarefas. O professor organiza de forma eficiente as suas aulas e normalmente completa-as no tempo previsto. Na turma, dominam as discussões, mantendo o interesse dos alunos. Não apresenta uma grande proximidade com os alunos, apesar de ser simpático e compreensivo. É visto com um professor exigente. Quando se aborrece com a turma gosta de chamar a atenção dos alunos que estão desatentos ou se comportam mal, lembrando-lhes que estão ali para trabalhar. Este comportamento normalmente endireita-os rapidamente.

O professor 3 na turma A, na turma B e como professor ideal

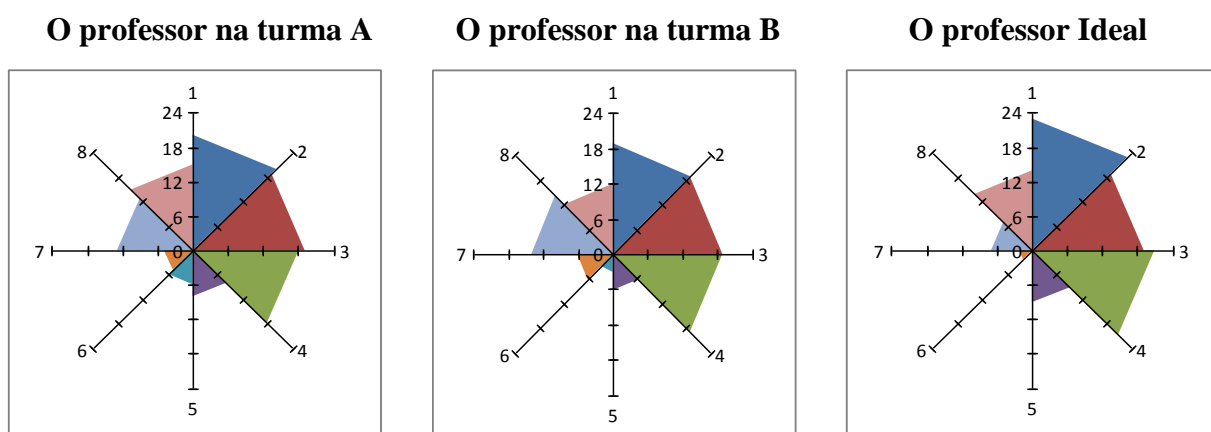


Figura 15 - Visão do professor 3 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal

Apesar de as turmas verem o professor 3 de diferente maneira, a turma A como mais autoridade e a turma B mais directivo, o professor vê-se a si mesmo de igual maneira em ambas as turmas, apesar de, na turma B, se revelar um pouco menos admoestador e ligeiramente mais insatisfeito e mais indeciso.

Comparando a maneira como se sente comportar nas duas turmas com o comportamento do que julga ser um professor ideal, este professor considera que, idealmente, a liderança deve ser a característica mais vincada de um professor, seguida da compreensão e da prestabilidade, estas últimas próximas da sua actuação. Considera também que, idealmente, um professor não deve ser indeciso, embora na realidade este professor apresente alguma indecisão sobretudo na turma A, onde tenta exercer mais liderança.

3.2.1.4 Modelo de comportamento interpessoal do professor 4

Turma A

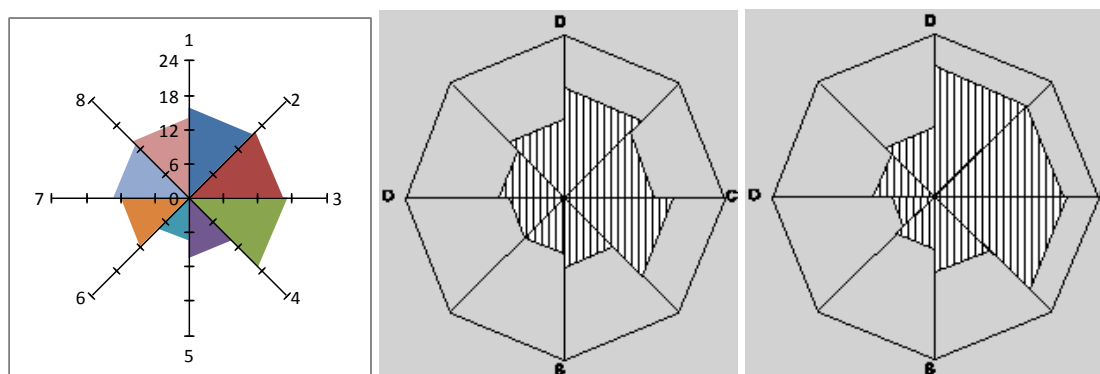


Figura 16 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 4 em comparação com o comportamento padrão dos tipos de professor directivo e professor com autoridade (Brekelmans et al., 93)

- igualmente líder (1-2), prestável (2-3) compreensivo (3-4)
- bastante severo (1-8) e admoestador(7-8)
- bastante insatisfeito (6-7)
- algo responsabilizador (4-5)
- apresenta pouca incerteza (5-6)

Conclusão: para a turma A o comportamento do professor situa-se entre o tipo de professor directivo e o tipo de professor com autoridade

O ambiente de trabalho de um professor com autoridade é bem estruturado, agradável e orientado para a tarefa. As regras e os procedimentos são claros e os alunos não precisam de ser lembrados. Eles estão atentos e produzem trabalho. O professor com autoridade apresenta entusiasmo e mostra-se aberto às necessidades dos alunos. Embora o seu método favorito seja a palestra, frequentemente usa outras técnicas. As aulas são bem planeadas e logicamente estruturadas.

Na qualidade de mais directivo, o professor é organizado de forma eficiente e, normalmente, completa as aulas no tempo previsto. Domina as discussões e não é muito próximo dos alunos, apesar de, ser simpático e compreensivo. É visto como um professor exigente. Por vezes fica irritado e tem de lembrar aos alunos que estão lá para trabalhar. Gosta de chamar à atenção os alunos mal comportados e desatentos, o que os “endireita” rapidamente.

Turma B

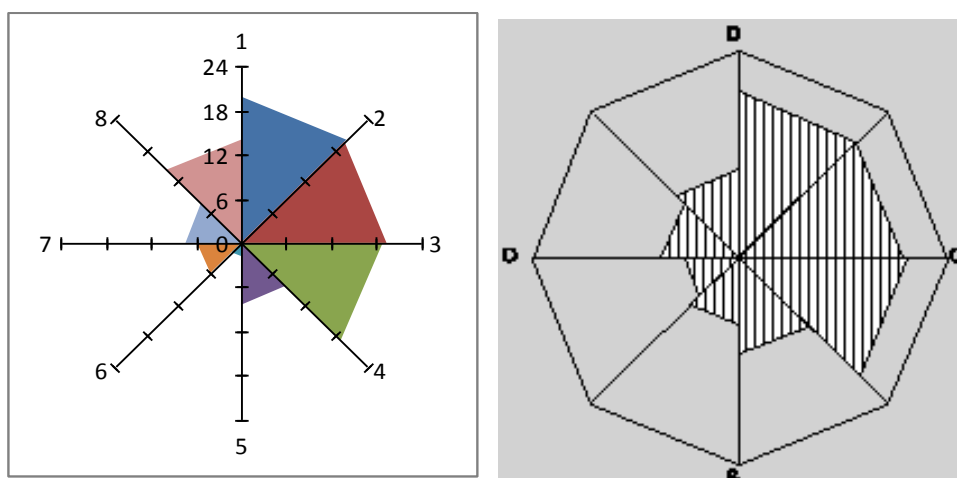


Figura 17 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 4 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93)

- igualmente líder (1-2), prestável (2-3) compreensivo (3-4)
- bastante severo (1-8)

- bastante responsabilizador (4-5)
- algo admoestador (7-8)
- algo insatisfeito (6-7)
- apresenta muito pouca incerteza (5-6)

Conclusão: para a turma B o comportamento do professor é do tipo professor com autoridade

O ambiente de trabalho de um professor com autoridade é bem estruturado, agradável e orientado para a tarefa. As regras e os procedimentos são claros e os alunos não precisam de ser lembrados. Eles estão atentos e produzem trabalho.

O professor com autoridade apresenta entusiasmo e mostra-se aberto às necessidades dos alunos. Embora o seu método favorito seja a palestra, usa, frequentemente, outras técnicas. As aulas são bem planeadas e logicamente estruturadas.

O professor 4 na turma A, na turma B e como professor ideal

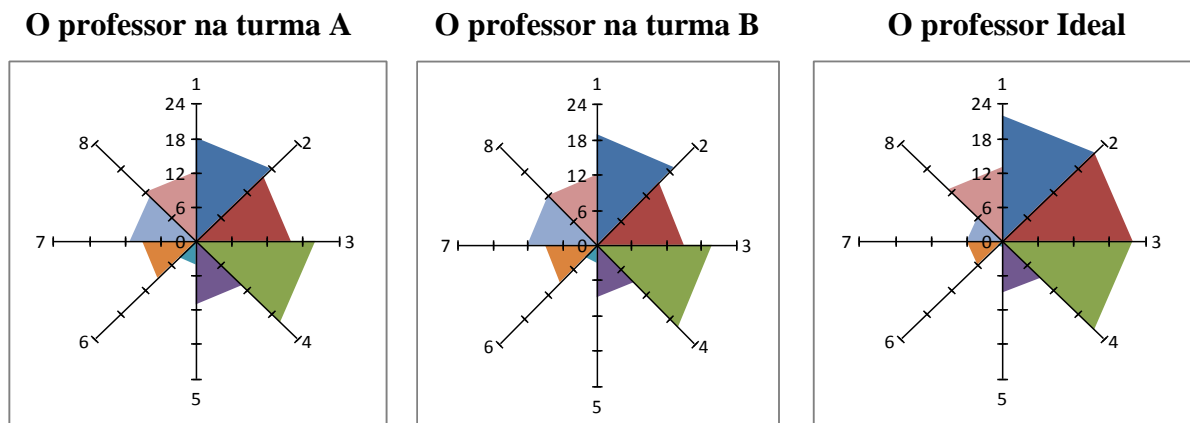


Figura 18 - Visão do professor 4 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal

Este professor considera ter actuações semelhantes nas duas turmas, apesar de ser visto de forma diferente por ambas. A turma A vê o professor como um misto de professor directivo e com autoridade; a turma B considera que o comportamento interpessoal do professor revela ser o de um professor com autoridade. O docente acentua, na sua relação com os alunos de ambas as turmas, a dimensão da compreensão, seguida da liderança e da prestabilidade. Mostra sentir-se bastante severo e admoestador com todos os alunos. Apresenta alguma insatisfação acompanhada da compreensão dos alunos.

Idealmente, considera que a liderança, a prestabilidade e a compreensão devem ser as características mais marcantes na relação com os alunos, não havendo lugar a indecisões.

3.2.1.5 Modelo de comportamento interpessoal do professor 5

Turma A

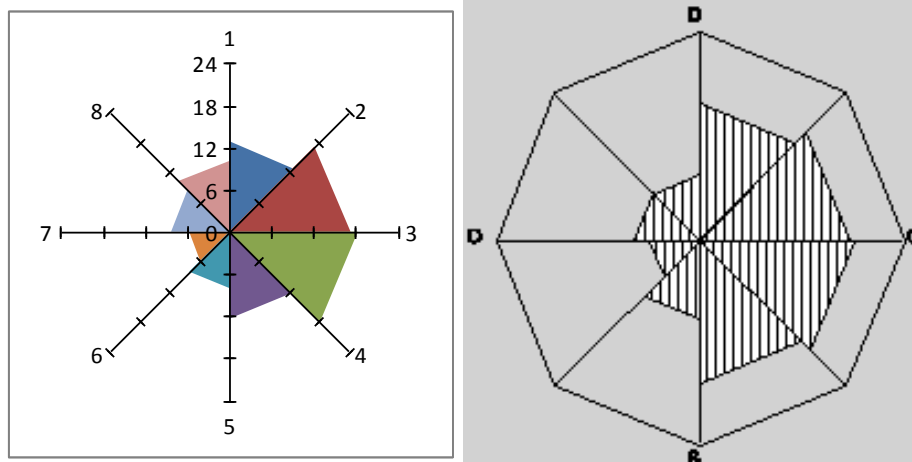


Figura 19 - Visão dos alunos da Turma A sobre o professor 5 em comparação com o comportamento padrão do tipo de professor tolerante (Brekelmans et al., 93)

- muito prestável (2-3) compreensivo (3-4)
- muito responsabilizador (4-5)
- apresenta bastante espírito de líder (1-2)
- tem tanto de admoestador (7-8) como de incerto (5-6)
- apresenta muito pouca insatisfação (6-7)

Conclusão: para a Turma A o comportamento do professor é do tipo tolerante

O ambiente de sala de aula é agradável, de apoio os alunos, os quais adoram frequentar as aulas. Eles têm alguma liberdade e algum poder real para influenciar o currículo e a instrução. Os alunos apreciam o envolvimento pessoal do professor e a sua habilidade para combinar os assuntos com diferentes estratégias de aprendizagem. Geralmente, trabalham ao seu próprio ritmo o que por vezes pode gerar alguma confusão.

Turma B

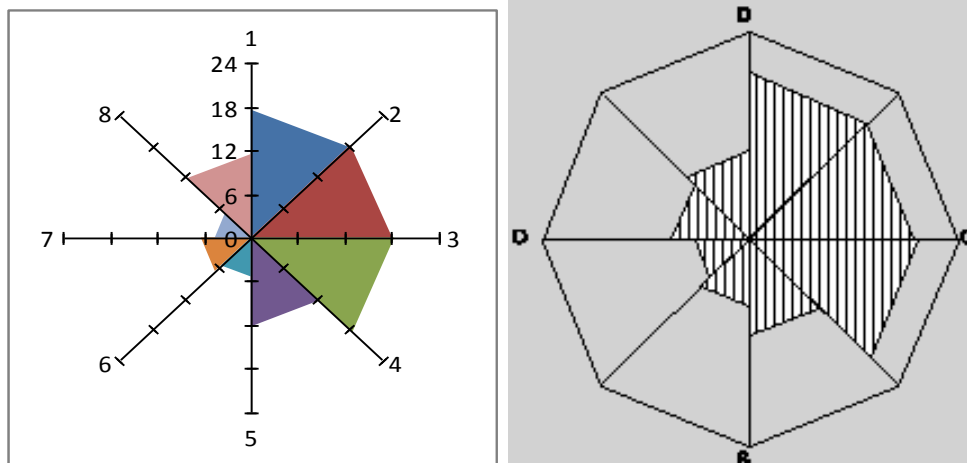


Figura 20 - Visão dos alunos da Turma B sobre o professor 5 em comparação com o comportamento padrão de professor com autoridade (Brekelmans et al., 93)

- igualmente líder (1-2), prestável (2-3) compreensivo (3-4)
- bastante severo (1-8) e admoestador(7-8)
- bastante responsabilizador (4-5)
- algo insatisfeito (6-7)
- apresenta pouca incerteza (5-6)

Conclusão: para a Turma B o comportamento do professor é do tipo de professor com autoridade

O ambiente de trabalho de um professor com autoridade é bem estruturado, agradável e orientado para a tarefa. As regras e os procedimentos são claros e os alunos não precisam de ser lembrados. Eles estão atentos e produzem trabalho.

O professor com autoridade apresenta entusiasmo e mostra-se aberto às necessidades dos alunos. Embora o seu método favorito seja a palestra, usa, frequentemente, outras técnicas. As aulas são bem planeadas e logicamente estruturadas.

O professor 5 na turma A, na turma B e como professor ideal

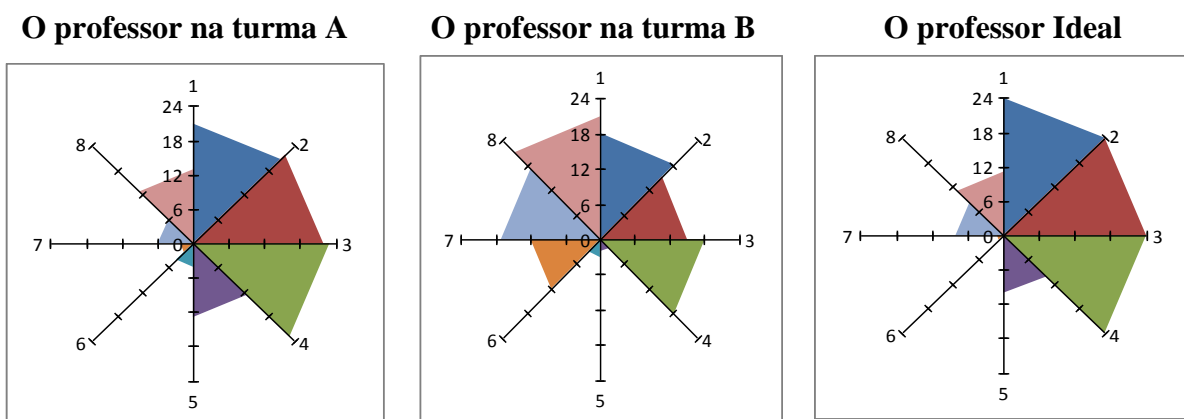


Figura 21 - Visão do professor 5 sobre o seu comportamento na Turma A, na Turma B e como professor ideal

A actuação do professor 5 nas duas turmas é muito diferente. Na turma A, este professor considera-se um professor com autoridade, não indo ao encontro da opinião desses alunos que o consideram tolerante. Na turma B, o professor sente-se muito mais severo que na turma A, mais admoestador, bom líder, mas revela-se compreensivo com os alunos. Ao contrário da sua actuação na turma A, onde se revela bastante responsabilizador, na turma B não deposita qualquer responsabilidade nos discentes, contrariando aquilo que julga ser o ideal. Na turma B, o professor revela-se bastante insatisfeito, o que não acontece na turma A, onde o resultado se aproxima do que considera o ideal, ou seja, nada insatisfeito e nada indeciso.

Na tentativa de interpretação dos resultados obtidos para o QIP dos cinco professores, foi feito, presencialmente, um encontro individual entre a mestrande e cada um deles. Num clima aberto e informal, os professores comentaram os resultados na tentativa de se perceber qual a relação entre o seu optimismo e o seu comportamento interpessoal. O diálogo decorreu espontaneamente, sem recurso a um guião de entrevista pré-definido, tendo-se, no entanto abordado questões como: o que me faz ser capaz numa sala de aula? Demonstrando-me confiante terei melhores resultados? Que pensam os meus alunos sobre a minha confiança/insegurança? Será que demonstro aos alunos o que realmente julgo ser? Serei na realidade o professor que julgo ser?

Nesse diálogo aberto foi pedido a cada professor que elencasse algumas razões que considerasse pertinentes para a sua crença de eficácia. As razões apontadas pelos professores

que lhes permitem aumentam a sua auto-eficácia e o seu optimismo e que justificam os seus diferentes modos de actuação nas turmas foram:

- ter elevado nível de auto-estima - vida fora da escola;
- ter confiança na relação com os alunos;
- ter confiança na preparação das actividades;
- ter gosto e prazer nas actividades que desenvolvem;
- capacidade de resposta à diversidade de alunos;
- adaptação da prática pedagógica à realidade educativa dos alunos;
- capacidade de adaptação às constantes mudanças curriculares, orientações pedagógicas, organizacionais e sociais;
- sucesso escolar dos alunos;
- comportamento dos alunos;
- capacidade de desenvolver estratégias para fazer face às dificuldades enfrentadas e conseguir ultrapassá-las melhorando o meu desempenho;
- avaliação positiva que fazem de si próprios, assim como a que os outros fazem deles (alunos, Encarregados de Educação, os pares e elementos da comunidade escolar);
- concepção e perspectivas/expectativas positivas sobre a educação;
- atitude informada e participativa relativa às políticas educativas;
- atitude de responsabilidade pelo desenvolvimento profissional;
- segurança nos conteúdos dos tópicos abordados;
- capacidade de conseguir encadear um discurso por etapas que obrigue a pensar e incentive a resposta à problemática;
- a percepção de que o método pelo qual se optou para a transmissão das matérias é eficaz e capaz de gerar uma *feedback*.

Por esta riqueza de respostas, fica claro que este estudo, na sua intenção de promover a auto-reflexão e sentido crítico, revelou-se francamente positivo. Pelo menos estes professores, sempre optimistas e confiantes, avaliaram as suas práticas e possuem agora elementos para as poderem alterar e aprimorar.

CAPÍTULO - 4 – DISCUSSÃO

Os dados obtidos na avaliação do optimismo não permitem estabelecer uma correlação directa entre as dimensões auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica, mostrando que estas operam de modo independente, embora se tenha verificado uma relação positiva entre a auto-eficácia do professor e a confiança nos alunos e nos pais.

Os dados apontam para que um professor pode revelar-se igualmente optimista fazendo variar no seu comportamento a importância relativa atribuída a cada dimensão. Os resultados permitem igualmente constatar que o optimismo se relaciona positivamente com a crença de auto – eficácia, mas este facto não se traduz obrigatoriamente num professor com grande confiança nos alunos e nos pais nem que enfatiza muito a formação académica. A auto-eficácia destes professores foi quantificada no TSES e resultou do somatório da eficácia para as estratégias de instrução, da eficácia para a gestão das aulas e da eficácia para o envolvimento dos alunos na sala de aula.

A ideia de partida de que existe uma relação directa entre a auto-eficácia do professor e um estilo de comportamento interpessoal não pôde ser demonstrada pelo facto da amostra se ter revelado homogénea no que respeita ao optimismo. Todos os professores em estudo se revelaram optimistas moderados. A não disponibilidade de professores com níveis de optimismo/ auto-eficácia extremos impediu a clarificação desta ideia. Para quatro dos professores em estudo (professor 1, 2, 3 e 4), avaliados como moderadamente optimistas e manifestando elevados níveis de eficácia, o estilo de comportamento interpessoal encontrado é muito semelhante e padronizado em estilos de professores com autoridade e directivos, apelando a características de forte liderança, prestabilidade, compreensão e responsabilização dos alunos, comportamentos desejáveis no ensino. Contudo, para o professor 5, menos optimista e com mais baixo sentimento de auto-eficácia, o perfil de comportamento interpessoal encontrado foi o de um professor tolerante numa das turmas, revelando menos capacidade de liderança, embora muito prestável, compreensiva e responsabilizador. Assim, não há um perfil único para professores moderadamente optimistas, mas todos eles têm perfis do QIP caracterizados por grande proximidade, com mais ou menos influência nos alunos, sendo professores muito cooperantes. Não foi possível concluir sobre a relação de causalidade entre optimismo e cooperação. Estes professores que aceitaram fazer o estudo podem possuir outro qualquer traço da sua personalidade que os tenha feito aceitar submeterem-se ao QIP e que justifique a sua cooperação.

A auto-eficácia, de acordo com os resultados obtidos, é a dimensão que melhor se relaciona com o optimismo dos professores e que se poderá traduzir em melhores resultados escolares para os estudantes, confirmando o pressuposto de que as crenças de auto-eficácia dos professores são factores determinantes para a motivação e para a promoção do envolvimento dos estudantes na escola.

Mais eficácia traduz-se em melhores professores e professores mais optimistas que, por sua vez, permite aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes na escola. Nestas condições, gera-se, na sala de aula, um ambiente propício ao bem-estar psicológico que permite ao professor e ao aluno ultrapassarem com maior facilidade as dificuldades.

4.1 Limitações

Poderão constituir limitações ao estudo o facto dos professores participantes apresentavam todos níveis de optimismo moderado e grande sentimento de eficácia pessoal, impedindo a comparação entre grupos extremos, como previsto inicialmente. O estudo previamente pensado só poderia ter sido realizado caso os professores menos optimistas se tivessem também disponibilizado a participar, o que não ocorreu, apesar de lhes ter sido garantido o anonimato dos resultados.

O presente estudo não permite generalizações, no entanto, permitiu concluir que professores com optimismo moderado tem perfis com cooperação e que só professores cooperadores aceitaram revelar o seu estilo interpessoal.

4.2 Implicações

Mesmo sem possibilidade de generalizações, este estudo permite ajudar os professores a formarem consciência crítica relativamente à complexidade do “ser professor” nos nossos dias. O complexo acto educativo em que se encontram envolvidos não pode ser visto como gerador de angústias e mal - estar, mas sim como motivo de satisfação profissional e pessoal. Nesta perspectiva, pretende-se ajudar os docentes a reflectir sobre as suas práticas e a ultrapassar a insatisfação profissional, instaladas na Escola de hoje. Pretende-se, ainda, realçar a importância do sucesso pessoal, da auto-eficácia na superação da desmotivação e do desencanto profissional que actualmente abrange muitos docentes do ensino Básico e Secundário das escolas. Será, pois, mais um contributo para auxiliar os professores a continuarem de forma satisfeita a concretização dos seus projectos com vista ao sucesso dos alunos, à melhoria da qualidade de vida profissional e pessoal, em suma, ao seu BEM-ESTAR.

4.3 Sugestões para futuras investigações

Sugere-se, em futuras investigações, que o mesmo estudo seja concretizado com amostras de professores com baixo nível de optimismo. Deste modo, seria possível determinar o estilo interpessoal de professores contrastantes com a amostra deste estudo e comparar resultados. Seria igualmente interessante verificar a relação das variáveis aqui estudadas na avaliação do optimismo (auto-eficácia, confiança nos alunos e nos pais e ênfase académica) em contextos socioeconómicos e culturais desfavorecidos, dado que a escola em causa é uma escola privilegiada nestes aspectos.

REFERÊNCIAS

- Ashton, P., Buhr, D., & Crocker, L. (1984). Teachers' sense of efficacy: A self- or norm referenced construct? *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), 29-41.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Azzi, R.G., & Polydoro, S. (2006). Autoeficácia proposta por Albert Bandura. In: Azzi, R. G.; Polydoro, S. (Org.). *Autoeficácia em diferentes contextos*, 9-23. Campinas: Alinea.
- Azzi, R. G., Polydoro S. A. J. & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In: Azzi R. G., Polydoro, S. A. J. *Auto-eficácia em diferentes contextos* 7, 149-159. Campinas: Alinea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, (2), 191- 215.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychology*, 33, 344-358.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, (2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Printice – Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: the foundation of agency. In W.J. Perrig (Ed.): *Control of human behaviour, mental processes and consciousness* 17-33. Erlbaum.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In: Bandura, A., Azzi, R. G., Polydoro, S.A.J. (Org.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Colaboradores: Anna Edith Bellico da Costa, Fabián Olaz, Fábio Iglesias, Frank Pajares. Porto Alegre: Artmed.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E. & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change*. Factors affecting implementation and continuation. (Vol. 7). Santa Monica, CA: The Rand Corporation.
- Boruchovitch, E. (2006). *Estratégias de aprendizagem: uma análise à luz das variáveis demográficas e motivacionais*. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP.
- Brekemans, M., Wubbels, T., & Levy, J. (1993). Student performance, attitude instructional strategies and teacher-communication style. In Wubbels, & Levy, J. (Éds), *Do you*

- know what you look like? *Interpersonal relationships in education* (56-63). London: The Flamer Press.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F.F. Sisto, G.C. Oliveira, & L.D. Fini (Org.), *Leituras de Psicologia para Formação de Professores* 115- 134.
- Bzuneck, J.A., (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. In Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*, 116-133. Petrópolis: Editora Vozes.
- Conceição, A.C. (2008), *Auto-Eficácia, Mal-estar e Comportamento Interpessoal dos Professores*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação apresentada à FCSH. UNL.
- Costa, E.R. & Boruchovitch, E. (2004). Compreendendo as relações entre estratégias de aprendizagem e ansiedade de alunos do ensino fundamental de Campinas. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 17 (1), 15-24.
- Danielson, C. (2010). Melhorar a Prática Profissional: Um Quadro de Referência para a Docência. Lisboa. Editorial Ministério da Educação, DGRHE.
- Esteve, J.M. (1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC.
- Evans, D. E, & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational research*, 80 (2), 81-96.
- Freire, P. (2000). *Professores sim, tia não- cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 451-58.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582. doi: 10.1037/0022-0663.76.4.569
- Gil-Pérez, D. (1993). Contribución de la historia y filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza/ aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las ciencias*, 11, (2), 197-212.
- González, M.C.e Tourón, J. (1992). Autoconcepto e rendimento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: EUNSA.
- Grau, R., Salanova, M. & Peiró, J.M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5, 63-74.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 77-93.

- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (2003). The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The omnibus T-Scale. In W. K. Hoy & C.G. Miskel. *Studies in Leading and Organizing Schools*, 181-208. Greenwich, CT: Information Age.
- Jackson, A. W., & Davis, G. A. (2000). *Turning points 2000: Educating adolescents in the 21st century*. NY: Teachers College Press.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), 65-91.
- Laville, C, Dionne, J. (1999) *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG.
- Leary, T. (1957). *An interpersonal diagnosis of personality*. New York: Ronald Press Company.
- Lent, R., & Brown, S.D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: a measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 12-35.
- Luppi, M. A. R. (2003). *As crenças de eficácia de professoras do Ensino Fundamental em diferentes contextos escolares*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Pajares, F. (1992). Teachers' Belief and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, (3), 307-332.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retirado de: <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: a path analysis. *Journal of Educational Research*, 86 (2), 193-203.
- Pajares, F., Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In Bandura, A., Azzi, R. G. e Polydoro, S. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*, 97-114. São Paulo: Artmed.
- Raudenbush, S., Rowen, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Reeves, D.B. (2004). *Accountability for learning: How teachers and school leaders can take charge*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ross, J.A. Cousins, J.B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teacher and Teacher Education*, 12 (4), 385-400.

- Ryzin, M., Gravely, A. & Roseth, C. (2007). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth Adolescence* 38 (1),1-12. Doi: 10.1007/s10964-007-9257-4
- Salanova, M., Grau, R. & Martínez, I. (2006). Job Demands and coping behaviours: the moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10, 1-7.
- Schunk, D. H.(1991).Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*. 26 (3 - 4), 201-231. Retiado de: http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1991.pdf
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85 (4), 571-581.
- Skowron, J. (2001). Powerful lesson planning models. Arlington Heights, IL: Skylight.
- Souza, L. (2006). Crenças de auto-eficácia matemática. In Azzi, R.G. & Polydoro, S.A.J. (Org.). *Auto-eficácia em diferentes contextos*, 25-58. São Paulo: Alínea.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A., & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248. doi: 10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive constructo. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tucker, P. & Stronge, J. (2005). A avaliação dos professores e os resultados dos alunos. Porto: Asa.
- Wittaker, T. (2004). What great teachers do differently: Fourteen things that matter most. Larchmont, NY: Eye on Education.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361-384.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K., (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. (1993). Developing a sense of efficacy in beginning teachers. *Allyn & Bacon Educator's Forum*, 3 (1), 73- 82.
- Wormeli, R. (2003). Day One and Beyond: Practical Matters for New Middle-Level Teachers. Portland, ME: Stenhouse.
- Wubbels, T., & Levy, J. (1992). A comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teachers. *International Journal of Intercultural Relations*, 15, 1-18.
- Wubbels,T., & Levy, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relations in education*. London: Falmer Press.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 42 (1-2), 6-24.

ANEXOS

ANEXO 1 – Carta de pedido à Direcção da Escola para a realização do estudo

Exma. Sr.^a Diretora
da Escola Secundária da Quinta do Marquês

Ana Paula Mateus Fernandes, docente do grupo disciplinar 520 do Quadro de Nomeação Definitiva desta escola, vem, por este meio, solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar, no segundo período, a aplicação de um inquérito aos docentes que, voluntária e anonimamente, se disponibilizem para participar num estudo relativo ao tema: ***confiança dos professores***, no âmbito da minha dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, a apresentar à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa.

Informo, ainda, V. Ex.^a de que, caso esta a escola revele interesse nas conclusões do referido estudo, terei muito gosto em divulgá-las à comunidade escolar.

Pede deferimento,

(Ana Paula Fernandes)

Oeiras, ____ de Janeiro de 2011

ANEXO 2 – Questionário de Optimismo

Caro colega,

Este pequeno questionário têm como objectivo a recolha de dados pessoais e profissionais dos professores da ESQM que queiram colaborar comigo no estudo a que me proponho: “**Comportamento interpessoal do professor: um reflexo da sua auto - eficácia?**”, tema da minha dissertação de mestrado a apresentar à FSCH da Universidade Nova de Lisboa.

Todos os dados são recolhidos no anonimato.

DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS

1. Idade: _____
2. Grau académico mais elevado: _____
3. Número de anos de experiência como docente: _____

A todos os colegas colaboradores serão fornecidas as conclusões do seu tipo de relação interpessoal com os alunos, se assim o desejarem.

Muito obrigada pela colaboração e tempo disponibilizado

“Assumir as novas funções que o contexto social exige dos professores supõe domínio de uma ampla série de habilidades pessoais que não podem ser reduzidas ao âmbito da acumulação do conhecimento” (Esteve, 1999, p. 38)

Questionário de autoavaliação

Não há respostas certas, nem erradas. Tente apenas responder da forma o mais exacta possível.
Responda colocando um círculo (O) em torno do algarismo que traduz a sua resposta.

Até que ponto acha que consegue...

| | | | | | | | | |
|---------------|---|---|---|---|---|---|---|----------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Nunca consigo | | | | | | | | Consigo sempre |

| | | | | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | ...controlar os comportamentos perturbadores na sala de aula? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 2 | ... motivar alunos que demonstram pouco interesse nas tarefas escolares? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 3 | ... levar os alunos a acreditarem que conseguem fazer corretamente as tarefas escolares? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 4 | ... ajudar os seus alunos a valorizarem a aprendizagem? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 5 | ... criar boas questões para os seus alunos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 6 | ... levar os alunos a cumprir as regras de sala de aula? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 7 | ... acalmar um aluno que perturba ou faz barulho? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 8 | ... estabelecer um sistema de gestão de sala de aula com cada turma? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 9 | ... utilizar várias estratégias de avaliação? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 10 | ... dar uma explicação alternativa ou outro exemplo quando os alunos estão confusos? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 11 | ... apoiar as famílias para ajudarem os seus filhos e saírem-se bem na escola? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| 12 | ... pôr em prática estratégias de ensino variadas na sala de aula? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |

| | | | | | |
|------------------------|---|---|------------------------|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Discordo completamente | | | Concordo completamente | | |

| | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| 13 | Eu confio nos meus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14 | Eu confio nos pais dos meus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15 | Posso confiar nos compromissos com os pais dos meus alunos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16 | Acredito que os meus alunos são competentes para aprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17 | Eu acho que a maioria dos pais dos meus alunos fazem um bom trabalho a criar os seus filhos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18 | Eu acredito no que os pais dos meus alunos me dizem. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|---|
| 19 | Os meus alunos respeitam os colegas da turma que têm boas notas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20 | Os meus alunos são cooperativos durante os momentos de instrução nas aulas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21 | Os meus alunos procuram trabalhos suplementares para obterem boas notas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22 | Os alunos na minha sala de aula conseguem alcançar as metas que eu defino para eles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23 | Os pais dos meus alunos pressionam para que haja melhorias nas aulas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24 | Os pais dos meus alunos exercem pressão para manter padrões académicos elevados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

Por favor verifique se respondeu a todas as questões. Agradeço a participação.

Questionário nº ____ algarismos à escolha ____

**ANEXO 3 - Questionário da Interação do Professor (QIP) de Wuubbels & Levy (1992),
tradução e adaptação do Questionnaire on Teacher Interaction**

Q.I.P. (Wubbels & Levy, 1992 – versão Conceição, 2008)

Neste questionário pedimos-lhe que descreva o comportamento do seu professor(a). A sua colaboração pode ajudar o professor a melhorar a forma como ensina. NÃO ESCREVA O SEU NOME porque as respostas são confidenciais e anónimas. Este questionário NÃO É UM TESTE. O professor não vai ler as suas respostas individuais e estas não vão influenciar as suas notas. O professor irá apenas receber a média dos resultados da turma, não os resultados individuais.

Em seguida, irá encontrar 48 afirmações. Para cada afirmação, responda de zero a quatro (Nunca a Sempre) com base na resposta que mais se aplica ao seu professor.

Ex.: *Este professor expressa-se de forma clara*

| | | | | | |
|--------------|---|---|---|---|---------------|
| <i>Nunca</i> | | | | | <i>Sempre</i> |
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |

Se considera que o seu professor se expressa sempre de forma clara, faça um círculo no número 4. Se considera que o seu professor nunca se expressa de forma clara, faça um círculo no número 0. Também pode responder 1, 2 e 3, que são respostas intermédias.

| | Nunca | | | | Sempre |
|---|-------|---|---|---|--------|
| 1. Este professor fala com entusiasmo acerca da matéria | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Este professor confia em nós | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Este professor parece indeciso | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Este professor fica zangado inesperadamente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Este professor explica as coisas de forma clara | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Se não concordamos com este professor, podemos falar acerca disso | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Este professor é hesitante | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Este professor zanga-se com facilidade | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Este professor prende a nossa atenção | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Este professor está disposto a explicar a matéria outra vez | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Este professor age como se não soubesse o que fazer | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Este professor é demasiado rápido a corrigir-nos quando quebramos uma regra | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Este professor sabe tudo o que se passa na sala de aula | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. Se tivermos algo a dizer, este professor ouve-nos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15. Este professor deixa-nos mandar nele | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. Este professor é impaciente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. Este professor é um bom líder | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Este professor percebe quando nós não compreendemos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. Este professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. É fácil arranjar uma discussão com este professor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. Este professor age de forma confiante | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22. Este professor é paciente | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. É fácil gozar com este professor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. Este professor é sarcástico (faz troça de nós) | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. Este professor ajuda-nos nos nossos trabalhos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. Podemos decidir algumas coisas na aula deste professor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. Este professor pensa que copiamos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. Este professor é severo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. Este professor é amigável | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. Conseguimos influenciar este professor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. Este professor acha que não sabemos nada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. Temos de estar calados na aula deste professor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. Este professor é alguém com quem podemos contar | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. Este professor deixa-nos escolher o que queremos fazer nas aulas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 35. Este professor deita-nos abaixo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 36. Os testes deste professor são difíceis | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 37. Este professor tem sentido de humor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 38. Este professor permite-nos levar a cabo as nossas decisões | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 39. Este professor acha que não conseguimos fazer as coisas bem | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 40. Os níveis de exigência deste professor são muito elevados | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 41. Este professor aceita uma piada | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 42. Este professor dá-nos muito tempo livre nas aulas | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 43. Este professor parece insatisfeito | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 44. Este professor é muito rigoroso na correcção dos trabalhos | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 45. As aulas deste professor são agradáveis | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 46. Este professor é tolerante | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 47. Este professor é desconfiado | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 48. Temos medo deste professor | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões. Obrigado pela colaboração.