

Características dos Professores e Percepção da sua competência Social Pelos Alunos

José Luís Pais Ribeiro * e Bártolo Paiva Campos **

Procuram-se identificar as características psicológicas dos professores que influenciam a percepção da sua competência social por parte dos alunos. Observou-se o sistema conceptual, as habilidades de interacção social e o sentido de eficácia junto de 40 professores do quinto e sexto anos de escolaridade e a percepção de competência social junto de 1031 dos seus alunos. O sistema conceptual é a variável que melhor explica a variância na percepção de competência social, mas os alunos deste nível de escolaridade consideram socialmente mais competentes os professores que funcionam num nível conceptual mais baixo. As restantes características psicológicas dos professores não estão relacionadas com a percepção da sua competência social por parte dos alunos.

O processo como o professor exerce influência sobre os alunos levando-os a um maior envolvimento na aprendizagem e, assim, a obter melhores resultados escolares, ocupa o coração do processo de ensino. Este trabalho pretende identificar características psicológicas do professor, quer cognitivas quer comportamentais, que influenciam a percepção dos alunos acerca da sua competência social. Esta é uma das competências identificadas por Harter (1983); as outras são as competências cognitivas e físicas. Valorizar a competência social implica o reconhecimento de que é uma variável mediadora importante para o juízo que as pessoas constroem acerca da competência dos outros indivíduos, tornando-se, por isso, fundamental na profissão de professor.

O fenómeno de influência sobre a percepção dos alunos tem sido investigado sob o rótulo genérico de efeito do Dr. Fox (Naftulin, Ware & Donnely, 1973), ou de sedução educacional (Abrami, Leventhal & Perry, 1982). Estes autores concluem, entre outras coisas, que a expressividade do professor tem impacto na realização dos alunos. Frey (1978) indica que "um instrutor que é amigável, dinâmico e personaliza a relação, pode seduzir os alunos a aprenderem mais" (p. 72). Outros autores

referem que os alunos podem ser seduzidos se as aulas forem dadas de uma maneira entusiástica e expressiva (Marsh & Ware, 1982; Ware & Williams 1975; 1977; Williams & Ware 1976; 1977). Stayrook, Corno e Winne (1978) demonstraram que a percepção que os alunos têm dos comportamentos do professor relativamente à organização das aulas e à maneira como reage às suas perguntas, afecta diferencialmente o seu nível de realização. Por esta razão o poder de influência do professor deve ser desenvolvido.

A interacção na sala de aula ocorre entre dois ou mais elementos activos. Isto significa que o professor não influencia quem quer, mas sim quem se deixa influenciar. Esta asserção é explicitada em teorias como por exemplo a de "mediação cognitiva" (Martin, 1984), proposta para a situação de consulta psicológica e que formulada para a situação de ensino tomaria a seguinte forma: professor e alunos são cognitivamente activos durante a situação de ensino e esta actividade cognitiva medeia entre o processo de ensino e os resultados escolares.

Escolhemos o conceito de competência social para salientar a capacidade do professor exercer influência nos alunos. A competência social define-se como o grau no qual um indivíduo é sucedido nas interacções que têm lugar na esfera social (Conger & Conger, 1982; Garbarino, 1985; Scarr & Carter-Saltzman, 1982; Zigler, 1972). Nesta investigação a competência social será avaliada em função da percepção dos que recebem o impacto da acção do professor. Assume-se que essa percepção medeia o empenhamento dos alunos nas tarefas

* Assistente Convocado da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; membro do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.

** Professor da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto; director do Serviço de Consulta Psicológica e Orientação Vocacional.

escolares e, por isso, os resultados nas mesmas.

Quais são no entanto as características psicológicas, cognitivas e comportamentais, que é necessário desenvolver no professor para que esteja apto a exercer influência nos alunos? O objectivo do nosso estudo é, exactamente, identificar algumas dessas características. A variável dependente do nosso estudo é a percepção de competência social. As independentes serão um conjunto de variáveis psicológicas, cognitivas e comportamentais, que a investigação tem demonstrado terem impacto na acção do professor na escola. São elas: o sistema conceptual, o sentido de eficácia e as habilidades de interacção. Procura-se neste estudo ver se estão relacionadas com a percepção da competência social do professor por parte dos alunos.

Consideramos que as três variáveis independentes, pertencendo a construtos diferentes, se repercutem no comportamento do professor a níveis distintos. A primeira, o sistema conceptual traduz o modo como a informação é diferenciada, integrada e organizada; a segunda, o sentido de eficácia, repercute-se a nível da motivação, enquanto a terceira, o comportamento de interacção, é directamente observável. Quando o comportamento do professor não é percebido pelos alunos como competente deve-se, possivelmente, a uma das seguintes razões: (a) porque o professor não possui um repertório de habilidades de interacção suficiente; (b) porque o professor possui o repertório, mas não o utiliza adequadamente, ou seja, não possui a capacidade de "ler" (*reading*) e "adaptar" (*flexing*) (Hunt, 1976) necessárias para utilizar as habilidades de interacção adequadas ao momento, ao contexto ou ao aluno; (c) porque o professor possui o repertório, possui a capacidade de ler e adaptar, mas não possui a motivação necessária para o utilizar, nomeadamente porque acha que não vale a pena, ou seja, que por muito que se faça não se consegue mudar as coisas, ou/e porque achando que vale a pena, pensa que ele próprio não é capaz de utilizar esse repertório.

A teoria do *sistema conceptual* é uma teoria cognitiva da personalidade formulada originalmente por Harvey, Hunt e Schroeder (1961) e que Hunt (1971) operacionalizou para a aplicar à situação de ensino. A variável individual mais

relevante nesta teoria é o nível conceptual. Refere-se a dimensões desenvolvimentais que se definem num contínuo do concreto ao abstrato. Os indivíduos que funcionam de modo mais concreto, ditos de baixo nível conceptual, caracterizam-se por simplicidade conceptual e por uma orientação interpessoal dependente. Os que funcionam num nível conceptual mais abstracto - ditos de alto nível conceptual - manifestam maior complexidade no funcionamento cognitivo e uma orientação interpessoal interdependente. A investigação tem demonstrado que os professores que funcionam num nível mais abstracto são mais eficientes, nomeadamente, porque têm mais facilidade de aceitar um ponto de vista diferente do seu, recorrem a maior quantidade de informação numa dada situação, utilizam maior número de regras para tomar decisões complexas (Schroeder, Driver & Streufert, 1967), percebem os problemas de forma mais ampla, podem responder de maneira mais exacta e com mais empatia às necessidades dos outros, são mais tolerantes ao stress (Mckibbin & Joyce, 1981; Walters & Strivers, 1977) são mais flexíveis, possuem sentimentos mais diferenciados, manifestam maior respeito pela individualidade, são mais tolerantes perante o conflito e a ambiguidade, possuem um perspectiva social mais ampla (Witharell & Erikson, 1978), são mais assertivos e expressam maior consideração pelas necessidades dos outros (Bruch, Heisler & Conroy, 1981).

O *sentido de eficácia* refere-se à extensão em que o professor acredita que tem capacidade para influenciar a realização dos alunos (Ashton, 1984). O sentido de eficácia é um variável intermediária, composta por um componente cognitiva e por uma componente afectiva. A componente cognitiva tem duas partes: (a) a sensação da probabilidade de que o professor ideal ou normativo pode provocar mudanças positivas nos alunos; (b) a avaliação que o professor faz da sua própria capacidade para provocar tais mudanças. A componente afectiva do sentido de eficácia do professor refere-se ao orgulho ou vergonha que lhe estão associados (Denham & Michael, 1981).

Gibson e Dembo (1984) operacionalizaram os aspectos cognitivos relacionando-os com as duas dimensões identificadas por Bandura

(1977) e tituladas, respectivamente, eficácia pessoal ou auto-eficácia e expectativa de resultados. Os professores que acreditam que a aprendizagem dos alunos pode ser influenciada por um ensino eficiente e têm confiança na sua própria capacidade de ensino são mais persistentes, centram-se mais nos conteúdos académicos e exibem diferentes tipos de retroacção, quando comparados com professores com baixas expectativas acerca dos resultados do ensino e da sua capacidade para influenciar a aprendizagem dos alunos (Gibson e Dembo, 1984).

Metodologia

A amostra do presente estudo é constituído por 40 professoras dos quinto e sexto anos de escolaridade (ciclo preparatório) que acederam voluntariamente a participar. Para serem incluídas na amostra deviam ter 40 anos de idade ou menos, ser efectivas ou profissionalizadas e leccionar disciplinas onde a intervenção verbal é dominante. As características sócio-profissionais da amostra são as seguintes (Quadro 1):

As professoras distribuíam-se pelos seguin-

Quadro I - Características sócio-profissionais de amostra

	Leque	X	DP
Idade	24-40	33,78	3,63
Anos de profissional	1-12	5,8	3,07
Anos de ensino	5-22	10,7	3,36
Nota do curso	11-17	13,18	1,11
Nota de estágio	12,7-17	14,95	1,17

A teoria associada às *habilidades de interacção* do professor postula que se o indivíduo realizar determinada acção ela terá repercussões no interactor. A investigação tem evidenciado que se forem privilegiados, por parte do professor, determinados comportamentos ou sequências comportamentais, em vez de outros, a produção educativa será melhor. Comportamentos indirectos, segundo a definição do sistema de análise da interacção na sala de aula de Flanders, têm repercussões positivas nos alunos (Flanders, 1970; Gage, 1979; Rosenshine & Furst, 1973).

Neste estudo previmos que:

a) as três variáveis relativas ao professor não se correlacionam entre si o que justifica sejam consideradas em conjunto;

b) quando o professor possui um nível conceptual, um sentido de eficácia pessoal, um expectativa de resultados elevados e um repertório vasto de habilidades de relacionamento com o aluno, a interacção entre estas variáveis tem como efeito uma percepção elevada de competência social pelos alunos.

tes grupos etários: oito tinham 30 anos ou menos; 18 tinham entre 31 e 35 anos; 14 entre 36 e 40. Distribuíam-se pelos seguintes grupos de ensino: primeiro grupo (que ensina português, estudos sociais e história), com 10 professores; segundo grupo (português e francês), com quatro; terceiro grupo (português e inglês), com 10; quarto (ciências da natureza e matemática), com 15; música com um. Acederam ao estatuto profissional através dos seguintes tipos de estágio: 23, através do estágio clássico; 12 através da profissionalização em exercício; cinco através do estágio integrado nos ramos educacionais das universidades. As 40 professoras pertenciam a dez escolas da região do Porto. Foram observadas leccionando uma das suas disciplinas em que são profissionalizadas, à escolha, presidindo a esta o critério de que se deviam sentir à vontade com os alunos e de estes não colocarem problemas especiais. As 40 turmas observadas incluíam 1031 alunos de ambos os sexos e de idades variadas.

Para medir as variáveis independentes utilizámos o *Paragraph Completion Method*

(Hunt, Greenwood, Noy & Watson, 1973), o *Teacher Efficacy Scale*, (Gibson & Dembo, 1984) e o *Flanders Interaction Analysis System* (Flanders, 1965). Para medir a variável dependente utilizámos o Questionário de Competência Social construído para o efeito.

O *Paragraph Completion Method* (P. C. M.) é um instrumento semiprojectivo que solicita a elaboração, num tempo dado, de pelo menos três frases a partir de sentenças incompletas que dizem respeito a temas de conflito ou incerteza, estrutura de regras e autoridade. As sentenças incompletas são em número de seis do seguinte tipo: "O que eu penso acerca das regras...". A resposta dos sujeitos a cada uma das sentenças é uma amostragem do seu modo de pensar (mais concretamente da estrutura cognitiva que está subjacente à resposta). Através de um processo de cotação das frases o pensamento do indivíduo é indexado num nível conceptual. A cotação é feita pela análise das respostas a cada uma das questões, atribuindo-se a cada uma cotação que varia entre zero a três pontos. A fidelidade inter-observadores referida no manual, para mais de 20 estudos, tem o valor médio de .86. Foram encontrados coeficientes de fidelidade teste-reteste para períodos de um ano, em alunos do 6º ao 13º anos, entre .50 e .60 (Mcnerney & Carrier, 1981). Na cotação do PCM foram utilizados dois juizes. O nível de concordância entre eles foi de 81%.

O *Teacher Efficacy Scale* (T. E. S.) é um instrumento que pretende medir o sentido de eficácia do professor. A teoria subjacente assume que a eficácia do professor é multidimensional consistindo em pelo menos duas dimensões correspondentes às que compõem o modelo de Bandura de auto-eficácia (Gibson & Dembo, 1984). O TES consta de 16 itens que avaliam dois factores. Um factor com 9 itens, representa o sentido pessoal do professor ou a crença que domina as habilidades necessárias para fazer o aluno aprender. Exemplo de um item deste factor é: "Se eu me esforçar, consigo ensinar mesmo o aluno mais difícil e menos motivado". Outro factor representa o sentido que o professor tem da eficácia do ensino, ou a expectativa do resultado do ensino. Reflecte a medida em que os professores acreditam que o meio pode ser

controlado, ou que podem provocar mudanças nos alunos apesar de factores exteriores tais como as condições de habitação, antecedentes familiares, inteligência e influências parentais. Exemplo de um item deste factor é: "O professor está muito limitado naquilo que pode fazer pelos alunos porque o ambiente familiar influencia muito aquilo que podem aprender". O instrumento é preenchido num formato de escala de Lickert na qual os professores seleccionam um número (1= discordo em absoluto a 6= concordo em absoluto) para indicar o seu nível de concordância com cada afirmação. Cada professor recolhe duas notas do TES. Uma medida de eficácia pessoal do professor ou de auto-eficácia que varia entre 9 e 54, e uma medida de eficácia do ensino ou expectativa de resultados que varia entre 7 e 42. A expectativa de resultados será tanto maior quanto menor for o valor da nota. A consistência interna encontrada pelos autores do instrumento foram, para a expectativa de eficácia pessoal de .78, para a expectativa de resultados de .75 e para a escala total de .79.

O *Flanders Interaction Analysis System* (FIAS) foi concebido para observar, reagir e analisar o comportamento verbal do professor. Flanders assume que o comportamento verbal do professor é uma amostra adequada do seu comportamento total. A análise da interação é um procedimento de observação concebido para registar objectivamente o comportamento espontâneo verbal do professor e do aluno. O FIAS é considerado o sistema mais utilizado na investigação (Darst, Mancini & Zakrajsek, 1983; Rosenshine & Furst, 1973; Wragg, 1976). Neste sistema todas as intervenções verbais professor-aluno que ocorrem na sala de aula são registadas e divididas em 10 categorias mutuamente exclusivas. As interações são categorizadas numa de três grandes secções: o que o professor diz, com sete categorias; o que o aluno diz com duas categorias; e uma categoria separada para o silêncio, confusão, ou outra coisa que não seja fala do professor ou aluno. A fala do professor é subdividida em duas áreas: influência indirecta e influência directa. Um período normal de observação dura cerca de 15 a 20 minutos (Darst, Mansini & Zakrajsek, 1983; Flanders, 1968). Os números registados

são depois lançados numa matriz de dez por dez colunas que permite rapidamente analisar a sequência de interacção que teve lugar. Há vários tipos de interpretação que podem ser realizados a partir da matriz. Na nossa investigação recolhemos a relação I/D, ou seja a indirectividade do professor que provém da relação entre o número total de registos das categorias 1, 2, 3, e 4 e o total de registos das categorias 5, 6 e 7. O treino de cotação com o FIAS foi realizado com dois observadores. A concordância entre os observadores atingiu, para as sequências de dois minutos, a média de 83,4%. Para a observação de 20 minutos a concordância foi de 96,6%.

O *Questionário de Competência Social* (QCS) é um instrumento que foi construído a partir de tarefas inerentes à função do professor na escola. As funções consideradas foram seleccionadas pela ligação que possam ter com

vários grupos de alunos, no espírito da reflexão falada, até ter um formato claro para eles. Cada QCS fornece uma nota que pode variar entre um e cinco. A nota de competência social da professora provém da relação entre a soma de todas as notas atribuídas pelos alunos e o número de notas atribuídas.

Resultados

O quadro II apresenta a descrição das variáveis psicológicas dos professores participantes.

Observa-se que a dispersão das notas da competência social é muito baixa reduzindo a importância das análises que derivam de uma diferenciação entre os indivíduos. Por outro lado a variabilidade da nota da indirectividade do professor é muito elevada.

Para avaliar a independência entre as três

Quadro II — Descrição das características psicológicas das professoras (N=40)

	Leque	X	DP
Competência social (CS)	3,63 - 4,39	4,00	0,20
Indirectividade (IND)	0,10 - 1,13	0,50	0,26
Expectativa de resultados (EX. RE)	16 - 39	29,2	5,77
Auto-eficácia (AEF)	26 - 50	40,08	6,00
Nível Conceptual (NC)	1 - 2,66	1,87	0,37

a relação professor-aluno. O QCS descreve seis tarefas sociais possíveis de ser realizadas pelo professor. Um exemplo de uma tarefa é: *A tua turma vai assistir a um jogo de basquetebol no pavilhão das Antas. Um professor terá de ir convosco para tomar conta dos alunos e para os levar e trazer à escola. Os alunos terão de imaginar como a sua professora realizaria tais tarefas. O aluno assinala a sua resposta numa escala gráfico descritiva com cinco posições. Em cada uma dessas posições é descrita uma opinião e o aluno deverá escolher a que mais se aproxima da sua. Essas descrições vão desde a de que a professora não tinha muito jeito para realizar tal tarefa até à de que ela realizaria muito bem. O QCS foi discutido com*

características psicológicas das professoras recorreu-se a uma matriz de correlações de Pearson (Quadro III). Verifica-se que não há relação significativa entre as três variáveis. A ausência de relação significativa entre as variáveis independentes permite concluir que pertencem a constructos diferentes e que portanto é útil considerar em simultâneo a sua contribuição para o resultado da variável dependente.

Previamente que quando o professor possui um nível conceptual, um sentido de eficácia pessoal e uma expectativa de resultados elevados e quando possui um reportório vasto de habilidades de relacionamento professor-aluno, a interacção entre as variáveis teria como efeito

uma percepção elevada de competência social pelos alunos.

Para analisar esta relação recorreu-se à análise de regressão múltipla (ARM). Esta

é explicada pelas outras variáveis na equação (Quadro IV). Sozinho explica 22% da variância na percepção da competência social do professor, enquanto o conjunto das variáveis que

Quadro III — Correlação entre as variáveis psicológicas

	IND	EX.RE.	AEF	NC
IND		-.133	.102	-.115
EX.RE.			.272*	.013
AEF				-.18
NC				

permite determinar a percentagem de variância na percepção de competência social que os alunos têm do seu professor que é possível ser atribuída ao conjunto de variáveis predictoras. Avalia-se assim, o grau de relação entre a variável dependente "competência social" e o conjunto de variáveis independentes, "nível conceptual", "sentido de eficácia pessoal", "expectativa de resultados" e "habilidades de interacção". A relação entre a variável dependente e o conjunto de variáveis independentes é assumida como linear.

Os dados foram tratados pelo procedimento "new regression" do programa *Statistical Package of the Social Sciences* (SPSS, versão 9.0, 1984), utilizando o método "backward elimination". Após esta operação o "nível conceptual" foi a única variável conservada na equação.

O nível conceptual é a variável que contribui com uma percentagem de variância que não

entram na equação explica 27%. Duas das variáveis - nível conceptual e indirectividade - explicam em conjunto mais de 26% da variância.

As mudanças no R quadrado entre os diferentes passos da equação não são significativas. A análise do valor de β estandardizado evidencia por sua vez que as variáveis que mais contribuem para a percepção da competência social do professor, são por ordem decrescente: nível conceptual (-.47), indirectividade do professor (-.22), auto eficácia (.07) e a expectativa de resultados (.01).

A contribuição do sistema conceptual para a proporção da variância da variável dependente, com todas as variáveis independentes na equação, é significativa ($F(2, 37) = 10.592$; $p = .0025$). A contribuição da indirectividade do professor para explicar a variância dependente não é significativa. A contribuição da expectativa de resultado para a explicação da variável

Quadro IV — Resultados da análise de regressão múltipla

Variáveis	Regr. Mult.	R2	β	F	p de F	r
EX. RE	.517	.268	.008	.066	.779	.002
AEF.	.516	.266	.066	.186	.668	.12
IND.	.513	.263	-.215	2.272	.141	-.155
NC.	.468	.219	-.468	10.592	.002	-.468

também dependente não é significativa. A contribuição da expectativa de eficácia para a proporção de variância da variável dependente, finalmente, não é significativa.

Discussão

Previa-se neste estudo que as variáveis psicológicas consideradas como variáveis independentes - sistema conceptual, sentido de eficácia, subdividido em expectativa de eficácia pessoal e expectativa de resultados, e comportamentos de interacção - não se correlacionavam significativamente entre si e contribuíam, quando associadas, para a percepção de competência social por parte dos alunos. O facto das variáveis consideradas não se correlacionarem entre si, permite uma primeira validação do constructo, o qual aponta no sentido das variáveis psicológicas interagirem para o resultado final da acção do professor, embora o seu impacto não seja visível ao nível da percepção da competência social.

O efeito associado das três variáveis na explicação da variável dependente não foi encontrado. Apenas o sistema conceptual contribui, de forma significativa, para explicar a variância na percepção da competência social. Curiosamente contribui de forma contrária à que seria esperada com base nos resultados da investigação. O comportamento de interacção indirecto do professor acrescenta quatro por cento ao valor do sistema conceptual. As duas variáveis que compõem o sentido de eficácia acrescentam um por cento.

Como explicar o resultado encontrado para o sistema conceptual? Porque é que o sistema conceptual do professor contribui de maneira exactamente contrária à que seria esperada para a percepção de competência social por parte do aluno? Ou seja, quanto menor o nível conceptual maior a percepção de competência social. As teorias que salientam a importância do sistema conceptual no desenvolvimento da comunicação professor-aluno, referem que a adaptação do professor aos alunos é fundamental no processo de ensino aprendizagem. A forma como o professor reage aos alunos é um processo de "ler" e "adaptar". Este ler e adaptar, se adequado às necessidades dos alunos, leva o professor a organizar, a estruturar o meio de

aprendizagem do modo que o aluno tem necessidade para aprender. Para que tal suceda, o professor terá de possuir um vasto repertório de habilidades de interacção.

O pensamento das pessoas varia ao longo de um grau de abstracção, do simples para o complexo, ou de nível conceptual. Os professores num nível conceptual elevado são mais flexíveis, mais capazes de recorrer a soluções alternativas, mais tolerantes ao stress. Os professores num nível conceptual baixo prendem-se rigidamente às regras, recorrem com frequência à autoridade, têm mais reacções emocionais e têm menos soluções alternativas (Hunt & Joyce, 1967). Assim, os professores de nível conceptual baixo proporcionarão um meio mais rígido e por isso aparentemente mais estruturado, porque esse é o modo de funcionamento que estão mais aptos a utilizar.

Os alunos do escalão etário abrangido pelo nosso estudo possuem normalmente um nível conceptual baixo (Hunt *et. al.*, 1973). Hunt (1975) refere que em vários estudos exploratórios em que os alunos foram submetidos a métodos de ensino, representando diferentes graus de estrutura, os de nível conceptual mais baixo julgaram, de modo significativo diferente dos alunos de nível conceptual elevado, os métodos mais estruturados como mais adequados para a aprendizagem. No entanto estes alunos de diferentes níveis conceptuais não se diferenciavam quanto à preferência pelos diferentes métodos. Brophy (1986) confirma que para os alunos mais novos (portanto de nível conceptual médio mais baixo), o ensino deve ser bastante mais estruturado, com maior recurso à motivação extrínseca.

Para um professor de nível conceptual elevado ser percebido como competente, deverá possuir um repertório de habilidades de interacção (entre outras), que permita, depois de "ler" as necessidades dos alunos, "adaptar" o meio às suas necessidades de estrutura. Ou seja, a alunos de nível conceptual baixo, como provavelmente se verifica neste escalão etário, deverá fornecer um meio muito estruturado, o que vai contra o seu modo "natural" de funcionar. Se um professor não possui tal repertório, estará provavelmente em desvantagem perante o professor de nível conceptual baixo, que possui um estilo cognitivo que tende

a organizar o meio de aprendizagem de forma estruturada e rígida. Esta talvez seja a razão para os resultados que encontramos.

Os dados desta investigação realçam o papel que o nível conceptual dos professores possui na percepção dos alunos acerca da competência social do professor. O facto de salientar que quanto mais baixo é o nível conceptual maior é a competência percebida pelos alunos, parece chamar a atenção para a importância que determinadas variáveis psicológicas possuem para as profissões interpessoais e para o facto de que devem ser objecto de intervenção deliberada e cuidada. Embora possa parecer que seria adequado os professores possuírem um nível conceptual baixo porque deste modo seriam percebidos como mais competentes, tal conclusão seria apressada. Com efeito o que é necessário é que os professores possuam um nível de complexidade cognitiva tal que possam irradiar um meio de aprendizagem à medida das necessidades dos alunos. A investigação tem salientado a importância que um nível conceptual elevado tem para uma boa realização dos professores (Joyce, Lamb & Sibol, 1966; Harvey, White, Prather, Alter & Hoffmeister, 1966). Portanto, o que é necessário é que o professor seja capaz de actuar como se tivesse um nível conceptual baixo. Para isso terá que possuir um repertório de habilidades de interacção pessoal diversificado e, mais importante, terá de possuir um nível conceptual elevado para poder gerir adequadamente esse repertório, de modo a tanto proporcionar um meio muito estruturado como pouco estruturado.

Futuras investigações deverão considerar a relação entre o nível conceptual do professor e a percepção dos alunos em função do seu próprio nível conceptual. Por outro lado é necessário verificar qual o impacto das variáveis consideradas na percepção de outras competências do professor, nomeadamente a cognitiva e qual o impacto que, por sua vez, essa percepção tem na realização dos alunos.

Bibliografia

- Abrami, P. C., Leventhal, L., & Perry, R. P. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52 (3), 446-464.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of*

- Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Brophy, J. (1986). Teacher influences on student achievement. *American Psychologist*, 41 (10), 1069-1077.
- Bruch, M., Heisler, B., & Conroy, C. (1981). Effects of conceptual complexity on assertive behavior. *Journal of Counseling Psychology*, 28, (4), 343-353.
- Conger, J., & Conger, A. J. (1982). Components of heterosocial competence. In J. P. Curran & P. M. Monti (Eds.) *Social skills training: A practical handbook for assessment and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Darst, P. W., Mancini, V. H. & Zakrajsek, D. B. (1983). *Systematic observation instrumentation for physical education*. West Point: Leisure Press.
- Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Education Research Quarterly*, 5, 39-61.
- Flanders, N. A. (1965). *Teacher influence pupil attitudes and achievement*. Cooperative Research Monograph n° 12, Washington, D. C.: Government Printing Office.
- Flanders, N. A. (1968). Interaction analysis and inservice training. *Journal of Experimental Education*, 37, 126-123.
- Flanders, N. A. (1970). *Analysing teacher behavior*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Frey, P. W. (1978). A two-dimensional analysis of student rating of instruction. *Research in Higher Education*, 9, 60-91.
- Gage, N. L. (1979). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: An ecological perspective*. Columbus: Charles Merrill Publishing.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Harter, S. (1983). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harvey, O. J., Hunt, D. E., & Schroder, H. (1961). *Conceptual Systems and personality organization*. New York: John Wiley & Sons, inc.
- Harvey, O. J., White, B. J., Prather, M., Alter, R. D. & Hoffmeister, J. K. (1966). Teachers beliefs and preschool atmospheres. *Journal of Educational Psychology*, 57, 373-381.
- Hunt, D. E., & Joyce, B. R. (1967). Teacher trainee personality and initial style. *American Educational Research Journal*, 4 (3), 253-259.
- Hunt, D. E. (1971). *Matching models in education*. Monograph series N° 10. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education.
- Hunt, D. E. (1975). Person - Environment interaction: A challenge found wanting before it was tried. *Review of Educational Research*, 45 (2), 209-23
- Hunt, D. E. (1976). Teachers adaptation: Reading and flexing to students. *Journal of Teacher Education*, 27 (3), 268-274.
- Hunt, D. E., Greenwood, J., Noy, J. E., & Watson, N. (1973). *Assessment of conceptual level: Paragraph*

- completion method*. Manual não publicado.
- Joyce, B. R., Lamb, H., & Sibol, J. (1966). Conceptual development and information-processing: A study of teachers. *The Journal of Educational Research*, 59 (5), 219-222.
- Marsh, H. W., & Ware, Jr., J. E. (1982). Effects of expressiveness, content coverage, and incentive on multidimensional student rating scales: New interpretations of Dr. Fox effect. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 126-134.
- Martin, J. (1984). The cognitive mediational paradigm for research on counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 558-571.
- Mckibbin, M., & Joyce, B. (1980). Psychological states and staff development. *Theory Into Practice*, 19 (4), 248-255.
- Mcnerney, R. & Carrier, C. (1981). *Teacher development*. New York: Macmillan Publishing co., Inc.
- Naftulin, D. H., Ware, J. E., Jr., & F. A. (1973) The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. *Journal of Medical Education*, 48, 630-635.
- Rosenshine, B., & Frust, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In Robert M. W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: (AERA), Rand McNally College Publishing Company.
- Scarr, S., & Carter Saltzman, L. (1982). Genetics and intelligence. In: Robert J. Sternberg (Ed.). *Handbook of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schroder, H. M., Driver, M., & Streufert, S. (1967). *Information processing in individuals and groups*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Stayrook, N. G., Como, L., & Winne, P. H. (1978). Path analyses relating student perceptions of teacher behavior to student achievement. *Journal of Teacher Education*, 24 (2), 51-56.
- Walter, S. A. & Stivers, E. (1977). The relation of student teachers classroom behavior and eriksonian ego identity. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 47-50.
- Ware, J. E., & Williams, R. J. (1975). The Dr. Fox effect: A Study of lecturer expressiveness and ratings of instruction. *Journal of Medical Education*, 5, 149-156.
- Ware, J. E., & Williams, R. G. (1977). Discriminant analysis of student ratings as a means of identifying lecturers who differ in enthusiasm or information giving. *Educational and Psychological Measurement*, 37, 627-639.
- Williams, R. G. & Ware, J. E. (1976). Validity of student

- ratings of instruction under different incentive conditions: A further study of the Dr. Fox effect. *Journal of Educational Psychology*, 68, 45-56.
- Williams, R. G. & Ware, J. E. (1977). An extended visit with Dr. Fox: Validity of student ratings of instruction after repeated exposures to a lecturer. *American Educational Research Journal*, 14, 449-457.
- Witherell, C. S., & Erikson, V. C. (1978). Teacher education as adult development. *Theory Into Practice*, 17, 229-238.
- Wragg, E. (1976). *Classroom interaction*. Milton Keynes: The Open University Press.
- Zigler, R. B. (1972). *Project Headstart: Sucess or failure?* Manuscrito não publicado.

Résumé

Ribeiro, José Luís Pais, & Campos, BártoLo Paiva. Caractéristiques des professeurs et perception de leur compétence sociale par les élèves. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 1987, 45-53. On prétend identifier les caractéristiques des enseignants qui influencent la perception de leur compétence sociale de la part des élèves. Le système conceptuel, les capacités d'interaction sociale et le sentiment d'efficacité ont été observés auprès de 40 enseignants de cinquième et sixième année de scolarité et la perception de leur compétence sociale auprès de 1031 élèves. Le système conceptuel explique le mieux la variance de la perception de compétence sociale mais les élèves considèrent que les enseignants qui fonctionnent à un niveau conceptuel plus bas sont les plus compétents. Les autres caractéristiques psychologiques des enseignants ne maintiennent aucune relation avec la perception de leur compétence sociale par les élèves.

Abstract

Ribeiro, José Luís Pais, & Campos, BártoLo Paiva. Teacher's characteristics and perception of their social competence by students. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 1987, 45-53. This study aims to identify teacher's psychological characteristics which may influence pupil's perception of their social competence. The authors conducted an investigation on 40 fifth and sixth grade teachers and 1031 students. Some of the teacher's psychological variables, such as the "conceptual system", "social skills" and "sense of efficacy" were observed. The findings show that the conceptual system is the variable which better explains the variance in the perception of social competence, but that fifth and sixth grade pupils find teachers that function at lower conceptual level to be socially more competent.