

CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES
E PERCEÇÃO DA SUA COMPETÊNCIA
SOCIAL PELOS ALUNOS

Dissertação elaborada por
José Luis Saiz Ribeiro,
assistente convidado da
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
da Universidade do Porto,
sob a orientação do Prof.
Doutor Bártolo Paiva Campos
e apresentada para provas
de aptidão científica
e capacidade pedagógica.

Porto, Maio de 1988

ÍNDICE

Agradecimentos	II
----------------	----

INTRODUÇÃO

Objectivo da investigação	VII
A nossa posição enquanto investigadores	X
Divisão da dissertação	XI

CAPÍTULO I

Processo de influência do professor e sua importância no desenvolvimento e realização dos alunos

As funções do professor	2
Importância do desenvolvimento psicológico	4
A educação como um processo de interacção	6
A educação como um processo activo	7
A influência nas profissões interpessoais	8
A influência na educação	8
O entusiasmo como factor de influência	11
Resumindo a asserção	12
Os objectivos e as variáveis da investigação	14
A organização do modelo de funcionamento	15

CAPÍTULO II

A competência social

Competência social	21
Da competência social à habilidade social	26
Como se forma a percepção de competência social	27
A interpretação da percepção de competência social	28
A competência social na nossa investigação	29
Como definir uma realização competente	33
Quem faz a avaliação	34
A classificação dos resultados	36
Qualidades psicométricas	38
A construção do questionário de competência social	39
Relação da competência social com a competência em geral	43
A competência em educação	43

CAPÍTULO III

Sistema conceptual e o comportamento do professor

Sistema conceptual	46
O sistema conceptual numa perspectiva de desenvolvimento	48
O sistema conceptual e a acção dos professores	51
Relação entre o sistema conceptual e o comportamento do professor	52
Complexidade cognitiva do professor e percepção do seu comportamento por outros professores	54
Complexidade cognitiva do professor, o seu comportamento e percepção e realização dos alunos	54
Complexidade cognitiva, comportamento do professor e realização dos alunos	54
Ainda a complexidade cognitiva do funcionamento cognitivo e o comportamento	55
Resumindo a investigação	56
Os programas de desenvolvimento da complexidade cognitiva	56
Avaliação do nível de complexidade conceptual	58

CAPÍTULO IV

Sentido de eficácia

Sentido de eficácia do professor	61
A expectativa de resultados e o desenvolvimento do sentido de eficácia	
O desenvolvimento do sentido de eficácia	
Relação entre as variáveis	
Conclusão	
Avaliação do sentido de eficácia	

CAPÍTULO V

O comportamento de interacção do professor

Habilidades de interacção	75
História da investigação	75
A avaliação da interacção na sala de aula	77
Os comportamentos de interacção e os resultados escolares	79
Avaliação das habilidades de interacção	81

CAPÍTULO VI

A acção do professor e as variáveis psicológicas

Os objectivos e as hipóteses da investigação	86
Metodologia	87
Amostra	87
Critérios de escolha	87
Caracterização da amostra	89
Instrumentos	93
Recolha de dados	93
Análise de resultados	94
Análise das hipóteses	95
Discussão dos resultados	118
Conclusão	137

INTRODUÇÃO

O objectivo da investigação

A investigação aqui apresentada pretende identificar um grupo de variáveis psicológicas susceptíveis de contribuir para a influência que o professor exerce sobre os alunos. O poder de influenciar é identificado a partir da percepção que os alunos têm da competência social do professor. Esta é definida pelo êxito que o professor tem nas interacções sociais no contexto e em tarefas específicas da sua profissão. O professor socialmente competente produz, nas interacções sociais que estabelece, um conjunto de comportamentos reconhecidos pelo meio social como competentes; mediante tal reconhecimento exerce influência nos indivíduos com quem interage, de tal modo que estes, por sua vez, dirigem o seu comportamento no sentido por ele desejado.

A competência social visada é uma das componentes da competência dos indivíduos. Harter (1982) identifica três áreas de competência: cognitiva, social e física. O primeiro domínio de competência salienta as realizações intelectuais, o segundo as relações interpessoais e o terceiro as habilidades motóricas. Todas são passíveis de influenciar os alunos. Neste estudo exploratório consideraremos apenas a contribuição da competência social tal como ela é percebida pelos alunos. A escolha da competência social deriva da asserção que nas profissões interpessoais, como é o caso da de professor, ela é mediadora de toda a interacção, é a primeira a ter impacto nos interlocutores e continuará sempre a exercê-lo. Contudo as restantes competências são passíveis de contribuir também para a percepção de competência por parte dos alunos.

Ao analisarmos a competência do professor podemos tomar vários pontos de vista: o do próprio que emite os comportamentos, o do observador treinado e o dos que recebem o impacto do comportamento. Nesta investigação adoptamos o ponto de vista dos que recebem o impacto do comportamento do professor

na sala de aula. Depois de optar por índices de competência provenientes de quem recebe o impacto do comportamento temos de tomar ainda uma segunda opção. Com efeito, podemos observar os resultados escolares dos alunos ou perguntar a sua opinião acerca da competência social do professor. Optámos pela segunda hipótese. Tal opção não tem em conta o comportamento observável, real, do aluno face ao comportamento do professor mas apenas a percepção subjacente a esse comportamento. A percepção do comportamento do professor por parte do aluno influencia o comportamento deste se nos colocarmos numa perspectiva de mediação cognitiva (Martin, 1984) ou de influência social (Wampold & White, 1985). Há, portanto, razões para considerar que a percepção da competência influencia o comportamento do aluno. Essa percepção é importante porque está associada à formação de padrões cognitivos que se expressam no domínio motivacional resultando em maior empenhamento e maior persistência dos alunos nas tarefas de aprendizagem (Stayrook, Corno & Winne, 1978; Wittrock, 1986).

O fenómeno de influência nas profissões interpessoais é universalmente aceite (Wampold & White, 1985). A percepção da competência social por parte dos alunos é, provavelmente, um dos aspectos que mais contribuem para a influência que o professor exerce. A percepção de competência social como variável mediadora entre a realização do professor e a do aluno é, provavelmente, por sua vez, mediada por um conjunto de características psicológicas que o professor e os alunos possuem. Nesta investigação debruçar-nos-emos apenas sobre as características psicológicas do professor.

Ao identificarmos variáveis psicológicas do professor que contribuem para influenciar os alunos podemos torná-las variáveis dependentes de programas de formação de professores. Com efeito, em última instância, este estudo procura contribuir para a formação psicológica dos professores e para aumentar a

eficácia da educação. O quadro conceptual subjacente à investigação é uma concepção ecológica do desenvolvimento humano-em-contexto.

As variáveis psicológicas aqui estudadas pertencem a diferentes domínios - motivacional, cognitivo, comportamental - e cada uma delas tem sido considerada como: contribuindo para um funcionamento mais eficaz do meio de aprendizagem; para uma melhor realização dos alunos; para o desenvolvimento psicológico dos alunos. A escolha das variáveis e a relação entre elas foi influenciada por um modelo de governo da acção dos indivíduos proposto por Ford (1982,1986). Neste modelo o autor identifica vários componentes. As variáveis psicológicas escolhidas pertencem a cada um dos componentes desse modelo.

Getzels e Jackson (1963) salientavam que a investigação que recorre apenas à personalidade do professor para predizer a sua eficácia na sala de aula contribuía pouco para o avanço na área. Reconhecemos neste estudo exploratório essa limitação. Com efeito, ao estudar a influência da competência social do professor na percepção dos alunos, estamos a estudar apenas parte do sistema de influências. O estudo ficaria mais completo se estudássemos ao mesmo tempo a percepção da competência social que o professor tem do aluno. A nossa opção de estudar a influência num só sentido assume-se como parcial mas mesmo assim importante de ser abordada num estudo exploratório. Pretendemos acrescentar algo a conclusões de outros investigadores como por exemplo a apresentada por Koenigs, deCharms e Fiedler (1977) quando afirmam: "parece claro que o mediador entre a personalidade do professor e a eficácia do seu ensino é o comportamento real do professor juntamente com a reacção do aluno a ele" (p.111). Consideramos por sua vez a percepção de competência social uma variável mediadora importante entre o comportamento do professor e o do aluno.

A nossa posição enquanto investigador

A investigação nas ciências sociais evidencia diferentes concepções do mundo. Estas afectam o que se estuda, porque se escolhe e como se escolhe tal assunto e as conclusões a que se chega com os resultados encontrados. Portanto torna-se importante que as conclusões a que chegar sejam interpretadas a partir da posição que assumimos como investigador. Por isso a passamos a explicitar.

Zimpher e Ashburn (1985) propõem três concepções do mundo, a saber, o empirismo, a fenomenologia e a teoria crítica e explicam-nas assim: O empirismo, também referido como "positivismo lógico" (Cubertson, 1981), "análise empírica" (Popkewitz & Tabachnick, 1981), e "realismo" (Tuthill & Ashton, 1983), tem uma visão do mundo em que os acontecimentos no mundo social podem ser concebidos como se fossem governados pelas mesmas regras que os acontecimentos no mundo natural. Nesta concepção, a investigação pressupõe que pode conduzir ao desenvolvimento de teorias testadas e utilizadas como meio de explicar e de predizer; válida a realidade através do método científico, enquanto lida com uma ciência livre de valores; os fenómenos são estudados dedutiva e preditivamente, de forma independente, com neutralidade e com subjectividade controlada.

A fenomenologia contrasta com o empirismo na medida em que vê o mundo como um processo complexo através do qual os indivíduos na sua vida diária interpretam o significado das suas acções e das dos outros com quem interagem (Bernstein, 1976). Nesta perspectiva, não há presunção de neutralidade por parte do investigador, perante o objecto investigado. A função do investigador é a de, através da reflexão, derivar novos significados a partir dos acontecimentos que estão a ser estudados. Implica ainda uma recolha variada de informação

proveniente de tantos pontos de vista quantos possível para descrever o acontecimento em estudo.

A teoria crítica está mais próxima da fenomenologia do que do empirismo. A diferença fundamental reside em que nesta concepção o investigador assume um conjunto de valores e pretende transformar a sociedade a partir da ordem social existente. Opera a partir de uma perspectiva ideológica particular que descreve uma ordem social que controla a capacidade para perceber e compreender a condição humana. Estas posições são categorizações puras. Com efeito, a nossa posição abrange as três referidas.

A nossa posição como investigador não é neutra. Ao afirmá-lo expressamente recusamos a visão empirista. No entanto como se verá ao longo do trabalho, ao nível da metodologia, recorreremos a instrumentos que pretendem descrever objectivamente o comportamento de interacção do professor com os alunos. Recorreremos também a instrumentos que pretendem recolher a apreciação subjectiva dos actores. Finalmente a preocupação desenvolvimental que afirmamos possuir aproxima-nos da teoria crítica, na medida em que pretendendo transformar o indivíduo pretendemos transformar em último caso a sociedade. Só assumindo este pressuposto tem sentido pretender transformar o indivíduo. Ao assumir esta posição pretendemos, entre outras coisas, salientar a repercussão que a nossa história pessoal (mais vasta do que a da maioria dos nossos colegas que fazem este percurso), tem no nosso modo de actuar.

A divisão da dissertação

O trabalho que se segue possui seis capítulos. No primeiro são explicadas as dimensões que concebemos na formação de professores, salientando a importância que estes devem dar à promoção do desenvolvimento psicológico dos alunos. Salientamos

que o professor é um profissional de uma profissão interpessoal e defendemos que nas profissões interpessoais o processo de influência é um recurso determinante do êxito profissional. Apresentamos ainda as variáveis que escolhemos e as relações que são objecto de estudo. No segundo capítulo apresentamos a variável dependente -a competência social-, justificamos a sua escolha e diferenciamos várias formas de interpretar o mesmo conceito. Explicamos a construção do instrumento de avaliação das características inerentes à variável. No terceiro capítulo apresentamos a primeira variável independente - o sistema conceptual - e a investigação que nos levou a considerá-la importante; apresentamos igualmente o instrumento a que recorreremos para a avaliar. O quarto capítulo apresenta a segunda variável independente -o sentido de eficácia- e o instrumento com que a avaliamos. O quinto capítulo apresenta a terceira variável independente -o comportamento de interacção ou as habilidades de interacção- e como a avaliamos. Finalmente no último capítulo apresentamos as hipóteses, descrevemos o procedimento empírico e o desenho investigativo. Apresentamos o método, o material e a população sobre a qual incidiu a investigação, analisamos os resultados, discutimo-los e apresentamos as conclusões. Este trabalho, na medida em que lida com uma variável dependente que tem sido pouco estudada e porque os instrumentos utilizados não foram adaptados à população portuguesa, tem, como já afirmámos, objectivos exploratórios.

CAPÍTULO I

Processo de influência do professor e sua importância no desenvolvimento psicológico e realização dos alunos

Neste capítulo propomo-nos salientar:

- Que a escola prossegue diversos tipos de objectivos tais como a realização académica, desenvolvimento de atitudes positivas, de boas relações no grupo e de desenvolvimento psicológico, os quais devem ser intencionalizados por parte dos professores;

-Que o professor é um elemento fundamental na consecução desses objectivos;

-Que a interacção social está subjacente à influência pessoal que o professor exerce sobre os alunos e que esta é importante para que o "influenciado" seja activo na direcção pretendida por quem influencia.

As funções do professor

Se para o homem comum é aceitável acreditar que a transmissão de conhecimentos constitui a função exclusiva da escola, para o profissional que intervém no meio escolar já não o é. Com efeito outros objectivos são conseguidos como resultado escolar. Brophy e Good (1986), por exemplo, referem as seguintes dimensões: realização académica, atitudes positivas, desenvolvimento pessoal e boas relações no grupo. Infelizmente, salientam os autores, "o sucesso numa destas dimensões não implica necessariamente sucesso nas outras. É possível otimizar, até certo ponto e simultaneamente, o progresso ao longo de várias dimensões, mas a partir de certa altura o progresso num objectivo virá a expensas de outro objectivo" (p.366). Quais os objectivos que deverão ser privilegiados é algo que varia conforme o contexto social e principalmente conforme a idade dos alunos. Consideramos todos estes tipos de objectivos importantes. Eles são conseguidos através da acção global da escola onde o professor, com o seu papel de organizador, desempenha uma função central. Embora assumindo que todos os objectivos são importantes, consideramos, de acordo com investigação no domínio da psicologia eque

referiremos, o desenvolvimento psicológico dos alunos como sendo o mais importante na escola, principalmente no nível de escolaridade em que decorre a investigação. Não devemos no entanto esquecer que esta preocupação não é a preocupação dominante na escola.

A ênfase normalmente colocada nos resultados académicos relativamente aos restantes resultados, nomeadamente o desenvolvimento pessoal dos alunos, tem como consequência que este se processe como por acidente. Ora quer os professores queiram ou não, o desenvolvimento psicológico ocorre. No entanto tem sido evidenciado que tal desenvolvimento é mais negativo do que positivo (Grannis, 1967; Mosher & Sprinthall, 1970; Sprinthall, 1980). Desde sempre tem havido autores denunciando tal situação, bastando para isso citar Dewey (1953) quando referia que a educação tradicional consistia simplesmente em inscrever registos num disco fonográfico passivo de modo a que pudesse ser exactamente reproduzido quando se carregasse no botão apropriado numa chamada ou num exame. Tyler (1933) num artigo provocativo, criticava a importância do foco na aprendizagem exclusiva de conteúdos. Com base nas suas investigações lembrava que, após um ano os alunos esqueciam cerca de 50% do conteúdo aprendido e cerca de 80%, após dois anos. Referências deste tipo são aliás vulgares (Landsheere, 1976; Pieron, 1966). Com efeito, a mera reprodução de conteúdos académicos, só por si, é pouco importante como resultado da intervenção educativa. Referindo-se à importância relativa dos conteúdos Good e Weinstein afirmam: "considerando que no futuro os computadores rapidamente simplificarão o acesso à informação, o principal papel das escolas mudará, provavelmente, de fornecedor de informação aos alunos, para o de os ajudar a desenvolver habilidades analíticas para avaliar a informação de maneira crítica" (1986, p.1095).

A importância do desenvolvimento psicológico

Recorrendo a diferentes indicadores de sucesso, outros autores têm salientado a pouca validade preditiva das notas escolares, normalmente indicadores da capacidade de reproduzir conteúdos, relativamente ao sucesso na vida (Heath, 1977; Kohlberg, 1977; McClelland, 1973; Nicholson, 1970). Por outro lado, tem sido salientado que a maturidade psicológica é um bom predictor do sucesso na vida adulta considerado a partir do sucesso actual em diversas profissões (Heath, 1977, 1980; Jersild & Tyler, 1941; Kohlberg, Lacross & Ricks, 1971). Parece portanto evidente que há vantagens em considerar o desenvolvimento pessoal ou psicológico dos alunos um dos objectivos prioritários da educação. Tal dedução deriva ainda da interpretação de documentos fundamentais que definem os objectivos gerais da educação (vide, artº 73-2 da Constituição da República * e artº 26-2 da Carta dos Direitos do Homem **).

Parece-nos útil distinguir entre o ensino e a educação, salientando que o objectivo da escola é em primeiro lugar o de educar. O ensino não pode sacrificar a educação, e ensinar não é obrigatoriamente educar. A intervenção do professor enquanto prossegue objectivos educativos deve considerar explicitamente o desenvolvimento psicológico ou pessoal dos alunos. O professor é geralmente considerado como um especialista de ensino ou de conteúdos.

*O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida colectiva,

** A educação deverá visar o desenvolvimento pleno da personalidade humana e o reforço do respeito dos direitos do homem e das liberdades fundamentais. Ela deverá favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, assim como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da Paz.

O desenvolvimento psicológico como objectivo que um profissional privilegia só acontece quando a intervenção é realizada pelo psicólogo na escola. Isto não deve no entanto servir para que os professores não considerem o desenvolvimento psicológico como objecto da sua intervenção. O desenvolvimento psicológico pode ser considerado, tal como a língua materna, um mediador de todas as transacções académicas.

A promoção deliberada do desenvolvimento pessoal dos alunos, implica maturidade psicológica do professor, indispensável para o estabelecimento de relações interpessoais efectivas. A maturidade do professor implica, por sua vez, o seu próprio desenvolvimento psicológico. Esta parece ser cada vez mais a posição oficialmente reconhecida. Com efeito, na *Conférence des Ministres Européens de l'éducation* que decorreu em Helsinquia entre cinco e sete de Maio de 1987 foi adoptada uma resolução (resolução nº 1) relativa à formação inicial de professores que afirma o seguinte:

"Ponto 5. A formação inicial deverá insistir sobre os seguintes pontos:

I. a aquisição de capacidades humanas e sociais (p.ex. comunicação, adaptabilidade, criatividade, confiança em si, empatia) das quais os alunos-professores terão necessidade para a condução das aulas, para o trabalho de equipe e para as relações com os pais;

II. a prática pedagógica, o conhecimento do sistema escolar e do seu funcionamento;

III. o domínio de certas disciplinas e a compreensão da maneira como o seu conteúdo pode ser seleccionado, organizado e transmitido, ou seja, a preparação didáctica do material a ensinar;

IV. a reflexão sobre os valores e a sua transmissão à juventude nas sociedades pluralistas europeias".

Gazda, Asbury, Balzer, Childers e Walters, (1977) afirmam que para conseguir realizar as funções que lhe estão atribuídas, o professor precisa satisfazer três condições:

1) Estar adequadamente preparado no conteúdo do curso que vai ensinar;

2) Possuir alguns conhecimentos acerca das teorias da aprendizagem e dominar habilidades técnicas para apresentar as matérias de uma maneira adequada para ser aprendida;

3) Possuir um bom repertório de habilidades de interacção pessoal através do qual estabelece, mantém e promove relações interpessoais efectivas na sala de aula .

Propomos apresentar estas três condições como um iceberg, em que a primeira constitui a parte visível e a última, a base oculta. A parte visível do iceberg lida principalmente com a transmissão de conhecimentos de um adulto que sabe para um aluno que não sabe. A parte oculta é fundamental, não só para sustentar a parte visível, visto que para transmitir conhecimentos é necessário estabelecer uma interacção minimamente efectiva, como também para promover, com mais eficiência, o desenvolvimento psicológico dos alunos.

A educação como um processo de interacção

A educação é um processo de interacção constante entre diversos actores sociais. O professor é um dos agentes sociais privilegiados na educação. A profissão de professor é, por isso, uma profissão interpessoal. Uma profissão interpessoal é aquela que se preocupa com a interacção social: o seu objectivo é a mudança de comportamentos e atitudes; os seus métodos envolvem fundamentalmente a interacção face a face. Como todas as actividades humanas envolvem, em alguma fase, interacção com as outras pessoas, importa salientar que as profissões interpessoais se interessam centralmente e não incidentalmente pela interacção. (Ellis, 1980).

A educação como um processo activo

A interacção na sala de aula ocorre entre dois ou mais elementos activos. Isto significa que o professor não influencia quem ele quer, mas sim quem se deixa influenciar. Esta asserção é explicitada através de 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. Na mesma linha a "teoria de interaccionismo simbólico" (Russel, 1984) defende que os seres humanos não respondem directamente aos estímulos, mas atribuem significado aos estímulos e actuam na base desse significado.

Podemos considerar que as profissões interpessoais são profissões em que um dos interactores pretende deliberadamente influenciar o outro ou outros interactores através, principalmente, da interacção social. Esta influência tem por finalidade provocar mudanças nos comportamentos, atitudes, valores, crenças e visão do mundo do outro. Esta é a função do psicólogo com os seus clientes e do professor com os seus alunos (Bloom, Madaus, Hastings, 1971).

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 reagem às suas perguntas, afecta diferencialmente o seu nível de realização, favorável aos que mantêm uma percepção do professor mais positiva. Salomon (1984), fornece uma possível explicação para o fenómeno, referindo que "a quantidade de esforço mental investido" depende da atribuição que o receptor faz ao estímulo. Herr (1986) refere-se ao mesmo fenómeno salientando serem as expectativas do indivíduo acerca do comportamento de outra

pessoa determinantes, em grande parte, da natureza da interação entre eles.

A influência nas profissões interpessoais

Num documento básico para o processo de consulta como um processo de influência interpessoal, Strong (1968) considera a percepção do cliente como a base para a criação do potencial de influência do psicólogo. Esta perspectiva tem sido também apontada, implícita ou explicitamente, por outros autores que têm investigado o modo como os psicólogos são percebidos pelos clientes (Barak, Patkin & Dell, 1982; Corrigan, Dell, Lewis & Schmidt, 1980; Goldstein & Somonson, 1971; Green, Cunningham & Yanico, 1986; Heppner & Dixon, 1981; Heppner & Heesacker, 1982; LaCross, 1977, 1980; Ponzo, 1985; Scheider & Hayslip, 1986; Strohmer, Biggs & Bradshaw, 1985; Strupp, 1973; Truax & Carkhuff, 1967; Truax & Mitchell, 1971; Vargas & Borkowski, 1982). "O modelo de influência social é um tema robusto na investigação em consulta psicológica" (Wampold & White, 1985, p.125), como o demonstra a abundância de estudos na área. Variáveis do psicólogo que influenciam os clientes tais como atractividade, confiança, olhar, sexo, raça, vestuário, entre outras têm sido observadas. Heppner e Dixon (1981) relativizam no entanto estas conclusões afirmando: "Parece que a questão geral sobre a existência do processo (de influência social) já foi respondida. É tempo agora de fazer perguntas mais específicas do tipo quem, o quê, quando, onde, examinando com grande detalhe os acontecimentos associados ao processo de influência interpessoal" (p.548). O nosso estudo pretende inserir-se nesta perspectiva, visando não tanto se há influência social, mas antes identificar as variáveis psicológicas a ela associadas.

A influência na educação

No âmbito da educação o processo de influência interpessoal também tem sido considerado. Com efeito

Ryans(1963), numa revisão da literatura, encontrou um conjunto de características do mesmo tipo das que foram encontradas na investigação psicológica, tais como "pessoalmente aceitável, atraente, boa aparência, verbalmente expressivo, comunicativo, profissionalmente impressionante" (p.284). Sprinthall e Sprinthall (1981) afirmam que "a investigação tem demonstrado que a aparência física do professor é a fonte de expectativas iniciais mais importante" (p.539). O paralelismo do fenómeno de influência entre a intervenção psicológica e a intervenção educativa deve ser salientado. Aliás tal não surpreende, na medida em que, por exemplo, a intervenção em consulta psicológica tem sido equacionada como um modelo de intervenção do tipo educacional (Authier, Gustafson, Guerney & Kasdorf, 1975). No entanto a investigação sobre a influência social no ensino não tem sido realizada com tanta acutilância como em consulta psicológica.

O fenómeno de influência da percepção dos alunos no ensino tem sido investigado sob o rótulo genérico de efeito do Dr. Fox, ou de sedução educacional (Abrami, Leventhal & Perry, 1982). Estes autores concluem, entre outras, que a expressividade do instrutor tem impacto na realização dos alunos. Ao contrário dos estudos sobre a influência social na consulta psicológica, os estudos sobre a influência na educação recolhem como variável dependente não tanto o impacto na percepção dos alunos mas fundamentalmente o impacto na realização académica imediata, no sentido da vocação tradicional da escola.

Parece confirmado que a influência da percepção dos alunos mediatiza uma melhor realização escolar (Brattesani, Weinstein, Marshall, 1984). Frey (1978), por exemplo, indicava que "um instrutor que é amigável, dinâmico e que estabelece uma relação personalizada, pode seduzir os alunos a aprenderem mais" (p.72). Strong (1968) postula no contexto da consulta psicológica, que quanto maior fôr o grau de habilidade,

atractividade e credibilidade do psicólogo maior será o seu poder. O paradigma do Dr. Fox parece confirmar, no essencial, este postulado. Com efeito, investigações que utilizaram variações do paradigma do Dr. Fox concluíram que os alunos podem ser seduzidos se as aulas forem dadas de uma maneira entusiástica e expressiva (Marsh & Ware, 1982). De qualquer modo e apesar dos trabalhos de Ryans em 1963 apontarem nessa direcção, a investigação da influência social no ensino está muito mais incipiente do que na consulta psicológica, talvez devido à importância que a prática tradicional continua a ter na escola, ou seja, à preponderância do ensino sobre a educação.

No estudo original do Dr. Fox realizado por Naftulin, Ware e Donnelly (1973), um actor profissional deu uma aula a três grupos de educadores e estudantes dos últimos anos da universidade, de uma maneira expressiva e entusiástica. O conteúdo da aula foi elaborado especificamente para ter pouco valor educativo. A conclusão do estudo foi de que um orador entusiástico atrai avaliações favoráveis mesmo quando a lição não tem um conteúdo com significado. Estudos posteriores de Ware & Williams (1975, 1977), e de Williams e Ware (1976, 1977) confirmam e ampliam a importância que tem a expressividade e entusiasmo do professor na avaliação que os alunos fazem da instrução. Nestes estudos, os autores prepararam um actor para dar aulas. As aulas diferiam quanto à quantidade de conteúdos apresentados e quanto ao estilo de apresentação, tendo os resultados indicado que:

- a) uma apresentação entusiástica resulta em maior aprendizagem quando a motivação dos alunos não é alta;
- b) uma aula com mais conteúdo produz melhores resultados nos alunos do que uma aula com menos conteúdos;
- c) a avaliação dos alunos reflecte a quantidade de conteúdos da aula quando o entusiasmo do professor é baixo;
- d) a avaliação não reflecte a quantidade de conteúdo da aula quando o entusiasmo do professor é alto;

e) uma apresentação muito expressiva recebe uma maior avaliação dos alunos do que uma apresentação falha de expressão, independentemente da quantidade de conteúdo substantivo apresentado.

O entusiasmo como factor de influência

A relação entre o entusiasmo do professor e os resultados da aprendizagem dos alunos já tinha sido salientada noutras investigações. Brophy e Good (1986), apresentam uma revisão da investigação acerca da relação entre os comportamentos do professor e a realização dos alunos (conhecida como processo-produto) identificando vários estudos que relacionam o entusiasmo do professor e bons resultados dos alunos, salientando embora uma maior relação entre entusiasmo e resultados afectivos. Esta revisão vem confirmar as conclusões de investigações e revisões mais antigas. Com efeito, Meier e Feldhusen (1979), Rosenshine (1970), Rosenshine e Furst (1973), identificam o entusiasmo do professor como uma das variáveis associadas a resultados positivos dos alunos. Ryans (1963) identificara o entusiasmo num dos factores, num conjunto de traços bipolares, que caracterizava os bons professores. Ainda antes disso, Charters e Waples (1929), ao identificarem as características dos professores eficientes situavam o entusiasmo em terceiro lugar.

O problema que se nos coloca quando estamos a pensar na intervenção na formação de professores é a dificuldade de operacionalizar o "entusiasmo" de modo a torná-lo variável dependente de programas de intervenção. Com efeito, Rosenshine e Furst (1973) referem que o entusiasmo do professor tem sido estudado, primeiro através da classificação de adjectivos emparelhados, tais como "monótono versus estimulante", da estimativa pelo observador do "vigor e força" do professor, e da classificação pelos alunos do envolvimento e excitação do professor na aula. Pieron (1983) refere ser o entusiasmo

caracterizado frequentemente por termos tais como "estimulante", "interessante", "sentido de humor", "optimismo". Apesar disso, Locke e Woods (1982) afirmam que as medidas de entusiasmo se podem efectuar com uma fidelidade satisfatória.

O entusiasmo é usualmente medido com a ajuda de sistemas da alta inferência (Brophy & Good, 1986) e não parece ser um comportamento observável e operacionável de modo a ser objectivo da intervenção na formação de professores. Por esta razão parece-nos útil identificar características psicológicas, associadas à influência do professor, passíveis de ser escolhidas como variáveis dependentes de programas de formação. O entusiasmo enquanto característica ou comportamento do professor, parece contribuir com força para o exercício da influência e por isso deverá fazer parte do seu repertório. O entusiasmo é passível de ser aplicado às outras áreas de competência já referidas - física e cognitiva - mas parece mais passível de se repercutir na social. No entanto, treinar directamente o professor para ser entusiasta, dadas as dificuldades de operacionalizar tal conceito, parece difícil. Daí a importância de identificar variáveis associadas à influência do professor e, eventualmente, ao entusiasmo.

Resumindo a asserção

Assumimos com base nos resultados empíricos (Winne & Marx, 1980), que os alunos são activos e intencionais no acto de aprender. Tal significa essencialmente que os alunos procuram de forma planificada e organizam de maneira sistemática a informação que recebem, com ou sem orientação explícita do meio. Se os alunos julgarem que os resultados da sua operação de procura e classificação são úteis (através de critérios que podem não ser explícitos mesmo para o aluno), iniciam então um segundo estágio de processamento cognitivo com o fim de aprender a informação que foi seleccionada e organizada. Por isso o professor deverá influenciar esse julgamento inicial do aluno,

tendo sido identificado o entusiasmo como uma das formas de exercer tal influência.

A ideia dos organismos como elementos activos é elementar e é explicitada em teorias clássicas como por exemplo a piagetiana. Com efeito Piaget (1976) salienta que os organismos escolhem o meio que assimilam e ao qual posteriormente se acomodam. Esta acomodação relativa sempre a um processo de assimilação, justifica a necessidade de considerar a escolha por parte do sujeito da acção (Piaget, 1976). Esta dimensão -escolha- é fundamental no processo de aprendizagem e pode ser objecto da influência do professor. Não chega o professor dominar bem os conteúdos e saber apresentá-los em linguagem-aluno, mas tem de o convencer que vale a pena e é útil empenhar-se e ser activo na apropriação do conhecimento, na aprendizagem. Tal como Strong (1968) via na percepção do cliente a base para a criação do potencial de influência do psicólogo, também em educação esse potencial de influência é determinante. Este poder de influenciar representa a competência social do professor.

Escolhemos o conceito de competência social para traduzir a capacidade de exercer influência nos outros. Esta é vista como o principal suporte da condição da base do iceberg sugerido como metáfora. Com efeito a competência social que o aluno percebe no professor, é um elemento importante, entre outros, na decisão do aluno acerca de como se empenhará na aprendizagem e de como investirá as suas capacidades cognitivas. Na situação de interacção um sujeito deixa-se influenciar por quem possui determinadas características identificadas como adequadas. Reconhecemos no entanto que outras componentes da competência, para além da social, podem ser importantes no processo de influência. Nomeadamente o entusiasmo pode repercutir-se também na percepção da competência cognitiva.

Os objectivos e as variáveis da investigação

A presente investigação preocupa-se com a hipótese de que determinadas variáveis psicológicas do professor, quer cognitivas quer comportamentais, contribuem para a percepção que os alunos têm do professor, com repercussão no desenvolvimento tanto psicológico como académico daqueles. A identificação de tais variáveis facilita o desenho de intervenção na promoção do desenvolvimento dos professores. As variáveis psicológicas do professor, consideradas predictoras da influência na percepção dos alunos têm sido estudadas na investigação em ensino e o seu impacto no funcionamento da sala de aula tem sido evidenciado, quer a nível de organização da aprendizagem quer a nível do comportamento de interacção do professor e produção dos alunos. As variáveis psicológicas consideradas foram as seguintes: sistema conceptual, sentido de eficácia e habilidades de interacção. A escolha destas variáveis teve como critério o possuírem as seguintes características:

- 1- Estarem claramente associadas a resultados escolares positivos, nomeadamente resultados académicos dos alunos;
- 2-Haver modelos disponíveis e experimentados, sobre a promoção do desenvolvimento dessas características nos professores ou profissionais afins;
- 3-Não pertencerem ao mesmo tipo de constructo;
- 4-Reflectirem uma preocupação ecológica de desenvolvimento -humano-em-contexto.

O que consideramos inovador na nossa investigação é: a) a procura do impacto de determinadas características psicológicas do professor sobre a percepção dos alunos; b) a avaliação da percepção dos alunos ser feita através da recolha da opinião que estes têm da capacidade do professor para realizar determinadas tarefas sociais; c) as variáveis incluídas no estudo serem consideradas pela facilidade de serem eleitas como variável dependente de programas de intervenção.

A organização do modelo de funcionamento.

Organizámos, com base em resultados de investigação, um modelo hipotético que relaciona todas as variáveis da investigação. O modelo pode ser lido da seguinte maneira: A acção do professor é conceptualizada e implementada, operacionalizando-se numa sequência observável de comportamentos de interacção. Tal acção implica: a existência de um repertório comportamental do qual o professor escolhe os elementos e a sequência; a motivação que fornece energia para iniciar e sustentar a acção. Esta motivação depende de duas variáveis- a expectativa de resultado e a expectativa de eficácia pessoal-; um nível de complexidade cognitiva que permita tomar em consideração, em simultâneo, uma lista de acções alternativas, de tomar o ponto de vista dos alunos e de optar pela sequência comportamental mais adequada. A acção tem impacto nos alunos, os quais, em função da percepção da competência do professor, se vão empenhar na produção de melhores ou piores resultados escolares. O modelo é apresentado em 1.1.

Inserir fig. 1.1

Neste modelo, quando o comportamento do professor não é percebido pelos alunos como competente deve-se, possivelmente, a uma das seguintes razões:

1-Porque o professor não possui um repertório de habilidades de interacção suficiente;

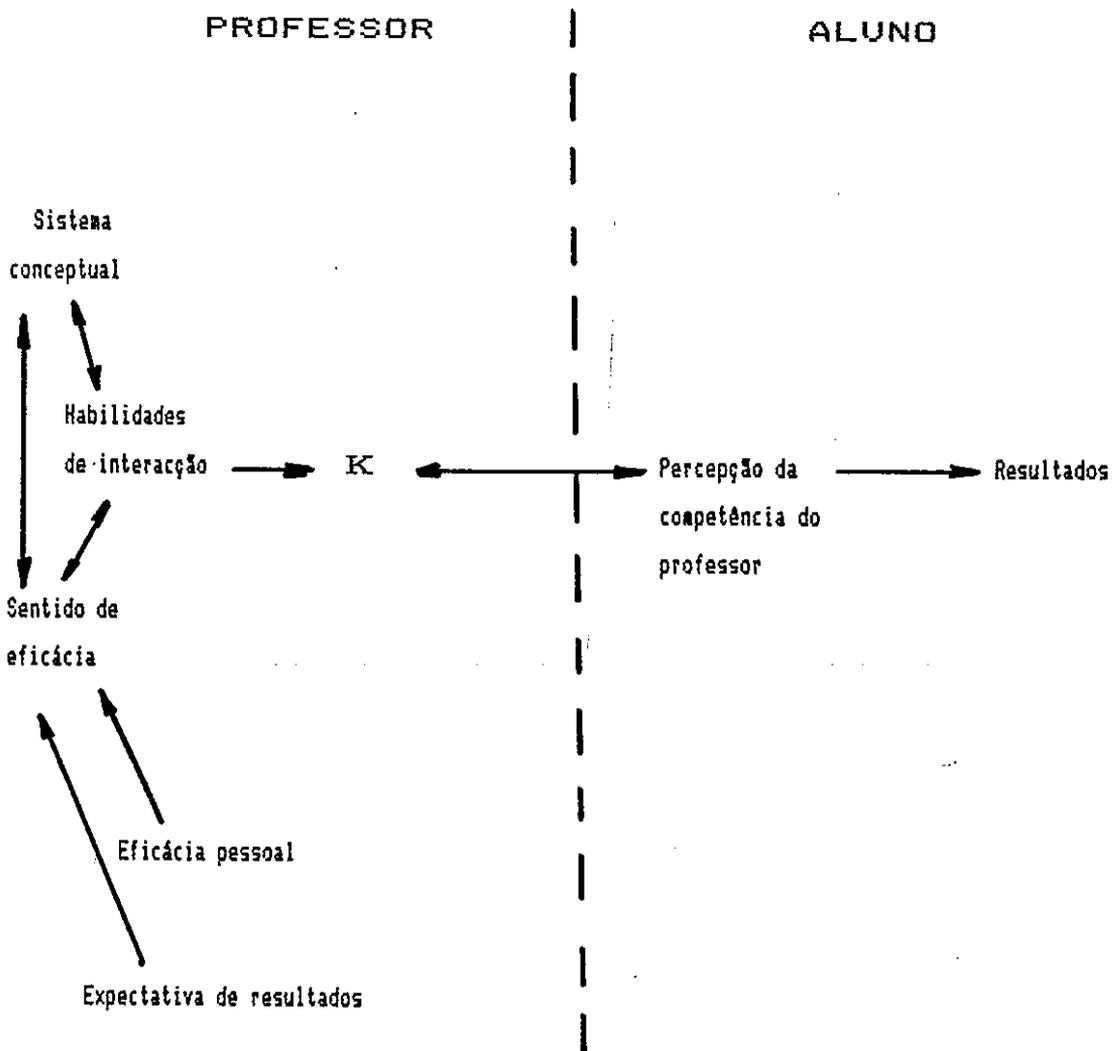


Figura 1.1- Modelo conceptual

O comportamento do professor, sucede à laboração das variáveis psicológicas, sistema conceptual, habilidades de interacção e sentido de eficácia (esta subdividida em sentido de eficácia pessoal e expectativa de resultados), é percebido pelos alunos influenciando o seu empenhamento nas actividades escolares e, por isso, os resultados.

2- 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 interação adequadas ao momento, ao contexto ou ao aluno;

3- Porque o professor possui o repertório, possui a capacidade de ler e adaptar, mas não possui a motivação necessárias para o utilizar, nomeadamente porque: a) acha que não vale a pena, ou seja, que por muito que se faça não se conseguem mudar as coisas, ou/e; b) porque achando que vale a pena, pensa que ele próprio não é capaz de utilizar esse repertório.

De seguida resumimos as características das variáveis independentes que serão desenvolvidas nos próximos capítulos.

A teoria do sistema conceptual (Harvey, Hunt & Schroeder, 1961), postula que os indivíduos que funcionam em níveis conceptuais mais complexos têm mais facilidade em aceitar um ponto de vista diferente do seu, recorrem a maior quantidade de informação numa dada situação, utilizam um maior número de regras para tomar decisões complexas, percebem os problemas de forma mais ampla, respondem de maneira mais precisa e com mais empatia às necessidades dos outros, são mais tolerantes ao stress, mais flexíveis, respeitam melhor a individualidade, são mais assertivos. (Bruch, Heisler & Conroy, 1981; Mckibbin & Joyce, 1981; Schroeder, Driver & Streufert, 1967; Walters & Strivers, 1977; Witherell & Erikson, 1978).

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 uma variável intermediária, composta por uma componente cognitiva e por uma componente afectiva. O aspecto cognitivo tem duas partes: 1) A sensação da probabilidade de que o professor ideal ou normativo pode provocar mudanças positivas nos alunos; e 2) a avaliação que o professor faz da sua própria capacidade

para provocar tais mudanças. O aspecto afectivo do sentido de eficácia do professor é o orgulho ou vergonha associados ao sentido de eficácia (Denham & Michael, 1981). Gibson e Dembo (1984) operacionalizaram os aspectos cognitivos identificando-os com as duas dimensões que Bandura (1977) definira, intitulados como "expectativa de eficácia pessoal" ou "auto-eficácia", e de "expectativa de resultados". Esta tanto pode ser a de resultados pessoais como a de resultados dos outros. É aceite que quando os professores acreditam na sua capacidade para ensinar e na importância do ensino, serão mais persistentes, focarão mais a sua acção nos conteúdos académicos e exibirão diferentes tipos de retroacção com efeitos positivos nos alunos, quando comparados com professores com baixas expectativas acerca da sua capacidade para influenciar a aprendizagem (Gibson e Dembo, 1984).

A teoria associada ao comportamento, ou às habilidades de interacção, do professor postula que, se o indivíduo realizar determinada acção isso terá repercussões no interactor. A investigação tem evidenciado que se forem privilegiados, por parte do professor, determinados comportamentos em vez de outros, a produção educativa será melhor (Flanders, 1970; Gage, 1979; Rosenshine & Furst, 1973).

As variáveis utilizadas na investigação no ensino podem ser agrupadas em quatro grandes classes (Mitzel, 1960; Dunkin & Bidle, 1974): de presságio, de contexto, de processo e de produto. "Variáveis de presságio", referem-se às características que os professores trazem para a sala de aula, tais como, idade, sexo, experiência, treino, motivação, inteligência. "Variáveis de contexto", referem-se às condições a que o professor tem de se adaptar e incluem características dos alunos, tais como, idade, sexo, origem social, aptidões e ainda características da escola e da comunidade nas quais se realiza o ensino e a aprendizagem. "Variáveis de processo", são as transacções humanas que ocorrem na sala de aula durante o ensino e a

aprendizagem. "Variáveis de produto", são os resultados do ensino em termos de desenvolvimento dos alunos, tanto a curto como a longo prazo. A investigação no ensino refere-se normalmente à relação entre dois destes tipos de variáveis e, por vezes, à relação entre mais de dois tipos destas variáveis.

Estas categorias de variáveis têm sido focadas mais particularmente em momentos históricos diferentes. Com efeito a investigação acerca do ensino eficiente tem sido conceptualizada de vários modos em períodos históricos diferentes. Essas diferentes formas de conceptualizar o ensino repercutiram-se no tipo de variáveis que foram sucessivamente investigadas. Medley (1979) identifica cinco concepções sucessivas do professor eficiente: 1) possuidor de traços pessoais desejáveis; 2) utilizador de métodos eficientes; 3) criador de uma boa atmosfera na sala de aula; 4) domínio de um repertório de competências, e; 5) boa capacidade de tomar decisões profissionais que não apenas domina as competências necessárias mas aprende quando as aplicar e como as orquestrar. As preocupações iniciais com os traços pessoais dos professores conduziu aos estudos tipo presságio-produto. As variáveis de presságio incluíam traços do professor tais como aparência, inteligência, liderança, entusiasmo. A preocupação subsequente com os diferentes métodos e com o clima da sala de aula levou aos estudos do tipo processo produto, consistindo a investigação na comparação de resultados de alunos ensinados por diferentes métodos ou em diferentes climas criados pelos professores.

As variáveis que escolhemos agrupam-se nas seguintes categorias: O "sistema conceptual" e o "sentido de eficácia", porque se referem a características do professor, pertencem à categoria de "variáveis de presságio". As "habilidades de interacção" pertencem à das variáveis de processo. A variável dependente- a "percepção de competência social"- refere-se às percepções dos alunos e por isso pertence ao grupo de variáveis

de contexto. De notar que as variáveis de presságio não se referem a traços do professor com o que estes possuem de imutáveis. Antes pelo contrário tratam-se de características passíveis de serem definidas como variáveis dependentes de programas de intervenção.

CAPÍTULO II
A Competência Social

Nesta parte apresentamos a variável dependente e justificamos a sua escolha;

Competência social

Competência social é o grau no qual a pessoa é sucedida nas interações ou transações que têm lugar na esfera social (Conger & Conger, 1982; Ford, 1982; Garbarino, 1985; Scarr & Carter-Saltzman, 1982; Zigler, 1972).

Desde sempre a preocupação de definir o que contribui para o êxito nas relações interpessoais tem influenciado a acção dos psicólogos. Como toda a psicologia, o êxito das relações interpessoais tem sido estudado quer como traço quer como comportamento. O termo "inteligência social" não é recente. Thorndike (1920) referia-se-lhe como algo distinto das outras duas inteligências, "abstracta" e "mecânica". Definia-a como "a capacidade para compreender e manipular homens e mulheres, rapazes e raparigas, a capacidade para actuar com facilidade nas relações humanas". (Thorndike, 1920, p.228). O conceito de inteligência social foi bem aceite nessa época e foi estudado com recurso a instrumentos que, supunha-se, avaliavam tal capacidade.

Na mesma época manifestava-se interesse e realizava-se investigação numa área que focava o modo como as pessoas emitiam julgamentos acerca das outras pessoas, sobre a sua sensibilidade para os fazer, e sobre as características da personalidade dos "bons" versus "maus" avaliadores. Os métodos mais utilizados para fazer esta avaliação eram as escalas de auto e hetero-registo e o assumir o papel de outro na resposta a testes e questionários (Walker & Foley, 1973). Apesar dos trabalhos sobre a inteligência social e sobre os julgamentos interpessoais parecerem relacionados tal não acontecia e mantiveram-se separados. Entretanto os estudos sobre a inteligência social diminuíram enquanto a área do julgamento interpessoal se

desenvolveu para o que é hoje chamado, percepção pessoal, processos interpessoais, percepção social. Walker e Foley (1973) apresentam três razões para a divergência entre percepção pessoal e inteligência social.

1-O limitado sucesso dos que tentaram construir um teste de inteligência social;

2-Os investigadores da área da inteligência social abordaram os seus problemas com uma orientação para as diferenças individuais enquanto os investigadores da área da percepção pessoal trabalharam com grupos; donde resulta a 3ª razão;

3- Os autores na área da inteligência social nos últimos 50 anos demonstraram um interesse definitivo na psicométrica enquanto que os autores envolvidos na percepção pessoal se identificaram primariamente com a psicologia social.

Actualmente parece prolongar-se a contradição entre as duas correntes, com investigadores numa área desconhecendo o trabalho semelhante realizado na outra área (Walker & Foley, 1973). As investigações de Ford (1982; 1986) parecem, no entanto, uma síntese razoável das duas correntes. Segundo este autor, quando o conceito de competência social não é utilizado exactamente com o mesmo significado que "inteligência social", está relacionado com ele. A competência social é o resultado do comportamento social do indivíduo que qualifica a sua inteligência social.

O conceito de competência social tem sido utilizado na literatura com vários sentidos. Para McFall (1982) competência social é um termo avaliativo geral que reflete o julgamento de alguém; para Helmreich, Stapp e Ervin (1974) é sinónimo de auto estima; para Trower (1982) é a capacidade para gerar comportamentos hábeis; para Zigler (1972) é a capacidade para lidar diariamente com o seu meio; Keating (1978) e Marlowe, Jr. (1986) referem-na como sinónimo de inteligência social. Com efeito o número de definições de competência social na

literatura aproxima-se do número de investigadores na área (Dodge, 1985).

Diferentes autores têm tentado sintetizar as concepções de competência social. Marlowe, Jr. (1986) identifica cinco tipos de definições, interrelacionadas mas distintas, de competência social. Uma é uma definição motivacional que vê a competência como a capacidade dos organismos para desenvolver fins e gerar actividades dirigidas para esses fins. Outra definição de competência aproxima-se da de auto-eficácia e refere-se à expectativa que o indivíduo possui sobre o sucesso e mestria pessoal. Outra definição é a de competência como habilidade para realizar acções que proporcionem reforço positivo ou retirem o reforço negativo; por outras palavras, competência é habilidade (skill). Uma quarta maneira de definir competência social é focar a realização. Nesta perspectiva a pessoa competente é eficiente na realização de comportamentos socialmente úteis. Finalmente, a competência social é definida como um traço de personalidade que se evidencia em padrões afectivos ou cognitivos de comportamento.

Dodge (1985) refere que a investigação tem definido competência social em termos de um (ou mais) de cinco aspectos, apresentados num fluxograma, a saber: de "tarefas problemáticas" (as tarefas são conhecidas como estímulos, locais, situações, contextos e domínios); de "processos inconscientes" (padrão de percepção do mundo, de um conjunto de fins para a interacção social, que o indivíduo traz para o ambiente social); de "processamento de informação" (ocorre em diferentes passos: codificação dos indícios sociais, representação mental e interpretação desses indícios, procura de respostas comportamentais possíveis para esses indícios, avaliação e selecção da resposta óptima e finalmente, implementação da resposta escolhida); de "comportamentos desencadeados" e de "avaliação pelos outros".

McFall (1982) apresenta um modelo semelhante ao de Dodge, em forma de fluxograma, e chama-lhe "two-tired model" de competência social e habilidade social.

Garbarino (1985) considera quatro grandes abordagens onde podem ser incluídos todos os estudos sobre a competência social, a saber: a) Nível de funcionamento, b) poço de virtudes, c) sucesso interpessoal e d) orientação pela maturidade. A perspectiva "nível de funcionamento" salienta a ideia da comparação entre indivíduos. A avaliação de competência é feita por comparação da competência de uns relativamente à de outros. A abordagem "poço de virtudes", foca o grau em que o indivíduo possui características ou traços que são consideradas importantes para ser socialmente competente. Na perspectiva do "sucesso interpessoal" é salientada a comunicação entre as pessoas. Para objectivos sociais serem atingidos com sucesso terá de haver interação social e por isso a comunicação interpessoal é importante. A abordagem tipo "orientação pela maturidade" compara o indivíduo com o que ele é em potência.

Anderson e Messick (1974) apresentam as conclusões de um painel realizado com o objectivo de definir a competência social em crianças. Verificam que as definições apontadas são marcadas pelos valores implicados nas diferentes abordagens educativas e ideológicas dos respectivos autores. Do referido painel resultou a proposta de quatro tipos de abordagem, já anteriormente propostos por Kohlberg e Mayer (1972) e que são os seguintes: a) "poço de virtudes", com semelhanças com a noção proposta por Garbarino; b) "psicologia industrial" onde, tal como o poço de virtudes, se salientam as características que o indivíduo deve possuir. Enquanto nesta essas características se referem ao funcionamento de uma personalidade saudável, na psicologia industrial são definidas em função do objectivo de assumir o papel de adulto numa sociedade funcionando de determinada maneira com regras e valores estabelecidos. De facto enquanto a abordagem "poço de virtudes" se centra no indivíduo,

a psicologia industrial preocupa-se com a sociedade; c) "abordagem normativo-expectativa", baseia-se na concepção de que o funcionamento dos indivíduos deve respeitar e pode ser observado em termos de evidências médias observadas na população normal e finalmente; d) "abordagem guiada pela teoria", suportando-se na noção de que existem concepções teóricas sobre a natureza do desenvolvimento dos organismos de modo a permitir compreender o seu funcionamento. Anderson e Messick (1974) concluem que "competência social" é apenas uma das muitas frases usadas para mobilizar a atenção para as muitas dimensões pessoais-sociais da criança em desenvolvimento.

De todas as propostas podemos produzir uma síntese dos modos de conceptualizar a competência social. Ela pode ser observada em actividades de interacção social face a face (atender um cliente numa loja), ou em actividades que não exigem interacção social face a face (produzir um medicamento para salvar pessoas); pode ser observada através de comportamentos manifestos definidos por critérios objectivos, ou através de critérios subjectivos; pode ainda ser observada pelos que realizam o comportamento, por observadores treinados ou pelos que recebem o impacto dos comportamentos, e esta expressão de opinião acerca do impacto pode ser realizado por outros ou pelo próprio. Do cruzamento das actividades com os tipos de observação resultam doze celas (quadro 2.1), cada uma delas dando origem a um tipo de competência social. Adoptamos na nossa definição a resultante da interacção das actividades sociais, realizadas através do contacto face a face, com a observação subjectiva realizada pelos que recebem, directamente, o impacto dessa mesma interacção (competência social número 10).

Quadro 2.1

	ACTIVIDADES FACE A FACE		ACTIVIDADES ISOLADAS	
	CRITÉRIOS OBJECTIVOS	CRITÉRIOS SUBJECTIVOS	CRITÉRIOS OBJECTIVOS	CRITÉRIOS SUBJECTIVOS
Registo pelo próprio	1	2	3	4
Recolha por observadores treinados	5	6	7	8
Registo pelos que recebem o impacto do comportamento,	9	10	11	12

Da competência social à habilidade social

Muitas das definições de competência social confundem-se com o conceito de habilidade social. Por isso parece-nos útil estabelecer a relação que adoptamos entre estes dois conceitos. Para Trower (1982) "competência social" consiste na capacidade para produzir comportamento hábil (skilled behavior) (i.e. a posse de habilidade e habilidades). Por habilidades sociais o

autor entende os componentes normativos dos comportamentos ou acções -elementos simples(olhar, aceno de cabeça, itens lexicais, etc.) ou sequências de comportamentos identificáveis (cumprimentar, felicitar)- a que as pessoas utilizam e são governadas por regras. Por habilidade social o autor entende, ainda, o processo de gerar comportamentos hábeis dirigidos para um fim. Na concepção de Trower, o objecto social parece diferenciar-se pouco dos outros objectos. Nesta perspectiva parece, ainda, haver uma dimensão estrutural (a capacidade de gerar habilidades, ou a habilidade de gerar habilidades), e uma dimensão comportamental (as próprias habilidades).

Como se forma a percepção de competência social

Grande parte da investigação acerca da percepção social considera-a como um problema cognitivo semelhante à formação de conceitos ou de resolução de problemas (Argyle, 1976). Na presente investigação a percepção pessoal é vista como algo que acontece durante a interacção social, com repercussões no comportamento do receptor. Tal como afirma Argyle(1976) " não estamos preocupados se A percebe que B é alto ou baixo, moreno ou louro, mas sim com as inferências de A acerca da personalidade, estado emocional, atitudes para consigo mesmo de B. Em outras palavras estamos preocupados com as inferências acerca de outra pessoa baseadas no seu comportamento visível ou audível" (p.152).

Tal como explica Argyle(1976), a percepção pessoal é uma questão diferente da percepção de outros objectos físicos, na medida em que a informação sensorial recebida é obtida no processo de interacção. Há dois canais principais de informação: o visual e o auditivo. Ambos são abertos de maneira intermitente - os outros falam somente parte do tempo- emitindo barulhos verbais e não verbais. Os interactores necessitam de fazer inferências para interagir. Tais inferências dependem da situação e da relação entre os interactores. A outra pessoa é

vista não apenas como um objecto de percepção, mas como um centro de intenções e experiências conscientes e, ela própria, como alguém que percebe.

A interpretação da percepção de interacção

Argyle (1976) apresenta três tipos distintos de inferência passível de ser realizada a partir de itens comportamentais. O mesmo item de comportamento pode ser a base para diferentes tipos de inferência. O sorriso de uma pessoa pode ser, por exemplo, interpretado em termos de personalidade, como uma emoção ou, ainda, como uma atitude para com os outros.

Uma das formas pelas quais o comportamento de interacção de outra pessoa pode ser interpretado é supôr que ela possui um determinado tipo de personalidade. Quando se encontra alguém pela primeira vez estamos preocupados com os traços permanentes dessa pessoa de modo a predizer o seu comportamento futuro e a seleccionar o comportamento adequado para lidar com ela. Deste modo a percepção de B resulta tanto de A se comportar em relação a B de uma maneira como de A construir um modelo cognitivo da personalidade de B. A maior parte da pesquisa nesta área concentrou-se no modelo cognitivo e não no comportamento. Admite-se que as cognições exercem mediação entre os estímulos e o comportamento. As pessoas, durante a interacção respondem a estímulos que elas não conhecem conscientemente - tais como os movimentos dos olhos e a postura corporal da outra pessoa - e temos de admitir a possibilidade de as cognições intervenientes serem inconscientes.

Outra das formas pelas quais pode ser percebido e interpretado o comportamento de outra pessoa na interacção, é como uma emoção. Com efeito o comportamento de outra pessoa pode ser categorizado não como uma característica constante da sua personalidade, mas como uma emoção temporária. A inferência pode ser feita a partir da expressão facial, dos movimentos e

posturas do corpo e do tom de voz ou contexto da conversa. Na prática a informação de todas essas fontes é recebida simultaneamente. O rosto parece ser, no entanto, a principal fonte de expressão das emoções. Há problemas básicos acerca da percepção da emoção. Um deles é que há uma variabilidade considerável na maneira pela qual uma emoção pode ser expressa. A mesma pessoa pode usar diferentes formas de expressão em diferentes ocasiões. Há também diferenças nessa expressão entre os indivíduos, entre as culturas e entre os estratos sociais.

A última forma de interpretar a percepção da interacção é como uma atitude. Quando A observa o comportamento de B pode interpretá-lo como uma atitude de B para consigo, ou para com outras pessoas. As pistas e processos envolvidos nos dois casos são semelhantes, embora sejam experimentados de maneira diferente. As duas principais dimensões das atitudes de B em relação aos outros são a extensão de gostar *versus* rejeitar e os sentimentos de dominação *versus* submissão.

Na situação de ensino a percepção da competência social do professor pelos alunos em momentos diferentes, por alunos diferentes, é realizada a partir dos diversos tipos de inferência referidos. Ela depende ainda das expectativas formadas a partir dos estereótipos sociais inerentes ao papel do professor.

A competência social na nossa investigação

A competência social que nos interessa é a derivada de comportamentos percebidos como socialmente adequados pelos que participam na transacção social. Ela é definida em termos de resultado comportamental-social, como uma realização transaccional. Quando a inteligência é definida em termos de actividade mental, a avaliação da inteligência social deve ser feita em termos de processos cognitivo-sociais. Se, pelo contrário, é definida em termos de resultado comportamental-

social (i.e., como competência social), como uma realização transaccional, ou como adaptação ao meio, ela tem de ser definida em função dos resultados a conseguir e não em termos dos processos psicológicos utilizados para produzir tais resultados. (Ford, 1986). Nesta linha podemos aperfeiçoar a definição de competência social dada no início do capítulo.

Assim, competência social consiste em alcançar fins sociais relevantes, em contextos sociais específicos, utilizando meios apropriados, com resultados desenvolvimentais positivos. (Ford, 1982, 1986). Esta definição, deliberadamente genérica, fornece todos os parâmetros a considerar sem especificação de conteúdo (quais os fins sociais relevantes, quais os resultados desenvolvimentais positivos, quando e como são obtidos).

A nossa opção implica considerar que a competência social não é um atributo geral observável possuído pelo indivíduo em maior ou menor grau nem é qualquer coisa que conta para a adequação da realização da pessoa em determinadas tarefas. Não se pode fazer uma generalização tipo traço; não podemos falar de uma coisa geral chamada competência, a qual predisporia para responder competentemente. A competência social é um termo geral avaliativo que reflecte o julgamento de alguém, com base nalgum critério, de que a realização da pessoa na tarefa é adequada. Esta asserção implica as seguintes consequências (McFall, 1982):

- a) A competência não reside na realização, mas sim na avaliação da realização por alguém;
- b) Pelo facto de alguém estar a fazer uma avaliação, isso implica que está sujeito a erros, desvios e influências no julgamento;
- c) Como a avaliação tem de ser feita com referência a algum conjunto de critérios, explícitos ou implícitos, a avaliação não pode ser compreendida ou validada sem se conhecerem os critérios;

d) As avaliações de competência são sempre específicas da tarefa;

e) As características de quem realiza podem influenciar os julgamentos de competência (idade, sexo, aspecto físico, experiência, etc.);

f) Quando a realização é julgada competente é esperado um certo grau de consistência na realização de tarefas semelhantes.

Como na perspectiva de desenvolvimento-em-contexto que adoptamos a competência social do indivíduo só pode ser avaliada com referência a uma tarefa particular é importante compreender o significado e as características da tarefa, o seu propósito, as suas limitações, cenário, regras, critérios que discriminam as realizações bem sucedidas das mal sucedidas e como a tarefa se relaciona com outros aspectos do sistema de vida da pessoa. Por isso, para se avaliar a competência social tem de se:

a) Identificar as tarefas mais relevantes e críticas;

b) Conduzir uma análise de tarefas para cada tarefa;

c) Obter uma amostra representativa da realização individual em cada tarefa;

d) Estabelecer critérios específicos da tarefa para avaliar a realização competente;

e) Avaliar as amostras de realização;

f) Sumariar, integrar e interpretar os resultados da avaliação.

A tarefa social é o que dirige e organiza o comportamento. Parece-nos mais fácil e útil descrever a competência na tarefa do que a competência em geral (Dodge, 1985). Uma tarefa pode ser subdividida em subtarefas, e estas por sua vez podem ser subdivididas de novo e assim sucessivamente. A organização dos acontecimentos em tarefas não deve ser feita à sorte. Não há um tamanho óptimo para a tarefa. Ela tem no entanto, de ser suficientemente específica para poder ser descrita em comportamentos observáveis e de tal modo que

capte a essência dos comportamentos em unidades funcionais de comportamento social (se um alienígena aterrassse num campo de futebol e tivesse de recolher informação para poder descrever aos seus conterrâneos um jogo de futebol, não chegaria descrever em pormenor como se faz um remate, nem limitar-se a dizer que têm de marcar golos). Na descrição da tarefa deve ser identificável o seu propósito, cenário, regras, o que distingue a realização bem sucedida da mal sucedida.

Para identificar as tarefas pertinentes para aquele indivíduo naquela situação, vários processos podem ser utilizados- observações, entrevistas, diários, etc.-. Convém não esquecer que na análise de tarefas está em jogo a tarefa e não os indivíduos. Para identificar a tarefa torna-se necessário:

1- Especificar o propósito para o qual a realização foi designada;

2- Identificar o que é que limita a realização da tarefa;

3- Identificar o cenário. Uma mesma tarefa pode ser realizada da mesma maneira em dois cenários e ser julgada competente num e não noutra. Ou seja, nenhum comportamento é apropriado para todos os contextos. Num cenário social, as pessoas devem ser consideradas componentes críticos do cenário.

4- Compreender as regras sociais que governam uma tarefa particular;

5- Identificar o critério que distingue a realização adequada da inadequada, o que é complicado pelo princípio da equifinalidade, ou seja, pelo facto de que há usualmente mais de uma maneira boa para uma realização. O critério último para avaliar uma realização é pelo seu efeito;

6- A análise de uma tarefa deverá olhar a tarefa numa perspectiva sistémica. Ou seja, deverá examinar como a realização de uma tarefa se relaciona com outros aspectos do sistema de vida da pessoa.

Uma vez identificadas as tarefas críticas relevantes, deve-se avaliar uma amostra da realização nessas tarefas. Podemos identificar três formas comuns de o fazer. Uma consiste na recolha de uma amostra da realização no meio real em tarefas actuais. Outra na simulação da realização do tipo *role-playing*. Outra no simples julgamento sobre a realização usual do indivíduo nessa tarefa; este julgamento poderá ser realizado pelo próprio ou por um outro significativo. A escolha ideal de um "outro significativo" será na pessoa que recebe o impacto da realização da tarefa no mundo real.

A interpretação da realização da pessoa na tarefa deverá ser feita com referência a critérios. Ou seja, a questão básica é se a pessoa realiza adequadamente ou não. Não é importante determinar quanto bem a pessoa realiza a tarefa em comparação com outros. Se a avaliação não é normativa não há razão para assumir que a realização se distribui normalmente, ou que uma dada proporção da população realizará competentemente ou incompetentemente. Sucede que em algumas tarefas, poucas pessoas realizarão bem e noutras quase todas realizarão bem. De facto, a maioria das tarefas sociais são realizadas competentemente pela maioria das pessoas. Assim, é esperado que os professores realizem as tarefas que implicam interacção social de maneira aceitável ou boa.

Como definir uma realização competente

Quando se trata de definir quais as realizações competentes duas maneiras são normalmente utilizadas. (Ford, 1982; Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein, 1981). Uma abordagem consiste em partir de uma teoria explícita, da qual são deduzidas proposições que tenham a ver com os resultados mais importantes ou mais desejáveis do comportamento social. Esta abordagem é útil porque as teorias explícitas fornecem normalmente uma base clara para justificar as definições. Têm no entanto como desvantagem serem definições muito latas para

abranger todas as situações e, simultaneamente, pouco flexíveis. Outra abordagem, cada vez mais popular, consiste em utilizar as teorias implícitas das pessoas acerca da competência social para seleccionar e justificar os critérios de definição. Envolve dois passos: pedir às pessoas para descrever as suas concepções de competência social e, num segundo momento, agrupar as respostas até obter categorias úteis (Ford, 1986). Sternberg e al. (1981) afirmam que as pessoas possuem uma teoria implícita de inteligência que utilizam quer na sua própria avaliação quer na avaliação dos outros. Concluem também haver diferenças nas teorias entre os grupos, mas que há um núcleo comum no sistema de crenças dos indivíduos.

Quem faz a avaliação

Como referimos, assumimos que para procedermos à avaliação da competência social do professor temos de considerar o ponto de vista de quem recebe o impacto do comportamento do sujeito avaliado. A investigação sugere vários métodos para recolher o impacto da acção dos indivíduos sobre os grupos. Muita dessa metodologia agrupa-se à volta de métodos próximos da sociometria. Por exemplo, Michelson, Sugai, Wood e Kazdin (1983) Referem várias modalidades para avaliar as habilidades sociais, a saber: a) observação do comportamento; b) relato de informadores e; c) auto-avaliação.

Lambert (1963) considera dois pontos de vista que podem ser considerados na avaliação: o ponto de vista interessado na influência exercida pelo indivíduo que detém o poder -influência não distribuída- e o ponto de vista interessado pela influência exercida por cada um dos membros do grupo -influência distribuída-. Os pontos de vista que se interessam pela influência não distribuída focam a liderança do chefe sem negarem que os outros membros do grupo também exercem influência. As medidas da influência percebida na influência não distribuída podem ser recolhidas : a) Por pessoas estranhas ao

grupo, baseando-se a observação na utilização de pessoas treinadas; b) por estimativa realizada pelos membros do grupo com base na resposta a questionários e; c) por estimativa realizada pelo próprio interessado, com base na introspecção com o recurso a questionários. As medidas de influência distribuída podem ser recolhidas: a) por observadores treinados com o auxílio de sistemas de categorias; b) pelos membros do grupo com o auxílio de técnicas sociométricas.

Como não existem critérios externos claros, objectivos, específicos e unânimes para julgar o comportamento social, o impacto do comportamento nos agentes sociais do meio natural é frequentemente adoptado como critério privilegiado (Hops, 1983; Hops & Finch, 1985; McFall, 1982). São estes agentes sociais que sofrem o impacto da interacção, e a sua opinião será considerada uma opinião válida. Estes são os membros mais significativos do meio social do indivíduo a observar. A informação proveniente destes indivíduos geralmente reflecte o seu julgamento sobre quanto apropriado é o comportamento social. Estes julgamentos são úteis para identificar comportamentos socialmente incompetentes. Os informadores são os "consumidores" da competência social do professor.

O instrumento a que recorreremos para avaliar a competência social - questionário de competência social ou QCS - na terminologia dos autores referidos, baseia-se no relato de informadores, ou na estimativa realizada pelos membros do grupo. Michelson e al. (1983) chamam a atenção para limitações e controvérsia acerca da utilidade funcional e a pureza das medidas que provém dos informadores. As vantagens no entanto são óbvias tal como, por exemplo, a facilidade de utilização e a validade social.

Como já foi referido, a competência social que escolhemos é realizada no contexto de uma profissão interpessoal, num contexto específico, com tarefas específicas.

Com a impressão global obtida desses agentes, podemos avaliar a capacidade individual para funcionar adequadamente em cenários sociais e extrair um conjunto de critérios disponíveis, úteis para definir competência social (Hops, 1983). É vantajoso proceder à recolha de medidas múltiplas provenientes de uma grande variedade de agentes que recebem o impacto do comportamento social, numa grande variedade de tarefas. Para além de identificar a tarefa, é fundamental identificar os agentes sociais implicados na transacção social nessas tarefas. Na nossa investigação os agentes sociais cujas tarefas estão em causa são os professores, na escola. Para investigar a competência social do professor devem ser listados todos os agentes sociais que recebem o impacto da sua acção, e todas as tarefas em que, no desempenho do seu papel, é possível empenhar-se. Nesta investigação limitámos os agentes aos que mais importância, indiscutivelmente, têm em relação ao papel do professor, ou seja, os alunos. As tarefas seleccionadas são as que caracterizam as relações entre estes dois agentes, professor e aluno.

A classificação dos resultados

Não é necessariamente melhor quantificar os julgamentos da competência num continuum linear. De facto, há evidência de o julgamento de competência ser mais categorial do que linear (Donahoe, 1978). Dependendo da tarefa podemos querer o julgamento em duas, três, ou quanto muito em quatro categorias. Os padrões para julgar competência devem ser específicos da tarefa e deverão ser tão explícitos quanto possível.

Os resultados da avaliação da realização de cada pessoa na tarefa deverão ser sumariados e integrados de tal modo que sejam convertíveis em informação manejável e útil. Os investigadores interessados em comparações entre grupos podem simplesmente escolher a soma das avaliações competentes em todas

as tarefas para chegar a um valor simples para cada sujeito. Do ponto de vista deste modelo, tal sumário das notas não deverá ser visto como a estimação de qualquer "valor verdadeiro" de um traço geral de competência. Assumindo que a avaliação fornece um inventário apurado da competência do sujeito a lidar com tarefas críticas e com relevância pessoal, o resumo deverá ser interpretado apenas como uma estimativa tosca da dificuldade da pessoa em lidar com situações da vida real.

Uma abordagem tipo inventário da avaliação, tal como é usada para avaliar a competência social em tarefas específicas, difere em aspectos importantes das abordagens tradicionais da avaliação tal como a psicométrica. Algumas dessas diferenças podem ser clarificadas com o seguinte exemplo de fora da psicologia. Um campista a preparar-se para uma viagem, utiliza um inventário para se assegurar que o equipamento necessário para a viagem está a ser arrumado. Nesta lista não há a assunção que a informação recolhida num item prediz a existente noutra item. O facto do campista arrumar a pasta de dentes não nos diz nada sobre outro tipo de equipamento. Os inventários são designados para avaliar muitas coisas diferentes e cada categoria de itens é tratado independentemente e considerado importante por si próprio.

A maneira mais apropriada para sumariar os resultados de um inventário é recorrendo a um formato de perfil, com cada item (tarefa) ou conjunto de itens relacionados, representados separadamente. Este formato requer mais esforço para analisar e interpretar, mas retém informação útil sobre a realização que seria obscurecido por notas globais. Na medida em que identifica áreas específicas com problemas de realização, facilita o desenho de programas de intervenção. O questionário que construímos engloba tarefas relacionadas e o resultado será apresentado através de uma nota global.

Qualidades psicométricas

Duas validades que consideramos importantes, são as validades social e ecológica. A validade social garante que "os comportamentos que foram seleccionados como comportamento alvo são genuinamente importantes no meio social do avaliado" (Michelson et all, 1983, p.14). A validade ecológica garante que as "realizações são requeridas em adaptação a meios do mundo real" (Sternberg & Powel, 1982, p.991), e que a experiência dos sujeitos numa investigação científica tem as propriedades que é suposto ou que são assumidos ter pelo investigador (Bronfenbrenner, 1979). Embora as situações seleccionadas para o QCS tenham sido construídas para ser imaginadas, elas são passíveis de ser realizadas pelos professores na forma que são apresentadas ou em formas semelhantes. As situações seleccionadas são situações de ensino, apoio pessoal aos alunos, tomada de posição a favor dos alunos perante outros professores e convívio.

O QCS é um instrumento com características semelhantes aos testes sociométricos. Referindo-se a estes, Bastin (1966) afirma que evidenciam, com o passar do tempo e quando repetidos, correlações elevadas. Gibb(1950) compara medidas sociométricas com as de observadores treinados e encontra correlações médias. Quando as medidas se baseiam em estimativas de observadores e de membros do grupo a correlação é mais forte (Gibb, 1950; March, 1956). Northway (1946) afirma que a nota de aceitação de um indivíduo, avaliado num grupo, é um índice digno de confiança para a previsão de uma nota de aceitação do indivíduo noutra grupo muito semelhante. O julgamento sociométrico feito sobre os pares, por crianças, tem sido apontado como um indicador poderoso de mau ajustamento social mais tarde (Cowen, Pederson, Babigian Izzo & Trost, 1973; Roff, Sells & Golden, 1972). Esta indicação dá-nos ainda garantias quanto à acuidade dos julgamentos das crianças.

As comparações sistemáticas das diversas medidas de liderança encontram correlações fracas. Carter, Haythorn e Howel (1950) comparando medidas de liderança provenientes de observadores treinados, professores, os próprios e amigos encontra fraca correlação. Igualmente Ford (1982) encontra correlações entre medidas de competência social provenientes de várias fontes, com níveis de significância diferentes. Esta realidade justifica a opção de recorrer a informadores diversificados.

A construção do Questionário de Competência Social

O primeiro passo para avaliar a competência social será identificar as tarefas interpessoais em que o professor se envolve enquanto tal. O segundo será o de identificar os actores sociais significativos, associados às tarefas sociais, que recebem o impacto da acção do professor. Realizámos estas tarefas a partir de duas fontes diferentes: Partimos de um documento que define os objectivos da formação de professores listando as tarefas sociais e actores sociais a elas ligados; solicitamos a professores efectivos do nível de ensino da população objecto da investigação que listassem as tarefas sociais significativas na escola e respectivos actores.

Das tarefas identificadas retivemos as que tinham por actor central os alunos. Construimos assim um questionário com seis situações sociais abrangendo todo o tipo de relações sociais existentes entre professor e alunos (ensino, apoio pessoal, defesa perante terceiros, convívio nos tempos livres). O questionário foi experimentado com alunos pertencentes à população alvo, tendo-lhes sido apresentado sob a forma de inventário. Numa escola preparatória pedimos a três grupos de alunos do sexto ano de escolaridade para realizar o questionário e registar tudo o que não compreendiam ou estivesse pouco explícito. O professor apontado como aquele relativamente ao qual se deveriam pronunciar foi o professor de português. O

tempo de realização foi registado. Após o último aluno de cada grupo ter terminado discutiu-se o conteúdo do questionário através do método de reflexão falada. O questionário foi aperfeiçoado a partir destas discussões. Durante esta fase estivemos mais interessados na validade de conteúdo do questionário.

No QCS utilizámos uma escala de avaliação gráfico-descritiva com três categorias e com dois pontos intermediários entre cada categoria. A escala de avaliação descritiva é geralmente a mais satisfatória para utilização na escola (Gronlund, 1976). Porque se trata de um inventário, cada item não tem de estar relacionado com outro item, nem tem de haver correlação positiva, ou nula entre itens que se referem a tarefas semelhantes ou diferentes, respectivamente. Na realidade, os diferentes itens não estão significativamente correlacionados.

A afirmação da última frase decorre da análise das correlações entre as notas atribuídas pelos alunos a cada um dos itens. Ela foi realizada da seguinte maneira: dos protocolos de resultados retiramos sete ao acaso. Esses sete protocolos agrupavam 175 alunos. A correlação entre as notas atribuídas por esses alunos aos seis itens e respectiva significância foi a seguinte (quadro 2.2).

ITENS	2	3	4	5	6
1	-.089 p=.24	.058 p=.44	.063 p=.40	.057 p=.45	.178 p=.017*
2		-.042 p=.57	.152 p=.04*	.033 p=.66	.073 p=.33
3			.109 p=.15	.250 p=.0006*	.080 p=.29
4				.077 p=.30	.310 p=.0001*
5					.150 p=.04*

Quadro 2.2

Correlação entre as notas atribuídas por 175 alunos
de sete professores, a seis itens do Questionário de Competência Social.

Um terço das correlações são significativas. O QCS tem portanto características de inventário, embora o item número seis, porque se correlaciona significativamente com três dos cinco itens pudesse ser retirado para tornar mais económico o inventário.

Pretendemos que a descrição específica do comportamento contribua para um maior apuramento e objectividade no processo de classificação. Os alunos têm de escolher entre três hipóteses descritas na escala ou nos pontos intermediários. Cada um dos cinco pontos foi referenciado com letras de A a E. Evitámos utilizar números porque acreditamos que o *ethos* escolar poderia contaminar a avaliação dos alunos. No entanto, para

efeitos de tratamento, as letras serão transformadas em números de 1 a 5.

Exemplo de um item:

Trabalho de casa

Os professores estão a dizer que vão marcar muitos trabalhos de casa para as férias. Os alunos da tua turma ficaram muito preocupados com isso. Os alunos querem pedir a um dos professores que fale com os outros professores para reduzirem o trabalho de casa.

Marca uma cruz por cima da letra da escala de modo a mostrares como pensas que o teu professor é capaz de falar com os outros professores a vosso favor.

A	B	C	D	E
Penso que não tinha muito jeito para falar com os outros professores a nosso favor.		penso que conseguia falar com os outros professores a nosso favor.		penso que se falasse com os outros professores conseguia concerteza ajudar-nos

Quanto à questão de saber se os alunos de 12 anos têm capacidade para elaborar juízos do tipo exigido, consideramos que sim. Experiências anteriores que envolviam a avaliação do professor por alunos do sexto ano de escolaridade foram antes realizadas com êxito (Gage, 1963).

Relação da competência social com a competência em geral

Como referimos no início deste trabalho a competência social é apenas uma das competências possíveis de tomar em consideração. Em educação o termo competência é referido com insistência, nem sempre com o sentido referido na nossa investigação.

A competência em educação

Em educação o termo competência é bastante popular. Competência do professor é uma característica independente da situação em que ele se encontra. é o que o professor traz para a situação e leva quando a deixa (Medley & Crook, 1980). Competência, quando aplicada ao professor, refere-se a um conjunto de conhecimentos, capacidades, e crenças que este possui e traz para a situação de ensino (Medley, 1982).

A competência assim referida pode ser entendida como uma estrutura. Flavell (1982), Messick (1983), Sternberg e Salter (1982), Wagner e Sternberg (1984), e Werner (1937), esclarecem como a estrutura que se manifesta como competência se relaciona com a realização. Definem competência como tudo o que a pessoa é capaz de fazer independentemente da presença de constrangimentos internos ou externos que interferem com a aplicação integral da competência. A realização é o que é observável da competência do indivíduo.

Numa revisão sobre os modos como o conceito de competência é utilizado em educação, Short (1985), propõe quatro concepções correntemente referidas. A primeira concepção é a de competência como comportamento ou realização. A segunda é de domínio do conhecimento ou habilidade: implica a escolha e o conhecimento do que se faz e porquê: isto é, implica propósito e intenção. A terceira concepção refere-se a um grau de capacidade julgado suficiente; admite que o julgamento de competência tem

de ser feito utilizando normas ou critérios públicos de excelência. A quarta concepção é a de competência como uma maneira de estar. Para a definir é necessário um esquema conceptual sistemático que relacione todas as dimensões da actividade consideradas relevantes. Esta revisão não salienta a dimensão social da relação interpessoal do professor, embora as duas últimas concepções impliquem o julgamento realizado pelos outros.

A concepção de competência, numa perspectiva ecológica, como uma relação equilibrada entre o indivíduo e o mundo é apresentada pela primeira vez por White (1959) num texto clássico. Nele define competência como a capacidade de um organismo interagir eficientemente com o seu meio. Esclarece que nos organismos aptos com pouca aprendizagem, esta capacidade pode ser considerada um atributo inato, mas que nos mamíferos, especialmente no homem, a interacção capaz com o meio só é conseguida lentamente através de processos prolongados de aprendizagem. Nesta perspectiva a competência constrói-se na interacção com o meio. A concepção ecológica da competência, em White, é sustentada pela motivação de efectuação (effectance). Segundo White (1959, p.321) "a criança parece ocupada com a tarefa agradável de desenvolver uma familiaridade eficiente com o meio. Esta envolve a descoberta dos efeitos que ela pode ter sobre o meio e dos que o meio pode ter sobre ela. Na medida em que esses resultados são preservados pela aprendizagem, ela constrói uma competência crescente na relação com o meio". Embora isso não seja explícito no texto de White, a competência parece ser apresentada como uma estrutura. Esta competência não está directamente relacionada com a competência social que abordamos no nosso estudo. A competência tal como é conceptualizada na perspectiva referida engloba a competência social.

CAPÍTULO III

O sistema conceptual e o comportamento do professor

Neste capítulo apresentamos a variável independente - sistema conceptual - e as evidências que a investigação tem proporcionado sobre o seu impacto, principalmente, no contexto escolar. Explicamos porque consideramos esta variável uma variável importante na investigação. Apresentamos as relações entre o nível de complexidade cognitiva do professor e a sua competência, vista quer através do seu comportamento quer através dos resultados dos alunos.

Sistema conceptual

A teoria do sistema conceptual é uma teoria cognitiva da personalidade formulada originalmente por Harvey, Hunt e Schroeder (1961). Hunt (1971) operacionaliza esta teoria para a aplicar à situação de ensino. É uma teoria formulada em termos interaccionistas; segundo este autor o comportamento é visto em função da interacção do indivíduo com o meio. A variável individual mais relevante na teoria do sistema conceptual é o nível conceptual. Este refere-se a dimensões desenvolvimentais que variam ao longo de um *continuum* do concreto ao abstracto. 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 conceptual e uma orientação interpessoal interdependente. Na formulação da teoria do sistema conceptual as características do meio são definidas de modo análogo às do pensamento da pessoa. É colocado ênfase no grau de controlo ou de estrutura disponível para o indivíduo num meio ou numa situação particular. Um meio muito estruturado exige menor complexidade cognitiva do que um meio pouco estruturado. Segundo a hipótese de emparelhamento formulada por Hunt (1971), o indivíduo de baixo nível conceptual funciona de maneira mais eficiente em meios muito estruturados, enquanto indivíduos de alto nível conceptual funcionam melhor em meios pouco estruturados.

A conceptualização acerca da complexidade conceptual ou cognitiva tem-se realizado em torno de dois conceitos (Fletcher, Danilovics, Fernandez Peterson & Reeder, 1986): diferenciação e integração. Diferenciação refere-se ao número de dimensões envolvidas quando o indivíduo percebe ou avalia os estímulos (sociais); quanto mais dimensões utilizar maior será a complexidade cognitiva. A integração define-se geralmente em termos da complexidade organizativa. Indivíduos de baixo nível conceptual recorrem a uma regra simples, fixa, não consideram sugestões alternativas e exibem um alto grau de certeza. O nível conceptual elevado é indiciado por aspectos tais como a comparação de perspectivas alternativas, colocação numa posição relativista e possuir uma teoria causal sofisticada.

O sistema conceptual (Harvey, Hunt & Schroeder, 1961) refere-se às propriedades organizacionais dos processos cognitivos, aplicáveis a qualquer objecto, ou seja, não restritas a um objecto particular. Segundo Harvey, Hunt e Schroeder (1961), conceitos são os efeitos organizados da experiência passada. Um conceito, no sentido mais geral, é um esquema para avaliar estímulos que provêm dos objectos ou dos acontecimentos. Abstraido da experiência dos objectos do mundo que nos rodeia, representa uma categoria de variabilidade ao longo de uma qualquer dimensão específica (quente-frio, bom-mau, etc.). Uma vez desenvolvido, o conceito serve como um medidor psicológico com o qual os estímulos são comparados. Os conceitos servem a função cognitiva crítica de fornecimento de um sistema de ordem através do qual o meio é dividido em partes, organizado, diferenciado e integrado nas suas múltiplas facetas psicológicas relevantes. Nesta sua capacidade, os conceitos fornecem a maneira de o indivíduo estabelecer e manter ligações com o mundo que o rodeia.

No modelo proposto pelos autores referidos, designado por "sistema conceptual", o desenvolvimento é visto como uma sequência de estádios ordenados do mais concreto para o mais

abstracto. Harvey, Hunt e Schroeder (1961) referem que os princípios de desenvolvimento inerentes ao modelo se aplicam a uma grande variedade de fenómenos desenvolvimentais tais como o de desenvolvimento de grupos, desenvolvimento de habilidades educativas, desenvolvimento da criança e outros, na medida em que lida com a estrutura da experiência e não com o seu conteúdo. Ao defender que o desenvolvimento ocorre através de uma série de estádios progressivos, assume-se que o desenvolvimento em questão se inicia numa situação nova: se o indivíduo é colocado numa situação nova que estimule a sua acção, podemos esperar que ocorra desenvolvimento conceptual.

O sistema conceptual numa perspectiva de desenvolvimento

Os conceitos desenvolvem-se devido à contribuição conjunta de determinantes pessoais e situacionais no sentido do concreto para o abstracto. Quatro estádios marcam o caminho do desenvolvimento para formas cada vez mais abstractas de interacção sujeito-objecto. Estes estádios são: estádio da dependência unilateral; de independência negativa; de dependência condicional e mutualidade; de interdependência.

O indivíduo no primeiro estádio, quando é colocado numa situação nova, encontra-se numa situação desestruturada para a qual tem poucos conceitos desenvolvidos ou programas para transformar os estímulos em respostas organizadas. Neste estádio os conceitos estão muito indiferenciados e o sujeito está, por isso, muito sensível ao controlo externo. Neste nível o funcionamento do sujeito é dicotomizado de modo a fornecer estrutura e evitar a ambiguidade. O estádio caracteriza-se por conceitos absolutistas.

O segundo estádio é tipificado por uma grande diferenciação entre o eu e o campo externo. Emerge o controlo interno: se um indivíduo se está a desenvolver para um nível mais abstracto de funcionamento numa dada área, então deverá

desenvolver o potencial para utilizar a ordenação conceptual como ferramenta, senão ficará escravo dos conceitos fixados no primeiro estágio, no qual o indivíduo está mais dependente do exterior. A progressão para além do estágio inicial representa a emergência do potencial para se libertar do absolutismo e para manipular ou reorganizar um dado sistema de ordenação independente do controlo externo. O funcionamento no segundo estágio é caracterizado por colocar em questão o controlo de tendências opostas, pela experimentação dos limites e pelo evitar da dependência. Após a orientação conceptual se diferenciar do controlo externo, surge a possibilidade de dependência, dado que a diferenciação bem sucedida do "eu" relativamente ao campo externo não implica automaticamente a independência das forças de campo. Na verdade é apenas após tal diferenciação que o indivíduo pode começar a articular o mundo externo e a sua relação única com ele. Mais progressão implica a experimentação de ordens conceptuais alternativas.

No terceiro estágio o indivíduo reorganiza os seus próprios conceitos com vista a experimentar as consequências destas diferentes ordenações. O funcionamento do terceiro estágio envolve um alto grau de sensibilidade às reacções dos outros e caracteriza-se por mutualidade, dependência condicional e atitude empírica. Durante o terceiro estágio o indivíduo está ainda relativamente dependente das reacções das outras pessoas quando experimenta as consequências de certas ordenações conceptuais. A progressão para o estágio seguinte, mais abstracto, implica o desenvolvimento de conceitos internos, baseados em informalidade, que actuam como referente para avaliar o *feedback* do meio, incluindo as reacções das outras pessoas.

O funcionamento do quarto estágio ao envolver a disponibilidade de uma grande variedade de sequências conceptuais, ao longo das quais os estímulos podem ser avaliados, atinge o máximo de abstracção. Como resultado, tal

funcionamento pode envolver a integração de conceitos diferenciados em referentes abstractos internos. Neste estágio o indivíduo não está apenas claramente diferenciada do campo, mas também desenvolveu a capacidade de reordenar e resintetizar conceitos articulados. Entretanto, o funcionamento neste estágio é descrito em termos da possibilidade de o indivíduo manter um relacionamento interdependente com o meio que o envolve. Se as solicitações do meio não estão de acordo com as estruturas conceptuais necessárias para que surja uma síntese mais abstracta, pode ocorrer uma fixação ou paragem de desenvolvimento.

Em conclusão, o funcionamento conceptual dos indivíduos varia de uma forma mais concreta para uma forma mais abstracta. Essa evolução depende de uma disposição interna que se actualiza no confronto com estimulação desafiante do meio. Assume-se, de acordo com a investigação que citaremos, que um modo de funcionamento mais abstracto é mais adequado para as profissões interpessoais, nomeadamente porque os indivíduos nessas condições têm mais facilidade de aceitar um ponto de vista diferente do seu, recorrem a maior quantidade de informação numa dada situação, utilizam um 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 uma perspectiva social mais ampla (Witherell & Erickson, 1978), são mais assertivos e expressam maior consideração pelas necessidades dos outros (Bruch, Heisler & Conroy, 1981).

Em psicologia é normalmente aceite que os indivíduos que funcionam num nível conceptual mais elevado realizam melhor

as suas tarefas profissionais inerentes à consulta psicológica. Holloway e Wampold (1986) recorreram a uma metanálise para rever 24 estudos que aplicaram a teoria do sistema conceptual de duas maneiras distintas:

- a) Para investigar o efeito do nível conceptual na realização das tarefas inerentes ao psicólogo e;
- b) para investigar o emparelhamento do nível conceptual com a estrutura do meio.

Concluíram que os indivíduos de nível conceptual elevado realizam melhor as suas funções do que os de nível conceptual baixo. A variável dependente destes estudos era constituída pelas habilidades implicadas nas tarefas de consulta psicológica consagradas na literatura. Outros estudos têm evidenciado que há diferenças individuais importantes no nível de mestria de tais habilidades a favor dos profissionais que funcionam num nível conceptual elevado (Holloway & Wolleat, 1980; Lutwak & Hennessy, 1982; Mahon & Altman, 1977). Bruch, Heisler e Conroy (1981) afirmam que o nível de complexidade conceptual pode ser uma característica antecedente crítica determinante da apropriação da informação e das habilidades verbais presentes no repertório do indivíduo.

O sistema conceptual e a acção dos professores

Os resultados da investigação que apresentamos a seguir referem-se, sucessivamente, à associação entre a complexidade cognitiva do professor e:

- Comportamento do professor;
- Percepção do comportamento do professor por outros professores e alunos;
- Comportamento dos alunos;
- Resultados escolares dos alunos.

Relação entre o sistema conceptual e comportamento do professor

Joyce, Lamb e Sibol (1966) num estudo concebido para explorar a maneira como os professores de diferentes níveis conceptuais manipulavam a informação disponível sobre os alunos e como com base nela tomavam posição, verificaram que os indivíduos que funcionavam num nível mais abstracto tomavam posições mais definitivas conforme recebiam mais informação sobre os casos em estudo, enquanto os que funcionavam num nível mais concreto tomavam posições com poucos dados e não alteravam essas posições quando aumentava a informação disponível.

Harvey, White, Prather, Alter e Hoffmeister (1966) concluíram que professores raciocinando de forma mais abstracta, quando comparados com professores que raciocinavam de forma mais concreta (avaliado com o *Teachers' Belief Systems*, instrumento que permite avaliar a complexidade conceptual) diferiam de maneira significativa quanto à organização do meio de aprendizagem dos alunos, a favor dos de maior complexidade cognitiva, nos seguintes aspectos: eram mais calorosos com os alunos; mostravam maior sensibilidade às necessidades e desejos dos alunos; eram mais flexíveis na satisfação dessas necessidades e interesses; encorajavam mais a responsabilidade individual; encorajavam a expressão dos sentimentos; encorajavam a expressão de criatividade; eram mais engenhosos na improvisação durante o ensino e organização de jogos; invocavam menos regras que não tinham sido explicadas; eram menos orientados por regras; determinavam menos os procedimentos a utilizar na aula e nos jogos; manifestavam menos necessidade de estrutura; recorriam menos à punição; mostravam menos ansiedade por serem observados. Estas 14 dimensões do comportamento passível de ser utilizado pelo professor na sala de aula, pertenciam a um conjunto de 26 e eram considerados como, presumivelmente, mais adequados do ponto de vista educativo.

Hunt e Joyce (1967) num estudo onde exploram a relação entre a personalidade do professor em formação inicial e o seu padrão de ensino, verificaram que a capacidade de irradiar um meio reflexivo é maior em indivíduos que funcionam num nível de complexidade cognitiva mais elevado, pelo menos na fase inicial da formação. (Um índice reflexivo elevado indica a capacidade para irradiar uma grande variedade de meios de aprendizagem). Eles foram descritos como flexíveis, mais capazes de responder aos pedidos das outras pessoas, adaptáveis e utilizando mais a empatia. Afirmam ainda que são mais interdependentes, ou seja, mais desejosos de ajudar os alunos a teorizar e a pensar por si próprios.

Murphy e Brown (1970), verificaram que os professores que funcionavam num nível conceptual mais elevado proporcionavam aos seus alunos maior número de oportunidades para se expressarem por si próprios e mais experiência de grupo, estimulavam-nos mais a elaborar teorias, permitiam e promoviam comportamentos de investigação e forneciam mais apoio.

Sprinthall e Thies-Sprinthall (1980) numa investigação envolvendo professores em formação inicial e respectivos supervisores, verificaram que os professores em formação funcionando num nível conceptual mais baixo manifestavam mais comportamentos directivos do que os seus companheiros funcionando num nível conceptual mais elevado. Estes proporcionavam um meio muito mais compreensivo, aberto e humanizado.

Leino e Puurula (1983), analisam os resultados de professores em formação inicial em função do nível conceptual, tendo verificado que quanto mais elevado o nível conceptual do professor maior a capacidade para aprender a utilizar diferentes modelos de ensino.

Complexidade cognitiva do professor e percepção do seu comportamento por outros professores

Silver(1975), num estudo realizado com directores de escolas, apontava diferenças significativas no estilo de liderança em função do nível conceptual dos sujeitos. Com efeito os directores que funcionavam em níveis de complexidade cognitiva mais elevados eram percebidos pelos professores que dirigiam como mais flexíveis na resolução de problemas, com maior capacidade para responder às solicitações, menos rígidos e menos autoritários.

Complexidade cognitiva do professor, o seu comportamento e percepção e realização dos alunos

Koenigs, Fiedler e DeCharms(1977), verificaram que existia relação entre o sistema de crenças do professor (variável que envolve complexidade conceptual) e o comportamento de interacção professor-aluno no sentido de maior aceitação. Este tipo de comportamento encorajava a participação e o exercício de influência pelos alunos, estando estes conscientes disso e capazes de o afirmar. Embora com uma conclusão limitada verificou-se que nas turmas em que os alunos exerciam mais influência a realização académica era mais elevada. Também a percepção do comportamento do professor por parte dos alunos era influenciada pelas diferenças de complexidade conceptual do professor, com vantagens para os que possuíam um sistema de crenças mais complexas, mais abstracto. O sistema de crenças do professor foi avaliado com o *Teacher Belief System*.

Complexidade cognitiva, comportamento do professor e realização dos alunos

Harvey, Prather, White e Hoffmeister (1968) realizaram um estudo que pretendia avaliar a relação entre o

comportamento do professor e a realização dos alunos. O estudo mostrou: 1) relação significativa entre o comportamento do professor e o seu nível de funcionamento conceptual tal como já foi referido acima num estudo dos mesmos autores e; 2) o comportamento do professor mostrava uma relação directa com o comportamento dos alunos. Ou seja, os professores funcionando em níveis de complexidade cognitiva mais elevados produziam, com mais frequência, comportamentos considerados como educacionalmente desejáveis e os seus alunos manifestavam melhores resultados educativos, a saber: envolviam-se mais nas actividades da sala de aula, eram mais activos, tinham melhores notas e eram menos concretos nas suas respostas. Com melhores resultados do que os alunos dos professores mais concretos, mas sem diferença significativa, mostravam ainda: menos procura de ajuda, eram mais cooperantes e mais disponíveis para fornecer ajuda. Deste estudo pode concluir-se que os alunos de professores que funcionam em níveis de complexidade cognitiva mais elevada manifestam melhores resultados escolares.

Ainda a complexidade do funcionamento cognitivo e o comportamento

Foram realizados outros estudos sobre a relação entre o nível de funcionamento cognitivo dos professores e a sua produção no ensino. Os estudos que referiremos a seguir abrangem investigações que se debruçaram sobre a complexidade cognitiva, embora outra que não o nível conceptual.

Walters e Strivers (1977) realizaram um estudo com uma amostra grande de professores em formação inicial (n=319). Verificaram que o nível de desenvolvimento psicológico medido com o sistema de formação de identidade de Erikson era, quando comparado com outros índices, o preditor mais poderoso de medidas múltiplas de ensino eficiente. A nota do índice de identidade era a variável mais relevante, de um conjunto de medidas, no sucesso dos professores em formação inicial. Neste

estudo foi utilizada a análise de regressão múltipla, e as outras variáveis incluídas foram as notas académicas, o quociente de inteligência e as notas no *Scholastic Aptitude Test*. Numa análise realizada em separado, por sexos, verificou-se que a medida de identidade era particularmente importante para os homens na predição de uma realização eficiente.

McKibbin e Joyce (1981) num estudo com uma amostra pequena de professores em formação em serviço, durante quatro anos, concluíram que o nível de desenvolvimento da maturidade era um bom preditor da capacidade de introduzir inovação na sala de aula.

Resumindo a investigação

A investigação citada permite formular a hipótese de que professores funcionando em níveis de complexidade cognitiva elevada são mais eficientes na interacção com os alunos e com os outros professores, nomeadamente, porque seleccionam comportamentos de interacção mais variados e mais adequados à situação, tendo como consequência uma percepção por parte dos interlocutores de maior eficiência e melhores resultados escolares dos alunos tanto em funções cognitivas como nas não cognitivas. Tais professores eram mais criativos, mostravam mais empatia e de uma maneira geral eram mais eficientes na sua prática profissional.

Os programas de desenvolvimento da complexidade cognitiva

Vários programas de intervenção têm sido desenvolvidos com o objectivo de promover o funcionamento cognitivo dos professores para níveis mais complexos. Estes programas foram implementados com base na asserção de que professores funcionando em níveis mais complexos contribuem de forma mais eficiente para o desenvolvimento dos seus alunos. O resultado de

tais programas mostrou que é possível tornar o desenvolvimento psicológico dos professores variável dependente de programas de intervenção . Neste sentido procederam Bernier(1977) Hurt (1977), Hurt e Sprinthall (1976), Glassberg e Sprinthall (1980), Oja(1979) Oja e Ham (1984), Oja e Sprinthall (1978), Sprinthall e Bernier (1977), Thies-Sprinthall (1980, 1984). Uma sumariação realizada por Sprinthall (1980) e Parker (1978) indicam que há mudanças consistentes e positivas no desenvolvimento cognitivo, sob determinadas condições de instrução. Programas deste tipo haviam já sido implementados com sucesso com adolescentes ou estudantes universitários (Bernier & Rustad,1977; Cognetta, 1977; Mosher & Sprinthall, 1970; Rest,1974;Sprinthall, 1980, 1981), com psicólogos (Bernier, 1980), embora as teorias de desenvolvimento envolvidas nestes casos fossem normalmente a de "desenvolvimento do ego" de Loevinger ou/e de "desenvolvimento moral" de Kohlberg, em vez do sistema conceptual. Essas teorias são diferentes do Sistema Conceptual mas tratam-se de teorias estruturais cognitivas. A teoria do Sistema Conceptual sendo uma teoria cognitiva da personalidade abrange as outras.

Concluindo acerca da relação entre o nível de complexidade cognitiva e a acção de profissionais de profissões interpessoais, nomeadamente de professores, podemos afirmar que há evidência de que:

1) é possível promover o desenvolvimento de indivíduos para níveis de funcionamento cognitivo mais complexos, podendo por isso, tornar tal promoção variável dependente de programas de intervenção;

2) os indivíduos raciocinando em níveis mais complexos realizam as suas tarefas de forma considerada mais adequada e, no caso dos professores, estão mais aptos a produzir mudanças socialmente úteis nos seus alunos, incluindo maiores níveis de aprendizagem dos conteúdos académicos;

3) as instituições tiram maior rendimento (social) de professores que funcionam de forma cognitiva mais complexa

As razões avançadas justificam a escolha desta variável como objecto de investigação e de intervenção na formação de professores.

A avaliação do nível de complexidade conceptual

Utilizamos o *Paragraph Completion Method* (P.C.M.) com o objectivo de identificar o nível de complexidade cognitiva em que funcionavam os professores participantes na investigação.

O P.C.M. (Hunt, Greenwood, Noy & Watson, 1973) é um instrumento semi-projectivo 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 as seguintes;

- O que eu penso acerca das regras...
- Quando sou criticado...
- O que eu penso acerca dos pais...
- Quando alguém não concorda comigo...
- Quando não tenho a certeza...
- Quando me é dito o que fazer...

A resposta dos sujeitos a cada uma daquelas sentenças é uma amostra do seu modo de pensar (mais concretamente da estrutura cognitiva que está subjacente aquela resposta). Através de um processo de cotação das frases é possível indexar o pensamento do indivíduo 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 e três pontos. Seguidamente, seleccionam-se para cada indivíduo as três respostas mais cotadas, sendo o resultado final o produto da média destas três cotações. 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 entre .50 e .60 (McNergney & Carrier, 1981)

Na cotação do PCM foram utilizados dois juizes. O treino dos juizes foi feito do seguinte modo:

1-Leram e discutiram o manual de cotação e a teoria subjacente;

2-Cotaram conjuntamente vários protocolos de resposta, discutindo as cotações atribuídas;

3-Cotaram separadamente vários protocolos de resposta.

O nível de concordância alcançado entre os juizes foi de 81%. Este valor corresponde à quantidade de respostas que receberam a mesma classificação pelos dois juizes. Os questionários foram cotados às cegas, com cada questionário identificado por um número.

CAPÍTULO IV

O "Sentido de Eficácia" e a acção do professor

Neste capítulo apresentamos a variável independente "sentido de eficácia" tal como tem sido conceptualizada em educação. Apresentamos e diferenciamos as suas componentes - o sentido de eficácia pessoal, as expectativas de resultados pessoais e as expectativas de resultados dos outros - tal como vem sendo conceptualizado, principalmente, por Bandura e por Rosenthal. Apresentaremos ainda outros autores que serviram de base à construção da teoria acerca do "sentido de eficácia" em educação.

Sentido de eficácia do professor

"O sentido de eficácia do professor é um constructo conceptualizado por investigadores como mediador entre muitas variáveis que contribuem para a percepção do professor acerca da sua própria realização e da realização dos seus alunos." (Denham & Michael, 1981, p.39). Estes autores apresentam as diferentes contribuições para a elaboração do constructo de modo a tornar compreensível o sentido de eficácia do professor.

O sentido de eficácia refere-se à "extensão em que o professor acredita que tem capacidade para afectar a realização dos alunos" (Ashton, 1984, p.28). O sentido de eficácia "define-se como uma variável intermediária, composta por uma componente cognitiva e por uma componente afectiva. A componente cognitiva envolve dois aspectos : 1) a sensação da probabilidade de que o professor ideal ou normal pode provocar mudanças positivas nos alunos; 2) a avaliação que o professor faz da sua própria habilidade ou capacidade para provocar tais mudanças" (Denham & Michael, 1981, p.39).

O primeiro aspecto da componente cognitiva tem sido objecto de várias abordagens conceptuais na investigação psicológica e pedagógica. Com efeito, a sensação de probabilidade do professor estatisticamente normal poder provocar mudanças positivas nos alunos pode ser vista como:

- 1) expectativa do professor relativamente ao aluno;
- 2) expectativa do professor relativamente a si próprio.

1-Relativamente ao aluno a expectativa do professor pode ser vista como:

Profecia auto-realizada (*Self fulfilling prophecy*), (Merton, 1948) na qual "uma expectativa inicial errónea pode conduzir à produção de comportamentos que tornem as expectativas verdadeiras" (Good, 1987, p.32). Ela pode dirigir-se a um aluno particular, a um grupo ou a toda a turma;

Efeito de expectativa sustentado - no qual o "professor espera que o aluno mantenha os padrões de comportamento mostrados anteriormente, de tal modo que tomam esses comportamentos como imutáveis e não conseguem ver e aproveitar as mudanças potenciais" (Good, 1987, p.32):

2- Relativamente ao próprio professor a expectativa do professor pode ser vista como:

Expectativa acerca do resultado do seu próprio comportamento, no sentido proposto por Bandura, o qual consiste na "estimativa do indivíduo que um dado comportamento produz determinado resultado" (Bandura, 1977, p.193).

As três formas de considerar a expectativa têm repercussões no comportamento do professor. A expectativa de resultado vista como "profecia auto-realizada" tem sido a que tem dado origem a mais investigação e é considerada a mais importante no ensino.

O segundo aspecto da componente cognitiva é a expectativa de eficácia pessoal. Esta depende "do julgamento (que os indivíduos fazem) acerca de quanto eles próprios estão aptos para actuar com êxito em determinadas situações" (Bandura, 1983, p.464).

Segundo Bandura(1977) "as expectativas de eficácia pessoal e de resultado diferenciam-se na medida em que os indivíduos podem acreditar que determinada acção produzirá determinados resultados mas se tiverem dúvidas acerca da sua capacidade para realizar as actividades necessárias para os produzir, tal crença não influencia o seu comportamento" (p.193). Denham e Michael (1981) afirmam que ambas as avaliações são importantes na influência do comportamento do professor.

A segunda componente do sentido de eficácia, a componente afectiva, "refere-se ao sentimento de orgulho ou vergonha associado ao sentido de eficácia" (Denham & Michael, 1981, p.39). Esta componente surge dos estudos acerca das atribuições. A asserção principal da teoria das atribuições é a de "que a procura de compreensão é a mola principal da acção humana (Weiner, 1979, p.3). Good (1987) afirma: a investigação "sugere que o efeito das expectativas é mediado pela influência dos professores no pensamento atribucional dos alunos acerca das razões para o seu sucesso ou insucesso" (p.37).

A investigação acerca das atribuições de causalidade dos alunos, em contextos de realização, tem identificado como principais causas pelo sucesso e insucesso, a capacidade, o esforço, a dificuldade da tarefa e a sorte. Weiner (1980) agrupa as atribuições segundo três dimensões principais de causalidade dentro das quais podem ser agrupadas todas as causas:

- a) locus de causalidade ou de controlo (interno ou externo);
- b) estabilidade da causa (variante ou invariante);
- c) nível de controlo (controlável *versus* incontrolável).

A primeira dimensão está ligada a afectos relacionados com a auto-estima, a segunda dimensão está ligada à expectativa de mudança, enquanto a terceira se prende com os julgamentos interpessoais (decisões sobre ajuda, avaliação e

sentimentos). A dimensão afectiva referida na proposta de Denham e Michael é salientada por Weiner (1980) e por Bar-Tal (1978) no modelo atribucional como reacção à realização. "Os afectos podem ser incorporados na teoria da atribuição porque:

1) as atribuições influenciam a maneira como nos sentimos acerca de nós próprios e acerca dos outros;

2) os sentimentos são motivadores do comportamento;

3) os afectos podem funcionar como sinais que fornecem aos outros informação essencial acerca deles próprios" (Weiner, 1980, p.10).

Gibson e Dembo (1984) investigaram o sentido de eficácia do professor, na continuação das investigações de Armor, Conroy-Osequera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly e Zelman (1976) e de Berman e McLaughlin (1977), os quais se basearam, por sua vez no constructo de locus de controle de Rotter (1966). Gibson e Dembo investigaram as dimensões da eficácia do professor e como elas se relacionavam com a teoria de auto-eficácia de Bandura (1977). Identificaram, com o auxílio da análise factorial, dois factores que se conformam com o modelo de Bandura. O primeiro factor parece representar o sentido de eficácia pessoal do professor ou a crença de que ele possui as habilidades e capacidades para fazer o aluno aprender. O segundo factor representa o sentido de eficácia do ensino ou a crença de que qualquer capacidade do professor para produzir mudanças é significativamente limitada por factores externos ao professor. Este segundo factor, tal como se encontra formulado por Gibson e Dembo, parece aproximar-se mais do conceito de expectativa de resultado de Bandura do que do de Rosenthal. No entanto a análise do conteúdo dos itens do instrumento de avaliação utilizado por esses investigadores não permite diferenciar os tipos de expectativas de resultados enunciados acima.

Os estudos sobre a eficácia no ensino têm-se debruçado, principalmente, sobre as expectativas que os professores têm dos

resultados dos alunos e da repercussão que essas expectativas têm no seu comportamento, em vez de se debruçarem sobre as expectativas de eficácia pessoal e sobre as expectativas do resultado do seu próprio comportamento. Isto deve-se, por um lado ao facto de a conceptualização acerca da auto-eficácia ser recente (Bandura, 1977) e, por outro, ao facto do conceito de auto-eficácia se aplicar principalmente a situações disfuncionais ou a tarefas não sociais. Nas situações interpessoais, onde a acção de um indivíduo tem repercussões na acção do outro, cuja acção por sua vez se repercute no primeiro, a expectativa de eficácia pessoal não permite lidar com a interacção. Ela só assume um papel prioritário se considerarmos o co-actor passivo.

A expectativa de resultados

A teoria mais conhecida em educação a lidar com as expectativas de resultado é a "profecia auto-realizada" (*Self-Fulfilling Prophecies*). Esta refere-se à situação na qual as expectativas de uma pessoa acerca de uma outra, levam a segunda a actuar de tal maneira que confirma as expectativas iniciais da primeira pessoa (Jussim, 1986). Brophy (1983) e Good (1987) propõem um modelo para explicar o processo como as expectativas são transmitidas no ensino e como se produzem os efeitos em termos interpessoais. Os estádios envolvidos neste processo, são: a) o professor forma diferentes expectativas acerca da realização dos alunos; b) trata-os de forma diferente; c) tal tratamento diferencial comunica as expectativas; d) modifica-se o conceito que o aluno tem acerca de si próprio, a motivação, e a interacção com o professor; e) estes efeitos reforçarão as expectativas do professor e; f) em última análise estas mudanças reflectir-se-ão nos resultados dos alunos.

Os estudos sobre as expectativas do professor acerca dos alunos têm sido objecto de controvérsia. Um estudo clássico, realizado por Rosenthal e Jacobson (1968), conhecido como

"efeito de pigmaleão", afirma que o crescimento intelectual dos alunos pode ser aumentado substancialmente como resultado da mudança das expectativas do professor acerca dos alunos. Nesse estudo os autores concluem que se os professores desenvolverem expectativas positivas acerca dos alunos, passam a actuar de tal modo que contribuem para o seu crescimento intelectual. O estudo de Rosenthal e Jacobson foi rejeitado devido a conter inúmeras deficiências metodológicas (Elashoff & Snow, 1971; Snow, 1969; Snow & Yalow, 1982; Thorndike, 1968). Elashoff e Snow (1971) reviram nove estudos que tentavam evidenciar o efeito da expectativa do professor no desenvolvimento da inteligência dos alunos e todos falhavam essa tentativa. No mesmo sentido foi a revisão de Mitman (1981) sobre mais sete estudos.

No entanto, embora a expectativa do professor acerca dos alunos não tenha efeitos sobre a sua inteligência, tem sido demonstrado que ela afecta o comportamento do professor e do aluno na sala de aula e, em alguns casos, a realização dos alunos (Snow & Yalow, 1982). Clark (1965) identifica as baixas expectativas do professor como uma das causas da baixa realização dos alunos em escolas de zonas pobres. Brophy e Good (1986) referem um estudo, o *Junior high study*, sobre 29 professores de matemática, onde verificam que os professores dos alunos com melhores resultados possuem igualmente maiores expectativas acerca desses alunos. Good e Grows (1977) referem um estudo sobre 18 professores do quarto ano de escolaridade, no qual os professores dos alunos que obtêm melhores resultados possuem, igualmente, maiores expectativas. Uma revisão de 15 anos de investigação concluiu que há algum efeito das expectativas do professor nos alunos em cerca de dois terços de 345 estudos (Rosenthal & Rubin, 1978). Rosenthal (1976) publicou uma meta-análise sobre 300 estudos acerca dos efeitos das expectativas em laboratório, local de trabalho e sala de aula. Verificou que 37% desses estudos referem resultados consistentes com a hipótese da profecia auto-realizada. Miller e Turnbull (1986) concluem haver forte evidência de que as expectativas do

Projecto de realização de um estudo subordinado ao tema:

EXISTEM "LIFE EVENTS" DESENCADEADORES DO ENFARTE ? COMO É QUE ELES SE REFLECTEM CONSOANTE OS SEXOS?

Objectivo: Elaborar um levantamento dos acontecimentos stressantes da vida do indivíduo, nos 12 meses que precedem a ocorrência do enfarte, para procurar relações entre esses fenómenos. Pretende-se, ainda, avaliar o impacto desses "life events" de acordo com o sexo dos indivíduos.

Amostra: ²⁰30 indivíduos do sexo feminino e ²⁰30 indivíduos do sexo masculino, que deram o seu consentimento informado, com idade igual ou superior a 50 anos, que estejam internados no Serviço de Cardiologia do Hospital Geral de Stº António e que tenham sofrido pela primeira vez de enfarte, sem doença psiquiátrica associada e com domínio da leitura e da escrita.

Metodologia: Passagem de um questionário confidencial aos indivíduos que se encontrem nas enfermarias do Serviço de Cardiologia, nos dias que precedem a alta do internamento.

Material: Escala de acontecimentos de vida (anexo) de Sarason I. G., Johnson J. H., Siegel J. M. (1978). Assessing the impact of life changes: development on the Life Experiences Survey. *Journal of consulting clinical Psychology*, 46: 932-46.

L6c / 2

R / S

professor podem influenciar a realização dos alunos. O efeito é maior quando os professores formam as suas próprias expectativas e quando há discrepância entre o nível actual da capacidade do aluno e a percepção que o professor tem dessa capacidade.

Brophy (1983) chama no entanto a atenção para que "os efeitos particulares de baixas expectativas são difíceis de prever adiantadamente, dado interagirem com diferentes características e crenças pessoais que os professores têm acerca do ensino e da aprendizagem e os seus efeitos variarem em função de diferenças individuais dos alunos" (p.686). Vários autores salientam que as expectativas dos professores têm pouco impacto na profecia auto-realizada e que em classes típicas esse efeito é provavelmente limitado a cerca de cinco a 10% da explicação da variância dos resultados, por aluno (Brophy, 1983). McDonald e Elias (1976) referem efeitos de três a nove por cento de variância nas notas dos alunos, depois de ajustadas, em várias amostras de professores. Brattesani, Weinstein, Middlestadt e Marshall (1981) referem um valor de sete por cento. Harris e Rosenthal (1985), sumariam cerca de 400 estudos acerca do efeito das expectativas mostrando que:

- 1) de uma maneira geral há efeito dessas expectativas;
- 2) a sua magnitude é de importância prática substancial.

Como conclusão podemos afirmar que os efeitos das expectativas do professor acerca dos alunos são muito mais complexos do que inicialmente se pensava (Good, 1987).

A investigação acerca das expectativas de eficácia pessoal do professor e da expectativa do resultado do seu próprio comportamento, numa conceptualização próxima de Bandura, é muito mais incipiente do que a investigação acerca do efeito das expectativas do professor acerca do aluno, embora os resultados pareçam convergir.

Feather (1965, 1969) refere que a realização numa situação teste é mais bem sucedida por indivíduos cuja confiança inicial na sua capacidade de realização é maior, evidenciando que a "expectativa de sucesso" pode influenciar a realização. Crandall e McGhee (1968) numa revisão encontraram resultados consistentes com os estudos de Feather.

Stinnet (1970) num estudo sobre os professores que abandonam a escola, interpreta este fenómeno referindo que o sentido de eficácia é uma das variáveis com ele relacionada. Glickman e Tamashiro (1982) referem que os professores que abandonam a escola têm um sentido de eficácia significativamente mais baixo do que os que permanecem.

DeCharms (1972) numa experiência com grupo de controle onde os professores eram treinados para actuar como agentes causadores da acção, conceito que inclui as dimensões de expectativa de resultados e de auto-eficácia, verificou que a diferença entre o grupo de controle e o grupo experimental, no que dizia respeito à progressão na carreira, era significativamente favorável ao grupo experimental. Relativamente ao comportamento na sala de aula também se verificaram diferenças significativas a favor do grupo experimental.

Weiner, Heckhausen, Meyer e Cook (1972), numa investigação sobre a relação entre a expectativa do professor e o seu comportamento, verificaram que a primeira é influenciada pela atribuição dos resultados à sua capacidade ou à sorte. A realização é mais afectada, em sentido positivo, se atribuem o resultado à sua capacidade. McMahan (1973) encontrou o mesmo tipo de resultados.

Armor, Conry-Osequera, Cox, Kin, McDonnel, Pascal Pauly e Zellman (1976), numa investigação realizada em escolas de uma cidade consideradas as mais bem sucedidas no ensino da leitura,

verificaram que o sentido de eficácia do professor tinha uma relação positiva com a realização dos alunos. Estes resultados foram confirmados em investigações posteriores, réplica dos primeiros, por Ashton, Webb e Doda (1983).

Berman, McLaughlin, Bass, Pauly e Zellman (1977), numa investigação, verificaram que o sentido de eficácia do professor é um dos melhores preditores para: a) percentagem de objectivos alcançados em projectos educacionais; b) quantidade de mudanças que ocorrem nos professores; c) melhoria de resultados dos alunos; d) prossecução de melhores métodos e de melhores materiais para cumprir projectos educacionais. Como conclusão referem que a crença do professor nas suas capacidades para ensinar os alunos tem grande impacto na sua eficiência e na sua capacidade para dar continuidade a projectos educativos.

Brophy e Evertson (1977), verificam que os professores bem sucedidos na melhoria dos resultados dos alunos têm maiores expectativas e assumem maior responsabilidade pessoal nas acções implementadas para terem a certeza que os alunos aprendem. Quando encontram dificuldades vêem-nas como obstáculos a ultrapassar através do recurso a métodos de ensino mais apropriados e não como indicadores que os alunos não podem aprender.

Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood e Wisenbaker (1978), investigaram variáveis do clima da escola que influenciavam a realização dos alunos e verificaram que professores trabalhando em escolas onde a realização é elevada, dispendem proporções maiores de tempo no ensino e demonstram maior preocupação e empenho na realização dos seus alunos. As expectativas assim criadas podem ser do tipo de qualquer uma das expectativas de resultado referidas acima.

Brophy e Good (1986) referem os resultados da investigação conduzida sobre professores participantes no Texas

Teacher Effectiveness study. Verificaram que os professores cujos alunos obtêm melhores resultados académicos, recolhidos com o *Metropolitan Achievement Test (MAT)*, assumem responsabilidade pessoal por isso. As características destes professores eram: 1) sentido de eficácia e locus de controlo interno; 2) tendência para organizar as suas aulas e para planificar as actividades proactivamente numa base diária; 3) uma atitude do tipo "eu consigo" sobre os problemas difíceis. Em vez de apresentar desculpas pelos fracassos, estes professores redobravam os seus esforços.

O desenvolvimento do sentido de eficácia

O sentido de eficácia, subdividido nas diferentes dimensões, tem sido objecto de intervenção deliberada, existindo teoria consistente a apoiar a intervenção na promoção do seu desenvolvimento. Bandura (1977) analisa os modos de promover a auto-eficácia dos indivíduos, reafirmando a evidência de que as pessoas processam, pesam e integram diversas fontes de informação acerca da sua capacidade e, de acordo com isso, regulam a escolha do seu comportamento e o esforço a dispender. Isto sucede, segundo o autor, com base nas seguintes fontes: realizações bem sucedidas, aprendizagem vicariante, persuasão verbal e informação proveniente dos estados emocionais. A manipulação destas fontes com o fim de aumentar a auto-eficácia pode ser definida estrategicamente para utilização na promoção do desenvolvimento do professor.

Denham e Michael (1981), referem que o sentido de eficácia do professor tem origem em cinco tipos de antecedentes, a saber: formação; experiência de ensino; carreira no ensino; variáveis pessoais; atribuição de causalidade. Estas últimas, pela repercussão que podem ter no sentido de eficácia, devem ser objecto de intervenção deliberada e estratégica na formação de professores. Com efeito, as atribuições do fracasso profissional feitas à falta de capacidade pessoal é provavelmente mais

debilitante do que a atribuição à sorte, à falta de esforço, ou à dificuldade da tarefa. Estes elementos causais podem ser classificados nas várias dimensões já referidas: locus de controle, estabilidade e nível de controle (Bar-Tal, 1978; Falbo, 1975; Frieze, 1973; Weiner, 1980).

DeCharms (1972), utilizou um desenho experimental ao longo de vários anos com o objectivo de desenvolver, em simultâneo nos professores e alunos o locus de causalidade interno (quanto ao locus, um indivíduo pode ser "origem" no sentido de controle interno de Rotter, (1966) ou "peão" (pawn) no sentido de controlo externo), tendo verificado que os professores do grupo experimental, ao contrário dos pertencentes ao grupo de controlo, evoluíram de forma muito mais favorável na carreira e eram percebidos de forma mais positiva pelos seus alunos. Ao mesmo tempo, estes eram tratados pelos professores do grupo experimental mais como origem do que como peões. Em termos de formação de professores interessa promover o locus de controlo interno.

Relação entre variáveis

Há relação entre a variável independente "nível conceptual" descrita no capítulo anterior e o locus de causalidade associado ao sentido de eficácia. Bruch, Heisler e Conroy (1981) e Bruch, Juster e Heisler (1982) salientam que indivíduos de alto nível conceptual põem mais ênfase nos factores causais internos do que nos externos. Fletcher, Danilovics, Fernandez, Peterson e Reeder (1986) postulam que algumas pessoas processam esquemas atribucionais de forma mais complexa que outras.

Conclusão

Como conclusão podemos afirmar que a variável "sentido de eficácia" é uma variável importante a considerar na formação

de professores, que possui várias componentes. Uma cognitiva, expectativa de resultados dos alunos, expectativa de resultado do seu próprio comportamento e expectativa de eficácia pessoal, estas duas últimas menos consideradas na investigação em ensino e; uma componente afectiva resultante das atribuições que se fazem aos resultados conseguidos com consequências nas expectativas acerca da realização seguinte. Os professores com um sentido de eficácia elevado são mais persistentes nas suas tarefas, progridem mais rapidamente na carreira e ajudam os seus alunos a produzir melhores resultados escolares.

Avaliação do sentido de eficácia.

O sentido de eficácia do professor foi avaliado através do recurso ao *Teacher Efficacy Scale* (T.E.S.).

O T.E.S. (Gibson & Dembo, 1984), 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 duas dimensões do modelo de auto-eficácia de Bandura (1977) (Gibson & Dembo, 1984).

O TES consta de 16 itens que avaliam dois factores. Um factor relacionado com nove dos itens, representa o sentido de eficácia pessoal do professor ou a crença que possui a capacidade para implementar os comportamentos necessários 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". O outro factor representa a crença do professor acerca da eficácia do ensino, ou do seu resultado. Reflecte a medida em que os professores acreditam que o meio pode ser controlado, ou em 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 eles podem aprender". Este último factor é identificado pelos autores com a expectativa de resultados pessoais segundo a perspectiva de Bandura mas não se diferencia de maneira óbvia das outras expectativas de resultado referidas acima.

Os 16 itens têm origem em outros 53 provenientes de entrevistas a 90 professores e da análise de literatura referente às características de professores identificados como possuidores de sentido de eficácia. Depois de tratados, os 53 itens, deram origem a uma escala com 30. Da análise factorial desta escala emergiram os dois factores referidos, o primeiro explicando 18,2% da variância total e o segundo 10,6%.

O instrumento é preenchido num formato de escala de Lickert na qual os professores seleccionam um número (de 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. Quanto mais elevado o resultado maior é a expectativa de eficácia pessoal. Outra medida de eficácia do ensino ou expectativa de resultados que varia entre 7 e 42. Quanto mais baixo este valor maior a expectativa de resultado. Os valores da consistência interna encontrados pelos autores do instrumento foram de .78 para a expectativa de eficácia pessoal, de .75 para a expectativa de eficácia do ensino e de .79 para a escala total.

CAPÍTULO V

O "Comportamento de interacção" do professor

Neste capítulo explicaremos as características da variável independente "habilidades de interacção" e justificaremos a sua escolha. Apresentaremos a evidência que a investigação refere acerca do efeito desta variável.

Habilidades de interacção

As habilidades a que o professor recorre na interacção com os alunos têm sido um dos assuntos mais focados na formação de professores. Com efeito, se um indivíduo não domina um conjunto básico de habilidades de interacção social necessárias para aceder e manter relações sociais, a sua utilização como suporte (numa profissão interpessoal) não terá sucesso sem que primeiro beneficie de um programa de treino de desenvolvimento dessas habilidades. Consideramos esta asserção básica e universalmente aceite como se verificará nos estudos a seguir referidos. Ou seja, um profissional de uma profissão onde as relações interpessoais são um mediador fundamental de todos os resultados que se pretendem obter, como é o caso do ensino, deverá dominar um conjunto mínimo de habilidades sociais. Habilidades sociais, segundo Trower (1982), são os componentes normativos actuais dos comportamentos, as acções simples, ou as sequências identificáveis de elementos, de actos, de mensagens que as pessoas utilizam normalmente na interacção social e que são governadas por regras.

História da investigação

Sendo relativamente antigo, o estudo dos comportamentos da interacção professor-aluno (Stevens, 1912) apenas na década de 30 se tornou mais sistemático. Na origem deste interesse salienta-se a movimentação política da época: se inicialmente a investigação sobre a interacção professor-aluno se debruçava mais sobre a atenção dos alunos e de como ela se repercutia na aprendizagem (Jackson, 1968), na década de 30 a emergência do totalitarismo na Europa levou os investigadores do outro lado do

Atlântico a desviar o seu interesse da atenção dos alunos e da ênfase na autoridade do professor. Afirmava-se que, se se queria evitar a ditadura, as crianças deveriam aprender na escola a lidar com a democracia; isso implicava terminar com as lições de recitação onde os alunos eram meros ouvintes e participantes passivos (Wragg, 1976). O ambiente democrático na escola deriva de um relacionamento facilitativo em que o grau de independência dos alunos é elevado. Considerava-se também na época que o ambiente democrático contribuía para uma melhor realização escolar.

A preocupação com o ambiente democrático na sala de aula dos anos 30 foi-se esbatendo com a evolução da política mundial. Em 1974, Dunkin e Biddle, numa revisão de investigações, afirmam que não existe relação entre a indirectividade do professor (que consiste na solicitação de opiniões e ideias aos alunos, fornecimento de elogios, encorajamento da sua participação e aceitação das suas ideias) e a realização dos alunos. A discussão destas ideias mantém-se (Gage, 1979). Esta evolução política, em que um dos marcos foi o lançamento do primeiro *sputnik* soviético, desviou a atenção dos investigadores para o tempo que os alunos passavam a lidar com as aprendizagens dos conteúdos académicos considerando-se que quanto mais tempo os alunos passassem em contacto com um conteúdo melhor o dominavam. Nesta perspectiva os comportamentos mais directivos do professor eram valorizados em detrimento dos facilitativos.

O foco nos comportamentos de interacção interessou todas as correntes em psicologia, das humanistas às comportamentalistas, passando pelas dinâmicas e pelas sociais. Todas aceitavam a ideia de que a interacção social iniciada por um indivíduo se repercutia no comportamento do interactor. Daí a ideia de que uns comportamentos de interacção são, provavelmente, mais adequados do que outros, ideia essa sustentada pela investigação.

As investigações com carácter mais sistemático, acerca da interacção na sala de aula, tiveram início com Anderson (1939). Este classificou os actos do professor e dos alunos em dominativos e integrativos, confirmando a repercussão dos actos do primeiro nos segundos. Posteriormente Lewin, Lippitt e White (1939) estudaram o efeito de três estilos de ensino, ou o recurso a determinados padrões de comportamento - autoritário, democrático e *laissez-faire*, confirmando as vantagens do estilo democrático. No final da década de 40 Whitall (1949) estudou o clima sócio-emocional da sala de aula. Dividiu os comportamentos verbais do professor em centrados no aluno e centrados no professor, tendo verificado que os comportamentos do primeiro tipo produzem maior bem estar nos alunos. Na década de 60 os trabalhos de Flanders recorreram a medidas mais objectivas sobre amostras maiores de professores, confirmando, no essencial, o sentido das investigações anteriores.

A avaliação da interacção na sala de aula

Entretanto foram construídos e implementados vários modelos de treino de habilidades de interacção para serem utilizados por professores (Allen & Fortune, 1966; Aspy & Roebuck, 1979; Brown, 1981; Flanders, 1973; Gazda, Asbury, Balzer, Childers, & Walters, 1977), todos eles reclamando êxito.

A maioria das investigações têm salientado a relação entre o comportamento de interacção e a produção escolar dos alunos. Referiremos de seguida alguns estudos realizados com o Sistema de Análise de Interação de Flanders (FIAS), dado que é este instrumento que iremos utilizar. O FIAS é considerado o sistema mais utilizado na investigação (Darst, Mancini & Zakrajsek, 1983; Rosenshine & Furst, 1973; Wragg, 1976). Segundo Rosenshine e Furst (1973) isto deve-se provavelmente a; 1) o instrumento ser relativamente fácil de aprender a usar; 2) haver muito material disponível para treinar observadores; 3) o sistema incluir uma matriz para recolha de sequências diádicas

e, a sua estrutura apelar para variadas utilizações; 4) ter sido realizada mais investigação com este instrumento do que com qualquer outro. No FIAS todas as interacções verbais professor-aluno que ocorrem na sala de aula são registadas e divididas em 10 categorias mutuamente exclusivas. As interacções são categorizadas numa de três grandes secções: O que o professor diz, comportando sete categorias; o que o aluno diz comportando três categorias; 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 (1-Aceita sentimentos; 2-Elogia ou encoraja; 3-Aceita ou utiliza ideias dos alunos; 4-Faz perguntas) e influência directa (5-Expõe conteúdos; 6-Fornece instruções; 7-Crítica ou justifica a autoridade). A fala do aluno fornece indicação da liberdade da sua acção e comporta duas categorias (8-Responde ao professor; 9-Toma a iniciativa de falar).

Os comportamentos de interacção e os resultados escolares

Flanders(1963) verificou que quando se comparava uma "aula normal" com uma "boa aula", havia uma diminuição na proporção de comportamentos directos em relação com os indirectos de 2/3 para 1/2. Nas aulas em que os alunos obtinham piores resultados aquela proporção aumentava para 3/4. No entanto Flanders salientava que o mais importante era a flexibilidade do professor. Afirmava que nas salas de aula mais eficazes os professores eram muito mais flexíveis na qualidade da sua influência, sendo umas vezes muito directos e outras muito indirectos, conforme as necessidades do momento.

Flanders (1970) encontrou correlações positivas e significativas entre os resultados escolares dos alunos e o recurso por parte do professor, a comportamentos indirectos, elogio e utilização das ideias dos alunos. Encontrou correlações

negativas com autoridade negativa sendo estas correlações mais fortes do que as primeiras.

Wright e Nuthall (1970) encontraram correlações positivas e significativas entre a quantidade de elogios fornecidos pelo professor e a realização dos alunos. Hughes (1973), conclui noutra investigação, que os alunos têm melhores resultados se o professor fornecer elogios em vez de recorrer apenas a comportamentos aceitantes e passivos.

Roshenshine e Furst (1973) procederam a uma revisão de 50 estudos em que o comportamento de interacção professor-aluno foi correlacionado com a realização escolar dos alunos. Em 17 desses estudos encontraram uma correlação negativa e significativa entre a frequência da utilização pelo professor de comportamentos que consistiam em criticar ou sancionar os alunos e fazer apelo à autoridade e os resultados académicos destes. Estes comportamentos pertencem à categoria "crítica" do sistema de Flanders. Em 11 dos 50 estudos a utilização preferencial, pelo professor, de elogios aos alunos, de aceitação das suas ideias e dos seus sentimentos, da orientação da aula com recurso preferencial à elaboração de questões, comportamentos que caem na categoria de "indirectividade" do sistema de Flanders, se correlacionavam significativamente com os resultados académicos dos alunos. Em sete dos estudos, a utilização por parte do professor das ideias dos alunos, (categoria três do FIAS) correlacionava-se significativamente com os resultados académicos dos alunos.

Stallings (1975) e Stallings e Kaskowitz (1974), na avaliação do *Follow Through Evaluation Study* envolvendo 108 professores do primeiro grau e 58 do terceiro, verificaram que o elogio (categoria três do FIAS) das respostas correctas ou do bom trabalho escolartendiam a correlacionar-se positivamente com os resultados académicos, mais no primeiro grau do que no

terceiro, mais para os alunos de baixa capacidade do que para os de capacidade elevada, mais em matemática do que na leitura.

Aspy e Roebuck (1979) encontraram diferenças significativas entre dois grupos de professores, um experimental e outro de controlo, de níveis de ensino diferentes, na manifestação de habilidades de interacção, operacionalizadas segundo o FIAS. Os resultados mostraram diferenças entre os grupos, para todos os níveis de ensino, a favor do grupo experimental, evidenciando que a utilização de habilidades de interacção indirectas tem efeitos positivos na realização dos alunos.

Gage (1979) numa revisão de investigações rejeitadas por não apresentarem resultados estatisticamente significativos, devido quer ao tratamento estatístico quer às reduzidas dimensões da amostra, recorreu a um método que permite testar a significância de resultados combinados. Aplicou o modelo a quatro grupos de estudos formados por Dunkin e Biddle (1974). Um agrupamento incluía 19 estudos de relação entre comportamentos da categoria "indirecticidade", tal como é considerada no FIAS, e a realização dos alunos: 16 mostravam uma probabilidade positiva, significativa e elevada dessa relação ocorrer. Um segundo agrupamento de estudos relaciona o fornecimento de elogios com os resultados dos alunos, verificando-se que em cinco estudos era significativa. Outro agrupamento consistia em oito estudos, que relacionavam a aceitação das ideias dos alunos, por parte do professor, com os resultados académicos dos alunos. A probabilidade dessa relação ocorrer era significativa. Um quarto agrupamento incluía 17 estudos que relacionavam o recurso à crítica e desaprovação por parte do professor com a realização dos alunos. Neste caso os resultados mostravam correlação negativa e significativa.

Medley (1982), numa revisão de investigação acerca da relação entre a organização do meio de aprendizagem e os

resultados dos alunos, encontrou resultados que favoreciam duas das categorias do FIAS. Reviu 732 estudos e definiu critérios rigorosos para os conservar. Após este passo, 289 não foram conservados. Dos restantes, só foram conservados os que referiam ganhos a longo prazo com objectivos considerados relevantes e que, ao mesmo tempo, utilizavam processos rigorosos e objectivos de registo de comportamentos. Destes estudos foram conservados os que possuíam uma correlação significativa e lidavam com variáveis importantes. Restaram 14 estudos, todos projectos em larga escala. Nestes foram encontradas 613 correlações significativas. Os meios de aprendizagem mais eficientes variavam relativamente aos menos eficientes nas seguintes variáveis: os alunos eram mais ordeiros; os professores eram menos permissivos e dispendiam menos tempo a gerir a aula; os alunos recebiam mais elogios e menos críticas. Estas duas últimas variáveis -elogios e críticas- constituem duas categorias do FIAS.

Como resumo podemos concluir haver evidência de que a utilização por parte do professor de determinadas habilidades de interacção, do tipo das pertencentes às categorias da FIAS, está associada a uma melhor realização dos alunos. As categorias favoráveis seriam as pertencentes ao bloco de comportamentos indirectos do professor. Estes resultados são coerentes com os resultados encontrados pela investigação anterior a Flanders. Por esta razão justifica-se a escolha da variáveis "habilidades de interacção" para esta investigação.

Avaliação das habilidades de interacção

A avaliação da interacção social foi realizada com o auxílio do *Flanders Interaction Analysis System* (FIAS).

O FIAS (Flanders, 1965), foi desenhado para observar registar e analisar o comportamento verbal do professor. Flanders assume que o comportamento verbal do professor é uma

amostra adequada do seu comportamento total. É um dos sistemas mais utilizados na análise da interacção na sala de aula. A análise da interacção é um procedimento de observação, de baixa inferência, concebido para registar objectivamente o comportamento espontâneo, verbal, do professor e do aluno. Rosenshine e Furst (1973) consideram o FIAS um instrumento ao qual está subjacente uma teoria psicológica implícita de relação professor-aluno, teoria essa que seria de relação superior-subordinado.

No FIAS todas as interacções verbais professor-aluno que ocorrem na sala de aula são registadas e divididas em 10 categorias mutuamente exclusivas. As interacções são categorizadas numa de três grandes secções: o que o professor diz, comportando sete categorias; o que o aluno diz comportando três 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. A primeira área comporta quatro categorias numeradas:

- 1-Aceita sentimentos;
- 2-Elogia ou encoraja;
- 3-Aceita ou utiliza ideias dos alunos;
- 4-Faz perguntas.

A segunda área comporta três categorias:

- 5-Expõe conteúdos;
- 6-Fornece instruções;
- 7-Crítica ou justifica a autoridade;

A fala do aluno fornece indicação da liberdade da sua acção e comporta duas categorias:

- 8-Responde ao professor;
- 9-Toma a iniciativa de falar.

O registo é feito por um observador treinado que deve estar colocado na sala de modo a causar a mínima distração possível aos alunos e professor. Antes de iniciar o registo, o observador deverá dispendir algum tempo a "orientar-se" e a "sentir" o ambiente. Começa então a fazer o registo. Em cada três segundos regista o número da categoria de comportamento verbal que está a ocorrer. As categorias são registadas sequencialmente em filas. Um período normal de observação dura cerca de 15 a 20 minutos (Darst, Mancini & Zakrajsek, 1983; Flanders, 1968). Poderão ser tomadas notas marginais quando sucedem acontecimentos inesperados.

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 várias tipos de interpretação que podem ser realizadas a partir da matriz. Na nossa investigação recolhemos três grupos de dados:

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. Esta tem sido a variável mais considerada na investigação e com mais impacto nos resultados dos alunos;

A relação I/D revista que provém da relação anterior mas sem a inclusão das categorias 4 e 5;

A influência do professor que provém da relação entre o total de registos relativos ao professor e o total de registos relativos aos alunos.

O treino de cotação com o FIAS foi realizado com dois observadores, utilizando o seguinte procedimento:

1-Leram e discutiram o procedimento a utilizar na observação;

2-Observaram uma aula gravada em video e discutiram a cotação de sequências de comportamentos. Foi utilizado um marca passo para marcar o espaço de tempo de três segundos;

3-Cotaram várias sequências de ensino e discutiram os resultados;

4-Cotaram oito sequências de dois minutos de acção do professor. Em cada sequência era contada a percentagem de acordo entre os observadores;

4-Foi cotada uma sequência de 20 minutos.

A concordância entre os comportamentos registados pelos 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%.

CAPÍTULO VI

A acção do professor e as variáveis psicológicas

Os objectivos e as hipóteses da investigação

Definimos como objectivo do nosso estudo identificar características psicológicas, quer cognitivas quer comportamentais, que influenciam a percepção dos alunos acerca da competência social do professor. As variáveis independentes relativas ao professor, consideradas na investigação, foram: o sistema conceptual, o sentido de eficácia e o comportamento de interacção. A variável dependente foi a competência social do professor tal como é percebida pelos alunos. Consideramos que as três variáveis independentes pertencem a constructos diferentes e 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 é o comportamento de interacção real directamente observável.

De acordo com os objectivos do trabalho assumimos como hipóteses:

1- Os professores que possuem um nível conceptual mais elevado são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais;

2- Os professores que possuem um sentido de eficácia mais elevado são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais;

3- Os professores que utilizam mais habilidades de interacção indirectas são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais.

4- Quando o professor acumula as três características anteriores, a interacção entre as variáveis tem como efeito o aumento da percepção de competência social pelos alunos;

5- As três variáveis independentes são estatisticamente independentes entre si.

6- As experiências de vida dos professores têm repercussão nos índices das diferentes variáveis;

As quatro primeiras hipóteses estão em relação directa com os objectivos da investigação que são, lembramos, identificar as variáveis psicológicas do professor- quer cognitivas, quer comportamentais- susceptíveis de influenciar a percepção dos alunos acerca da sua competência social. A quinta hipótese destina-se a verificar a coerência do modelo que propomos. Finalmente a sexta destina-se a verificar se o enquadramento conceptual- a ecologia do desenvolvimento humano- subjacente ao modelo que defendemos é passível de ser real. Se fôr, a diferença entre os índices médios das diferentes variáveis dos grupos de professores que se podem constituir em função do contexto de experiência, serão significativas.

METODOLOGIA

Amostra.

Critérios de escolha

A amostra é constituída por 40 professores dos quinto e sexto anos de escolaridade (ciclo preparatório), do sexo feminino, com 40 anos de idade ou menos, efectivos ou profissionalizados, voluntários, leccionando disciplinas onde a interacção verbal é dominante.

Os professores que constituem a amostra ensinam uma população escolar pertencente aos quinto e sexto anos de escolaridade, do nível de ensino chamado "Ciclo Preparatório". Este nível de escolaridade é o mais estreito do espectro escolar, agrupando uma população homogénea quanto às características psicológicas que medeiam a percepção (nível de desenvolvimento estrutural-cognitivo). A decisão de escolher este espectro estreito é importante tanto mais que o processo de influência está dependente, em grande parte, das características do receptor. Este nível de escolaridade é

frequentado, em princípio, por toda a população do nível etário, dado que engloba os últimos anos da escolaridade obrigatória

A limitação da amostra a sujeitos do sexo feminino deriva da asserção de que as variáveis psicológicas consideradas são susceptíveis de ser influenciadas pelo sexo. No ciclo preparatório a maioria dos professores (cerca de dois terços) é do sexo feminino, pelo que a escolha deste grupo sexual pretende abranger o grupo dominante.

A limitação da idade dos professores a 40 anos deveu-se ao facto de considerarmos essa a idade a partir da qual os professores estão estabelecidos numa escola perto de casa, com um horário "bom" que se repercute, com frequência, numa certa passividade como profissional. Por outro lado, os professores com 40 anos e menos, tiveram em comum realizarem a profissionalização e a prática de ensino numa época histórica caracterizada pelo questionar da escola (a totalidade dos professores profissionalizou-se após 1974, e 38 deles ensina após 1970).

A restrição a professores voluntários poderá enviezar os resultados e impedir a generalização a toda a população escolar. Esta restrição é comum a toda a investigação psicológica em que os sujeitos da experiência tomam conhecimento dela e em que devem participar activamente. Este procedimento é o único adequado para poder recolher a participação, na escola, no tempo lectivo normal, de um grupo constituído pela turma inteira e respectivo professor.

A restrição a professores profissionalizados, deveu-se a que apenas estes se podem considerar profissionais. Com efeito, apenas o estágio profissional habilita para o exercício da profissão (embora comecem a generalizar-se os cursos que habilitam para o exercício da profissão de professor com estágio profissional já incluído no próprio curso).

A escolha de disciplinas onde a interação verbal é dominante deriva da decisão tomada de escolher comportamentos comuns à maior parte dos professores. A interação verbal é um comportamento mediador da comunicação, comum a todas as disciplinas leccionadas pelos professores da amostra. A escolha facilitou, por sua vez, a escolha do instrumento destinado a recolher o comportamento de interação.

Caracterização da amostra

No quadro 6.1 apresentamos as características da amostra .

QUADRO 6.1

DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS SÓCIO-PROFISSIONAIS

	N	LEQUE	X	DP
IDADE	40	24 -40	33,78	3,63
ANOS DE PROFISSIONAL	40	1 -12	5,8	3,07
ANOS DE ENSINO	40	5 -22	10,7	3,36
NOTA DE CURSO	40	11 -17	13,18	1,11
NOTA DE ESTAGIO	40	12,7-17	14,95	1,17

A idade mais baixa dos professores analisados foi de 24 anos. Este professor pertence ao grupo de ensino de música, sendo aliás o único professor deste grupo. Todos os restantes professores pertencem a quatro grupos de ensino, a saber: primeiro, que ensina português, estudos sociais e história; segundo, que ensina português e francês; terceiro, que ensina português e inglês e; quarto, que ensina matemática e ciências da natureza. A idade que surge de seguida é de 27 anos. Esta idade está mais de acordo com o percurso que leva um professor à profissionalização. Na verdade, a maioria dos professores termina a universidade, inicia a sua prática como professor e após alguns anos começa o estágio que lhe dá acesso ao estatuto

de profissional. Na nossa amostra o tempo de espera entre o início do ensino e o completamento da profissionalização é, em média, de cinco anos (diferença entre os anos de ensino e os anos de profissional). Ambas estas variáveis apresentam uma dispersão muito grande (D.P.= 3,07 e 3,36), principalmente se considerarmos que a média dos anos de profissionalização é de $X=5,8$. Duas das variáveis consideradas, a nota de curso e a nota de estágio apresentam, pelo contrário, uma variabilidade muito pequena

Os grupos de ensino abrangem professoras provenientes de grande variedade de formações académicas. Enquanto profissionais, têm em comum o estágio de formação-profissional, o qual tem sofrido várias transformações ao longo dos últimos dez anos. O grupo de ensino dos professores da amostra assim como as disciplinas em que foram observados podem ser consultados no quadro 6.2.

QUADRO 6.2

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRUPOS DE ENSINO E POR DISCIPLINA

	1ºGRUPO	2ºGRUPO	3ºGRUPO	4ºGRUPO	MUSICA	TOTAL
PORTUGUES	3	2	3			8
MATEMATICA				6		6
CIÊNCIAS				9		9
E. SOCIAIS	4					4
HISTÓRIA	3					3
FRANÇÊS		2				2
INGLÊS			7			7
ED. MUSICAL					1	1
TOTAL	10	4	10	15	1	40

Os 40 professores profissionalizaram-se através de um de três estágios (Quadro 6.3). Os estágios são sequenciados no tempo. O primeiro tipo de estágio chamava-se "clássico", tendo sido substituído pela "profissionalização em exercício". O ramo educacional coexiste com a profissionalização em exercício sendo o estágio inerente aos cursos de formação de professores das Universidades clássicas e das Universidades novas.

QUADRO 6.3

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRUPO DE ENSINO E POR TIPO DE ESTÁGIO

	1ºGRUPO	2ºGRUPO	3ºGRUPO	4ºGRUPO	MUSICA	TOTAL
E, CLASSICO	7	4	6	6	-	23
PROFISSIONALIZ,	3	-	4	4	1	12
L, EDUCACIONAL	-	-	-	5	-	5
TOTAL	10	4	10	15	1	40

O quadro 6.4 apresenta a distribuição das professoras por grupos etários, por grupos disciplinares e por tipo de estágio:

QUADRO 6.4

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR GRUPOS DE IDADE,
POR GRUPOS DE DISCIPLINA E POR ESTÁGIO

GRUPOS DE IDADE	TIPO DE ESTÁGIO	1ºGRUPO	2ºGRUPO	3ºGRUPO	4ºGRUPO	MUSICA	TOTAL
ATÉ 30 a.	CLASSICO			3		1	8
	PROFISS. R. EDUCA.				4		
31-35 a.	CLASSICO	4		4	2		18
	PROFISS. R. EDUCA.	2		1	4	1	
36-40 a.	CLASSICO	3	4	2	4		14
	PROFISS. R. EDUCA.	1					
TOTAL		10	4	10	15	1	40

A relação existente entre idade dos sujeitos da amostra e os tipos de estágio é a esperada, uma vez que estes últimos se sucedem historicamente. Com efeito, os professores mais velhos realizaram, na maioria dos casos, o "estágio clássico" enquanto os mais novos passaram pela "profissionalização em exercício" ou "ramo educacional". Uma vez que as licenciaturas educacionais proporcionam o acesso imediato à via profissional, os professores que seguiram esta via, não possuem anos de ensino anteriores à profissionalização.

Os 40 professores pertenciam a 10 escolas do distrito do Porto. Foram observados enquanto leccionavam uma das disciplinas em que são profissionalizados, à sua 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 incluíram 1031 alunos de ambos os sexos e de idades variadas. (No total foram observados 42 professores, mas dois não preencheram a totalidade dos dados pelo que não puderam ser utilizados). A população de quem se recolheu a percepção de competência social foi constituída pela totalidade dos alunos de uma das turmas de cada um desses professores.

Finalmente o tamanho da amostra impõe limitações às conclusões possíveis de retirar dos resultados estatísticos. Esta investigação tem um carácter exploratório constituindo uma primeira observação das relações entre as variáveis consideradas. A amostra, sendo pequena, é comparativamente grande quando se trata de estudos deste tipo. Por exemplo Gage(1979) refere que de 19 estudos que consultou, referentes à interacção professor-aluno, apenas cinco utilizavam uma amostra superior a 18 sujeitos. Esta realidade deve-se à dificuldade inerente à recolha deste tipo de dados. Com efeito ela implica intrusão no normal funcionamento das aulas o que é dificilmente aceite pelos professores e pelas autoridades escolares.

Instrumentos

Para medir as variáveis independentes - sistema conceptual, sentido de eficácia e comportamento de interação - utilizámos o *Paragraph Completion Method (PCM)*, o *Teacher Efficacy Scale (TES)* e o *Flanders Interaction Analysis System (FIAS ou FIAC)*. Para medir a variável dependente utilizámos o Questionário de Competência Social (QCS) cujas características já foram referidas.

Recolha de dados

Precedendo a recolha de dados foram dados os seguintes passos:

- 1- Contacto com as escolas e pedido da colaboração voluntária dos professores, nas condições pretendidas;
- 2- Apresentação dos objectivos, objecto e metodologia do estudo aos professores interessados em participar. Os objectivos foram apresentados como "encontrar as variáveis psicológicas que influenciam a percepção dos alunos";
- 3- Marcação da data para a observação de cada professor participante;

A recolha de dados propriamente dita implicou os seguintes passos:

- 1-Na data marcada o observador era apresentado à turma pelo professor. A turma já fora informada da presença do observador. Este explicava o que ia fazer e qual a participação que lhes era pedida. Os alunos podiam fazer perguntas ao observador;
- 2-Durante os primeiros 35 minutos de aula eram recolhidos 20 minutos de interação verbal com o auxílio do FIAS.
- 3-Nos últimos 15 minutos de aula os alunos preenchiam o QCS. Ao mesmo tempo o professor preenchia o TES e o PCM. Quando

o tempo era insuficiente para o fazer podia ser continuado do intervalo da aula ou num espaço de tempo disponível a seguir. Os professores preenchiam um questionário demográfico (em anexo).

Os dados recolhidos agrupam-se em dois blocos. Um bloco que se refere a características psicológicas e um bloco que se refere a características sócio-profissionais. Os dois blocos de dados relativos ao mesmo professor receberam um mesmo número de modo a que não fosse possível relacionar o professor com os dados. Nas características psicológicas incluem-se: sistema conceptual, sentido de eficácia (subdividido em expectativa de eficácia pessoal e expectativa de resultado), indirectividade, indirectividade revista, relação tempo de fala do professor/tempo de fala do aluno. As duas últimas, porque não fazem parte das hipóteses, só algumas vezes serão referidas. Nas características sócio-profissionais (já descritas no quadro 6,1) incluem-se: Idade do professor, número de anos que se dedica ao ensino, número de anos que ensina como profissionalizado, nota de curso e nota profissional.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

De seguida procederemos à verificação das hipóteses atrás referidas. A natureza destas implica o recurso a procedimentos estatísticos diferenciados. A propósito de cada hipótese explicaremos e fundamentaremos o procedimento estatístico utilizado.

Começaremos por apresentar as características psicológicas da amostra estudada. O quadro 6.5 apresenta a descrição das variáveis psicológicas dos professores participantes .

QUADRO 6.5

DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS

	N	LEQUE	X	DP
COMPETENCIA SOCIAL	40	3,63- 4,39	4,00	0,20
INDIRECTIVIDADE	40	0,10- 1,13	0,50	0,26
EXPECTATIVA DE RESULTADOS	40	16 -39	29,2	5,77
AUTO-EFICÁCIA	40	26 -50	40,08	6,00
NÍVEL CONCEPTUAL	40	1 - 2,66	1,87	0,37

Observa-se que a dispersão das notas da competência social é muito baixa não permitindo uma discriminação adequada entre os indivíduos. Por outro lado a variabilidade da nota de indirectividade é muito elevada.

Análise das hipóteses

Na análise das diferentes hipóteses começaremos pelas que se referem mais directamente ao objectivo da nossa investigação, a saber, as que relacionam cada uma das variáveis psicológicas independentes (hipóteses 1,2 e 3), por si e em conjunto (hipótese 4), com a variável dependente. De seguida analisaremos a relação entre as variáveis independentes (hipótese 5) e finalmente analisaremos o impacto dos diferentes contextos de vida nos índices das variáveis (hipótese 6).

Hipótese em análise

1- Os professores que possuem um nível conceptual mais elevado são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais;

Para efeitos de verificação desta hipótese recorreremos a dois procedimentos estatísticos. No primeiro procedimento realizamos uma correlação produto-momento de Pearson entre a variável independente em análise - o nível conceptual - e a variável dependente - a percepção de competência social-. O segundo procedimento estatístico consistiu em considerar apenas os valores extremos da variável dependente (os 10 indivíduos com o valor de competência social mais elevado e os 10 indivíduos com o valor mais baixo) e verificar se a diferença entre as médias dos dois grupos era significativa.

A correlação entre a percepção, por parte dos alunos, da competência social do professor e nível conceptual deste é de $r = -.468$, $p < .001$. Este valor vai no sentido oposto do esperado na hipótese, hipótese essa formulada com base nos resultados da investigação disponível.

Recorrendo ao segundo procedimento estatístico verificamos que há diferença significativa nos índices de nível conceptual entre grupos extremos quanto à percepção de competência social: $t(18) = 2.77$, $p = .013$, com os professores reconhecidos como mais competentes em tarefas sociais com um nível conceptual médio de $X = 1.59$ e os reconhecidos como menos competentes com um nível conceptual médio de $X = 2.06$.

Os resultados da análise desta hipótese mostram uma relação entre o sistema conceptual do professor e a percepção de competência social por parte dos alunos no sentido oposto ao esperado. Ou seja, os professores com menor nível conceptual são percebidos pelos alunos como mais competentes. Do mesmo modo quando comparamos grupos extremos de professores, quanto à competência social, verificamos que a média dos índices dos percebidos como mais competentes se diferencia significativamente da média dos percebidos como menos competentes, com estes últimos a apresentar uma média mais elevada.

Hipótese em análise:

2- Os professores que possuem um sentido de eficácia mais elevado são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais;

Os tratamentos estatísticos utilizados para esta hipótese foram os mesmos dos utilizados para a hipótese anterior - correlação entre percepção da competência social do professor pelos alunos e auto-eficácia e entre a primeira a expectativa de resultados e, análise da diferença entre as médias de grupos contrastantes-.

Como já foi referido, o sentido de eficácia subdivide-se no sentido de eficácia pessoal ou auto-eficácia e nas expectativas de resultado. Os resultados encontrados com o primeiro tratamento estatístico foram: correlação entre o sentido de eficácia pessoal e a percepção de competência social de $r=.12$, $p=.23$; correlação entre a expectativa de resultados e percepção de competência social de $r=.002$, $p=.49$.

O segundo tratamento estatístico que compara os grupos, de competência social extrema, fornece os seguintes resultados: auto-eficácia, $t(18)=-.03$, $p=.97$; expectativa de resultados $t(18)= -.16$, $p=.87$. A análise dos resultados mostra que, para a população em estudo, não há relação significativa entre a percepção de competência social e os dois componentes do sentido de eficácia.

Hipótese em análise:

3- Os professores que utilizam mais habilidades de interacção indirectas são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais.

Também para esta hipótese o tratamento estatístico foi idêntico ao das hipóteses anteriores. A correlação entre a

indirectividade do professor, segundo a FIAC, e a percepção de competência social não é significativa ($r = -.15$, $p = .16$).

O segundo procedimento estatístico mostra que os grupos extremos quanto à percepção de competência social não se diferenciam no recurso à indirectividade: ($t(18) = 1.46$, $p = .16$).

Hipótese em análise:

4- Quando o professor acumula as três características anteriores, a interacção entre as variáveis tem como efeito o aumento da percepção de competência social pelos alunos;

Tal como está formulada, a hipótese pode ser interpretada de duas maneiras diferentes. A primeira é a de que há uma relação aditiva das variáveis independentes com efeito nos índices da variável dependente, ou seja, quando o professor acumula valores elevados de cada uma das variáveis a percepção de competência social aumenta. A segunda é a de que as variáveis independentes se combinam, interagindo, para o resultado da variável dependente. Para cada uma das interpretações foi adoptada uma análise estatística diferente.

Para a primeira, a hipótese foi verificada através do recurso à análise de regressão múltipla (ARM). Esta permite responder à questão de qual é a percentagem de variância na percepção de competência social dos alunos sobre o seu professor, passível de ser atribuída ao conjunto de variáveis predictoras ou de variáveis independentes. Avalia-se assim, o grau de relação entre a variável dependente "competência social" e o conjunto de variáveis independentes, "sistema 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 S.P.S.S. (versão 9.0, 1984), utilizando o método "backward elimination". Neste método todas as variáveis que satisfazem o teste de tolerância entram na equação como um grupo e depois é removida uma de cada vez. Por sua vez a ordem de entrada das variáveis é função do nível decrescente de tolerância, embora sejam examinadas como um bloco.

A tolerância de uma variável é a proporção de variância que fica depois de o efeito das variáveis independentes que ainda estão na equação ter sido separado. Isto é: um menos o quadrado da correlação múltipla daquela variável independente, com as variáveis independentes ainda na equação. A tolerância mínima é definida como o mínimo das tolerâncias recomputadas das variáveis na equação quando uma variável entra no passo seguinte. As variáveis entram na equação uma de cada vez em função da magnitude do nível de tolerância. A tolerância de uma variável independente a ser considerada para inclusão na equação é a proporção de variância dessa variável que não é explicada pelas variáveis independentes que estão na equação. O índice de tolerância pode variar entre zero e um. Uma tolerância de zero significa que essa variável é uma combinação linear perfeita das outras variáveis independentes. Uma tolerância de um, indica que a variável não está correlacionada com as outras variáveis independentes. Um valor intermediário de, por exemplo, .60, significa que 60% da variância da variável independente potencial não é explicada pela outras variáveis na equação. A tolerância mínima no procedimento "new regression" é de .01, o que significa que a variável entra na equação se a proporção da variância dessa variável não explicada pelas outras variáveis excede 1%.

No procedimento referido, em cada passo, as variáveis independentes que ficam na equação são examinadas para posterior remoção. A variável com o valor de F mais pequeno é então removida salvo no caso do valor da probabilidade desse F ser

maior do que o valor escolhido para critério (este valor é de 2.71 no modelo *backward*). A operação repete-se para as variáveis restantes. Só permanecem na equação as variáveis que contribuem significativamente para a expressão da variável dependente.

A ordem de entrada das variáveis foi, "sistema conceptual", "expectativa de resultados", "indirectividade" e "auto eficácia". A ordem de retirada depois de examinadas como um bloco foi, "expectativa de resultados", "auto eficácia" e "indirectividade". O nível conceptual foi a única variável conservada na equação.

O nível conceptual é a variável que contribui com uma percentagem de variância maior que não é explicada pelas outras variáveis na equação. Segue-se-lhe a expectativa de resultados, a indirectividade e a auto-eficácia. Quanto à percentagem de variância que está associada à variável dependente a ordem de magnitude não é a mesma. A que contribui menos e, por isso, é primeiro retirada da equação, é a expectativa de resultados, seguida da auto-eficácia, e da indirectividade. A única variável conservada na equação foi o nível conceptual. O nível conceptual sózinho explica 22% da variância na percepção da competência social do professor. O conjunto das variáveis que entraram na equação explicam 27% da variância. Duas das variáveis, nível conceptual e indirectividade explicam, em conjunto, mais de 26% da variância. O quadro 6.7 sumaria os diferentes passos do procedimento da análise de regressão múltipla.

introduzir quadro 6.7

QUADRO 6.7

TABELA SUMARIO DA ANALISE DE REGRESSAO MULTIPLA

PASSOS	MULTR,	R2	R2AJS,	F(EQU)	SIGF,	MUDR2,	MUOF	SIGMUD,		VARIAV	BIN	R
1									IN%	SC	-,4683	-,4683
2									IN%	EX.RE,	,0085	,0020
3									IN%	IND,	-,2151	-,1555
4	,5178	,2681	,1844	3,205	,024	,2681	3,205	,024	IN%	AEF,	,0666	,1200
5	,5164	,2667	,2056	4,365	,010	-,0014	,066	,799	OUT%	EX.RE		,0020
6	,5136	,2638	,2240	6,630	,003	-,0029	,142	,708	OUT%	AEF,		,1200
7	,4683	,2193	,1987	10,673	,002	-,0445	2,238	,143	OUT%	IND		-,1555

As mudanças no R quadrado entre os diferentes passos da equação não são significativos. 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 neste sector escolar, 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 da variável dependente não é significativa ($F(2, 37) = 2.272$, $p = .141$). A contribuição da expectativa de resultados para a explicação da variável dependente não é significativa ($F(2, 37) = .066$, $p = .799$). A contribuição da expectativa de eficácia para a proporção de variância da variável dependente não é, também, significativa ($F(2, 37) = .186$, $p = .6688$).

Para a segunda formulação da hipótese recorreremos à análise de tabelas de contingência. Este procedimento permite verificar a acção combinada das variáveis independentes sobre a variável dependente. Todas as variáveis foram cruzadas entre si em blocos de duas ou de três. Todas as combinações possíveis foram realizadas. No entanto só apresentaremos os resultados das que forneceram resultados significativos. Não recorreremos à combinação de mais de três variáveis dado o número reduzido de sujeitos da investigação.

As tabelas de contingência permitem distribuir os casos por uma tabela de duas entradas considerando à vez duas ou mais variáveis e assim analisar a significância estatística da frequência da distribuição por cada uma das células resultantes do cruzamento dessas variáveis. Deste modo podemos descrever em que medida o valor de uma variável varia em função do valor de

outra. Para procedermos a esta análise dividimos os resultados da população, em cada uma das variáveis psicológicas (tanto as independentes como a dependente), em duas partes a partir de um valor próximo da mediana, de modo a que cerca de metade dos sujeitos se distribuisse para cada um dos lados. Isto não foi possível de realizar com a variável "nível conceptual" devido ao modo como a atribuição dos índices é feita. O valor da significância que é apresentado é o valor da significância do "r" de Pearson.

Na análise da tabela de contingência verificámos os seguintes resultados: A combinação das variáveis duas a duas mostra valores significativos para o cruzamento entre as expectativas de resultados e a indirectividade do professor ($r = -.25$, $p = .05$). Os professores que têm maiores expectativas de resultados têm maior probabilidade de recorrer a comportamentos da categoria "indirectividade". (quadro 6.8)

Quadro 6.8

		Expectativa de resultados	
		Maior	Menor
Indirect	Menor	7	12
	Maior	13	8

Dos restantes cruzamentos possíveis entre duas variáveis não resulta nenhuma associação significativa. Isto provavelmente deve-se ao facto de existirem outras variáveis que não foram consideradas na investigação com funções mediacionais nos resultados.

Da combinação de três variáveis, encontramos diferenças significativas no cruzamento das seguintes:

Nível conceptual com percepção de competência social e expectativas de resultados- No sub-grupo que possui o nível conceptual mais baixo, os que são percebidos como menos competentes em tarefas sociais possuem expectativas de resultados mais baixas do que os que são percebidos como mais competentes ($r=-.57$, $p=.03$) (Quadro, 6.9).

Quadro 6.9

valores relativos aos professores
que possuem um nível conceptual mais baixo

		Expectativas de resultados	
		altas	baixas
Comp. social	baixa	0	4
	alta	4	3

Este valor perde no entanto significado devido ao pequeno número de casos que cai em cada cela.

Percepção de competência social com indirectividade e expectativa de resultados- Entre o grupo de professores percebidos como mais competentes em tarefas sociais, os que recorrem a mais comportamentos indirectos possuem expectativas

de resultados mais elevadas enquanto os que possuem expectativas mais baixas recorrem mais a comportamentos directos ($r=-.38$, $p=.05$). (quadro 6.10).

Quadro 6.10

grupo de professores percebidos
como mais competentes socialmente

		Expectativa de resultados	
		altas	baixas
Indirect.	menos	4	7
	mais	6	2

Hipótese em discussão:

5- As três variáveis independentes são estatisticamente independentes entre si.

Para verificar esta hipótese recorreremos a uma matriz de correlações de Pearson. Os resultados encontrados foram os seguintes: (quadro 6.11)

Inserir quadro 6.11

QUADRO 6.11
CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS PSICOLÓGICAS

	INDIR.	EXPCT RESUL	AUTO EFIC.	NÍVEL CONCP.
INDIR.		-,133	,102	-,115
EXPECT. RESUL.			,272*	,013
AUTO EFICA.				-,18
NÍVEL CONCP.				

*P<,05

†P<,001

VARIÁVEIS REFERIDAS NO QUADRO:

- Indirectividade;
- Expectativa de resultado;
- Auto-eficácia;
- Nível conceptual;

Passaremos de seguida a analisar como se comporta cada uma das variáveis psicológicas da matriz de correlações, nas suas relações com todas as outras variáveis.

Nível conceptual - A média dos índices da população da amostra nesta variável, foi de $X=1.866$ com um desvio padrão de $DP=.368$. Este valor da média é o encontrado pelos autores do PCM ($M=1.82$) (Hunt, Greenwood, Noy, Watson, 1973). A seguir (Quadro 6.13) podemos ver a correlação do nível conceptual, dos professores da experiência, com todas as outras variáveis psicológicas, assim como a significância do resultado.

Quadro 6.12

	INDIR	BXP.RES	AU.EF.
N.CONC.	-.116 ($p=.239$)	.014 ($p=.466$)	-.181 ($p=.132$)

A correlação entre o nível conceptual e as restantes variáveis não é significativa.

Indirectividade - A indirectividade considerada na investigação resulta, como já referimos acima, da relação entre o total de comportamentos registados nas categorias um dois três e quatro e os comportamentos registados nas categorias cinco, seis e sete tal como são recolhidas com a F.I.A.C.. A média encontrada para a população estudada foi de $X=.496$ com um desvio padrão de $D.P.=.263$. Wragg (1973) num estudo que abrangia 102 professores em formação, num total de 578 aulas, encontrou um valor de $X=.359$. Aspy e Roebuck (1972) encontraram diferenças entre grupos de professores do ensino elementar e professores do ensino secundário. Dois grupos de controlo, respectivamente do ensino elementar e do ensino secundário, apresentavam valores médios de $X=.23$ e $X=.07$. Esta variação entre o comportamento de interacção dos professores com alunos de idades mais baixas e

com alunos de idades mais elevadas é normalmente encontrada. Tal diferença associada à idade dos alunos deve-se, provavelmente, ao facto de os alunos mais novos estarem mais dependentes do comportamento do professor enquanto os mais velhos estão mais dependentes quer de critérios intrínsecos quer dos comportamentos dos colegas e por isso não é necessário o suporte da relação proveniente do professor, podendo este centrar-se mais na dimensão didáctica. Verificam-se também, normalmente, variações no comportamento de interacção dos professores de disciplinas diferentes sendo, por exemplo, maior o tempo dedicado à exposição (categoria cinco da F.I.A.C.) na disciplina de matemática e menor na de estudos sociais (Postic, 1979). A correlação desta variável com todas as restantes variáveis psicológicas, assim como o nível de significância dos resultados, é apresentada no quadro seguinte (quadro 6.13).

Quadro 6.13

	N. Conc.	Exp. Res	Aut. Ef.
Indir.	-.116 (p=.239)	-.133 (p=.206)	.103 (p=.264)

Tal como para o nível conceptual a relação entre esta variável e as restantes não evidencia correlação significativa.

Sentido de eficácia do professor - O sentido de eficácia do professor foi, no nosso estudo, subdividido em duas expectativas. A expectativa de resultado e a expectativa de eficácia pessoal. Como foi referido acima, Gibson e Dembo (1984) encontraram evidências para as duas dimensões. Denham e Michael (1981), Ashton (1984) identificaram-nas igualmente. Na avaliação da expectativa de resultados com o TES os índices mais baixos correspondem a maiores expectativas e os mais elevados a menor expectativa. Os índices mais elevados de expectativa de eficácia pessoal correspondem a maior expectativa e vice versa.

A média para a expectativa de resultados foi de $X=29.2$ com um desvio padrão de $D.P.=5.77$. A média para a expectativa de eficácia foi de $X=40.075$ com um desvio padrão de $D.P.=6.002$. A correlação destas duas variáveis com as restantes, assim como o nível de significância do resultado, é apresentada no quadro seguinte (quadro 6.14).

Quadro 6.14

	N. Conc.	Ind.	A. Efic.
Exp. Res.	.014 (p=.466)	-.133 (p=.206)	.272 (p=.045)
A. Efic.	-.181 (p=.132)	.103 (p=.264)	

A única correlação significativa existente verifica-se entre as duas componentes do sentido de eficácia. Ela justifica-se dado que ambas pertencem ao mesmo constructo. No entanto o sinal da correlação deveria ser negativo, o que significaria que os professores com expectativa de eficácia pessoal mais elevada teriam maiores expectativas de resultados. Se não se trata de deficiência do instrumento de avaliação, estes resultados poderiam ter impacto a nível da motivação do professor. Com efeito tal resultado permite inferir que os professores se acham capazes de intervir mas ao mesmo tempo acham que não vale a pena porque há muitos factores externos à escola que influenciam a realização dos alunos, ou ao contrário, acham que vale a pena intervir mas que não são capazes de o fazer. As restantes variáveis não se correlacionam significativamente entre si.

Como conclusão desta hipótese podemos afirmar que a relação entre as variáveis independentes não é estatisticamente significativa. Este resultado suporta a nossa asserção de que as variáveis independentes pertencem a constructos diferentes e

portanto é útil considerar em simultâneo a sua contribuição para o resultado da variável dependente.

Como referimos acima foram recolhidos outros índices que derivam de um dos instrumentos utilizados -Fiac-. As variáveis adicionais são as seguintes:

Indirectividade do professor revista-dada pela relação entre o número de registos nas categorias 1,2 e 3 e o número de registos nas categorias 6 e 7;

Relação entre o tempo que o professor falou e o tempo que os alunos falaram- dado pela relação entre o total de registos nas categorias de 1 a 7 e o total de registos nas categorias 8 e 9 da FIAC;

Encontramos as seguintes as correlações entre estas variáveis e as directamente envolvidas na amostra: (quadro 6.15)

introduzir quadro 6.15

Referiremos de seguida as correlações significativas encontradas entre as variáveis psicológicas ainda não referidas.

QUADRO 6,15
CORRELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS

	INDIR,	INDIR, REVIS,	PROF/ ALUNO	EFICA,	AUTO EFICA,	NÍVEL CONCP,
INDIR,		,281*	-,474†	-,133	,102	-,115
INDIR, REVIS,			-,06	-,095	,081	,061
PROF/ ALUNO				,204	,158	,111
EXPECT, RESUL,					,272*	,013
AUTO EFICA,						-,18
NÍVEL CONCP,						

* $P < ,05$

† $P < ,001$

VARIÁVEIS REFERIDAS NO QUADRO:

- Indirectividade;
- Indirectividade revista;
- Relação entre o tempo que o professor falou e o que os alunos falaram;
- Expectativa de resultado;
- Auto-eficácia;
- Nível conceptual;

A indirectividade do professor aparece correlacionada com a indirectividade revista e com a relação entre tempo que o professor falou e o que os alunos falaram (Quadro 6.16).

Quadro 6.16

	Ind. Rev.	Rel P/A
Indir.	.282 (p=.039)	-.475 (p=.001)

A primeira correlação pode surpreender por ser pequena. Significa, provavelmente, que grande parte da interacção estabelecida é mediatizada pelos conteúdos e quando estes são retirados da análise, a estrutura da interacção sofre grandes mudanças. Verifica-se a importância que têm os conteúdos na interacção, quando se compara a indirectividade com a relação entre o tempo que o professor falou e o tempo que os alunos falaram.

Hipótese considerada:

6- As experiências de vida dos professores têm repercussões nos índices das variáveis psicológicas;

Com efeito, o desenvolvimento é produto, entre outros, da interacção do indivíduo com o meio ambiente. Na medida em que diferentes meios exigem ou proporcionam diferentes experiências, contribuindo assim para o desenvolvimento de diferentes competências ou capacidades, os diferentes meios habitados pelos professores na vida adulta são susceptíveis de promover diferenças na sua realização. Nesta parte vamos analisar em que medida vários agrupamentos de professores, constituídos em função de contextos de experiência, se diferenciam nos índices das variáveis psicológicas estudadas.

Os contextos de experiência foram organizados com base nas indicações fornecidas pelo registo das variáveis demográficas. Os contextos considerados foram:

A-Contexto definido em função dos conteúdos que ensina na sua prática profissional: Este contexto permite vários modos de agrupar os professores:

a) Um modo em que cada grupo de ensino é considerado como um grupo dado que, embora algumas disciplinas sejam partilhadas por vários grupos, cada um deles tem as suas especificidades. Nesta perspectiva consideramos os seguintes grupos: primeiro grupo; segundo grupo; terceiro grupo e; quarto grupo:

b) Um modo em que os grupos de professores são constituídos em função de um número comum de disciplinas. Nesta perspectiva consideramos os seguintes grupos: primeiro grupo; segundo e terceiro grupos (ensinam português e língua estrangeira); quarto grupo.

B- Contexto de formação académica: Os professores têm origem em todos os cursos universitários. Dois grandes grupos podem ser desde logo identificados: os que receberam formação específica onde o currículo académico é desde muito cedo pensado em termos de um futuro profissional como professor e; Os que receberam uma formação académica não perspectivada em termos de um futuro como professor. Dentro destes últimos podemos ainda considerar os professores que provêm do que tradicionalmente são consideradas faculdades de letras e os que provêm do que são consideradas faculdades de ciências. Assim é possível agrupar os professores de dois modos:

a) Um com os seguintes grupos: os que possuem uma licenciatura educacional; os que provêm de faculdades de letras sem licenciatura educacional e; os que provêm de faculdades de ciências sem licenciatura educacional.

b) Dado que os que provêm dos ramos educacionais provêm igualmente das faculdades de ciências é

possível formar dois outros grupos: os que provêm das faculdades de letras e; os que provêm das faculdades de ciências.

C- Contexto de formação profissional: Os professores da amostra adquiriram a sua formação profissional de três maneiras distintas: através do estágio clássico, através da profissionalização em exercício e através de uma licenciatura educacional. Cada um destes contextos de formação profissional permite formar um grupo de professores.

D- Contexto de tempo de prática profissional: Podemos considerar dois pontos de vista dando origem a dois modos de agrupar os professores:

a) Um modo com base no tempo total de ensino ou de prática profissional:

b) Um modo com base no tempo de prática como profissional, ou seja após ter adquirido a profissionalização.

Cada uma destas possibilidades deu origem a dois grupos; o dos professores que ensina há mais tempo e o dos que ensinam há menos tempo, com igual número de indivíduos para cada lado.

E- Contexto geracional: Finalmente considerámos os professores em função da idade. Formámos três grupos, a saber: até 30 anos; de 31 a 35 anos; de 36 a 40 anos.

A análise de resultados fornece os seguintes índices:

A-Contexto definido em função dos conteúdos que ensina na sua prática profissional:

a) cada grupo de ensino é considerado como um grupo.

Este modo de agrupar os professores considera cada grupo de ensino de pertença como um contexto diferente. é possível assim constituir quatro grupos:

-primeiro grupo de ensino (com 10 professores) que ensina português, estudos sociais e história;

- segundo grupo (quatro professores) que ensina português e francês;
- terceiro grupo (10 professores) que ensina inglês e português;
- quarto grupo (15 professores) que ensina matemática e ciências da natureza.

Encontrámos diferenças significativas entre os grupos nos índices médios das seguintes variáveis:

A média dos índices de nível conceptual dos professores do primeiro grupo ($N=10$, $X=1.73$) diferencia-se significativamente da dos professores do quarto grupo ($N=15$, $X=2.04$), $t(23)=2.09$, $p=.04$; a média do nível conceptual dos professores do 3º grupo ($N=10$, $X=1.66$) diferencia-se significativamente da do 4º grupo, $t(23)=2.61$, $p=.01$.

A média dos índices de indirectividade dos professores do terceiro grupo ($X=.61$) diferencia-se significativamente da média dos índices do quarto grupo ($X=.39$), $t(23)=2.04$, $p=.05$.

Não se verificaram diferenças significativas entre as médias dos índices dos grupos assim constituídos nas restantes variáveis, quer independentes quer dependente.

b) considerar os grupos pela maioria das disciplinas comuns: este modo de agrupar os professores dá origem aos seguintes grupos :

- primeiro grupo (com 10 professores);
- segundo mais o terceiro grupos (com 14 professores);
- quarto grupo (com 15 professores).

Encontrámos diferenças significativas entre os grupos nas médias dos índices das seguintes variáveis:

Nos índices do nível conceptual diferenciam-se significativamente os seguintes grupos: primeiro grupo e quarto já referido no modo a); segundo mais terceiro grupos ($X=1.76$) e quarto ($X=2.04$), $t(27)=2.20$, $p=.03$. O quarto grupo, que engloba os professores de matemática e ciências da natureza, evidência um índice médio da variável nível conceptual, significativamente mais elevado do que cada um dos outros grupos, quer o primeiro que engloba os professores de português, estudos sociais e história, quer os segundo mais terceiro que ensinam português e língua estrangeira (francês ou inglês).

Nos índices de indirectividade diferenciam-se significativamente os seguintes grupos: segundo mais terceiro grupos ($X=.61$), do quarto ($X=.39$), $t(27)=2.33$, $p=.02$, com os professores do quarto grupo a evidenciarem um índice médio de recurso a comportamentos indirectos inferior de acordo, aliás, com o que a investigação tem apontado (Postic, 1979).

Os grupos de professores constituídos de acordo com as características das disciplinas que ensinam não se diferenciam significativamente nos índices das restantes variáveis.

B-Contexto de formação académica:

O primeiro modo (modo a) de formar grupos, em função do contexto de experiência, dá origem aos seguintes grupos:

- os professores provenientes dos ramos educacionais (cinco professores todos pertencentes ao quarto grupo);
- os professores provenientes de faculdades de letras (24 professores);
- os professores provenientes de faculdades de ciências que não se formaram através dos ramos educacionais (10 professores);

Se compararmos as médias dos índices de nível conceptual dos professores provenientes dos ramos educacionais (N=5, X=2.20) com os provenientes de faculdades de letras (N=24, X=1.75) verificamos que a diferença é significativa $t(27) = 2.69$, $p = .01$.

Se compararmos as médias dos índices de expectativa de resultados do grupo de professores provenientes de faculdades de ciências (N=10, X=26,2) com a do grupo de professores provenientes de faculdades de letras (N=24, X= 30,79), encontramos diferenças significativas ($t(32) = 2,21$, $p = .03$). Os resultados mostram expectativas de resultados mais elevadas para os professores provenientes das faculdades de ciências.

Quanto ao segundo modo (modo b) de constituir grupos em função do contexto académico de formação, formamos dois grandes grupos, a saber:

- Os que provêm de faculdades de ciências (com 15 indivíduos);
- Os que provêm de faculdades de letras (com 24 indivíduos).

Comparando as médias dos índices de nível conceptual dos grupos assim constituídos encontramos diferenças significativas entre o grupo de professores provenientes de faculdades de ciências (N=15, X=2.04) e o grupo proveniente de faculdades de letras (N=24, X=1.75), $t(37) = 2.57$, $p = .01$.

Quando comparamos as médias dos índices de indirectividade dos grupos assim constituídos verificamos que o grupo de professores proveniente de faculdades de ciências (N=15, X=39,87) se diferencia, significativamente, do conjunto dos professores provenientes de faculdades de letras (N=24, X=56,83), $t(37) = 2.03$, $p = .04$. Tal como a investigação tem salientado os professores que ensinam disciplinas mais ligadas às ciências

recorrem menos a comportamentos indirectos do que os que ensinam disciplinas mais ligadas às letras (Postic, 1979).

Se compararmos a média dos índices de expectativa de resultados do grupo proveniente de faculdades de ciências (N=15, X=27), com a do grupo proveniente de faculdades de letras (N=24, X=30,79), encontramos diferenças significativas ($t(37)=2,07$, $p=,04$), com os professores provenientes de faculdades de ciências evidenciando expectativas de resultados mais elevadas que os professores provenientes das faculdades de letras.

C- Contextos de formação profissional. Deram origem aos seguintes grupos:

- Os que realizaram o estágio clássico (com 23 professores);
- Os que realizaram a profissionalização em exercício (com 12 professores);
- Os que realizaram o estágio do ramo educacional (com 5 professores).

Encontramos diferenças significativas quando comparamos a média dos índices do nível conceptual do grupo que realizou o estágio nos ramos educacionais (X=2.20), com a do grupo que realizou a profissionalização em exercício (X=1,69), $t(15)=2.45$, $p=.02$. Do mesmo modo encontramos diferenças significativas entre a média do grupo que se profissionalizou através dos ramos educacionais e a média do grupo que se profissionalizou através do estágio clássico (N=23, X=1.88), $t(26)=2.06$, $p=.04$. A média do nível conceptual é significativamente mais elevada para os professores que provêm dos ramos educacionais.

D-Contexto de tempo de prática profissional.

Em função do tempo total de ensino ou de prática de ensino (modo a) foram constituídos dois grupos:

- professores que ensinava há 10 ou menos anos (grupo 1) (N=21);

- professores que ensinavam há 11 e mais anos (grupo 2) (N=19).

Os resultados mostraram diferenças significativas para a variável psicológica "indirectividade" , entre a média dos índices do grupo de professores que ensinava há mais tempo (X=.59) e a média dos índices do grupo que ensinava há menos tempo (X=.40), $t(38) = -2.46$, $p = .01$, com os primeiros sendo mais indirectos.

Em função do tempo de prática como profissional, ou seja após ter adquirido a profissionalização (modo b) constituíram-se dois grupos:

- professores que ensinavam há seis e menos anos (grupo 1), (N= 20);

- professores que ensinavam há sete anos e mais (grupo 2) (N= 20).

De uma maneira geral, os professores passam sempre alguns anos como professores não profissionalizados antes de acederem ao estágio. São excepções os ramos educacionais, situação onde os professores, imediatamente após terminarem o curso, já estão habilitados com o estágio. Os grupos assim constituídos não se diferenciam para a variável "indirectividade" ($t(38) = .36$, $p = .72$). Curiosamente estes grupos diferenciam-se significativamente quando a análise é feita para a variável "indirectividade revista" ($t(38) = -2.07$, $p = .04$), com o grupo de professores profissionalizados há mais tempo a recorrerem mais a comportamentos indirectos (X=.32) do que o grupo profissionalizado à menos tempo (X=.13). Lembramos que a indirectividade revista engloba os comportamentos da variável indirectividade, quando excluimos os conteúdos (categoria quatro e cinco).

E-Contexto geracional. Considerámos três grupos de idade, a saber:

- professores com 30 anos e menos (N=8);
- professores entre os 31 e os 35 anos (N=18);
- professores entre os 36 e os 40 anos (N=14).

Os grupos assim constituídos não se diferenciam relativamente à média dos índices de nenhuma das variáveis.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresentámos dois blocos de hipóteses. Num estabelecemos relação entre as variáveis independentes, isoladamente e em conjunto, com a variável dependente. No outro incluímos duas hipóteses. Uma analisa as relações entre as variáveis independentes enquanto a outra analisa as diferenças entre os grupos de professores em função de contextos de experiência de vida.

No primeiro bloco (hipóteses 1,2,3 e 4), defendemos que cada uma das 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- contribua por si só para a percepção de competência social por parte dos alunos, e quando associadas tal contribuição seria maior. Passaremos de seguida a analisar cada uma delas:

1- Os professores que possuem um nível conceptual mais elevado são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais;

Esta hipótese não se verificou. Nesta população o sistema conceptual exerce influência na percepção de competência social exactamente da maneira inversa que era esperada: ou seja, quanto menor o nível conceptual maior a percepção de competência social.

As teorias que salientam a importância do desenvolvimento conceptual na eficácia da comunicação professor aluno, referem que a adaptação do professor aos alunos é o coração do processo ensino aprendizagem. Com efeito a forma como o professor reage aos alunos é um processo de "ler" e "adaptar" . Este processo, se adequado às necessidades dos alunos, permite ao professor fornecer o tipo de estruturação

do meio necessária para otimizar a aprendizagem. Mas, para o professor poder estruturar o meio de forma adequada às necessidades dos alunos terá de, para além de possuir uma complexidade cognitiva superior à dos alunos, possuir igualmente um reportório mínimo de habilidades de interação social. A adaptação do meio às necessidades dos alunos implica: o fornecimento a alunos de nível conceptual baixo de um meio muito estruturado e; fornecimento a alunos de nível conceptual elevado de um meio pouco estruturado, embora este tipo de alunos se adaptem facilmente a meios muito estruturados. É desta maneira que os alunos com as características referidas tiram maior rendimento do processo ensino-aprendizagem (Hunt, 1975). Com efeito a "teoria do emparelhamento" (Hunt, 1975) postula que os alunos de nível conceptual baixo obtêm melhores resultados escolares em meios muito estruturados, enquanto os alunos de nível conceptual elevado se adaptam facilmente a condições de aprendizagem diferenciadas incluindo a meios muito estruturados, embora a investigação evidencie que os indivíduos de nível conceptual elevado não são afectados pela diferença de estrutura do meio (Holloway & Wampold, 1986; Hunt, 1975; Stoppard & Henri, 1987) o que dispensa, para estes a necessidade do emparelhamento entre o nível conceptual e o nível de estruturação do meio que lhes é fornecido.

Ora, para que a gestão do meio seja eficiente é necessário os próprios professores possuírem um nível de complexidade cognitiva tal, de modo a poderem ser flexíveis perante um meio multi-exigente e multi-facetado. O pensamento das pessoas varia ao longo de um grau de abstracção, do simples para o complexo ou, de nível conceptual. A investigação tem demonstrado que os professores num nível conceptual elevado são mais flexíveis, mais capazes de recorrer a soluções alternativas, mais tolerantes ao stress. Que os professores de nível conceptual baixo se prendem rigidamente às regras, recorrem com frequência à autoridade, têm mais reacções emocionais e menos soluções alternativas (Hunt, 1967).

Verifica-se assim que o meio proporcionado por professores de nível conceptual diferente varia. Provavelmente, professores de nível conceptual baixo proporcionarão um meio mais rígido dado ser esse 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, 1973). Hunt (1975) refere vários estudos exploratórios em que alunos foram submetidos a diferentes métodos de ensino, métodos esses representando diferentes níveis de estruturação do meio de aprendizagem. Verificou-se que os alunos de nível conceptual mais baixo julgaram, de forma significativamente diferente da dos alunos de nível conceptual mais elevado, os métodos mais estruturados mais adequados para a aprendizagem. Estes alunos não se diferenciavam quanto à preferência pelos diferentes métodos. Também Brophy (1986), afirma que para os alunos mais novos, o ensino deve ser bastante mais estruturado, com maior recurso à motivação extrínseca.

Pelas razões referidas nos últimos parágrafos os alunos de nível conceptual mais baixo ou de idade mais baixa, poderão julgar mais competentes os professores cujo funcionamento seja mais rígido, independentemente do nível de estruturação real do meio que eles fornecem, na medida em que essa rigidez possa ser confundida com estrutura (na realidade muita estrutura pode ser fornecida sem rigidez). Esta hipótese vai de encontro aos resultados que encontramos.

Para um professor de nível conceptual elevado ser percebido como competente pelos seus alunos, deverá possuir um reportório 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). Então se o professor de nível conceptual elevado não possui tal reportório, estará provavelmente em desvantagem perante o professor de nível conceptual baixo que possua um estilo cognitivo tendente a organizar o meio de aprendizagem de forma rígida e aparentemente estruturada. A presente investigação não definiu um ponto de corte a partir do qual se pode dizer que os professores possuem ou não possuem um reportório de habilidades de interação (definiu-se para efeitos de tratamento estatístico com base na mediana). Assim, não é possível afirmar a relação entre a existência de um nível conceptual elevado e a presença ou ausência de reportório de habilidades de interação. Verificámos, quanto muito, que ao contrário dos resultados encontrados por Thies-Sprinthall (1984) os professores da nossa amostra, quando comparamos grupos extremos quanto ao nível conceptual, não se diferenciam na utilização de habilidades de interação da categoria indirecta segundo o FIAC (ver discussão da hipótese cinco).

2- Os professores que possuem um sentido de eficácia mais elevado são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais;

Esta hipótese não se confirma. O sentido de eficácia é composto pela expectativa de resultados e pela expectativa de eficácia pessoal. Apenas a expectativa de resultados mostrou algum efeito na variável dependente mas apenas quando em interação com outras variáveis (ver hipótese quatro). Resumindo, constatámos que para professores possuindo um nível conceptual mais baixo, expectativas de resultados baixas associam-se significativamente a uma percepção de competência social mais baixa. Embora em geral as investigações salientem a importância das expectativas de resultados, dos professores acerca dos alunos, no seu empenhamento, persistência na tarefa e, como consequência, na produção académica destes (Harris & Rosenthal, 1985; Miller & Turnbull, 1986; Rosenthal & Jacobson,

1968; Rosenthal & Rubin, 1978), ou que as expectativas dos professores são passíveis de ser transmitidas aos alunos de modo que estes as tornem suas (Weinstein, Marshall, Sharp & Botkin, 1987), tal expectativa parece não exercer influência na percepção de competência social. Do mesmo modo, a expectativa de eficácia pessoal, na nossa investigação, parece não contribuir para a percepção de competência social por parte dos alunos.

é possível que o sentido de eficácia vá influenciar os resultados dos alunos sem passar pela influência da percepção de competência social. Com efeito, tal como o nosso estudo está desenhado apenas podemos afirmar que o sentido de eficácia não contribui para a dimensão social que está subjacente à concepção de percepção social. O conceito de expectativa de eficácia, quer pessoal quer dos alunos, quando aplicado à interacção social, não pode esquecer que nesta interacção devem ser consideradas em simultâneo as expectativas dos dois actores (Rappaport & Rappaport, 1975). Tal como é equacionada, a concepção de expectativa de eficácia pessoal prevê apenas um dos actores. é uma concepção típica das perspectivas behavioristas (Rappaport & Rappaport, 1975) as quais tendem a ver o ensino e a direcção do processo educacional centrado no professor, orientado para a tarefa, sendo o professor do tipo do gestor de empresas. Esta perspectiva é bem evidenciada no modelo que a investigação tem intitulado de "instrução directa" a qual se pode definir como uma estratégia educacional onde o tempo gasto na instrução é suficiente e contínuo, o conteúdo coberto é extensivo, os objectivos são claros para os alunos, os materiais são estruturados e sequenciais, as questões são de baixo nível de complexidade de modo a produzir muitas respostas correctas dos alunos, o progresso dos alunos é monitorizado, a retroacção é imediata, e as respostas correctas são reforçadas (Ornstein, 1984). Na verdade, a investigação tem salientado que a expectativa dos alunos sobre o professor também influencia a sua realização, transmitindo as suas expectativas a este e tornando o seu comportamento congruente com a expectativa (Feldman &

Prohaska, 1979). Felman e Theiss (1982) concluem que tanto os alunos como o professor têm ao mesmo tempo expectativas acerca do seu parceiro e que tais expectativas afectam as atitudes dos actores acerca de si próprios, acerca do seu parceiro e acerca da situação de ensino. Fiedler, (1975) afirma que os acontecimentos na sala de aula, são, pelo menos parcialmente, determinados tanto pelos alunos como pelo professor. Afirma ainda que a percepção que os alunos têm do clima da sala de aula está tão relacionada com o que os alunos fazem como com o que o professor faz. A relação entre os comportamentos de cada um dos actores e a contribuição respectiva para a percepção e o comportamento do outro actor tem sido observada de várias maneiras.

Poderíamos então concluir que as expectativas do professor, só por si não são importantes se não tiverem no interactor expectativas semelhantes. A relativização das expectativas do professor é proposta por Brophy (1983), referindo entre outros aspectos que "expectativas irrealistas (por parte do professor) acerca dos alunos conduzirá a uma instrução inapropriada e, em último caso, reduzirá a realização em vez de aumentar. Do mesmo modo não é adequado tentar manter expectativas iguais para todos os alunos, ou tratar todos os alunos do mesmo modo." (p.657). O professor deverá possuir a capacidade de individualizar a instrução em função das necessidades de cada aluno. Mas terá também de possuir habilidades de interacção que influenciem os alunos de modo a que estes criem expectativas positivas. Com efeito, "as expectativas sózinhas não produzem a realização desejada se faltarem as capacidades" (Bandura, 1977, p.194).

3- Os professores que utilizam mais habilidades de interacção indirectas são percebidos pelos alunos como mais competentes em tarefas sociais.

Também os resultados encontrados para a indirectividade apontam no sentido contrário ao previsto na hipótese, embora os resultados não sejam significativos. A hipótese apresentada tinha por base dados da investigação demonstrando que um maior recurso do professor a comportamentos indirectos está associado a resultados académicos positivos dos alunos (Anderson, 1939; Aspy & Roebuck, 1977; Flanders, 1963; 1970; Gage, 1979; Rosenshine & Furst, 1973; Withall, 1949). Se houvesse paralelismo entre a percepção de competência social por parte dos alunos e os seus resultados académicos o professor que recorresse mais a comportamentos indirectos seria percebido como mais competente pelos alunos, dado essa percepção mediar entre os comportamentos do professor e o empenhamento e produção dos alunos. Isso no entanto não se verifica na nossa investigação. Analisando os resultados colocamos uma hipótese semelhante à que apresentamos para o sistema conceptual. Com efeito o aluno espera que o professor ensine. O que representa para o aluno ensinar está dependente de estereótipos sociais. Como referimos antes, alunos de nível conceptual baixo (que é o caso, normalmente, dos alunos destas idades) pensam que é melhor para a aprendizagem uma forma de ensino muito estruturada (Hunt, 1975). A ser verdade, o professor percebido como mais competente será o mais directivo.

Convém no entanto salientar que segundo Flanders, mais do que a indirectividade do professor, o que importa é a flexibilidade, (Flanders, 1963; 1973). Por professor flexível Flanders (1973) entende "o professor que possui um vasto repertório de actos de iniciação e de resposta e os consegue organizar numa grande variedade de sequências" (p.30). Esta "habilidade", segundo o autor, seria uma habilidade necessária para utilizar as habilidades de interacção. Esta habilidade para utilizar habilidades lembra-nos a concepção Piagetiana de operar com operações, o que é conseguido apenas após se alcançar o raciocínio formal, ou seja, em níveis de funcionamento cognitivo mais complexo. A "flexibilidade" de que Flanders fala parece-nos

semelhante à habilidade (competência) que Hunt propõe- "ler" e "adaptar"- já referida acima. Assim, se considerarmos a flexibilidade mais importante do que a indirectividade, o resultado encontrado não seria incompatível com uma melhor produção académica dos alunos, dado que o professor flexível terá de, em função do contexto, usar por vezes comportamentos indirectos e por outras comportamentos directos.

4- Quando o professor acumula as três características anteriores, a interacção entre as variáveis tem como efeito o aumento da percepção de competência social pelos alunos;

Esta relação foi vista de uma perspectiva aditiva e interactiva. Segundo a primeira perspectiva esta soma não se verifica. Com efeito a análise de regressão múltipla permite afirmar que não há efeito acumulado das variáveis independentes na explicação do valor da variável dependente. Apenas uma das variáveis- sistema conceptual- contribui com valor significativo para essa explicação.

Utilizando a segunda perspectiva verificamos que se estabelecem algumas interacções significativas quando analisamos em interacção duas ou três variáveis.

Quando analisamos a interacção entre duas variáveis - expectativa de resultados e o recurso a comportamentos da categoria "indirectividade" segundo a FIAC -encontramos resultados significativos. Os professores com maiores expectativas de resultado recorrem significativamente mais a comportamentos indirectos. Esta associação poderá significar que se os professores esperarem melhores resultados dos alunos, se os acharem com mais capacidade, os ouvem mais ou lhes dão maiores oportunidades de participação, fazendo-lhes, por exemplo, mais perguntas.

Quando analisamos a interação entre três variáveis - expectativa de resultados, sistema conceptual e percepção de competência social- verificamos, para o conjunto de professores da amostra pertencente ao grupo com nível conceptual mais baixo, uma relação estatisticamente significativa entre as expectativas de resultado e a percepção de competência social. Os professores com menor nível conceptual e maior expectativa de resultados, são percebidos como mais competentes em tarefas sociais, embora a significância deste resultado seja devida à ausência de sujeitos numa das celas resultante do cruzamento expectativas elevadas com percepção de competência social baixa no grupo com nível conceptual baixo. Portanto estes resultados devem ser considerados com cuidado devido à forma como o grupo de professores da amostra foi dividido para a variável sistema conceptual. Esta divisão deve-se ao modo de expressão do índice de nível conceptual e coloca numa das celas resultantes da combinação destas três variáveis apenas quatro sujeitos e na "metade" de nível conceptual mais baixo apenas 11 sujeitos.

A manter-se a tendência, as expectativas de resultados assumiriam uma posição privilegiada na medida em que não há associação significativa entre as variáveis sistema conceptual e expectativa de resultados quando se considera a totalidade dos sujeitos ($r = -.14$, $p = .19$) (quadro 6.16) e, do mesmo modo, quando se consideram apenas os sujeitos de nível conceptual elevado tal associação continua a não existir ($r = .02$, $p = .44$) (quadro 6.17)). Apenas quando se considera o subgrupo de nível conceptual baixo tal associação existe.

Se não é desejável que os professores possuam um nível conceptual baixo, tal como mostra a investigação acerca do efeito do nível conceptual elevado na prática dos profissionais de profissões interpessoais, é desejável que as expectativas de resultado sejam elevadas. Daí parecer ser importante a formação de professores considerar em simultâneo estas duas variáveis dado os efeitos da sua associação ter consequências positivas

apenas para os que possuem nível conceptual baixo. Mesmo quando o objectivo não fôr conseguido para uma delas algum resultado positivo persiste.

Quadro 6.16

Cruzamento do sistema conceptual com expectativa de resultado, em percentagem

		Sistema conceptual	
		baixo	elevado
Expect. de resultados	elevada	10%	37,5%
	baixa	17,5%	35%

Quadro 6.17

Professores com nível conceptual elevado

		Expectativas de resultados	
		baixas	altas
Comp. Soc.	Baixa	9	8
	alta	6	6

Da combinação da indirectividade com as expectativas de resultado em função da competência social verificamos que entre (quadro 6.10) os professores percebidos como mais competentes, os que tinham expectativas de resultados mais elevadas recorriam mais a comportamentos indirectos. Tal combinação poderá significar que os professores mais empenhados (os de alta expectativa de resultados) são percebidos como melhores professores através de um relacionamento pessoal mais intenso com os alunos, ao passo que os menos empenhados o são através de um relacionamento do tipo gestor de empresas no sentido utilizado por Rosenshine e Furst (1973), ou seja mais centrado nos conteúdos. De salientar que não existe associação entre quer a competência social com indirectividade, quer a competência social com a expectativa de resultados. Quando se combinam as três variáveis tal associação passa a existir.

As expectativas do professor acerca dos resultados que estão em jogo tanto podem ser acerca do seu próprio comportamento como acerca do comportamento dos alunos. Poderíamos colocar como hipótese que se as expectativas fossem acerca do seu próprio comportamento o professor recorreria mais a comportamentos directos, principalmente os comportamentos associados à exposição dos conteúdos da disciplina (categoria cinco) e aos da categoria "fornece directivas" (categoria seis). Isto se considerassemos que o professor possuía um estilo de ensino do tipo "gestor de empresas" considerado por Rosenshine e Furst (1973) um dos estilos associados a melhores resultados escolares dos alunos. No caso de as expectativas do professor serem acerca do comportamento do aluno poderíamos colocar como hipótese que o professor recorreria de preferencia a comportamentos das categorias de comportamentos indirectos, segundo o sistema de Flanders, que Rosenshine e Furst (1973) igualmente consideram associados a resultados escolares positivos e ao mesmo tempo permitem maior expressão e espontaneidade por parte dos alunos. Esta última hipótese poderia estar associada à concepção que o indivíduo está

intrinsecamente motivado, é activo e construtor da própria realidade. A opção do professor por um estilo de gestão ou outro dependerá em último caso da ideologia pedagógica do professor tal como é conceptualizada por Kholberg e Mayer (1973). No quadro desta pesquisa estas hipóteses não podem ser verificadas.

5- As três variáveis independentes são estatisticamente independentes entre si.

Não há relação significativa entre as variáveis independentes. Estes dados suportam a perspectiva de que as variáveis consideradas pertencem a constructos diferentes e por isso, e ainda porque a investigação tem salientado a importância delas para os resultados escolares, elas devem fazer parte dos objectivos de formação de professores.

No entanto, outras investigações têm suportado a existência de associação entre algumas destas variáveis. Segundo a investigação que tem sido produzida, os professores de nível conceptual elevado recorrem de forma significativamente mais frequente a comportamentos indirectos (Thies-Sprinthall, 1984). Ora, no nosso estudo tal relação significativa não existe e a tendência é para que a relação entre o nível conceptual e a indirectividade seja inversa, ou seja, quanto maior o nível conceptual menor o recurso à indirectividade ($r = -.12$).

Thies-Sprinthall (1984) encontrou diferenças significativas, no recurso à indirectividade por parte dos professores em formação inicial, quando comparava grupos classificados em extremos opostos quanto ao nível conceptual. Para verificar se a população da amostra se diferenciava no recurso a comportamentos indirectos quando se comparavam grupos extremos quanto aos índices de nível conceptual analisámos a significância das diferenças entre as médias de um grupo classificado com o nível conceptual mais elevado e outro grupo classificado com o nível mais baixo.

Assim, comparámos um grupo com 13 sujeitos, classificados no extremo mais elevado da amostra, com um grupo de 11 sujeitos, no outro extremo. A comparação foi feita para a indirectividade, resultante da relação entre as categorias de comportamentos um, dois, três e quatro, sobre as categorias cinco, seis e sete, segundo o FIAC e para a indirectividade revista que suprime daquela relação as categorias quatro e cinco. Recorremos ao teste T para amostras não emparelhadas e os resultados foram os seguintes: não se verificaram diferenças significativas na indirectividade, entre o grupo de nível conceptual mais elevado, ($X=50,08$) e o de nível conceptual mais baixo ($X=51$), $t(22)=.098$, $p=.92$. Para a indirectividade revista a diferença entre o grupo de nível conceptual mais elevado ($X=28,85$) e o grupo de nível conceptual mais baixo ($X=23,09$) também não é significativa $t(22)=.39$, $p=.70$. Esta diferença de resultados entre o nosso estudo e o de Thies-Sprinthall(1984) pode dever-se ao facto de os professores portugueses, no seu processo de formação, não aprenderem a utilizar diferentes comportamentos de interacção. Se tal aprendizagem existe ela é accidental. Esta afirmação suporta-se ainda na constatação de que os professores que ensinam há mais tempo recorrem mais a comportamentos indirectos (ver discussão da hipótese seis). A ser verdade, os comportamentos a que os professores recorrem são comportamentos do senso comum, não diferenciáveis com o auxílio da FIAC.

6- As experiências de vida dos professores têm repercussões nos índices das variáveis psicológicas;

A carreira de professor implica várias transições ecológicas, ou seja, as posições sucessivas dos professores no meio ecológico são alteradas como resultado de uma mudança de papel (aluno, professor sem habilitação, estagiário, profissionalizado), de situação (universidade, escolas sucessivas) ou de ambas.

Verificámos que grupos de professores constituídos em função de diferentes contextos de vida se diferenciavam significativamente nos índices médios das diferentes variáveis. Algumas das variáveis surgem com mais frequência - Sistema conceptual - no seguimento da tendência já evidenciada na análise das hipóteses anteriores. De seguida apresentamos um resumo das diferenças significativas entre grupos em função do contexto de experiência

Conteúdos que ensinam:

modo 1 1º grupo x 4º grupo- quanto ao nível conceptual ($t=2,09, p=.04$)
 3º grupo x 4º grupo- quanto ao nível conceptual ($t=2,61, p=.01$)
 3º grupo x 4º grupo- quanto à indirectividade ($t=2,04, p=.05$)

modo 2 1º grupo x 4º grupo- (referido acima)
 2º+3º grupo x 4º grupo- quanto ao nível conceptual ($t=2,20, p=.03$)
 2º+3º grupo x 4º grupo- quanto à indirectividade ($t=2,33, p=.02$)

Formação académica:

modo 1 Ramo educ. x fac. letras- quanto ao nível conceptual ($t=2,69, p=.01$)
 Fac. ciências x fac. letras- quanto às expectativas de resultados ($t=2,21, p=.03$)

modo 2 Fac. ciências x fac. letras- quanto ao nível conceptual ($t=2,57, p=.01$)
 Fac. ciências x fac. letras- quanto à indirectividade ($t=2,03, p=.04$)
 Fac. ciências x fac. letras- quanto às expectativas de resultados ($F=2,07, p=.04$)

Formação profissional:

Ramo educ. x professio, exercício- quanto ao nível conceptual ($t=2,45, p=.02$)
 Ramo educ. x estágio clássico- quanto ao nível conceptual ($t=2,06, p=.04$)

Tempo total de ensino:

Ensinam há mais tempo x ensinam menos tempo- quanto à indirectividade ($t=2,46, p=.01$)

O sistema conceptual é a variável psicológica cujos índices evidenciam, com mais frequência, diferenças significativas entre os diversos grupos passíveis de ser constituídos em função do contexto. Em termos de frequência a indirectividade surge de seguida e finalmente surge a expectativa de resultados. Os grupos não se diferenciam quanto à percepção de competência social e à auto-eficácia. Esta última apenas se aproxima de valores significativos de diferenciação quando comparamos os grupos que realizaram a profissionalização em exercício com o dos ramos educacionais ($p=.08$), com o grupo que fez a profissionalização a mostrar um índice médio mais elevado. De notar que o grupo que realizou a profissionalização recebeu notas significativamente mais elevadas no estágio profissional do que os restantes grupos incluindo o do ramo educacional. O valor da correlação entre as notas de estágio e a auto-eficácia é de $r=.31$, $p=.02$. Segundo Bandura (1977;1981) as fontes de informação para a obtenção de expectativas de eficácia pessoal são de quatro tipos: realização com êxito; experiência vicariante; persuasão verbal e; estados fisiológicos. A nota de estágio pode representar uma realização com êxito que tem como consequência a geração de expectativas de eficácia pessoal. "Esta fonte de informação acerca da eficácia pessoal é especialmente influente porque se baseia em experiências pessoais de mestria" (Bandura, 1977, p.195). Se esta relação for verdadeira, a nota transformar-se-ia ela própria num elemento de promoção de êxito do futuro professor.

O contexto em que surgem mais variáveis com diferenças significativas entre os grupos é o de formação académica. Com efeito este contexto é o mais importante para considerar quanto aos efeitos sobre os indivíduos que por eles passaram. Todas as diferenças encontradas nos outros contextos se podem sobrepor parcialmente neste contexto. São excepção o número de anos de ensino e a idade.

Os grupos entre os quais se verificam diferenças significativas em mais variáveis são os que receberam a formação académica em faculdades de ciências *versus* faculdades de letras. De entre os indivíduos formados em faculdades de ciências, o grupo que fez a formação através dos ramos educacionais é o que contribui mais para a diferença verificada no sistema conceptual e menos para a indirectividade e expectativa de resultados.

No entanto todos os meios são susceptíveis de contribuir para o desenvolvimento de capacidades ou competências. Por exemplo, na escola preparatória a metodologia do ensino de uma das disciplinas do quarto grupo (ciências da natureza) é tradicionalmente diferente da do ensino das disciplinas dos outros grupos considerados na experiência: os professores da disciplina de ciências da natureza privilegiam o trabalho em grupo, enquanto os das outras disciplinas privilegiam formas de ensino mais tradicionais. A qualidade da experiência proveniente da forma de relacionamento inerente a cada uma das metodologias poderá igualmente justificar as diferenças de nível conceptual. Esta justificação constitui uma hipótese que investigações futuras deverão confirmar.

Do mesmo modo as experiências vividas durante o processo de formação, tanto as que derivam da cultura própria da faculdade como a proveniente do confronto com os conteúdos inerentes ao seu curso, poderão justificar as diferenças entre os grupos passíveis de se constituir,» consoante o contexto de formação académica.

Os professores que realizaram a profissionalização através do modelo de "estágio clássico" e de "profissionalização em exercício" pertencem a todos os grupos de ensino e a sua origem académica é muito variada. Por outro lado os professores que realizaram o estágio do ramo educacional são dos mais novos dos professores da amostra e pertencem todos ao mesmo grupo. As

notas profissionais dos grupos de professores que frequentaram diferentes vias de acesso à profissionalização mostram diferenças significativas. Com efeito, a nota de estágio dos que realizaram o estágio clássico ($X=14,61$) diferencia-se significativamente da dos que realizaram a profissionalização em exercício ($X=16,15$), $t(33)=5,33$, $p=.0001$. Os que realizaram o estágio clássico diferenciam-se significativamente dos que realizaram a profissionalização em exercício ($X=13,60$), $t(26)=2.46$, $p=.02$. Finalmente, os que realizaram a profissionalização em exercício diferenciam-se significativamente dos que realizaram o estágio clássico $t(15)=5.93$, $p=.0001$. Estas diferenças devem-se, provavelmente, às condições de atribuição de notas em cada tipo de estágio. A "profissionalização em exercício" possuía a forma de atribuir notas mais participada por todos os intervenientes. Cada indivíduo atribuía uma nota a si próprios e a todos os colegas que com ele trabalharam, justificando-a. Este modo de proceder poderá justificar a elevação da média das notas atribuídas.

A análise dos anos de ensino mostra que os professores que ensinam há mais tempo recorrem, de forma significativamente diferente, a maior proporção de comportamentos indirectos do que o grupo de professores que ensina há menos tempo. Isso pode significar que com o passar do tempo os professores estão mais à vontade na sala de aula, dispendendo menos tempo centrados na transmissão de conteúdos e mais tempo na relação com os alunos. A análise da variável indirectividade revista, permite verificar a afirmação anterior, visto que se refere à interacção existente quando se eliminam as categorias ligadas directamente aos conteúdos (faz perguntas e expõe). Com efeito o valor desta última variável para os professores mais antigos ($X=.306$), é cerca do dobro da dos mais novos ($X=.161$). No entanto a diferença não é significativa devido, provavelmente, à grande dispersão dos resultados, respectivamente ($DP=.380$ e $DP=.177$). Devemos salientar que os diversos grupos de ensino se diferenciam significativamente quanto ao número de anos de

ensino. Com efeito pode dar-se o caso das diferenças encontradas para a indirectividade associada ao tempo de ensino ser devida às mesmas razões da diferença associada ao grupo de formação académica, visto que o grupo cuja formação se realizou na faculdade de letras ($X=11,87$) ensina há significativamente mais tempo do que o proveniente da faculdade de ciências ($X=9,13$) $t(37)=2.65, p=.01$.

Se compararmos os professores com base no local de formação verificamos que os do quarto grupo, que ensinam matemática e ciências se diferenciam dos professores portugueses, estudos sociais e línguas quanto ao recurso a comportamentos da categoria indirecta. Esta diferença tem sido encontrada igualmente noutros países (Postic, 1979).

A média de anos de ensino para cada um dos grupos é a seguinte: primeiro grupo $X=11,9$, segundo $X=13,5$, terceiro $X=11,2$, quarto incluindo o ramo educacional $X=9,13$, quarto sem o ramo educacional $X=10,49$. A média de anos de ensino dos que obtiveram a sua formação através do ramo educacional é de $X=6,4$.

De um modo geral, os diferentes contextos de vida que foram considerados - geracional (idade), tempo de ensino (como profissional e não profissional), grupo de pertença quanto aos conteúdos que ensina e quanto ao local onde adquiriu a formação, tipo de acesso ao estágio profissional - surgem associados a realizações diferentes dos professores. Se separarmos os professores do quarto grupo, que provêm de faculdades de ciências ou afins, em dois subgrupos, sendo um deles o que provêm do ramo educacional, verificamos que este se diferencia dos professores que realizaram a sua formação através das faculdades de letras por possuir um nível conceptual significativamente mais elevado. Não se diferenciam, no entanto, no recurso a comportamentos indirectos. Os professores do quarto grupo que realizaram a profissionalização através dos ramos educacionais não se diferenciam dos professores que provêm das

faculdades de letras quanto ao recurso a comportamentos indirectos. Diferenciam-se sim quanto às expectativas de resultados. De salientar que este pequeno grupo de professores que provem dos ramos educacionais é o grupo de profissionalizados com uma média de idade mais baixa. De salientar que o grupo de professores que ensina há mais tempo e o grupo que é profissional há mais tempo recorrem significativamente mais a comportamentos indirectos do que os grupos com menos tempo quer de ensino quer de profissional.

CONCLUSÃO

Neste estudo exploratório apresentamos um modelo que consideramos apropriado para guiar a formação psicológica de professores bem como os resultados de uma investigação acerca da pertinência não só das variáveis mas também do próprio modelo. Este propõe três tipos de variáveis que investigação anterior confirma contribuir para a eficácia da intervenção do professor na sala de aula. Essas variáveis são o sistema conceptual, o sentido de eficácia e as habilidades de interacção social. Pretendia-se verificar qual o impacto que estas tinham na percepção dos alunos acerca da competência social do professor, tendo sido consideradas cada uma por si e em associação.

A competência social do professor foi escolhida como a variável dependente do estudo. Ela foi medida a partir da percepção dos alunos e foi considerada uma variável mediadora entre a acção do professor e a daqueles. Ao mesmo tempo postulámos que as variáveis não se relacionavam estatisticamente. Explorámos ainda a relação entre os contextos de experiência dos professores e os índices das variáveis em análise.

Os resultados da investigação mostraram que:

1 - As variáveis independentes não se relacionam significativamente com a percepção de competência social, quer quando cada uma é tomada individualmente quer quando consideradas em conjunto, de forma aditiva. Verifica-se, no entanto, algum efeito quando se procura o impacto das variáveis em interacção.

1.1 - Uma das variáveis - o sistema conceptual - relaciona-se negativamente com a percepção de competência social, ou seja, quanto menor o nível conceptual do professor

maior a percepção da sua competência social por parte dos alunos. Este resultado aponta novas hipóteses a explorar:

1.1.1 - Um nível conceptual elevado do professor tem repercussões directas numa boa realização académica dos alunos, mas esse efeito não passa pela percepção de competência social, ou seja, é possível os alunos terem percepção de baixa competência social do professor e obter bons resultados académicos;

1.1.2 - O sistema conceptual interage com outras variáveis psicológicas (para além das escolhidas) e o seu efeito só é visível quando em interacção com elas. Neste caso, futuras investigações deveriam procurar essas variáveis e o modo como interagem com o sistema conceptual;

1.1.3 - Um nível conceptual elevado do professor tem repercussões na sua acção mas não se reflecte directamente nos resultados dos alunos nem na percepção que eles têm da sua competência social. Por exemplo, o professor pode possuir maior resistência ao stress, maior capacidade de tomar em consideração pontos de vista alternativos, mas tais capacidades não serem percebidas pelos alunos como vantajosas, nem terem impacto imediato na sua acção. Todas estas hipóteses necessitam ser melhor exploradas, podendo constituir objecto de futuros estudos.

1.2 - Quando as variáveis são analisadas em interacção, verifica-se algum efeito sobre a percepção de competência social. Quando analisamos o efeito do cruzamento do nível conceptual com a expectativa de resultados na percepção da competência social, verificamos que os professores que possuem um nível conceptual baixo e, simultaneamente, expectativas de resultado elevadas, são percebidos como mais competentes. Tal associação positiva entre estas duas variáveis só se verifica para este caso. Com efeito, quando procuramos a associação entre

o nível conceptual da totalidade dos professores, sem consideração pelo nível de complexidade, ou quando analisamos o efeito da combinação para os que têm um nível mais complexo, o efeito positivo associado não se verifica. Este efeito associado entre variáveis chama a atenção para a necessidade de as considerar em simultâneo quando se intencionaliza a formação de professores, dado que deste modo se produzirá um efeito protector das duas variáveis. Ou seja, se não se conseguir promover o desenvolvimento de uma delas a sua combinação tem efeitos positivos na percepção dos alunos.

2 - A investigação psicológica tem demonstrado o papel positivo de qualquer uma das variáveis independentes consideradas neste estudo. Dado que não existe correlação entre as variáveis, qualquer uma delas não substitui uma das outras. Na realidade, a análise de conteúdo de cada uma das variáveis parece indicar que pertencem a constructos diferentes, o que salienta a necessidade de intencionalizar a formação psicológica dos professores em todos estes aspectos, em simultâneo. O facto de não terem sido encontrados resultados positivos na nossa investigação, não é suficiente para se afirmar a ausência de efeito positivo de tais variáveis na acção do professor. A investigação que citámos (*) afirma, com alguma consistência, efeitos positivos. O que podemos concluir é que apenas parece não ter efeito na percepção de competência social dos alunos deste nível etário. Neste sentido defendemos o valor heurístico do modelo que construímos (figura 1.1) e mais investigação necessita ser implementada a fim de verificar a sua pertinência.

3 - Os contextos de experiência dos professores repercutem-se nos índices das variáveis psicológicas. Principalmente o contexto de formação académica - ciências ou letras - evidencia efeitos diferenciados nos indivíduos. Por esta razão torna-se necessário estudar quais as características

* Ver capítulos III, IV e V.

do meio que têm impacto no desenvolvimento psicológico dos futuros professores. Várias hipóteses se colocam acerca de quais são essas características: a) os conteúdos dos cursos que são ministrados; b) *ethos* diferentes de cada uma das áreas de estudos; c) características dos indivíduos, anteriores à sua entrada para cada uma das áreas de estudo, que poderão influenciar a escolha dessa área.

A dimensão psicológica deve passar a constituir objectivo privilegiado da formação de professores. Esta afirmação é pacífica e consta da resolução adoptada na *Conférence des Ministres Européens de l'éducation* de Maio de 87, atrás referida (p.5). Este objectivo não é alcançado com uma formação centrada quer na prática do professor em situação real, quer na recepção passiva de conteúdos. A dimensão psicológica é tanto mais importante quanto a investigação tem demonstrado o pouco efeito do treino tradicional como factor de formação. Com efeito, Popham (1971) não encontrou nenhuma diferença sistemáticas no comportamento de professores treinados quando os comparava com outros que não tinham recebido treino.

A investigação em psicologia tem demonstrado que a experiência, só por si, não contribui para o desenvolvimento psicológico dos professores. Com efeito, o desenvolvimento psicológico só ocorre se forem garantidas determinadas condições de apoio, de desafio pessoal e de organização do meio. Por esta razão a escola tem de garantir estruturas de apoio aos professores, apoio esse que inclua simultaneamente suporte e desafio pessoal. Não chega copiar experimentados professores, a formação não se esgota aí. Para além de permitir a aquisição de novos conhecimentos, a aquisição de novas práticas profissionais, a formação deve ser também uma oportunidade para o desenvolvimento pessoal ou psicológico. Só assim é aumentada, no decorrer do ciclo de vida profissional, a capacidade de exercício da profissão de professor sem a qual a escola não poderá melhorar a sua eficácia.

Finalmente, os resultados da nossa investigação poderão ter sofrido viés devido à dimensão da amostra. Em termos estatísticos, 40 sujeitos é uma amostra pequena. No entanto, se considerarmos a natureza dos sujeitos (professores profissionalizados), ela já não pode ser considerada pequena. Com efeito na investigação em ensino, focando a interacção professor-aluno, os estudos utilizam com frequência amostras menores. Gage (1979), por exemplo, refere que dos 19 estudos a que recorreu numa síntese de investigação relacionada com a interacção professor-aluno, apenas cinco utilizavam uma amostra superior a 18 sujeitos.

Mais investigação e mais investigadores preocupados com o desenvolvimento psicológico de profissionais do desenvolvimento humano precisam de investir esta área. No caso particular dos professores tal investigação nunca é fácil dada a frieza relacional clássica existente entre os psicólogos e os professores. A disponibilidade dos professores para participar nesta investigação foi grande. Este facto demonstra que este tipo de trabalho não só é desejável como também é possível. Para que a colaboração entre psicólogos e professores progrida é necessário que ambos os grupos sociais ponham em prática a competência social que é inerente às suas profissões.

BIBLIOGRAFIA

Abrami, P.C., Leventhal, L., & Perry, R.P. (1982). Educational seduction. Review of Educational Research, 52(3), 446-464.

*Allen, D., & Fortune, J. (1966). An analysis of microteaching: new procedures in teacher education. in: Microteaching: A description. Stanford University.

*Allen, D.W., & Ryan, K.A. (1969). Microteaching, New York, Addison-Wesley.

Allport, G.W. (1960). The open system in personality theory. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61(3), 301-310.

Anastasi, A. (1967). Testes psicológicos: Teoria e aplicação x S. Paulo: Editora Herder.

*Anderson, H.H. (1939). The measurement of domination and of socially integrative behaviour in teachers' contacts with children'. Child Development, 10, 73-89.

Anderson, S., & Messick, S. (1974). Social competency in Young children. Developmental Psychology, 10(2), 282-293.

Argyle, M. (1976). A interação social. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

*Armor, D., Conroy-Osequera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976), Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. (Report No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational Paradigm for effective teacher education. Journal of Teacher Education, 35(5), 28-32.

*Ashton, P., Webb, R., & Doda, N. (1983). A study of teachers' sense of efficacy. Final Report. Gainesville, FL: University of Florida, Contract No. 400-79-0075, National Institute of Education.

Aspy, D.N., & Roebuck, F.N. (1979). Kids don't learn from people they don't like, Amherst: Human Resource Development Press.

Authier, J., Gustafson, K., Guerney, Jr., B., & Kasdorf, J.A. (1975). The psychological practitioner as a teacher: A theoretical-historical and practical review. The Counseling Psychologist, 5(2), 31-50.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. In J. H. Flavell & L. Ross (Eds.), Social cognitive development: (Frontiers and possible futures). New York: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37(2), 122-147.

Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. Journal of Personality and Social Psychology, 45(2), 464-469.

*Barak, A., Patkin, J., & Dell, D. (1982). Effects of certain counselor behaviors on perceived expertness and attractiveness. Journal of Counseling Psychology, 29, 261-267.

Bar-Tal, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. Review of Educational Research, 48(2), 259-271.

Bastin, G. (1966) As técnicas sociométricas. Lisboa; Morais Editora.

Bellack, A. S. (1979). A critical appraisal of strategies for assessing social skill. Behavioral assessment, 1, 157-176.

*Berman, P., & McLaughlin, M. (1977). Federal programs supporting educational change, Vol. III: Factors affecting implementation and continuation. (Report No R-1589/7-HEW). Santa Monica, CA: Rand Corporation.

*Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change. Vol. VII: Factors affecting implementation and continuation. Santa Monica, CA: The Rand Corporation.

*Bernier, J. (1977). Psychological education intervention for teacher development (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1976). Dissertation Abstracts International, 37, 6266A-6267A. (university Microfilms, No. 77-6932).

Bernier, J.E. (1980). Training and supervising counselors: Lessons learned from deliberate psychological education. The Personnel and Guidance Journal, 58, 15-20.

Bernier, J.E. & Rustad, K. (1977). Psychology of counseling curriculum: A follow-up study. The Counseling Psychologist, 6(4), 18-25.

*Bernstein, R. (1976). The restructuring of social and political theory. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Birzea, C. (1979). Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques. Paris: Presses Universitaires de France.

Blocher, D. H., & Siegal, R. (1981). Toward a cognitive developmental theory of leisure and work. The Counseling Psychologist, 9, 3, 33-44.

Bloom, B., Hastings, J., & Madaus, G. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of students learning. New York: McGraw-Hill Book Company.

Brattesani, K., Weinstein, R., & Marshall, H. (1984). Student Perceptions of differential teacher treatment as moderators of teacher expectations effects. Journal of educational psychology, 76, 236-247.

*Brattesani, K., Weinstein, R., Middlestadt, S., & Marshall, H. (1981). Using student perceptions of teacher behavior to predict student outcomes. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.

Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

*Brookover, W., Schweitzer, J., Schneider, J., Beady, C., Flood, P., & Wisenbaker, J. (1978). Elementary school social climate and school achievement. American Educational Research Journal, 15, 301-318.

Brophy, J.E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teachers expectations. Journal of Educational Psychology, 75(5), 631-661.

Brophy, J. E. (1986). Teacher influences on student achievement. American Psychologist, 41(10), 1069-1077.

*Brophy, J., & Evertson, C. (1977). Teacher behaviors and student learning in second and third grades. In: G.D. Borich (Ed.), The appraisal of teaching: Concepts and process. Reading, MA: Addison-Wesley.

Brophy, J., & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In: Merlin C. Witterook (Ed.). Handbook of research on teaching (3 Ed.) New York: Macmillan Publishing Company.

Brophy, J., Rohrkemper, M., Rashid, H., & Goldberg, M. (1983). Relationships between teachers' Presentations of classroom tasks and students' engagement in those tasks. Journal of Educational Psychology, 75(4), 544-552.

Brown, G. (1981). Microteaching-a programme of teaching skills. London: Methuen & Co.Ltd.

Bruch, M. (1981). A task analysis of assertive behavior revisited: Replication and extension. Behavior Therapy, 12, 1217-1230.

Bruch, M., Heisler, B., & Conroy, C. (1981). Effects of conceptual complexity on assertive behavior. Journal of Counseling Psychology, 28(5), 377-385.

Bruch, M., Juster, H., & Heisler, B. (1982). Conceptual complexity as a mediator of thought content and negative affect: Implications for cognitive restructuring interventions. Journal of Counseling Psychology, 29, (4). 343-353.

*Carter, L., Haythorn, W., & Howell, M. (1950). A further investigation of the criteria of leadership. Journal of abnormal social psychology, 45, 350-358.

Carkhuff, R.R. (1969). Helping and human relations: A primer for lay professional helpers. New York: Holt, Rinehart & Winston

*Charters, W., & Waples, D. (1929). The commonwealth teacher training study. Chicago: University of Chicago Press.

*Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of syntax. Cambridge, Mass.: MIT Press.

*Clark, K. (1965). Dark ghetto. New York: Harper & Row.

*Cognetta, P. (1977). Deliberate psychological education: A high school cross-age teaching model. The Counseling Psychologist, 6(4), 22-25.

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.

Corrigan, J.D., Dell, D.M., Lewis, K.N., & Schmidt, L.D. (1980). Counseling as a social influence process: A review. Journal of Counseling Psychology, 27, 395-441.

*Cowen, E., Pederson, A., Basigian, M., Izzo, I., & Trost, M., (1973). Long term follow-up of early detected vulnerable children. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41, 438-466.

*Crandall, V.C., & McGhee, P.E. (1968). Expectancy of reinforcement and academic competence. Journal of Personality, 36, 635-648.

*Culbertson, J. (1981). Three epistemologies and the study of educational administration. The University Council for Educational Administration, 22(1), 1-6.

Curran, J. P., Farrel, A. D. & Grunberger, A. J. (1984). Social skills: A critique and a rapprochement. In P. Trower (Eds), Radical approaches to social skills training, New York: Methuen inc.

Curran, J. P. & Wessberg, H. W. (1981). Assessment of social inadequacy. In D. H. Barlow (Eds), Behavioral assessment of adult disorders. New York: Guilford Press.

Darst, P.W., Mancini, V.H. & Zakrajsek, D.B. (1983). Systematic observation instrumentation for physical education. West Point: Leisure Press.

De Charms, R. (1972). Personal causation training in the schools. Journal of Applied Social Psychology, 2(2), 95-113.

Denham, C. H., & Michael, J. J. (1981, Spring). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. Educational Research Quarterly, 5, 39-61.

*Dewey, J. (1953). The child and the curriculum: The school and society. Chicago: University of Chicago Press.

Dodge, K.A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. In: B.H. Schneider, K.H. Rubin & J.E. Ledingham (Eds.) Children's peer relation: Issues in assessment and intervention. New York: Springer-Verlag New York Inc.

Donahoe, C. P. jr. (1978). Definitions of competence and the assessment of social skills of adolescent boys. Unpublished masters thesis, University of Wisconsin, Madison.

*Elashoff, J. & Snow, R.E. (1971). Pygmalion reconsidered, Worthington, Ohio: Charles A. Jones.

Ellis, R. (1980). Simulated social skill training for interpersonal professions. In W.T. Singleton, P. Spurgeon & R.E. Stammers (Edts). The analysis of social skill. New York. Plenum Press.

*Evertson, C., Hawley, W., & Zlotnik, M. (1984, August). The characteristics of effective teacher preparation programs: A review of research. Nashville, TN: Peabody College, Vanderbilt University.

*Falbo, T. (1975). The achievement attributions of kindergarteners. Developmental Psychology, 11, 529-530.

*Feather, N. (1965). Performance at a difficult task in relation to initial expectation of success, test anxiety, and need achievement. Journal of Personality, 33, 200-217.

Feather, N.T. (1969). Attribution of responsibility and valence of success and failure in relation to initial confidence and task performance. Journal of Personality and Social Psychology, 13(3), 129-144.

Feiman-Nemser, S. & Floden, R. (1986) The culture of teaching. In: M.C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching. New York: Macmillan Publishing Company.

Feldman, R.S., & Prohaska, T. (1979). The student as pygmalion: Effect of student expectation on the teacher. Journal of Educational Psychology, 71(4), 485-493.

Feldman, R.S., Saletsky, R.D., Sullivan, J., & Theiss, A. (1983). Student locus of control and response to expectations about self and teacher. Journal of Educational Psychology, 75(1), 27-32.

Feldman, R.S., & Theiss, A. J. (1982). The teacher and student as pygmalsions: Joint effects of teacher and student expectations. Journal of Educational Psychology, 74(2), 217-223.

Fiedler, M. L. (1975). Bidirectionality of influence in classroom interaction. Journal of Educational Psychology, 67(6), 735-744.

Fischer, K.W. (1980). A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. Psychological Review, 87(6), 477-531.

Fischer, K.W., & Silvern, L. (1985). Stages and individual differences in cognitive development. Annual Review of Psychology, 36, 613-648.

Flanders, N. A. (1963). Intent, action and feedback: A preparation for teaching. The Journal of Teacher Education, 14(3), 251-260.

*Flanders, N. (1965) Teacher influence, pupil attitudes and achievement. Cooperative Research Monograph nº 12, Washington, D.C., U.S., Government Printing Office.

Flanders, N.A. (1968). Interaction analysis and inservice training. Journal of Experimental Education, 37, 126-132.

*Flanders, N. (1970). Analyzing teacher behavior. Reading, MA: Addison-Wesley.

Flanders, N. A. (1973, Spring). Basic teaching skills derived from a model of speaking and listening. The Journal of Teacher Education, 24(1), 24-38.

Flanders, N. A. (1976). Research on teaching and improving teacher education. British Journal of Teacher Education, 2(2), 167-174.

Flavell, J. (1982). Structures, stages, and sequences in cognitive development. In: W.A. Collins (Ed.) The concept of development New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Fletcher, G., Danilovics, P., Fernandez, G., Peterson, D., & Reeder, G. (1986). Attributional complexity: An individual differences measure. Journal of Personality and Social Psychology, 51(4), 875-884.

Ford, M. E. (1982). Social cognition and social competence in adolescence. Developmental Psychology, 18(3), 323-340.

Ford, M.E. (1986). A living systems conceptualization of social intelligence: Outcomes, processes, and developmental change. In: Robert J. Sternberg (Ed.). Advances in the Psychology of Human Intelligence (vol.3). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Ford, M.E. & Tisak, M.S. (1983). A further search for social intelligence. Journal of Educational Psychology, 75(2), 196-206.

*Frey, P.W. (1978). A two-dimensional analysis of student rating of instruction. Research in Higher Education, 9, 60-91.

*Frieze, I. (1973). Studies of information processing and the attributional process. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Los Angeles.

Fuller, F. f. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6(2), 207-226.

Gage, N. L. (1979). The scientific basis of the art of teaching. New York: Teachers College Press.

Gage, N.L. (1963). A method for improving teacher behavior. The Journal of Teacher Education, 34(3), 261-266.

Garbarino, J. (1985). Adolescent development an ecological perspective. Columbus: Charles Merrill Publishing.

Gazda, G.M., Asbury, F.R., Balzer, F.J., Childers, W.C. & Walters, R.P. (1977). Human relations development: A manual for educators. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Getzels, J.W. ,& Thelen, H.A. (1960). The classroom group as a unique social system. In: N.B. Henry (Ed). The dynamics of instructional groups:59th Yearbook of the N.S.S E.

*Getzels, J.W., & Jackson, P.W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In: N.L.Gage (Ed.) Handbook of research on teaching. Chicago: Rand-McNally.

*Gibb, C. (1950). The sociometry of leadership in temporary groups. Sociometry, 13, 226-243.

Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology, 76(4), 569-582.

Glassberg, S., & Sprinthall, N.A. (1980). Student teaching: A developmental approach. Journal of Teacher Education, 31(2), 31-38.

*Glickman, C., & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first-year, fifth year, and former teachers on efficacy, ego-development, and problem-solving. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association, New York.

*Goldstein, A.P., & Simonson, N.R. (1971). Social psychological approaches to psychotherapy research. In A.E. Bergin & S.L. Garfield (Eds.), Handbook of Psychotherapy and behavior change. New York: Wiley.

Good, T.L. (1979), Teacher effectiveness in the elementary school. Journal of Teacher Education, 30(2), 52-63.

Good, T.L. (1981, february). Teacher expectations and student perceptions: A decade of research. Educational Leadership, 415-422:

Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and futures directions. Journal of teacher education, 38 (4), 32-47.

Good, T.L., Cooper, H.M., & Blakey, S.L. (1980). Classroom interaction as a function of teacher expectations, student sex, and time of year. Journal of Educational Psychology, 72(3), 378-385.

*Good, T., & Grows, D. (1977). Teaching effects: A process product studying fourth grade mathematics classroom (final report). Columbia: College Education, University of Missouri. NIE-G-00-3-0123.

Good, T.L., & Weinstein, R.S. (1986). Schools make a difference: Evidence, criticisms, and new directions. American Psychologist, 41(10), 1090-1097.

*Grannis, J. (1967). The school as a model of society. Harvard School of Education Bulletin, 12(2), 15-27.

Green, C.F., Cunningham, J. & Yanico, B.J. (Effects of counselor and subject race and counselor physical attractiveness on impressions expectations of a female counselor. Journal of Counseling Psychology, 33(3), 349-352.

Harris, M.J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. Psychological Bulletin, 98(3), 363-386.

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered, toward a developmental model. Human Development, 21, 34-64.

Harter, S. (1982). 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., Prather, M., White, B.J., & Hoffmeister, J. K. (1968). Teachers beliefs, classroom atmosphere and student behavior. American Educational Research Journal, 5(1), 151-166.

*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.

*Heath, D. (1977). Maturity and competence. New York: Gardner.

Heath, D. (1980). Wanted: A comprehensive model of healthy development. The Personnel and Guidance Journal.

Helmreich, Stapp, & Ervin (1974). The texas social behavior inventory (TSBI): An objective measure of self-esteem or social competence. JSAS catalog of selected documents in psychology, 4.79 MS # 681.

Heppner, P.P., & Dixon, D.N. (1981). A review of the interpersonal influence process in counseling. Personnel and Guidance Journal, 59(8), 542-550.

Heppner, P.P., & Heesacker, M. (1982). Interpersonal influence process in real-life counseling: Investigating client perceptions, counselor experience level, and counselor power over time. Journal of Counseling Psychology, 29(3), 215-223.

Herr, P.M. (1986). Consequences of priming: Judgment and behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 51(6), 1106-1115

Holloway, E.L., & Wampold, B.E. (1986). Relation between conceptual level and counseling-related tasks: A meta-analysis. Journal of counseling psychology, 33, (3), 310-319.

Holloway, E.L. & Wolleat, P.L. (1980). Relationship of counselor conceptual level to clinical hypothesis formation. Journal of Counseling Psychology, 27(6), 539-545.

Hops, H. (1983). Children's social competence and skill: Current research practices and futures directions. Behavior Therapy, 14, 3-18

Hops, H., & Finch, M. (1985). Social competence and skill: A reassessment. In: B. H. Schneider, K.S. Rubin & J.E. Ledingham. Children's peer relations: Issues in assessment and intervention. New York: Springer- verlag New York, Inc.

*Hughes, D. (1973). An experimental investigation of the effects of pupil responding and teacher reacting on pupil achievement. American Educational Research Journal, 10, 21-37.

Hunt, D.E. (1966). A model for analysing the training of training agents. Merrill-Palmer Quarterly, 12(2), 137-156.

*Hunt, D. (1967). Evaluation of national teacher corps trainees by a situational testing approach. U.S. Office Education, Final Report.

Hunt, D.E. (1970). Adaptability in interpersonal communication among training agents. Merrill- Palmer Quarterly, 16, 325-344.

*Hunt, D. E. (1971). Matching models in education. Monograph series No.10. Toronto. Ontario Institute for Studies in Education.

Hunt, D.E. (1975, spring). Person- Environment interaction: A challenge found wanting before it was tried, Review of Educational Research, 45(2), 209-230. (O mesmo texto apresentado com data de 1973).

Hunt, D.E. (1976). Teachers adaptation: Reading and flexing to students. Journal of Teacher Education, 27(3), 268-274.

Hunt, D.E. (1977-78). Conceptual level theory and research as guides to educational practice. Interchange, 8(4), 78-90.

Hunt, D.E. (1980). How to be your own best theorist. Theory into Practice, 19, (4), 287-293.

Hunt, D.E., Greenwood, J., Noy, J.E., & Watson, N. (1973). Assessment of conceptual level: Paragraph completion method. Manual não publicado.

Hunt, D.E., & Joyce, B.R. (1967). Teacher trainee personality and initial teaching style. American Educational Research Journal, 4(3), 253-259.

Hurt, B.L. (1977). Psychological education for teacher education students: A cognitive-developmental curriculum. The Counseling Psychologist, 6(4), 57-60.

Hurt, B.L., & Sprinthall, N.A. (1976). Psychological and moral development for teacher education. Journal of Moral Education, 6(2), 112-119.

*Ivey, A.E. (1971). Microcounseling: Innovations in interviewing Training. Springfield: Charles C. Thomas

Ivey, A.E., & Rollin, S.A. (1972). A behavioral objectives curriculum in human relations: A commitment to intentionality. The Journal of Teacher Education, 23(2), 161-165.

*Jackson, P. (1968). Life in classrooms. New York: Holt Rinehart and Winston, inc.

*Jersild, A., & Tyler, R. (1941). A further comparison of pupils in "activity" and "non-activity" schools. Journal of Experimental Education, 9, 303-309.

Joyce, B.R., & Hodges, R.E. (1966). Instructional flexibility training. The Journal of Teacher Education, 17(4), 409-416.

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.

Jussim, L. (1986). Self-fulfilling prophecies: A theoretical and integrative review. Psychological Review, 93(4), 429-445.

Katz, L.G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. The Elementary School Journal, 73(1), 50-54.

Keating, D.P. (1978). A search for social intelligence. Journal of Educational Psychology, 70(2), 218-223.

Koenigs, S.S., Fiedler, L.M., & Decharms, R. (1977). Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation. Journal of Applied Social Psychology, 7(2), 95-114.

*Koestler, A. (1967). The ghost in the machine. New York: The Macmillan Company.

*Koestler, A. (1978). Janus: A summing up. New York: Random House.

*Kohlberg, L. (1977). Moral development, ego development and psychoeducational practices. In D. Miller (Ed.), Developmental theory. St. Paul: Minnesota Department of Education.

*Kohlberg, L., LaCrosse, R., & Ricks, D. (1971). The predictability of adult mental health from childhood behavior. In B. Wolman (Ed.), Handbook of child psychopathology. New York: McGraw-Hill.

Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. Harvard Educational Review, 42, 449-496.

*LaCross, M.B. (1977). Comparative perceptions of counselor behavior: A replication and extension. Journal of Counseling Psychology, 24, 464-471.

LaCross, M.B. (1980). Perceived counselor social influence and counseling outcomes: Validity of the counselor rating form. Journal of Counseling Psychology, 27(4), 320-327.

Lambert, R. (1970). Autoridade e influência social. In P. Fraisse e J. Piaget (Eds.), Tratado de Psicologia Experimental Vol 2, S. Paulo; Companhia Editora Forense. (Original de 1963).

Landsheere, G. (1976). Avaliação contínua e exames. Noções de docimologia. Coimbra: Livraria Almedina.

Leino, A., & Puurula, A. (1983). Admission to teacher education and two cognitive styles. Research Bulletin, 61. Helsinki: Department of Education, University of Helsinki.

Levenson, R.W., Gottman, J.M. (1978). Toward the assessment of social competence. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 46(3), 453-462.

*Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". Journal of Social Psychology, 10, 271-299.

Lichtenberg & Heck, E.J. (1979). Interactional structure of interviews conducted by counselors of differing levels of cognitive complexity. Journal of Counseling Psychology, 26(1), 15-22.

Long, L. (1979). Human relations training: Goals and strategies. Journal of Teacher Education, 30(6), 29-31.

*Locked, E., & Woods, S. (1982). Teacher enthusiasm. Journal of teaching in physical education, 1(3), 3-14.

Lutwak, N., & Hennessy, J.J. (1982). Conceptual systems functioning as a mediating factor in the development of counseling skills. Journal of Counseling Psychology, 29(3), 256-260.

*Mahon, B., & Altman, H. (1977). Skill training: Cautions and recommendations. Counselor Education and Supervision, 17, 42-50.

Malkiewich, L.E. & Merluzzi, T.V. (1980). Rational restructuring versus desensitization with clients of diverse conceptual levels: A test of a client-treatment matching model. Journal of Counseling Psychology, 27(5), 454-461.

Marlowe, Jr., H.A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. Journal of Educational Psychology, 78(1), 52-58.

*March, J. (1956). Influence measurement in experimental and semi-experimental groups. Sociometry, 19, 260-271.

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.

Marshall, H.H., & Weinstein, R.S. (1986). Classroom context of student-perceived differential teacher treatment. Journal of Educational Psychology, 78(6), 441-453.

Martin, J. (1984). The cognitive mediational paradigm for research on counseling. Journal of Counseling Psychology, 31(4), 558-571.

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. American Psychologist, 28, 1-14.

*McDonald, F., & Elias, P. (1976). Beginning Teacher Evaluation Study: Phase II- Technical Summary. (Final Report). Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

McFall, R.M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. Behavioral Assessment, 4, 1-33.

McIntyre, D. (1983). Social skills training for teaching: A cognitive perspective. In R. Ellis & D. Whittington (Eds). New Directions in Social Skill Training. New York: Methuen inc.

McKibbin, M., & Joyce, B. (1980). Psychological states and staff development. Theory Into Practice, 19(4), 248-255.

McMahan, I.D. (1973). Relations between causal attributions and expectancy of success. Journal of Personality and Social Psychology, 28(1), 108-114.

McNergney, R.F., & Carrier, C.A. (1981). Teacher development. New York: Macmillan Publishing Co., Inc.

McNergney, R., Francis, P., Hinson, S., & Stimple, P. (1983). Translating a metatheory of teacher development into practice. Journal of Teacher Education, 34(5), 53-57.

- *Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In: P. Peterson e H. Walberg (Eds.). Research on teaching: Concepts, findings, and implications. Berkeley, CA: McCutchan.
- Medley, D.M. (1982). Teacher effectiveness. In: H.E. Mitzel (Ed.). Encyclopedia of educational research. New York: Macmillan Publishing Co. Inc.
- Medley, D.M., & Crook, P.R. (1980). Research in teacher competency and teaching tasks. Theory into practice, 19(4), 294-301.
- Meier, R.S., & Feldhusen, J.F. (1979). Another look at Dr. Fox: Effect of stated purpose for evaluation, lecturer expressiveness, and density of lecture content on student ratings. Journal of Educational Psychology, 71(3), 339-345.
- *Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. Antioch Review, 8, 193-210.
- Messick, S. (1983). Assessment of children: In Paul H. Mussen (ed.). Handbook of child psychology. Vol. 1. (4^a Ed.). New York: John Wiley e Sons
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., & Kazdin, A. (1983). Assessment of social skills. New York: Plenum Press.
- Miller, D.T., & Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. Annual Review of Psychology, 37, 233-256.
- Milne, C.R., & Down, E.T. (1983). Effect of interpretation style on counselor social influence. Journal of Counseling Psychology, 30(4), 603-606.
- *Mitman, A. (1981). Effects of teachers' naturally occurring expectations and a feedback treatment on teachers and students. Unpublished doctoral dissertation, Stanford University.
- *Mitzel, H. (1960). Teacher effectiveness. In: C. Harris (Ed.), Encyclopedia of Educational Research (3^a ed.). New York: Macmillan.
- Mosher, R.L. & Sprinthall, N.A. (1970). Psychological education in secondary schools: A program to promote individual and human development. American Psychologist, 25(10), 911-924.
- Murphy, P. & Brown, M.M. (1970). Conceptual systems and teaching styles. American Educational Research Journal, 7(4), 529-540.
- *Nicholson, E. (March 1970). Success and admission criteria for potentially successful risks. (Project Report). Providence, R.I.: Ford Foundation and Brown University.
- *Naftulin, D.H., Ware, J.E., Jr., & Donnelly, F.A. (1973). The Doctor Fox lecture: A paradigm of educational seduction. Journal of Medical Education, 48, 630-635.

*Nortaway, M. (1946). Personality and sociometric state. Sociometry, 9, 233-241.

*Oja, S. (1979). A cognitive -structural approach to adult ego, moral, and conceptual development through inservice education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

Oja, S.W., & Ham, M.C. (Fall, 1984). A cognitive-developmental approach to collaborative action research with teachers. Teachers College Record, 86(1), 171-192.

*Oja, S., & Sprinthall, N. (1978). Psychological and moral development for teachers. Can you teach old dogs? In: N.A. Spinthall e R.L. Mosher (Eds.). Value developmen: The aim of education. Schenectady, New York: Character Research Press.

Ornstein, A. (1984). A difference teachers make: How much?. The Educational Forum, 49(1), 109-115.

*Parker, (1978). Encouraging development in college students. Minneapolis: University of Minesota Press.

Patton, M.J. (1984). Managing social interaction in counseling: A contribution from the philosophy of science. Journal of Counseling Psychology, 31(4), 442-456.

Piaget, J. (1976). Le comportement moteur de l'évolution. France: Gallimard.

Pieron, H. (1966). Ciência e técnica dos exames. Lisboa: Morais Editora.

Pieron, M. (1983). La relation pedagogique dans l'enseignement des activites physiques. Lisboa: Isef-Centro de Documentação e Informação.

*Popkewitz, T., & Tabachnick, R. (1981). The study of schooling. New York: Praeger publishers.

Ponzo, Z. (1985). The counselor and physical attractiveness. Journal of Counseling and Development, 63, 482-485.

*Popham, W. (1971). Performance tests of teaching proficiency: Rationale, development and validation. American Educational Research Journal, 8, 105-117.

Postic, M. (1979). Observação e formação de professores. Coimbra: Livraria Almedina.

Puurula, A-L, & Leina-Arja. (1983). Admission to teacher education and two cognitive styles (Research Bulletin 61) Departement of Education-University of Helsinki.

Rappaport, m.m., & Rappaport, H. (1975). the other half of the expectancy equation: Pygmalion. Journal of Educational Psychology, 67(4), 531-536.

*Renner, J., et al. (1976). Research, teaching, and learning with the Piaget model. Norman: University of Minnesota.

*Rest, J.R. (1974). New approaches in assessing moral judgment. In: T.Lickona (Ed.). Man and morality. New York: Holt Rinehart and Winston.

Rest, J. (1977). Research on moral development: Implications for training counseling psychologists. The Counseling Psychologist, 12:3.

*Roff, M., Sells, S., Golden, M. (1972). Social adjustment and personality development in children. Minneapolis: University of Minnesota Press.

*Rosenshine, B. (1970). Experimental classroom studies of indirect teaching. Classroom Interaction Newsletter, 5(2), 7-11.

*Rosenshine, B. (1971). Teaching behaviours and student achievement. London: National Foundation for Educational Research.

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.

*Rosenthal, R. (1976). Experimenter effects in behavioral research (2nd Ed.). New York: Irvington.

*Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development. New York: Holt Rinehart & Winsto.

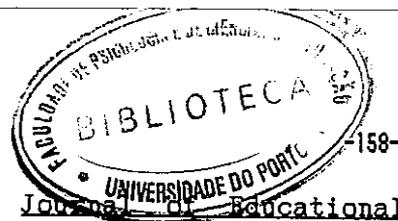
*Rosenthal, R., & Rubin, D.B. (1978). Interpersonal expectancy effects: The first 345 studies. Behavior Brain Science, 3, 377-415.

Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80(1), 1-28.

Russel, A. (1984). A social skills analysis in childhood and adolescence using symbolic interactionism. Journal of Youth and Adolescence, 13(1), 73-92.

Ryans, D.G. (1963). Teacher behavior theory and research: Implications for teacher education. The Journal of Teacher Education, 14(3), 274-293.

Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a



function of perceptions and attributions. Journal of Educational Psychology, 76(4), 647-658.

Sarason, B.R., Sarason, I.G., Hacker, T.A., & Basham, R.B. (1985). Concomitants of social support: Social skills, physical attractiveness, and gender. Journal of Personality and Social Psychology, 49(2), 469-480.

Scarr, S., & Carter-Saltzman, L. (1982). Genetics and intelligence. In: Robert J. Sternberg (Ed.). Handbook of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

Schneider, L.J. & Hayslip, Jr., B. (1986). Female counselor client dyads: Effects of counselor age, client marital status, and intimacy level of presenting problem on perception of counselors. Journal of Counseling Psychology, 33(3), 242-248.

*Schroder, H.M., Driver, M. & Streufert, S. (1967). Information processing in individuals and groups. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

Shepherd, G. (1984). Assessment of cognitions in social skills training. In: P. Trower (Ed.), Radical approaches to social skills training. New York: Methuen, inc.

Short, E.C. (1985, March-April). The concept of competence: Its use and misuse in education. Journal of Teacher Education, 2-6.

*Silver, P. (Autumn, 1975). Principals conceptualability in relation to situation and behavior. Educational Administration Quarterly, 11, 49-66.

*Snow, R.E. (1969). Unfinished Pygmalion. Contemporary Psychology, 14, 197-200.

Snow, R.E., & Yalow, E. (1982). Education and intelligence. In: R. Sternberg (Ed.) Handbook of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

Sprinthall, N.A. (1977). Psychology and teacher education: New directions for school and counseling psychology. The Counseling Psychologist, 6(4), 53-56.

Sprinthall, N.A. (1980). Psychology for secondary schools: The saber-tooth curriculum revisited? American Psychologist, 35(4), 336-347.

Sprinthall, N.A. (1980). Guidance and new education for schools. The Personnel and Guidance Journal

Sprinthall, N.A. (1981). A new model for research in the service of guidance and counseling. The Personnel and Guidance Journal, 487-493.

*Sprinthall, N.A. & Bernier, J.E. (1977). Moral and cognitive development for teachers: a neglected area. Chapter for

Fordham University Symposium: Programs and Rational in Value-Moral Education.

Sprinthall, N.A. & Thies-Sprinthall, L. (1980, Autumn). Educating for teacher growth: A cognitive developmental perspective. Theory into practice, XIX(4), 278-286.

Sprinthall, N.A. & Thies-Sprinthall, L. (1983). The teacher as an adult learner: A cognitive-developmental view. In: Gary A. Griffin (Ed.) Staff development. (82nd yearbook of the NSSB), Chicago: The University of Chicago Press.

Sprinthall, R., & Sprinthall, M. (1981). Educational psychology: A developmental approach. Reading: Addison-Wesley Publishing Company.

*Stallings, J. (1975). Implementation and child effects of teaching practices in Follow Through classrooms. Monographs of the society for research in child development, 40 (7-8 Serial No. 163).

*Stallings, J., & Kaskowitz, D. (1974). Follow Trough classroom observation evaluation, 1972-1973. Stanford, CA: Stanford Research Institute. (SRI Project URU-7370).

*Stayrook, N.G., Corno, L., & Winne, P.H. (1978). Path analyses relating student perceptions of teacher behavior to student achievement. Journal of Teacher Education, 24(2), 51-56.

Sternberg, R.J., Conway, B.E., Ketron, J.L., & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. Journal of Personality and Social Psychology, 41(1), 37-55.

Sternberg, R.J., & Salter, W. (1982). Conceptions of intelligence. In: R. Sternberg (Ed.). Handbook of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J., & Powell, J.S. (1982). Theories of intelligence. In: R. Sternberg (Ed.). Handbook of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

*Stevens, R. (1912). The question as a measure of efficiency of instruction: A critical study of classroom practice. New York: Teachers College Press.

*Stinnet, T. (1970). The teacher dropout. Illinois: F.E. Peacock.

Stone, M.K. (1976, Winter). The role of cognitive style in teaching and learning. Journal of Teacher Education, 27(4), 332-333.

Stoppard, J.M., & Henri, G.S. (1987). Conceptual level matching and effects of assertion training. Journal of Counseling Psychology, 34(1), 55-61.

Strohmer, D. C., Biggs, D. A., & Bradshaw, C. B. (1985). Perceptions of counselor expertness: The effects of interpretation

content, discrepancy, and type. Counselor Education and Supervision, 24, 134-142.

*Strong, S.R. (1968). Counseling: An interpersonal influence process. Journal of Counseling Psychology, 15, 215-224.

*Strupp, H.H. (1973). On the basic ingredients of psychotherapy. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 41, 1-8.

Thies-Sprinthall, L. (1980, Jul-Aug.). Supervision: An educative or mis-educative process? Journal of Teacher Education, 31(4), 17-20.

Thies- Sprinthall, L. (1984, May-June). Promoting the developmental growth of supervising teachers: Theory, research programs, and implications. Journal of Teacher Education, 35(3), 53-60.

*Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. Harper's Magazine, 140, 227-235.

*Thorndike, R.L. (1968). Review of "Pygmalion in the classroom". American Educational Research Journal, 5, 708-711.

Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. In: James P. Curran & Peter M. Monti (Eds.) Social skills training. New York: Guilford Press.

Trower, P. (1984). A radical critique and reformulation: From organism to agent. In: Peter Trower (Ed.). Radical approaches to social skills training. New York: Methuen, inc.

Trower, P., O'Mahony, J.F., & Dryden, W. (1982, July). Cognitive aspects of social failure: Some implications for social skills training. British Journal of Guidance and Counselling, 10(2), 176-184.

*Truax, C.B., & Carkhuff, R.R. (1967). Toward effective counseling and psychotherapy. Chicago: Aldine.

Truax, C.B., & Mitchel, K.M. (1971). Research on certain therapist interpersonal skills in relation to process and outcome. In: A.E. Bergin & S.G. Garfield (Eds.). Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis. New York: Wiley & Sons.

*Tuthill, D., & Ashton, P. (1983). Improving educational research through the development of educational paradigms. Educational Researcher, 12(10), 6-14.

*Tyler, R. (1933). Permanence of learning. Journal of Higher Education, 4, 203-204.

Vargas, A. M., & Borkowsky, J. G. (1982). Physical attractiveness and counseling skills. Journal of Counseling Psychology, 29, 246-254.

Von Cranach, M. (1973). La communication non verbale dans le contexte du comportement de communication. In: Serge Moscovici (ed.). Introduction à la psychologie sociale(2). Paris: Larousse Université.

Wagner, R.K., & Sternberg, R.J. (Summer, 1984). Alternative conceptions of intelligence and their implications for education. Review of Educational Research, 54(2), 179-223.

Walker, R.E., & Foley, J.M. (1973). Social intelligence: Its History and measurement. Psychological Report, 33, 839-864.

Walter, S.A. & Stivers, E. (1977, Nov-Dec.). The relation of student teachers classroom behavior and Eriksonian ego identity, Journal of Teacher Education, 28(6), 47-50.

Wampold, B.E. & White, T.B. (1985). Research themes in counseling psychology: A cluster analysis of citations in the process and outcomes section of the Journal of Counseling Psychology. Journal of Counseling Psychology, 32(1), 123-126.

*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.

Weiner, B. (1972). Attribution theory achievement motivation, and the educational process. Review of Educational Research, 42(2), 203-215.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71(1), 3-25.

Weiner, B. (1980, July-August). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. Educational Researcher, 4-11.

Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., & Cook, R. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: A conceptual analysis of effort and reanalysis of locus of control. Journal of Personality and Social Psychology, 21(2), 239-248.

Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Sharpe, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. Child Development, 58, 1079-1093.

White, B.L. (1979). Critical influences in the origins of competence. In: J. Oates (Ed.). Early cognitive development. Croom Helm London & The Open University Press; London..

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. Psychological Review, 66(5), 297-233.

*Withall, J. (1949). The development of a technique for the measurement of social climate in classrooms. Journal of Experimental Education, 17, 347-361.

*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.

Winne, P.H., Marx, R.W. (1980). Matching student's cognitive responses to teaching skills. Journal of Educational Psychology, 72(2), 257-264.

*Witherell, C.S., & Erikson, V.C. (1978). Teacher education as adult development. Theory into practice, 17, 229-238.

Witkin, H.A., Moore, C.A., Goodenough, D.R., & Cox, P.W. (1977, Winter). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. Review of Educational Research, 47(1), 1-64.

Wittrock, M.C. (1986). Student's thought processes. In: Merlin C. Wittrock (Ed.) Handbook of research on teaching (3rd Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

*Wright, C., & Nuthall, G. (1970). Relationships between teacher behaviors and pupil achievement in three experimental elementary science lessons. American Educational Research Journal, 7, 477-491.

Wragg, E. (1976). Classroom interaction. Milton Keynes: The Open University Press.

Yarger, S.J., & Joyce, B.R. (1977, nov-dec.). Going beyond the data: Reconstructing teacher education. Journal of Teacher Education, 28(6), 21-25.

Zahorik, J.A. (March-April, 1986). Acquiring teaching skills. Journal of Teacher Education, 37, 21-25

Zajonc, R.B. (1984). On the primacy of affect. American Psychologist, 39(2), 117-123.

*Zigler, R.B. (1972). Project Headstart: Success or failure? Manuscrito não publicado.

Zigler, E. & Phillips, L. (1960). Social effectiveness and symptomatic behaviors. Journal of Abnormal and Social Psychology, 61(2), 231-238.

Zigler, E., & Seitz, V. (1982). Social policy and intelligence. In: Robert J. Sternberg (Ed.). Handbook of human intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.

Zigler, E. & Trickett, P.K. (1978, September). IQ social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. American Psychologist, 789-797.

Zimpher, N.L., & Ashburn, E.A. (1985). Studying the professional development of teachers: How conceptions of the world inform the research agenda. Journal of Teacher Education, 36, 16-26.

* Os textos assinalados com asterisco não foram consultados diretamente

ANEXO I

Questionário de Competência Social QCS
Instrumento para avaliar a competência social do professor

QUESTIONÁRIO

Nas páginas seguintes vão aparecer seis situações de faz de conta, em que o teu professor participa.

Deves marcar uma cruz no círculo por cima da letra da escala, de modo a mostrares como pensas que o teu professor pode resolver essas situações.

Evita dar sempre a mesma resposta a todas as situações.

Nós apenas queremos conhecer a tua opinião. Todas as tuas respostas serão mantidas em segredo e ninguém ligado à tua escola as verá.

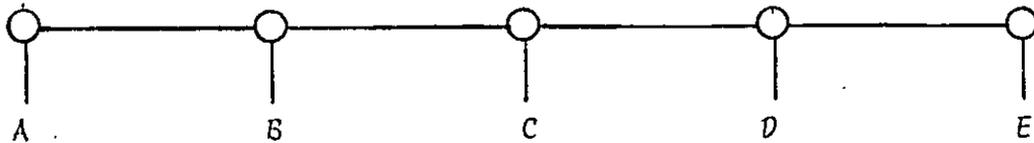
Se não perceberes alguma coisa chama o psicólogo.

Antes de começares a responder vamos fazer o exemplo da página seguinte.

EXEMPLO

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.

Marca uma cruz por cima da letra da escala de modo a mostrares como pensas que o teu professor é capaz de os acompanhar a um jogo.



Penso que não
tinha muito
jeito para nos
acompanhar ao
jogo.

Penso que
conseguia
acompanhar
razoavelmente
os alunos

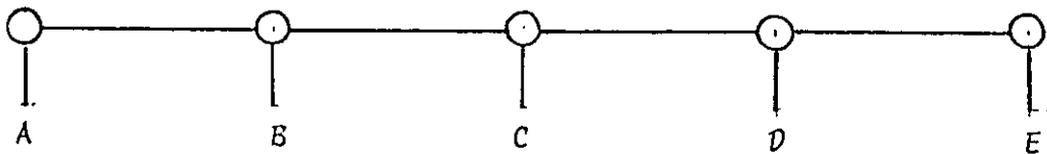
Penso que
conseguia
acompanhar
muito bem
os alunos

Não voltes a página enquanto não te disserem.

O ENSINO

Vai haver um tipo de aulas para ensinar os alunos a conhecer as regras de trânsito e a saber andar nas ruas de uma cidade. Durante dois meses os alunos vão ter aulas obrigatórias numa sala, duas vezes por semana. Essas aulas vão ser dadas por um professor da vossa turma. Esse professor tem de ser capaz de explicar bem os assuntos, de manter a turma a trabalhar de maneira animada e de não perder tempo.

Marca uma cruz por cima da letra da escala de modo a mostrares como pensas que o teu professor é capaz de dar bem essas aulas.



Penso que não
tenha muito feito
para dar esse
tipo de aulas

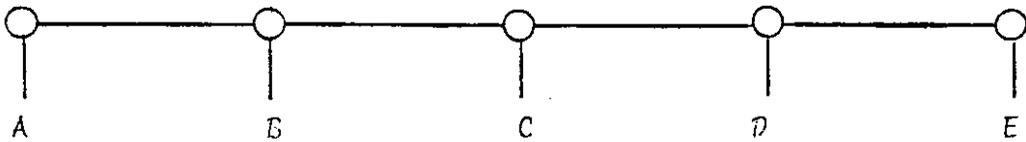
Penso que conse-
guia dar essas
aulas de forma
razoável.

Penso que con-
seguia dar
muito bem
essas aulas.

O PASSEIO ESCOLAR

Vai haver um passeio de três dias ao Algarve. A tua turma vai toda junta num autocarro. Um professor terá de ir com vocês para organizar os almoços, os jantares, as dormidas, para manter a disciplina e para os ajudar no que fôr preciso.

Marca uma cruz por cima da letra da escala de modo a mostrares como pensas que o teu professor é capaz de acompanhar os alunos, de os ajudar, e de ser um bom companheiro.



Penso que não tinha muito jeito para tomar conta de nós e para nos ajudar no que fosse preciso.

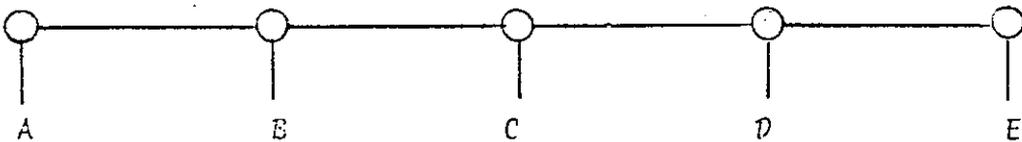
Penso que conseguia, de maneira razoável, tomar conta de nós, e ajudar-nos no que fosse preciso.

Penso que era capaz de tomar muito bem conta de nós, e de nos ajudar no que fosse preciso.

A VISITA DE ESTUDO

Vão haver várias visitas de estudo. Nessas visitas de estudo vão ao museu de arte, ao jardim botânico, ao museu de pesca, ao jornal notícias, ao futebol clube do porto, à biblioteca nacional, e assistir a um filme sobre o início e o fim da segunda guerra mundial. Um professor, sempre o mesmo, deve acompanhar os alunos da turma. Durante as visitas, o professor deverá mostrar e explicar aos alunos tudo o que vão observar e deverá responder às perguntas. Deverá ainda tomar conta dos alunos e tornar a visita agradável.

Marca uma cruz por cima da letra da escala de modo a mostrares como pensas que o teu professor é capaz de orientar essa visita.



Penso que não
tinha muito
talento para
acompanhar os
alunos em vi-
sitas de estudo

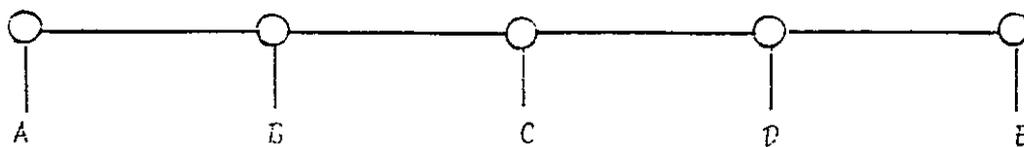
Penso que
conseguia de
forma razoável
acompanhar os
alunos em visitas
de estudo.

Penso que
conseguia
ser um bom
guia para
acompanhar
os alunos
em visitas
de estudo.

A VISITA DOS PAIS

Os pais dos alunos da tua turma vêm visitar a escola para saberem como são dadas as aulas e como a escola funciona. Vai ser escolhido um professor para os acompanhar e para lhes explicar como a escola funciona, o que se faz em cada disciplina e para responder às perguntas.

Marca uma cruz por cima da letra da escala de modo a mostrares como pensas que o teu professor é capaz de receber os pais dos alunos.



Penso que não
tinha muito
jeito para
receber os
nossos pais

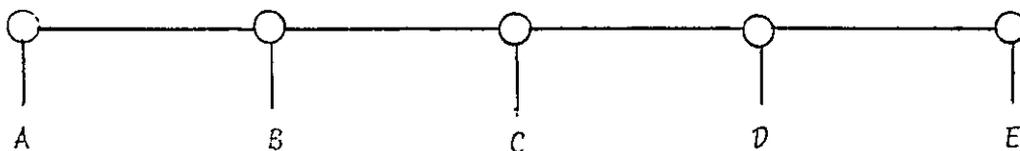
Penso que
recebia os
nossos pais
de maneira
razoável

Penso que
recebia
muito bem
os nossos
pais

A AJUDA

A tua escola está a organizar um tipo de aulas especiais, de maneira que os alunos com problemas possam ir ter com os professores para receber ajuda. A escola precisa de professores em quem os alunos possam confiar e contar os seus problemas para poderem ser ajudados. Esses professores têm de ser capazes de escutar com paciência os alunos e de se preocupar com os seus problemas.

Marca uma cruz por cima da letra da escala de modo a mostrares como pensas que o teu professor é capaz de se preocupar com os problemas dos alunos e de os escutar com paciência.



Penso que não tinha muito jeito para escutar os alunos e para se preocupar com os seus problemas.

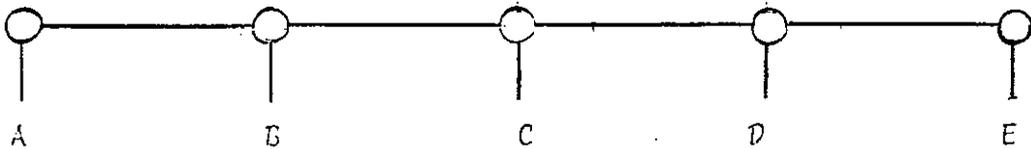
Penso que conseguia, de maneira razoável, escutar os alunos e preocupar-se com os seus problemas.

Penso que conseguia escutar muito bem os alunos e preocupar-se com os seus problemas.

TRABALHO DE CASA

Os professores estão a dizer que vão marcar muitos trabalhos de casa para as férias. Os alunos da tua turma ficaram muito preocupados com isso. Os alunos querem pedir a um dos professores que fale com os outros professores para reduzirem o trabalho de casa.

Marca uma cruz por cima da letra da escala de modo a mostrares como pensas que o teu professor é capaz de falar com os outros professores a vosso favor.



Penso que não
tinha muito
jeito para
falar com os
outros professo-
res a nosso
favor

Penso que con-
seguiu falar com
os outros professo-
res a nosso favor.

Penso que se
falasse com
os outros pro-
fessores con-
seguiu concer-
teza ajudar-nos.

ANEXO I I

Paragraph Completion Method (PCM)
Instrumento de avaliação do sistema conceptual

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

PCM (Paragraph Completion Method)
Versão provisória para Investigação

Traduzida por Óscar Gonçalves

Nome _____

Nas páginas que se seguem ser-lhe-á pedido que forneça as suas ideias acerca de vários assuntos.

Não há respostas certas ou erradas, dê portanto as suas ideias e opiniões acerca de cada um dos tópicos.

Indique aquilo que realmente sente acerca de cada um dos assuntos, e não aquilo que os outros sentem ou aquilo que pensa que deveria sentir.

Em geral, gaste três minutos em cada página.

1-0 que eu penso acerca das regras...

Tente escrever pelo menos três frases sobre este assunto

2-Quando eu sou criticado...

Tente escrever pelo menos três frases sobre o assunto

3-0 que eu penso acerca dos pais...

Tente escrever pelo menos três frases sobre este assunto

4-Quando alguém não concorda comigo...

Tente escrever pelo menos três frases sobre este assunto

5-Quando não tenho a certeza...

Tente escrever pelo menos três frases sobre este assunto

6-Quando me dizem o que fazer...

Tente escrever pelo menos três frases sobre este assunto

ANEXO III

Teacher Efficacy Scale (TES)

Instrumento para avaliar o sentido de eficácia do professor

ESCALA DE GIBSON(T.E.S.)

Por favor indique quanto concorda ou discorda, com as afirmações abaixo mencionadas, colocando um circulo à volta do número que escolher, dos que estão à direita de cada afirmação.

	-discordo em absoluto	-discordo moderadamente	-discordo levemente mais do que concordo	-concordo levemente, mais do que discordo	-concordo moderadamente	-concordo em absoluto
	1	2	3	4	5	6
-Quando um aluno faz melhor do que é costume, frequentemente isso acontece porque eu faço um esforço extra._____	1	2	3	4	5	6
-O tempo que os alunos passam na minha aula, influencia-os pouco se compararmos com a influência que exerce o ambiente caseiro._____	1	2	3	4	5	6
-O que o estudante pode aprender está relacionado em primeiro lugar com o ambiente(cultura) familiar._____	1	2	3	4	5	6
-Se os alunos não são disciplinados em casa, eles não são capazes de aceitar a disciplina da escola ou outra._____	1	2	3	4	5	6
-Quando um aluno está a ter dificuldade com um assunto, _____ sou capaz de ajustar tal assunto ao nível do aluno ._____	1	2	3	4	5	6
-Quando um aluno consegue uma nota melhor do que é costume, isso deve-se a que encontrei uma maneira melhor de o ensinar._____	1	2	3	4	5	6
-Quando eu realmente tento, eu consigo melhorar os resultados mesmo com os piores alunos._____	1	2	3	4	5	6
-O professor está muito limitado naquilo que pode conseguir, porque o ambiente caseiro dos alunos é o que mais influencia os resultados._____	1	2	3	4	5	6

ESCALA DE GIBSON (T.E.S.) (continuação)

	-discordo em absoluto	-discordo moderadamente	-discordo levemente, mais do que concordo	-concordo levemente, mais do que discordo	-concordo moderadamente	-concordo em absoluto
	1	2	3	4	5	6
9-Quando as notas dos alunos melhoram, isso normalmente deve-se a eu ter encontrado maneiras mais eficientes de ensinar._____	1	2	3	4	5	6
10-Se um aluno domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente a eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito._____	1	2	3	4	5	6
11-Se os pais trabalharem mais com os seus filhos, eu posso fazer melhor._____	1	2	3	4	5	6
12-Se o aluno não se lembra da informação que dei na lição anterior, eu sei como aumentar a sua retenção para a próxima lição._____	1	2	3	4	5	6
13-Se o aluno se porta mal na minha aula, ou se faz barulho, eu sinto-me seguro porque conheço técnicas para modificar esse comportamento._____	1	2	3	4	5	6
14-A influência da experiência de casa no aluno, pode ser superada por um bom professor._____	1	2	3	4	5	6
15-Se um aluno meu não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deveria estar apto a avaliar cuidadosamente se a tarefa está no nível adequado de dificuldade._____	1	2	3	4	5	6
16-Mesmo um professor com boas aptidões de ensino, não consegue chegar a muitos alunos._____	1	2	3	4	5	6