



Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade de Coimbra

Perceção da Autoeficácia dos Professores e do Rendimento Escolar
dos Alunos: Um Estudo com Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do
Ensino Básico e do Ensino Secundário

Dissertação de Mestrado em
Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores

Maria Leonarda Pereira Pacheco

Coimbra, 2012

Dissertação de Mestrado em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores*, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Graça Amaro Bidarra.

Maria Leonarda Pereira Pacheco

Coimbra, 2012

***Não importa o tamanho dos obstáculos,
mas o tamanho da motivação que temos para os superar***

Cury, 2006

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio, compreensão e carinho.

Aos meus amigos, pela colaboração e ânimo que sempre me transmitiram.

Aos meus colegas, especialmente aos elementos da (ex)Direção da minha escola, pelo apoio demonstrado.

Às escolas, na pessoa dos seus Diretores, e aos professores que aceitaram participar na investigação.

À Professora Doutora Maria Graça Bidarra, pela valiosa orientação e simpatia demonstrada.

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE FIGURAS

ÍNDICE DE QUADROS

RESUMO	5
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	9

Parte I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo I - Incursões sobre o ensino: a questão da eficácia e as principais orientações conceituais e metodológicas	15
Capítulo II - Rendimento escolar e fatores explicativos	21
1 - Rendimento escolar – O dilema do (in)sucesso escolar	22
2 - Teorias explicativas e representações sobre o insucesso escolar	24
Capítulo III - A motivação no ensino-aprendizagem – Variáveis sociocognitivas	27
1 - <i>Locus</i> de controlo	28
1.1 - <i>Locus</i> de controlo e realização escolar	31
1.2 - <i>Locus</i> de controlo e atividade docente	32
2 - Perceção de autoeficácia	33

2.1 - Origem da percepção de autoeficácia	37
2.2 - Percepções de autoeficácia em contexto escolar	38
2.2.1 - Autoeficácia docente	38
2.2.2 - Estudos realizados sobre autoeficácia docente	40
2.3 - Avaliação da percepção de autoeficácia – Instrumentos de medida	43
3 - Atribuição causal	45
3.1 - Estilos atribucionais	47
3.2 - Atribuição causal do in(sucesso) escolar	48

Parte II - ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo I - Metodologia	55
1 - Participantes	55
2 - Medidas	58
2.1 - Propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia dos Professores	61
2.2 - Propriedades psicométricas da Escala de Atribuições Causais para o Sucesso/Insucesso Académico	67
3 - Procedimentos	76
Capítulo II - Apresentação e Discussão dos Resultados	77
1 - Percepção da autoeficácia dos professores em função de variáveis sociodemográficas e profissionais	78
2 - Relação entre percepção da autoeficácia dos professores e rendimento escolar dos alunos	88

3 - Relação entre percepção da autoeficácia dos professores e atribuição causal do sucesso/insucesso acadêmico.....	93
4 - Discussão dos resultados.....	95
CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXO - QUESTIONÁRIO	113

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	- Representação gráfica da diferença entre expectativas de autoeficácia, expectativas de controlo e expectativas de sucesso	31
Figura 2	- Modelo de reciprocidade triádica de Bandura	33
Figura 3	- Relação entre crenças de eficácia e expectativas de resultado	36
Figura 4	- Representação da teoria da atribuição causal de Weiner aplicada ao domínio da realização escolar	49
Figura 5	- Distribuição dos inquiridos pelo nível de ensino que lecionam	57
Figura 6	- Distribuição dos inquiridos segundo a área disciplinar	58
Figura 7	- Perceção dos inquiridos sobre o rendimento escolar dos seus alunos à disciplina lecionada	90
Figura 8	- Perceção dos inquiridos sobre o rendimento escolar dos seus alunos às diversas disciplinas do currículo	90

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	- Estratégias de instrução dos professores para um ensino eficaz	18
Quadro 2	- Evolução das ideias sobre educação até 1990	19
Quadro 3	- Taxa de retenção e desistência por nível de ensino/ ciclo de estudos (1995/96 – 2009/10)	23
Quadro 4	- Resultados obtidos pelos alunos portugueses no PISA em 2006 e 2009 e respetiva evolução	23
Quadro 5	- Consequências afetivas e comportamentais em função do nível de expectativas de autoeficácia	35
Quadro 6	- Crenças de atribuição – Exemplos relativos a uma boa nota obtida numa avaliação	50
Quadro 7	- Média e desvio-padrão da idade dos inquiridos	55
Quadro 8	- Distribuição dos inquiridos por sexo e habilitações académicas	56
Quadro 9	- Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço e situação profissional	56
Quadro 10	- Distribuição dos inquiridos segundo o desempenho de outro cargo	57
Quadro 11	- Distribuição dos inquiridos segundo o cargo desempenhado	57
Quadro 12	- Consistência interna da Escala de Autoeficácia dos Professores	62
Quadro 13	- KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett	63
Quadro 14	- Comunalidades dos itens da Escala de Autoeficácia dos Professores	63
Quadro 15	- Análise em componentes principais: Variância total explicada	64
Quadro 16	- Matriz de rotação: Saturação dos itens da Escala de Autoeficácia dos Professores	65

Quadro 17	- Distribuição dos itens da Escala de Autoeficácia dos Professores segundo os 3 fatores	66
Quadro 18	- Consistência interna da Escala de Atribuições Causais para o Sucesso Académico	68
Quadro 19	- Consistência interna da Escala de Atribuições Causais para o Insucesso Académico	68
Quadro 20	- KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett (Causas de Sucesso)	69
Quadro 21	KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett (Causas de Insucesso)	69
Quadro 22	- Comunalidades dos itens da Escala de Atribuições Causais para o Sucesso Académico	70
Quadro 23	- Comunalidades dos itens da Escala de Atribuições Causais para o Insucesso Académico	70
Quadro 24	- Análise em componentes principais: Variância Total Explicada (Causas de Sucesso)	71
Quadro 25	- Análise em componentes principais: Variância Total Explicada (Causas de Insucesso)	71
Quadro 26	- Matriz de rotação: Saturação dos itens da Escala de Atribuições Causais para o Sucesso Académico	72
Quadro 27	- Matriz de rotação: Saturação dos itens da Escala de Atribuições Causais para o Insucesso Académico	73
Quadro 28	- Distribuição dos itens da Escala de Atribuições Causais segundo os 3 fatores (Causas de Sucesso)	74
Quadro 29	- Distribuição dos itens da Escala de Atribuições Causais segundo os 3 fatores (Causas de Insucesso)	75
Quadro 30	- Distribuição de dados referentes à autoeficácia e suas dimensões	78
Quadro 31	- Média e desvio-padrão da autoeficácia dos professores e suas dimensões	79
Quadro 32	- Correlação entre a perceção de autoeficácia e a idade	79
Quadro 33	- Ordens médias da perceção de autoeficácia e suas dimensões em função do sexo dos inquiridos	80
Quadro 34	- Ordens médias da perceção de autoeficácia e suas dimensões em função das habilitações académicas	81

Quadro 35	- Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função do tempo de serviço	82
Quadro 36	- Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função da situação profissional	83
Quadro 37	- Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função do nível de ensino lecionado	84
Quadro 38	- Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função da disciplina lecionada	86
Quadro 39	- Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função do desempenho de cargos pedagógicos	86
Quadro 40	- Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função do tipo de cargo desempenhado pelos docentes	87
Quadro 41	- Distribuição das turmas com sucesso/insucesso no ensino básico por ano de escolaridade	88
Quadro 42	- Distribuição das turmas com sucesso/insucesso no ensino secundário por ano de escolaridade	88
Quadro 43	- Média do rendimento escolar das turmas	89
Quadro 44	- Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função da percepção do rendimento escolar à disciplina lecionada	92
Quadro 45	- Média e desvio-padrão das causas de sucesso/insucesso acadêmico	93
Quadro 46	- Correlação entre a percepção de autoeficácia e as causas do sucesso/insucesso acadêmico	94

RESUMO

Com o presente estudo, em que participaram Professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, procurou aferir-se o valor preditivo das variáveis sociodemográficas e profissionais na perceção da autoeficácia dos professores e a sua relação com a perceção do rendimento escolar dos alunos e respetivas causas.

A amostra foi constituída por 144 professores de diferentes níveis de ensino e de diferentes grupos de recrutamento de quatro escolas públicas do concelho de Tomar. Trata-se, portanto, de um estudo não experimental, com uma amostragem não probabilística intencional, realizado através de inquérito com recurso a questionário autoadministrado, constituído por três partes: Parte I – Escala da Autoeficácia de Professores (adaptação da *Ohio State Teacher Efficacy Scale* – OSTES, de Tschannen-Moran e Hoy, 2001); Parte II – Perceção do rendimento escolar dos alunos e das causas de sucesso/insucesso académico; e Parte III – Dados sociodemográficos e profissionais dos professores.

Os resultados obtidos evidenciam que a perceção da autoeficácia dos professores é positiva, o que se coaduna com as causas mais internas por estes atribuídas ao sucesso académico e com as causas predominantemente externas atribuídas ao insucesso dos alunos, evidenciando a estreita relação, estabelecida teórica e empiricamente, entre autoeficácia e atribuição causal.

Os resultados sugerem, igualmente, a existência de uma relação significativa entre a perceção de autoeficácia dos professores e a perceção do rendimento escolar dos alunos, verificando-se que os professores que percecionam melhores resultados nas suas turmas revelam valores mais altos de autoeficácia.

Com exceção do nível de ensino lecionado e do desempenho de cargos pedagógicos, não se verificaram relações significativas entre as variáveis sociodemográficas e a generalidade das variáveis profissionais e a percepção da autoeficácia dos professores. No entanto, atendendo a este padrão de resultados podemos afirmar que as variáveis profissionais têm maior poder preditivo sobre a percepção da autoeficácia docente face às sociodemográficas.

Palavras-chave: Percepção de autoeficácia; autoeficácia docente; rendimento escolar; atribuição causal.

ABSTRACT

The aim of this study, in which Junior and High School teachers took part, was to gauge the predictive value of sociodemographic and professional variables in the perception of teachers' self-efficacy and its relation with the perception of students' academic results and its causes.

The sample was composed of 144 teachers, teaching different subjects and school levels, from four public schools in the County of *Tomar*. It is, therefore, a non-experimental study with an intentional non-probabilistic sampling, based on a survey including a self-administered questionnaire divided into three parts: Part I – Teacher self-efficacy scale (adapted from *Ohio State Teacher Efficacy Scale – OSTES*, by Tschannen-Moran and Hoy, 2001); Part II – Perception of students' academic results and causes of students' success/failure and Part III – Teachers' sociodemographic and professional data.

The results thus obtained show that the perception of teachers' self-efficacy is positive, which relates to the internal causes which teachers associate to academic results and to predominantly external causes associated to students' failure, proving the close relation, theoretically and empirically established, between self-efficacy and causal attribution.

The results also suggest that there is a significant relation between the perception of teachers' self-efficacy and the perception of students' academic results, showing that the teachers who perceive better results in their classes also reveal higher self-efficacy levels.

Significant relations between sociodemographic variables and the generality of professional variables and the perception of teachers' self-efficacy were not found,

saving exception of the school levels taught and the assumption of pedagogic functions. However, taking this results' pattern into consideration we can state that the professional variables have a greater predictive power over the perception of teaching self-efficacy than sociodemographic ones.

Key-words: perception of self-efficacy; teaching self-efficacy; academic results; causal attribution.

INTRODUÇÃO

O rendimento escolar dos alunos constitui, em termos de contexto educativo, o principal foco de atenção e preocupação dos docentes afetando, por vezes, a motivação destes.

Se, no passado, o (in)sucesso académico era explicado pelo quociente de inteligência (QI) dos discentes, a Psicologia Educacional e as Ciências da Educação têm vindo a demonstrar que essa é uma forma enviesada, limitada e *fácil* de enfrentar um problema complexo. Um *problema* porque, em Portugal, apesar das inúmeras reformas introduzidas no sistema educativo, a taxa de insucesso escolar continua a apresentar valores aquém dos desejados, ainda que na última década a mobilização de esforços para reverter o insucesso se tenha vindo a traduzir em resultados reais, embora com pouca expressão; e *complexo*, porque o nível de realização escolar não depende apenas de fatores intelectuais mas de outros fatores como as expectativas e as atribuições que determinam o empenho e a persistência do aluno na realização das tarefas com influência no seu desempenho académico.

Na realidade, o uso de métodos de estudo adequados parece estar não só associado às capacidades cognitivas e ao nível de escolaridade dos alunos, mas também às crenças que cada aluno possui quanto aos atributos necessários para ter sucesso escolar, e às expectativas dos resultados que pretende alcançar (Ribeiro, 2000). Além do mais, também fatores socioeconómicos e culturais têm de ser contemplados quando se fala de educação.

Mas nesta malha de considerações, onde ficam os professores?

Mais do que em qualquer outra época, o ensino nos nossos dias, é uma atividade muito complexa que exige apuradas competências relacionais em combinação com uma sólida formação científica. No entanto, ainda que revelem clara competência pedagógica e domínio dos conhecimentos da sua área científica, é visível a frustração dos professores por não conseguirem melhores resultados junto dos alunos.

Nesse sentido, o estudo de variáveis motivacionais associadas ao professor tornou-se objeto de atenção, destacando-se a perceção da autoeficácia docente pela sua aparente relação com o rendimento escolar dos alunos.

Bandura (1977 in Cerdeira *et al.*, 1998,) define autoeficácia como a crença de que se é capaz de executar com êxito os comportamentos requeridos para a produção das consequências desejadas, que numa fase inicial se confundiu com o construto *locus* de controlo de Rotter. Mais tarde, Bandura (1997 in Neves, 2007) adota uma perspetiva microanalítica, ou seja, considera que as expectativas de autoeficácia dependem de situações específicas de realização.

Com o objetivo de analisar a influência da perceção de autoeficácia em contexto escolar realizaram-se diversos estudos tendo-se verificado que a crença do professor nas suas capacidades para ensinar e para influenciar os resultados dos alunos afeta, realmente, a sua eficiência (Brookover *et al.*, 1979; Brophy & Evertson, 1976 in Castelo-Branco, 2006). Esta ideia é corroborada por Denham e Michael (1981, in Castelo-Branco, 2006) que consideram a autoeficácia como uma das variáveis motivacionais com maior poder preditor da melhoria do rendimento escolar.

Surge, então, o conceito de autoeficácia do professor o qual é definido como a crença na capacidade docente para organizar e executar os comportamentos requeridos para produzir os resultados educacionais desejados (Bandura, 1997 in Pedro, 2011) assumindo que os professores acreditam que podem influenciar, de forma positiva, as aprendizagens dos alunos, nomeadamente dos que apresentam mais dificuldades (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998 in Pedro, 2011). Compreende-se, pois, que a relação entre a perceção da autoeficácia do professor e o desempenho dos alunos é diretamente proporcional e cíclica (Azzi, Polydoro & Bzuneck, 2006). Assim, quando os alunos apresentam bons resultados à disciplina, a convicção do professor de que possui capacidade para ensinar aumenta; por sua vez, esta crença dos professores quanto à sua influência sobre a aprendizagem dos alunos aparece associada ao melhor desempenho destes (Freitas & Oliveira, 2010 in Pedro, 2011).

Outra variável sociocognitiva, associada à percepção de autoeficácia, que também tem sido estudada em contexto escolar mas com especial enfoque nos alunos, diz respeito à atribuição causal. Segundo Weiner (1980 in Azevedo & Faria 2005), esta prende-se com o modo como o indivíduo percebe e interpreta as causas dos acontecimentos, as quais são determinantes dos comportamentos orientados para objetivos de realização.

Torna-se, assim, evidente a importância de se investigar a relação entre estas variáveis, pois as percepções do professor sobre as suas próprias capacidades para ensinar, que podem ser condicionadas pelas causas atribuídas ao sucesso/insucesso académico, afetam a sua conduta interferindo no seu desempenho, com reflexo no rendimento escolar dos alunos.

Assim, com a presente investigação pretende-se analisar a percepção da autoeficácia de professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário em função de variáveis sociodemográficas e profissionais, e a sua relação com os resultados escolares dos alunos e as respetivas causas para as situações de sucesso/insucesso académico.

Para a sua concretização recorreu-se a um plano não experimental correlacional, em que se utilizou um questionário que incluía a Escala de Autoeficácia de Professores (adaptação da *Ohio State Teacher Efficacy Scale* – OSTES - de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001), questões associadas aos resultados dos alunos e às causas atribuídas pelos professores para o sucesso/insucesso académico, para além da caracterização dos inquiridos segundo variáveis sociodemográficas e profissionais. Para a análise dos dados foram utilizadas técnicas de estatística descritiva e inferencial.

Desta forma, a presente dissertação encontra-se organizada em duas partes sendo a primeira parte dedicada ao enquadramento teórico e a segunda parte à apresentação do estudo empírico.

A primeira parte é composta por três capítulos:

No Capítulo I é apresentada uma resenha sobre a questão da eficácia no ensino, assim como algumas orientações conceptuais e metodológicas associadas à investigação educacional e ao ensino eficaz.

No Capítulo II foca-se o rendimento escolar, particularmente o insucesso académico em Portugal, com a apresentação de alguns estudos sobre a temática.

O Capítulo III é centrado nas variáveis sociocognitivas, onde se procede à delimitação dos constructos *locus* de controlo, autoeficácia e atribuição causal, sendo o

capítulo que mais enfoque tem na problemática em estudo, com particular destaque à percepção de autoeficácia.

A segunda parte, constituída por dois capítulos, inicia-se com a definição da problemática da investigação e a apresentação dos respetivos objetivos.

O Capítulo I compreende a apresentação da metodologia do presente estudo, com a caracterização dos participantes e a descrição das medidas e dos procedimentos, onde se procede à análise das propriedades psicométricas da Escala de Perceção da Autoeficácia dos Professores e das Escalas das Atribuições Causais para o Sucesso/Insucesso Académico utilizadas na investigação.

No Capítulo II faz-se a exposição e discussão dos resultados obtidos e das limitações metodológicas do estudo.

Por fim, na Conclusão são expressas as considerações mais pertinentes, após a qual serão apresentadas as referências bibliográficas consultadas para o desenvolvimento e fundamentação da investigação, assim como o questionário aplicado aos participantes, em anexo.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O aumento da escolaridade obrigatória, primeiro para 9 anos e atualmente para 12 anos, e as reformas introduzidas no sistema educativo proporcionam à população portuguesa o acesso a níveis de ensino antes frequentados, maioritariamente, pelas classes socioeconómicas e culturais mais favorecidas. A diversidade de interesses e de necessidades de um grupo mais heterogéneo obrigou as instituições escolares a adequar a sua oferta educativa a essa realidade, de forma a proporcionar um ensino de qualidade para todos.

De facto a qualidade no ensino tem sido alvo de debate nas últimas décadas, associada à questão da eficácia do ensino à qual muitos autores se têm dedicado nas suas investigações. Na abordagem destas questões, os alunos, o seu desempenho e os resultados obtidos são sempre, direta ou indiretamente, visados.

Diversos fatores sociais intervêm no processo de ensino-aprendizagem, determinando o desempenho dos alunos nas diversas disciplinas. Este desempenho funciona como um indicador de sucesso ou insucesso, que aponta para dificuldades de aprendizagem mas, também, para a adequação, ou não, dos diferentes métodos de ensino (Souza & Brito, 2008).

Também questões associadas à motivação têm merecido destaque no contexto educativo. Com efeito, a escola e, particularmente, a sala de aula revela-se como um dos contextos motivacionais mais relevantes para os alunos, pois influencia a sua perceção da importância da aprendizagem sendo, por isso, necessário encontrar formas de envolver os alunos nas suas tarefas escolares e fomentar a qualidade da motivação destes para aprender (Matos, 2005 in Cordeiro *et al.*, 2009).

No entanto, atualmente, além da atenção dada às variáveis associadas aos alunos, também o papel das variáveis sociocognitivas dos professores, nomeadamente a perceção de autoeficácia, têm sido contempladas na reflexão sobre o rendimento

académico. Estudos de Bzuneck (2000) têm demonstrado que altos níveis de percepção de autoeficácia promovem a motivação e a satisfação dos professores no trabalho.

Torna-se, pois, relevante abordar as principais tendências na investigação sobre o ensino, o rendimento escolar e os seus fatores explicativos.

Capítulo I | **Incursões sobre o ensino: a questão da eficácia e as principais orientações conceptuais e metodológicas**

Numa altura em que a importância das crenças em contexto escolar tem tomado conta de um grande número de investigações sobre o ensino, nomeadamente a autoeficácia, torna-se pertinente uma abordagem sobre a questão da eficácia e da qualidade do ensino.

De facto, uma revisão da literatura permite constatar que a questão da eficácia tem assumido especial relevo na investigação sobre o ensino (Doyle, 1985; Gage, 1963 in Bidarra, 1996). Para responder a esta questão podem considerar-se três abordagens, no âmbito da investigação quantitativa: a investigação sobre as características dos professores, a investigação sobre os métodos de ensino e a investigação sobre o comportamento do professor na sala de aula (Doyle, 1985 in Bidarra, 1996).

Na primeira abordagem, a eficácia do ensino é atribuída às características físicas e psicológicas da personalidade do professor, estabelecendo-se correlações entre estas características e medidas de eficácia, como o rendimento dos alunos. No entanto, esta abordagem não explicava de que modo as características dos professores afetam a aprendizagem dos alunos, exceto se associada à motivação, considerando que professores com determinadas qualidades, presumivelmente, motivavam melhor os alunos (Idem).

A necessidade de se explicar o resultado diferencial de professores com características pessoais semelhantes conduziu ao estudo dos *métodos de ensino*, procurando-se comprovar experimentalmente a eficácia de diferentes métodos. No entanto, a ausência de controlo das variáveis situacionais e de uma observação sistemática dos métodos de ensino conduziram a resultados pouco consistentes e contraditórios (Gage, 1979 in Bidarra, 1996).

A terceira abordagem, do tipo *processo-produto* procura identificar padrões estáveis do comportamento do professor (*processo*) e estabelecer relações com o rendimento escolar dos alunos (*produto*) (Bidarra, 1996).

As limitações das investigações desenvolvidas no âmbito do paradigma *processo-produto*, inerentes à sua pobreza conceptual, abrem caminho ao paradigma dos *processos mediadores*, concebendo o professor e o aluno como sujeitos ativos cujos pensamentos e perceções determinam o seu comportamento (Idem).

Este paradigma centrou-se inicialmente no aluno, considerando que os comportamentos do professor só influenciam os resultados de aprendizagem dos alunos, na medida em que ativam modos de processamento de informação por parte do aluno. Mais tarde, compreendendo a importância do papel do professor na aprendizagem dos alunos, o paradigma dos *processos mediadores* centra-se no professor com o objetivo de conhecer quais são os processos que ocorrem na mente do professor durante a sua atividade profissional, os quais orientam o seu comportamento, assumindo que o professor é um sujeito reflexivo, racional, que toma decisões, possui crenças e desenvolve rotinas próprias da sua profissão (Clark & Yinger, 1979; Shavelson & Stern, 1981 in Bidarra, 1996).

É neste contexto que se inscrevem os estudos sobre as crenças, teorias implícitas e processos de tomada de decisão dos professores, bem como o papel do professor de fomentar o envolvimento dos alunos na realização das tarefas escolares.

As críticas mais recorrentes a este paradigma residem no facto de, ao enfatizar a perspectiva cognitiva, assumir uma relação direta e causal, unidirecional, entre o pensamento e o comportamento, descurando a influência de variáveis contextuais (Bidarra, 1996).

Assim, emerge um novo paradigma, o *paradigma ecológico*, sendo Doyle o seu principal representante, que se centra na complexidade dos contextos de sala de aula, integrando os pressupostos do paradigma dos *processos mediadores*, numa análise mais complexa das interações entre as situações de sala de aula e as estratégias desenvolvidas pelos indivíduos para lhes responder (Shulman, 1986 in Bidarra, 1996).

Verifica-se, portanto, ao longo dos tempos a existência de mudanças teóricas, conceptuais e metodológicas na investigação sobre o ensino, no entanto, não se pode afirmar que algum destes paradigmas se tenha instalado como dominante; estes tendem a ser influenciados por diferentes áreas disciplinares, centrados não tanto na questão da

eficácia, mas procurando envolver os processos que ocorrem na sala de aula (Bidarra, 1996).

Ora, uma definição da eficácia do ensino compreende, necessariamente, um conjunto de interações professor-aluno vivenciadas na sala de aula. Neste sentido, e enquanto interveniente ativo no processo de ensino-aprendizagem, merece particular relevância a eficácia do professor (Albuquerque 2010).

Segundo Albuquerque (2010), na revisão de literatura sobre os professores eficazes podem distinguir-se três categorias principais: a primeira prende-se com as estratégias que se centram exclusivamente na transmissão da informação, valorizando os conhecimentos; a segunda incide essencialmente nas qualidades afetivas do professor, tal como a sua personalidade e a empatia para com os estudantes, sendo a terceira categoria uma combinação das duas anteriores.

Para Maicas (1996 in Albuquerque, 2010), a eficácia do professor, atualmente, está associada não tanto com as suas características pessoais mas com a postura que este adota na sala de aula em interação com os alunos. De acordo com a revisão de Brophy e Good (1986, in Albuquerque, 2010) de um modo geral, os professores que melhoravam o rendimento dos alunos requeriam a utilização de um maior tempo de aprendizagem adequado ao ritmo dos alunos, uma interação ativa professor-aluno, uma boa gestão da turma, expectativas elevadas e a constante utilização do reforço positivo.

Alguns estudos citados por Albuquerque (2010) como os realizados por Rosenshine e Stevens (1986), por Glover e Bruning (1987) e os de Walberg (1986, 1988, 1990), apresentados no quadro 1, sustentam que são as estratégias de ensino que o professor utiliza na sala de aula que fazem a diferença da qualidade do ensino, permitindo discriminar os *bons* dos *maus* professores.

Quadro 1 - Estratégias de instrução dos professores para um ensino eficaz (adaptado de Albuquerque, 2010 p.66)

Rosenshine e Stevens	Glover e Bruning	Walberg
<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão do trabalho da aula anterior; 2. Exposição do novo conteúdo ou material; 3. Prática supervisionada do aluno; 4. Retroalimentação e correção; 5. Prática independente do aluno; 6. Revisões semanais e mensais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promovem o desenvolvimento do pensamento; 2. Ajudam a construir um autoconceito positivo dos alunos e motivam as suas aprendizagens; 3. Conduzem a turma com eficácia; 4. Instruem de uma maneira eficaz; 5. Realizam uma avaliação contínua da aprendizagem dos seus alunos; 6. Adaptam os seus ensinamentos às necessidades especiais dos alunos; 7. Continuam a aprender durante toda a vida. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazem uso de reforços positivos; 2. Proporcionam aos alunos indícios de feedback; 3. Favorecem as atividades de aprendizagem cooperativa; 4. Criam um clima positivo na sala de aula; 5. Destinam um tempo adequado para a instrução; 6. Fazem perguntas de alto nível cognitivo; 7. Fazem uso de organizadores prévios.

Enquanto a questão da eficácia atinge alguma centralidade na investigação sobre o ensino, a qualidade no ensino assume particular relevância nas políticas educativas focando a atenção para a avaliação da escola e do sistema educativo.

Ora, o conceito de qualidade sofreu ao longo dos tempos mudanças decorrentes da realidade ideológica de cada momento. Inicialmente, relacionada com o Estado Providência, identificou-se apenas com o reforço em recursos humanos e materiais das escolas, pressupondo que esse crescimento se traduzia numa melhoria da qualidade dos serviços públicos, e em concreto da escola (Teixeira & Sebastião, 1996).

Posteriormente, o debate centrou-se na eficácia do *processo*. Sendo assumida a lógica empresarial, pretendia-se conseguir os melhores resultados com os menores custos. Portanto, a qualidade do ensino passou a focar-se nos resultados escolares (*produtos*), sendo através destes que a qualidade das escolas seria avaliada. Contudo, surgem diferentes pontos de vista sobre o papel da escola. Se por um lado a escola tem a obrigação de garantir a todos o melhor ensino possível, por outro, surgem divergências em termos da importância que é atribuída aos diversos graus de sucesso escolar. Estas

divergências decorrem das diferentes ideologias sobre as quais assentam as correntes *tradicionalistas*, que se preocupam com a excelência do ensino, e as correntes *progressistas*, que centram a sua atenção na questão da *igualdade*, com especial ênfase nas crianças das classes sociais desfavorecidas. É importante clarificar o destinatário da qualidade que se procura avaliar (Idem).

Como se percebe, as ideias sobre educação e o papel da escola foram evoluindo ao longo dos tempos. No quadro 2, apresenta-se um resumo dessa evolução segundo Nóvoa (1992).

Quadro 2 - Evolução das ideias sobre educação até 1990 (adaptado de Nóvoa, 1992)

Até aos anos 50	O aspeto central da intervenção educativa era o aluno na sua tripla dimensão: cognitiva, afetiva e motora. O discurso pedagógico centrava a sua atenção nas metodologias de ensino.
Anos 50/60	É assumida a importância das interações no processo educativo, remetendo para as pedagogias não diretivas. Valorizam-se as vivências em detrimento dos saberes escolares. A escola é vista como um local onde se aprende a comunicação, a partilha, o diálogo, o trabalho em comum e a cooperação. Dá-se um maior relevo às técnicas de animação e de expressão.
Anos 60/70	As instituições escolares existentes são criticadas e a pedagogia é projetada para fora da escola; o papel dos professores diversifica-se. É a fase da pedagogia institucional centrada no sistema educativo, com o recurso a metodologias de análise política e de intervenção social.
Anos 70/80	Desenvolvimento das correntes pedagógicas preocupadas com a eficácia do ensino. A investigação educacional centra-se no processo ensino-aprendizagem no quadro do paradigma “processo-produto”.
Anos 80/90	Construção de uma pedagogia centrada na escola-organização. Dá-se uma importância acrescida às metodologias associadas ao domínio organizacional e de políticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas, como sejam a investigação-ação.

Inicialmente a investigação em educação centrava-se no aluno; posteriormente acentua-se o papel do professor, que se vai diversificando, valorizando-se as interações professor-aluno, e dá-se relevância à instituição escolar; a eficácia e a qualidade de ensino passam a ser determinantes.

Se o conhecimento científico e pedagógico dos professores é considerado como essencial para uma boa prática de ensino, pesquisas mais recentes sobre o processo de ensino-aprendizagem começaram a dar importância às expectativas e às capacidades dos professores na prática pedagógica, assumindo que as expectativas afetam as relações professor-aluno, com reflexo nos resultados escolares (Martini & Del Prette, 2002).

A taxa de escolarização em Portugal tem aumentando, fruto do alargamento da escolaridade obrigatória. No entanto, o insucesso escolar no nosso país continua a revelar-se preocupante, atendendo às taxas de retenção e desistência que continuam a verificar-se nos diferentes ciclos/níveis de ensino. Assim, se as gerações atuais são menos afetadas pelos problemas do analfabetismo, outrora preocupantes, hoje a questão centra-se na literacia dos alunos enquanto ferramenta essencial para a integração dos jovens numa sociedade cada vez mais globalizante, que requer mais conhecimentos e cujo mercado de trabalho começa a exigir maiores qualificações académicas.

As interpretações sobre o insucesso escolar, são vulgarmente atribuídas à família, à desmotivação e desinteresse dos alunos ou mesmo dos professores. Contudo, estas interpretações não têm em conta a forma como os alunos e os professores vivem a escola, descurando uma situação que, do ponto de vista social, é complexa (Mendonça, 2006). De facto, diversos estudos realizados em diversos países indicam a existência de uma correlação entre a origem social e o (in)sucesso dos alunos, verificando-se que, de um modo geral, são as minorias étnicas que revelam taxas de insucesso mais altas, embora este também atinja classes sociais mais favorecidas mas com menor incidência (Idem). Apesar das tentativas efetuadas de promover a igualdade das diferentes classes sociais no sucesso escolar constata-se que os fatores de desigualdade se têm mantido (Formosinho, 1991 in Mendonça, 2006).

Rendimento escolar - O dilema do (in)sucesso escolar

O insucesso escolar, enquanto conceito, surge associado à introdução da escolaridade obrigatória, decorrente das exigências da Sociedade Industrial. As escolas ao apresentarem currículos estruturados, pressupõem metas de aprendizagem, as quais delimitam o (in)sucesso escolar (Costa, 2008).

O insucesso escolar pode ser analisado à luz de diferentes perspectivas. Numa perspectiva sociológica, apresentada por Benavente e Correia (1980 in Costa, 2008), o insucesso escolar é visto como um fenómeno *multifacetado* porque é determinado por diversas causas; *massivo* porque afeta um elevado número de alunos; é *constante* porque ocorre nos diferentes níveis de ensino e instituições escolares; *seletivo* dado que afeta sobretudo os alunos dos meios socialmente desfavorecidos; e *cumulativo* pois é mais frequente que os alunos que têm retenções no seu percurso escolar voltem a experimentar a retenção.

De acordo com a perspectiva antropológica, o insucesso escolar ocorre quando existe um distanciamento entre os saberes transmitidos pela escola e aqueles de que os alunos são detentores. O insucesso escolar surge quando o saber doméstico que os alunos possuem é dominante em relação ao transmitido pela escola (Duarte, 2000 in Costa 2008).

Atendendo à heterogeneidade dos alunos que frequentam a escola atual e à necessidade de se promover o sucesso escolar têm sido implementadas, pelos estabelecimentos de ensino, algumas medidas como sejam a criação de Percursos Curriculares Alternativos, Cursos Profissionais e Cursos de Educação e Formação (CEF). Este objetivo tem vindo a ser alcançado, ainda que de forma ténue, particularmente a partir de 2004/2005, como se pode constatar pela observação do quadro 3 que apresenta alguns dados divulgados pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação), que se reportam a Portugal Continental. Observa-se, igualmente, o aumento da taxa de retenção/desistência ao longo dos ciclos sendo de

destacar, ainda, que a mudança de ciclo é marcante para os alunos denotando-se valores significativos de insucesso particularmente nos 7.º e 10.º anos.

Quadro 3 – Taxa de retenção e desistência por nível de ensino/ ciclo de estudos (1995/96 – 2009/10)

Anos lectivos 1995/96 a 2009/10															Continente		
															Ensino público e privado		
Nível de ensino \ Ano lectivo	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99	1999/00	2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10		
Ensino Básico	13,5	15,0	13,4	12,7	12,1	12,3	13,2	12,6	11,5	11,5	10,6	10,0	7,7	7,6	7,6		
1.º Ciclo	9,9	10,8	9,7	9,0	8,4	8,3	8,1	7,2	6,2	5,2	4,3	3,9	3,6	3,4	3,5		
1.º Ano	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
2.º Ano	15,9	18,6	16,0	15,3	14,7	13,9	14,2	13,1	11,6	10,6	8,8	7,5	6,8	6,9	6,8		
3.º Ano	7,9	8,7	8,6	7,9	7,1	8,2	7,7	6,8	5,2	4,1	3,3	3,2	2,9	2,9	3,0		
4.º Ano	14,0	14,1	12,6	11,4	10,3	9,8	9,6	8,0	7,2	5,6	4,8	4,5	4,1	3,7	4,0		
2.º Ciclo	13,1	14,8	13,4	13,0	12,7	12,3	15,1	14,3	13,5	12,5	10,5	10,3	7,8	7,5	7,5		
5.º Ano	14,7	15,7	13,7	13,4	13,1	12,1	14,4	14,5	13,5	12,8	10,8	10,0	7,8	7,4	6,9		
6.º Ano	11,5	13,9	13,1	12,6	12,2	12,4	15,8	14,2	13,4	12,2	10,2	10,5	7,8	7,5	8,0		
3.º Ciclo	18,1	20,4	18,0	17,4	16,8	17,9	18,8	18,7	17,4	19,3	19,1	18,4	13,7	13,8	13,5		
7.º Ano	21,0	22,0	21,2	20,4	19,6	20,8	21,9	24,0	22,4	21,9	21,1	20,6	16,7	16,7	15,8		
8.º Ano	18,0	19,1	16,6	16,2	15,9	16,9	17,7	16,7	16,2	15,9	14,9	14,1	10,8	11,1	10,9		
9.º Ano	15,0	19,8	15,9	15,1	14,4	15,4	16,4	14,6	12,5	19,9	21,1	20,2	13,2	13,1	13,4		
Ensino Secundário	33,3	35,9	35,5	36,0	37,0	39,5	37,3	33,6	33,6	31,9	30,6	24,6	20,6	18,7	18,9		
10.º Ano	39,9	38,8	35,7	36,3	37,0	39,4	38,7	34,9	33,4	29,3	25,6	19,9	17,8	16,8	17,6		
11.º Ano	19,4	19,5	20,3	20,5	21,1	24,6	21,8	19,4	17,9	15,8	18,4	15,9	11,7	10,5	10,2		
12.º Ano	37,5	49,1	49,2	49,5	50,0	52,8	49,0	44,6	48,2	49,1	46,5	36,7	32,4	30,3	30,3		

(a) Informação relativa ao ensino regular e, a partir do ano lectivo 2008/09, aos cursos profissionais.

A evolução positiva, observada na última década, parece ser confirmada pelos resultados emanados no Relatório PISA 2009 (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes), que indicam que os resultados dos alunos portugueses revelam a mais expressiva melhoria nas três áreas avaliadas (Leitura, Matemática e Ciências) desde que Portugal participa nesse programa (Serrão *et al.*, 2010) como se pode constatar pelos dados que se apresentam no quadro 4.

Quadro 4 – Resultados obtidos pelos alunos portugueses no PISA em 2006 e 2009 e respetiva evolução

	2006	2009	Varição
Leitura	472	489	+17
Matemática	466	487	+21
Ciências	474	493	+19

(Adaptado do Relatório PISA 2009)

Pela análise dos resultados obtidos, quer em 2006 quer em 2009, constata-se que não existem diferenças assinaláveis nos valores apresentados pelos alunos nas três áreas avaliadas destacando-se, contudo, as Ciências como a área onde os resultados obtidos

são melhores e a Matemática como a área onde os alunos portugueses têm revelado pior desempenho.

Também os resultados obtidos pelos alunos nas Provas Finais de Ciclo (2.º e 3.º Ciclos) 2012 (1.ª chamada) revelam que, em termos de médias, os valores encontrados para as duas disciplinas avaliadas externamente (Língua Portuguesa e Matemática) são muito próximos: no 2.º Ciclo, a média nacional na disciplina de Língua Portuguesa (código 61) foi 59% e na disciplina de Matemática (código 62) foi 54%. No 3.º Ciclo, a média nacional na disciplina de Língua Portuguesa (código 91) e na disciplina de Matemática (código 92) foi 54%. No entanto, ao nível das taxas de reprovação registaram-se diferenças relevantes com um valor de 10% em Língua Portuguesa e de 23% em Matemática, no 2.º Ciclo; no 3.º Ciclo a taxa de reprovação é ligeiramente superior, com um valor de 11% em Língua Portuguesa e 27% em Matemática (GAVE, 2012).

No secundário, onde a diversidade de disciplinas sujeitas a Exame Nacional é maior, a análise desses resultados torna-se mais complexa, no entanto verifica-se que são as disciplinas de Física e Química A, Biologia e Geologia e Matemática B, que pertencem à área disciplinar de Matemática e Ciências Experimentais, as que apresentam médias inferiores e negativas.

2

Teorias explicativas e representações sobre o insucesso escolar

Na década de 50 do século XX, surgem no âmbito da sociologia da educação duas correntes dominantes, e opostas, para explicar o insucesso escolar: uma corrente funcionalista, que atribui as causas do insucesso a fatores exteriores à escola e uma corrente que atende à reprodução das desigualdades sociais, que atribui o insucesso académico à instituição escolar (Duarte, 2000 in Costa, 2008).

Com base nestas correntes emergiram, em momentos distintos, três teorias: a *teoria dos dotes individuais*, a *teoria do handicap sócio-cultural* e a *teoria sócio-institucional* (Gonçalves, 2002 in Costa, 2008).

A *teoria dos dotes individuais* remete o sucesso/insucesso académico para as capacidades cognitivas dos alunos, assumindo que existem pessoas que nascem com

determinadas características favoráveis à aprendizagem, enquanto que outras apresentam algumas limitações cognitivas. Assim, a escola e o meio social do aluno não têm responsabilidade sobre o insucesso escolar (Benavente & Correia, 1980 in Costa, 2008).

A *teoria do handicap sócio-cultural* surgiu posteriormente, como resultado da constatação de que o insucesso escolar é mais frequente nos meios mais desfavorecidos. Assume que os alunos possuem uma cultura decorrente do meio social em que estão inseridos, a qual pode constituir um obstáculo ao sucesso escolar no caso de se distanciar do modelo cultural predominante na escola. Neste caso, a responsabilidade do insucesso escolar é atribuído ao meio social de origem dos alunos, o qual não proporciona as bases necessárias para o seu sucesso escolar (Idem).

A *teoria sócio-institucional*, revela-se inovadora, face às anteriores, ao considerar que a escola é uma instituição de reprodução social. Assim, o insucesso académico passa a ser visto como insucesso da escola na medida em que não consegue colmatar as diferenças sociais dos alunos que a frequentam (Almeida, 1994 in Costa, 2008).

Sendo o insucesso escolar um problema transversal, que ocorre ao longo dos tempos e nos diferentes sistemas educativos, tem sido alvo de alguns estudos. Neste âmbito, e na tentativa de se compreender que representações os alunos e professores possuem sobre o insucesso académico, foram realizadas diversas investigações. Duarte (2000 in Costa, 2008), na pesquisa que levou a cabo junto de alunos, verificou que estes atribuíam o insucesso ao funcionamento das aulas, associando-o aos professores e aos programas das disciplinas, e a fatores exteriores a estas, relacionados com o seu percurso escolar e com a gestão que fazem do tempo. A família não foi apontada como justificação para o insucesso.

Por sua vez, Mineiro (2000 in Costa, 2008) verificou que os alunos participantes no seu estudo apontavam como principais causas para o insucesso escolar características pessoais como a falta de atenção, compreensão e memorização. Conclusões semelhantes obteve Cassis (2000 in Costa, 2008) na investigação que realizou sobre o abandono escolar, pois os estudantes interpretavam o insucesso académico como sendo da sua falta de capacidades e de interesse, enquanto os professores atribuíam o insucesso dos alunos para dificuldades socioeconómicas e baixo nível de instrução das famílias.

De acordo com as investigações apresentadas parece que os professores tendem a remeter para os alunos e para o meio social destes as causas do insucesso académico, enquanto os alunos associam o seu insucesso, essencialmente, a características individuais (Costa, 2008).

Capítulo III | **A motivação no ensino-aprendizagem – Variáveis sociocognitivas**

O estudo da aprendizagem foi evoluindo ao longo dos tempos, especialmente no século XX, distinguindo-se três momentos a que correspondem três orientações distintas: behaviorista, cognitivista e sociocognitiva. Esta última, a perspectiva sociocognitiva, reúne um conjunto diversificado de teorias, e respetivos autores, que assumem que o comportamento humano e a aprendizagem são determinados por diversos fatores, isto é, os fatores que explicam a aprendizagem não podem ser atribuídos apenas ao meio (como é defendido pelos behavioristas) nem apenas ao indivíduo (como defendem as teorias cognitivistas). Na explicação do comportamento têm de se ter em conta os fatores físicos, temporais e sociais em que este ocorre (Gonçalves, 2007). Desta forma, a aprendizagem não pode ser encarada como um processo individual pois depende do contexto social em que ocorre. Incluem-se nesta perspectiva a teoria da aprendizagem social de Rotter, a teoria da autoeficácia de Bandura e a teoria da atribuição causal de Weiner (Gonçalves, 2007), que sustentam as variáveis focadas neste capítulo.

Assim, ao contrário do que se verificava nos primeiros estudos que visavam a explicação das dificuldades de aprendizagem, que tinham em conta essencialmente as variáveis intelectuais, duas novas orientações passaram a ser atendidas. Por um lado, assume-se que é possível considerar, para além da inteligência, as experiências de aprendizagem como fatores influentes nos níveis de realização escolar (Almeida, 1988 in Barros & Almeida, 1991) e por outro lado, a investigação passou a considerar como moderadoras da relação entre características cognitivas e realização escolar um conjunto de variáveis pessoais, como sejam as expectativas de *locus* de controlo, de autoeficácia e atribuições causais, designadas genericamente de variáveis sociocognitivas (Barros & Almeida, 1991).

Atualmente, algumas investigações, como as realizadas no âmbito da teoria dos objetivos de realização, indicam que uma maior qualidade da motivação dos alunos conduz a melhores desempenhos e a resultados mais adaptativos. Portanto, motivar os alunos para as aprendizagens obriga a que se tenha em atenção a forma como os professores estão motivados para motivar os seus alunos (Cordeiro *et al.*, 2009), daí o recente enfoque dado às variáveis motivacionais dos docentes e a relevância da sua investigação.

1

Locus de controlo

Desde os anos 50 e, particularmente, a partir dos anos 60 e 70 do século XX, que as teorias da aprendizagem social passaram a merecer destaque.

A teoria da aprendizagem de Rotter, à qual subjaz o constructo *locus* de controlo, procura identificar quais os fatores que determinam o comportamento social humano, valorizando a *expectativa*, o *valor do reforço* e a *situação psicológica* (Ribeiro, 2000). A *expectativa* refere-se à probabilidade, avaliada pelo indivíduo, de que um determinado reforço irá ocorrer mediante um comportamento específico da sua parte, numa dada situação. De acordo com Rotter (1966 in Ribeiro, 2000), é a partir das expectativas sobre os resultados prováveis do comportamento que os indivíduos atuam, o qual também depende do valor subjetivo que o indivíduo atribui aos resultados esperados. Por sua vez, o *valor do reforço* corresponde à avaliação dos reforços a qual difere de indivíduo para indivíduo, originando diferentes expectativas consoante os interesses (Barros *et al.*, 1993 in Ribeiro, 2000). Se o valor do reforço esperado for alto o indivíduo comporta-se de modo a obtê-lo, o que não acontecerá se o valor for baixo (Gonçalves 2007). A *situação psicológica* diz respeito a qualquer componente da situação à qual o indivíduo reage, determinando o modo como este percebe os acontecimentos (Ribeiro, 2000).

Cada situação origina expectativas de reforço relativamente a comportamentos específicos. No entanto, o valor de reforço pode variar de acordo com a situação em que ocorre: um indivíduo pode esperar ser recompensado por um comportamento numa

certa situação e não noutra. Da mesma forma, o valor atribuído a um reforço pode ser elevado numa situação e baixo noutra (Phares & Rotter, 1967 in Ribeiro, 2000).

A partir dos conceitos que estão na base da teoria da aprendizagem social (Dubois 1987, Barros *et al.*, 1993 in Ribeiro, 2000), podem admitir-se os seguintes princípios: i) quer as variáveis de personalidade, quer as características do meio, se consideradas individualmente, não explicam o comportamento; ii) os comportamentos sociais são aprendidos, não sendo condicionados pela origem genética; iii) a personalidade é construída através das experiências por que passam os indivíduos; iv) as características específicas da situação e as características pessoais são importantes; v) os comportamentos orientam-se por objetivos; vi) a probabilidade de um comportamento ocorrer depende não só do valor atribuído aos reforços, mas também da expectativa acerca desses reforços.

As expectativas que um indivíduo tem em relação aos resultados do seu comportamento baseiam-se na acumulação de experiências anteriores. A probabilidade de um certo comportamento ocorrer pode ser expressa pela fórmula: $pC = f(E) + VR$, ou seja, a probabilidade de certo comportamento ocorrer (pC) é função da expectativa, formada a respeito dos resultados $f(E)$ e do valor do reforço (VR). Portanto, a frequência de um dado comportamento irá aumentar se as experiências anteriores indicarem que um resultado recompensador se seguirá a um determinado comportamento e a sua frequência diminuirá se o resultado for antecipado como não sendo recompensador (Fanelli, 1977 in Ribeiro, 2000).

Segundo Rotter (1966 in Gonçalves, 2007) existem dois tipos gerais de expectativas, expectativas de controlo interno e expectativas de controlo externo, que diferenciam as pessoas quanto ao seu tipo de autocontrolo. No caso dos indivíduos em que predomina a *internalidade*, estes tendem a sentir que as consequências dos seus comportamentos se devem a si próprios, revelando mais empenho e sucesso na consecução das suas tarefas. Os indivíduos predominantemente *externos* tendem a acreditar que os resultados que obtêm se devem a fatores externos que eles não controlam (Gonçalves, 2007).

O *locus* de controlo não é uma característica de personalidade (Gonçalves, 2007), no entanto, Ribeiro (1994 in Seco, 2000) considera que, apesar do grau de *internalidade/externalidade* de um indivíduo poder sofrer alterações conforme a idade e as circunstâncias é um traço mais ou menos estável.

A expressão *locus* de controlo gerou alguma confusão uma vez que Rotter não definiu este constructo sempre do mesmo modo, não o distinguindo, com clareza, de outros constructos como, por exemplo, da atribuição causal (Barros *et al.*, 1992). Na tentativa de os distinguir, Palenzuela (1988 in Seco, 2000) considera que o *locus* de controlo se refere às crenças acerca das relações que ocorrem entre os comportamentos e os resultados, sendo anteriores aos acontecimentos, enquanto as atribuições ocorrem à *posteriori*, uma vez que se referem à procura de explicações para justificar os comportamentos.

Outra questão que se coloca em relação ao *locus* de controlo assenta na polaridade/continuidade da *internalidade/externalidade*. Rotter assume a continuidade entre os dois pólos, considerando que os indivíduos podem ser classificados ao longo de um *continuum* (Seco, 2000), desde um *internalidade extrema* a uma *externalidade extrema* (Ribeiro, 2000). Os indivíduos em que predomina a *internalidade* tendem a sentir que as consequências dos seus comportamentos se devem a si próprios, estando sob o seu controlo pessoal, enquanto que os externos tendem a acreditar que os resultados que obtêm se devem a fatores que não controlam, como a sorte (Gonçalves, 2007). Em relação a esta questão, através das investigações realizadas, tem-se verificado, por exemplo, que os indivíduos de *locus* de controlo interno tendem a empenham-se mais nas suas tarefas, sentem-se mais responsáveis pelos resultados obtidos e superam mais facilmente situações de insucesso. Os indivíduos de *locus* de controlo externo, pelo contrário, têm normalmente menos sucesso e desanimam com mais facilidade (Barros *et al.*, 1993 in Seco, 2000).

Ainda em relação a este aspeto, Rotter (1966 in Ribeiro, 2000) distingue, os *externos defensivos*, que considera fundamentalmente internos, mas que em situações específicas, se tornam externos como defesa contra o fracasso, e os *externos congruentes*, considerados os verdadeiros externos.

Segundo Jesus (1996 in Seco, 2000), as expectativas de controlo influenciam as expectativas de sucesso do indivíduo, as quais são tanto mais elevadas quanto mais o indivíduo apresenta expectativas de controlo interno, numa tarefa em que tenha tido sucesso no passado. Esta relação entre a pessoa e o resultado, designada de expectativa de sucesso, foi descrita por Palenzuela (1986, 1987, 1992 in Silva, 2010) – Figura 1

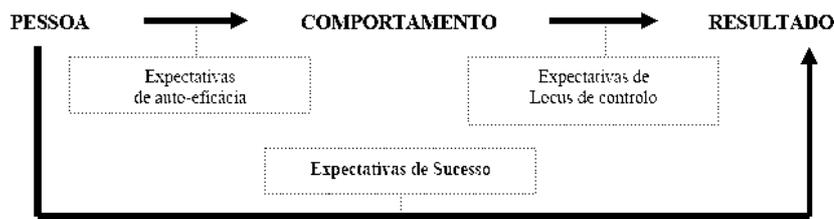


Figura 1 - Representação gráfica da diferença entre expectativas de autoeficácia, expectativas de controlo e expectativas de sucesso (adaptado de Oliveira, 1996 in Silva, 2010, p.20)

Contudo, apresentar fortes expectativas de controlo interno nem sempre é melhor pois, em algumas situações, pode conduzir, por exemplo, a elevados sentimentos de culpa (Phares, 1978; Barros, *et al.*, 1993 in Seco, 2000). No entanto, parece que educar para a internalidade ajuda ao sucesso (Barros, *et al.*, 1993 in Seco, 2000).

Outra questão que se tem colocado a respeito deste constructo é a de saber se o *locus* de controlo constitui uma expectativa generalizada ou específica. Rotter (1966 in Ribeiro, 2000) considera esta variável como uma expectativa geral, no entanto, reconhece a importância das expectativas específicas uma vez que é a partir destas que se dá a generalização (Barros *et al.*, 1993 in Ribeiro, 2000).

1.1 LOCUS DE CONTROLO E REALIZAÇÃO ESCOLAR

Os estudos que sugerem uma relação entre o *locus* de controlo e a realização escolar desenvolveram-se a partir da década de 70 do século XX e adquiriram grande relevância junto dos professores pois viam nesta relação uma forma de melhorar a realização escolar através de práticas educativas (Ribeiro, 2000).

De facto, de um modo geral, a teoria da aprendizagem social sugere que o comportamento dos alunos nas situações escolares é influenciado pelo seu *locus* de controlo: se o aluno considera que controla o resultado de uma tarefa, a probabilidade de continuar até à conclusão da mesma é maior, o que não acontecerá se não sentir esse controlo. Este pressuposto é confirmado pelos resultados das investigações realizadas neste campo que sugerem, ainda que de uma forma pouco consistente, uma relação entre o *locus* de controlo e a realização escolar, tendo os alunos predominantemente internos demonstrado melhores desempenhos que os externos (Ribeiro, 2000).

Portanto, se os alunos percebem a existência de uma relação entre um resultado, que se traduz em sucesso escolar, e o seu comportamento aumentará a probabilidade de, em situações futuras, surgirem determinados comportamentos como a persistência. Pelo contrário, se essa relação não é perceptível a probabilidade desses comportamentos ocorrerem diminui (Ribeiro, 2000).

Na infância, são os pais e os professores que controlam os comportamentos das crianças e o acesso aos consequentes reforços, o que permite explorar as relações entre os comportamentos e as suas consequências (Ribeiro 2000). Rotter (1966 in Ribeiro, 2000) considera que um fator relevante para o desenvolvimento da *externalidade* é a incapacidade da criança de antecipar a disciplina dos pais devido a inconsistências no comportamento de um dos pais ou entre os pais, e a dificuldade para perceber alguma consistência que possa de facto existir. No que diz respeito ao papel dos professores, alguns estudos indicam que, em geral, as práticas pedagógicas que promovem a autonomia e a responsabilidade fomentam a *internalidade* dos alunos (Ribeiro, 2000).

1.2 *LOCUS* DE CONTROLO E ATIVIDADE DOCENTE

A investigação parece indiciar a existência de uma relação entre o *locus* de controlo e o comportamento dos indivíduos no trabalho, observando-se que os indivíduos têm melhor desempenho se acreditarem que controlam os acontecimentos (Seco, 2000).

Segundo Spector (1982 in Seco, 2000) é provável que os indivíduos predominantemente internos estejam mais motivados para a execução das tarefas, sejam mais persistentes no alcance dos objetivos estipulados, que serão também mais desafiantes, revelem uma maior independência e apresentem maior probabilidade de desenvolverem um bom trabalho sem uma supervisão apertada. Estas características deverão manifestar-se de forma similar na classe docente. Contudo, os estudos realizados em contexto escolar sobre *locus* de controlo têm incidido mais sobre os alunos, sendo poucos os estudos desta variável nos professores.

No entanto, as investigações realizadas com docentes têm demonstrado as vantagens da internalidade: os professores com um *locus* de controlo mais interno manifestam-se mais autoconfiantes e têm atitudes mais positivas em relação à formação

contínua (Donlan, 1983 in Seco, 2000) e ao seu trabalho em geral (Cheng, 1994 in Seco, 2000), são mais assertivos, independentes e eficazes (Barros, Neto & Barros, 1993 in Seco 2000), apresentando uma maior satisfação profissional (Knoop, 1981; Santangelo & Lester, 1985; Shukla & Upadhyaya, 1986; Bein, Anderson & Maes, 1990; Barros, Neto & Barros, 1991 in Seco, 2000) e lidam melhor com as fontes de *stress* inerentes à profissão (Anderson & Mães, 1990 in Seco). Uma maior internalidade dos professores parece estar ligada ao sucesso escolar dos alunos (Rose & Medway, 1981 in Seco, 2000) e a um maior empenho dos professores nas atividades escolares (Guskey, 1981 in Seco, 2000).

Pelo exposto, nos estudos apresentados, um *locus* de controlo orientado para a internalidade parece favorecer a atividade profissional, levando a um maior compromisso dos professores com as atividades escolares com reflexo no sucesso dos alunos.

2

Perceção de autoeficácia

Albert Bandura apresenta, em 1977, o conceito de autoeficácia, no quadro da teoria da aprendizagem social, segundo a qual as pessoas não são comandadas por impulsos internos nem controladas automaticamente por estímulos externos. Pelo contrário, o ser humano funciona de acordo com um modelo de reciprocidade triádica no qual o comportamento, os fatores pessoais e o ambiente atuam em conjunto (Bandura, 1986 in Gonçalves 2007) – Figura 2.



Figura 2 – Modelo de reciprocidade triádica de Bandura (adaptado de Bandura, 1997 in Gonçalves, 2007, p.80)

Bandura (1997, in Pedro 2011) define o conceito de autoeficácia como a crença de um indivíduo sobre a sua capacidade para executar o conjunto de ações necessárias para atingir determinado objetivo.

Este constructo integra duas dimensões bipolares: a *expectativa de eficácia pessoal*, que diz respeito à crença de que se é capaz de realizar determinado comportamento para alcançar o resultado desejado, influenciando as escolhas, o estabelecimento de metas, o esforço dispendido e a persistência para alcançar os seus objetivos; e a *expectativa de resultado*, que se refere à convicção de que um certo comportamento conduzirá a um determinado resultado (Pina Neves & Faria, 2005), o que irá determinar o grau de envolvimento dos indivíduos. As primeiras estão fortemente ligadas a fatores internos enquanto as segundas estão mais relacionadas com fatores ambientais (Bandura, 1977; 1986 in Pina Neves & Faria, 2005). Da combinação de diferentes níveis de cada uma delas resultam consequências emocionais e comportamentais específicas.

Pela análise do quadro 5, constata-se que quando as expectativas de resultado são negativas, fruto de dificuldades impostas pelo ambiente, podem formar-se sentimentos de apatia e de resignação por parte dos indivíduos com expectativas de eficácia pessoal negativas, o que conduz a comportamentos de abandono da ação; ou sentimentos de ressentimento e protesto por parte daqueles que possuem expectativas de eficácia pessoal positivas, levando a que assumam comportamentos de persistência perante as situações ou reorganizem a sua ação. Perante expectativas de resultado positivas, determinadas por um ambiente potencialmente facilitador da ação, podem desenvolver-se sentimentos de desvalorização pessoal e de desânimo nos indivíduos com expectativas de eficácia pessoal negativas, o que os faz evitar ou abandonar a ação; ou sentimentos de confiança e segurança naqueles que têm expectativas de eficácia pessoal positivas, levando-os a prosseguir a sua ação (Pina Neves & Faria, 2005).

Quadro 5 – Consequências afetivas e comportamentais em função do nível de expectativas de autoeficácia (adaptado de Bandura 1982 in Pina Neves & Faria, 2005, p.115)

		Expectativas de Resultado	
		Negativas	Positivas
Expectativas de Eficácia Pessoal	Positivas	<u>Consequências afetivas</u> Ressentimento, protesto	<u>Consequências afetivas</u> Confiança, segurança
		<u>Consequências comportamentais</u> Persistência ou reorganização da ação	<u>Consequências comportamentais</u> Prossecução da ação
	Negativas	<u>Consequências afetivas</u> Apatia, resignação	<u>Consequências afetivas</u> Desvalorização pessoal e desânimo
		<u>Consequências comportamentais</u> Abandono da ação	<u>Consequências comportamentais</u> Evitamento ou abandono da ação

Alguns autores consideram que a expectativa de controlo de Rotter é idêntica à expectativa de eficácia pessoal de Bandura (Silva, 2010). No entanto, são conceitos distintos pois a primeira refere-se à crença que o indivíduo tem de que certo resultado é consequência de determinado comportamento enquanto a segunda se refere à percepção de que é capaz de realizar o comportamento requerido (Cerdeira *et al.*, 1998).

A percepção de autoeficácia é um constructo motivacional, sustentado na percepção de competência pessoal (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998 in Pedro, 2011), mas que revela uma natureza prospetiva (Schunk & Gunn, 1986 in Pedro, 2011) na medida em que se constitui como uma crença orientada para o futuro, não estando limitada às experiências anteriores ou à conduta presente (Pedro, 2011). Desta forma, o conceito de autoeficácia apresenta-se como um forte preditor do comportamento humano, pois é mais provável que os indivíduos se envolvam em tarefas que acreditam que conseguem realizar do que naquelas em que se consideram menos competentes, que terão tendência a evitar (Bandura, 1986 in Pedro, 2011).

Importa salientar que as crenças de autoeficácia são consideradas por diversos autores um constructo multifacetado, sendo avaliadas em termos de julgamentos específicos de capacidades que podem variar consoante os níveis de dificuldade de uma tarefa ou domínio (Cereser, 2011). Um indivíduo pode apresentar uma forte crença de eficácia pessoal numa dada situação e, simultaneamente, numa situação diferente

revelar uma fraca percepção sobre as suas capacidades para desenvolver determinados comportamentos (Cerdeira & Palenzuela, 1998).

A percepção de autoeficácia varia segundo três dimensões (Castelo-Branco, 2006): *magnitude*, que se refere ao grau de dificuldade que o indivíduo acredita ser capaz de superar. A percepção de autoeficácia pode diminuir consoante o grau crescente de dificuldade da tarefa; *generalidade*, relacionada com o sucesso ou o fracasso obtido na realização de uma tarefa e a tendência para a generalizar a outros comportamentos ou situações semelhantes; e *força* que ilustra a intensidade com que o indivíduo se sente capaz de realizar um determinado comportamento.

Bandura (1997 in Cereser, 2011) demonstrou a relação entre as crenças de eficácia – que variam em magnitude, generalidade e força – e expectativas de resultados – que podem ter a forma de efeitos físicos, sociais e autoavaliativos (figura 3).

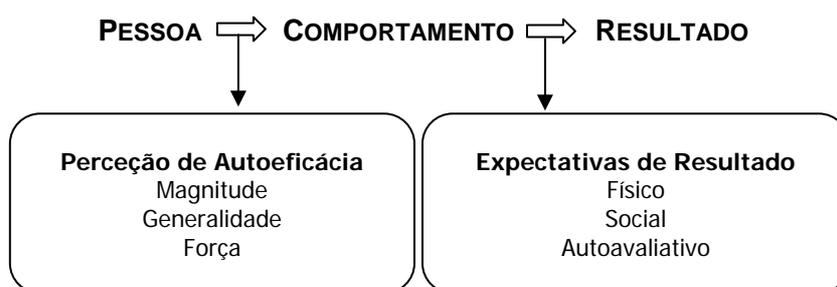


Figura 3- Relação entre crenças de eficácia e expectativas de resultado (adaptado de Bandura, 1997 in Cereser, 2011, p.72)

As investigações têm demonstrado que os indivíduos com percepções de autoeficácia mais elevadas empenham-se mais nas atividades de realização, mas a sua concretização requer que tenham as capacidades necessárias (Cereser, 2011).

À semelhança do *locus* de controlo de Rotter, para Cerdeira (1995), as expectativas de autoeficácia não são uma entidade absoluta mas definem-se como um *continuum*, dependendo dos conhecimentos e experiências do indivíduo. Portanto, a obtenção de um determinado nível de desempenho depende não apenas das expectativas de autoeficácia, como também da existência de determinadas capacidades pessoais.

Bandura (1986; 1993 in Bzuneck, 2000) agrupa em quatro aspetos principais as consequências da percepção de autoeficácia: na definição de objetivos; no esforço desenvolvido para a concretização das tarefas; no nível de persistência; e na forma de reagir perante situações de fracasso.

A percepção de autoeficácia está fortemente relacionada com os processos de atribuição causal (Pina Neves & Faria, 2005).

2.1 ORIGEM DA PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA

Segundo Bandura (1986 in Gonçalves, 2007), a percepção de autoeficácia tem a sua origem em quatro fontes principais de aprendizagem: *Experiências de prática eficaz ou de domínio* - O sucesso numa tarefa ou comportamento aumenta a percepção de autoeficácia nessa situação específica. Um indivíduo tende a perceber-se como mais eficaz se acumular sucessivas experiências de sucesso especialmente em situações percebidas como difíceis e tende a perceber-se como pouco eficaz se acumular contínuas experiências de insucesso (Castelo-Branco, 2006). A maioria dos autores considera esta fonte como a mais importante. Contudo não influencia por si só a autoeficácia pois depende do modo como o indivíduo interpreta a situação (Barros *et al.*, 1993; Zimmerman, 1995; Pintrich & Schunk, 1995, in Castelo-Branco, 2006); *Experiências vicariantes* - são adquiridas quando se observa os resultados positivos de outras pessoas. Assim, vê-se o que se é capaz de fazer, verificam-se as consequências dos comportamentos e usa-se essa informação para criar expectativas sobre o próprio comportamento e respetivas consequências (Castelo-Branco, 2006). Por sua vez, quando se percebe que os seus pares não atingem sucesso, os indivíduos poderão concluir que também não irão ter sucesso, se reconhecerem nos outros características semelhantes (Bzuneck, 2001); *Persuasão verbal* - Através do discurso de outras pessoas é possível influenciar o indivíduo de que é capaz de realizar com sucesso um determinado comportamento. (Tuckman e Sexton, 1991 in Castelo-Branco, 2006). Esta é considerada como uma fonte menos forte na promoção da autoeficácia, se comparada com as anteriores; *Estados fisiológicos* - A partir das reações fisiológicas que experimenta, ao executar determinadas tarefas, o indivíduo obtém informação sobre a sua autoeficácia, podendo sentir-se menos eficaz (Castelo-Branco, 2006).

A promoção do bem-estar emocional permite aumentar as crenças de autoeficácia que, por sua vez, por terem a capacidade de alterar os pensamentos do indivíduo, podem influenciar o seu estado fisiológico (Macedo, 2009).

Portanto, a autoeficácia desenvolve-se em função tanto de experiências pessoais e de estados fisiológicos como de experiências vicariantes e persuasões verbais. Porém, segundo Bandura (1986 in Castelo-Branco, 2006), nenhuma dessas fontes tem influência direta na formação da autoeficácia, pois é necessário que o indivíduo faça um processamento cognitivo das diferentes fontes, o que inevitavelmente, irá variar de indivíduo para indivíduo.

2.2 PERCEÇÕES DE AUTOEFICÁCIA EM CONTEXTO ESCOLAR

O constructo de autoeficácia tem sido muito aplicado ao contexto escolar. A autoeficácia académica pode definir-se como o conjunto de perceções acerca das capacidades pessoais para realizar tarefas, concretizar objetivos e alcançar resultados, no contexto da realização escolar (Pina Neves & Faria, 2007).

De acordo com Pajares (1997 in Cereser, 2011) os estudos realizados no contexto escolar podem ser organizados *grosso modo* em três temas: i) Relação das crenças de autoeficácia de licenciados em relação às suas escolhas de carreira; ii) Relação entre as crenças de autoeficácia dos professores, as suas práticas de ensino e os resultados dos alunos; e iii) Correlação das crenças de autoeficácia dos alunos com outros constructos motivacionais e com o rendimento escolar.

As pesquisas sobre o ensino têm demonstrado que os resultados escolares dependem das crenças de quem ensina (Brophy & Good, 1986; Walberg, 1986 in Bzuneck, 1996), ou seja, dos professores.

2.2.1 AUTOEFICÁCIA DOCENTE

O conceito de autoeficácia do professor é definido como a crença dos professores na sua capacidade para organizar e executar as ações requeridas para produzir os resultados educacionais desejados (Bandura, 1997 in Pedro, 2011) estando associada à percepção que os professores têm de que podem influenciar as aprendizagens dos alunos (Guskey & Passaro, 1994; Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998 in Pedro, 2011).

Ashton (1984 in Castelo-Branco, 2006) define a percepção de autoeficácia docente como uma variável mediadora, que integra uma componente cognitiva e uma componente afetiva. A componente cognitiva compreende os seguintes aspetos: a sensação da probabilidade do professor poder provocar mudanças positivas nos alunos; e a avaliação que o professor faz das suas próprias capacidades para produzir essas mudanças (Castelo-Branco (2006).

Woolfolk e Hoy (1990 in Pedro, 2011), na década de 90, alertaram para a reduzida consistência que tem sido encontrada na relação entre as características dos professores e a aprendizagem dos alunos, surgindo a percepção de autoeficácia docente como a exceção. A investigação realizada neste campo, tem demonstrado que a percepção de autoeficácia dos professores afeta a sua ambição profissional, a dedicação à organização das tarefas e à planificação das atividades, o envolvimento na sala de aula, bem como a receptividade à inovação (Fuchs, Fuchs & Bishop, 1992; Guskey, 1988; Ross, 1998; Smylie, 1998 in Pedro, 2011).

Os docentes que apresentam níveis de eficácia pessoal mais altos, ao acreditarem que a aprendizagem dos alunos pode ser influenciada por quem ensina, dedicam mais tempo ao processo de ensino-aprendizagem e assumem alguma responsabilidade pelo insucesso dos alunos, com reflexo na motivação destes e melhoria dos resultados escolares. Pelo contrário, os professores com baixos níveis de eficácia pessoal, como não acreditam que a aprendizagem dos alunos possa ser influenciada pelas suas práticas de ensino, dedicam menos tempo a aspetos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem, desistem mais facilmente de ajudar os alunos que revelam dificuldades e são mais críticos em relação a estes (Barros & Almeida, 1991).

A eficácia do professor, segundo Darney (2003 in Macedo, 2009) é influenciada pelo clima geral e liderança da escola; pelo tamanho das turmas; os recursos da escola; a relação entre os colegas e pelas crenças acerca das capacidades dos alunos.

Portanto, a percepção de autoeficácia depende não apenas de conhecimentos científicos e pedagógicos mas também do modo como o professor percebe as suas capacidades e se comporta em situações específicas. Neste campo, como noutros, revela-se importante a formação docente. Segundo Alarcão e Tavares (1987, in Castelo-Branco, 2006) a formação de professores deve conduzi-los, através de processos de mudança, a um novo tipo de docente que seja capaz de atuar com eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

A percepção de autoeficácia dos professores tem sido relacionada com diversas variáveis. Segundo Bzuneck (2000), de acordo com uma revisão de estudos, foram descobertas as seguintes relações: (i) fortes crenças de autoeficácia estão associadas significativamente com o nível de compromisso com o ensino; (ii) professores com elevadas crenças de eficácia foram avaliados pelos seus supervisores como mais competentes; (iii) crenças mais altas de autoeficácia estão associadas à adoção de práticas inovadoras de ensino; (iv) professores com níveis mais elevados de eficácia pessoal no ensino revelaram-se convictos que os procedimentos de superação de problemas de aprendizagem e de comportamentos disruptivos na sala de aula dependem principalmente deles próprios; e (v) constatou-se a influência considerável das crenças de autoeficácia no desempenho dos alunos em relação à matemática.

No entanto, Wheatley (2005 in Macedo, 2009) refere, numa observação crítica, que independentemente da percepção de autoeficácia dos professores estes não terão sucesso em termos de aprendizagem dos alunos se não tiverem conhecimentos científicos e pedagógicos; se o professor não tem êxito, a sua crença de autoeficácia diminui.

Ao contrário de outras crenças motivacionais dos professores, que são mais resistentes a mudanças, a percepção de autoeficácia pode variar ao longo do tempo e com as situações não sendo um traço estável que possa ser utilizado, por exemplo, como critério de seleção para o ensino nas escolas (Ashton, 1985 in Bzuneck, 1996).

2.2.2 ESTUDOS REALIZADOS SOBRE AUTOEFICÁCIA DOCENTE

Nos anos de 1960 e 1970, segundo Brophy (1991 in Bzuneck, 1996), as pesquisas dedicavam-se a aspetos relativamente genéricos do ensino. Na tentativa de mostrar a influência das práticas dos professores junto dos alunos, procurou relacionar-se os benefícios dos alunos com métodos eficazes de gestão da turma, em que o aproveitamento do tempo por parte dos alunos e o seu envolvimento nas tarefas escolares eram uma preocupação comum. A partir dos anos 80, a preocupação centrou-se nos processos que ocorrem na sala de aula. Foi nesse contexto que se identificaram diferenças nos professores quanto aos seus conhecimentos científicos e

quanto às suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem, de que são exemplo as crenças de autoeficácia (Pajares 1992, in Bzuneck, 1996). Refira-se, no entanto, que por volta dos anos 70 do século XX, já haviam surgido alguns trabalhos sobre a autoeficácia docente, altura em que se criaram as primeiras medidas desse constructo. Os estudos realizados pela *Rand Corporation*, inspirados na teoria da aprendizagem social de Rotter, são tidos como pioneiros (Macedo, 2009).

As investigações realizadas neste âmbito procuram conhecer quais são, no contexto escolar, os fatores que mais influenciam as percepções de eficácia dos professores. O comportamento e o rendimento dos alunos, o nível de ensino, o tempo de exercício profissional e a idade apresentam-se como os mais relevantes (Bzuneck, 2000).

O envolvimento dos alunos nas tarefas escolares e experiências pessoais passadas de sucesso no ensino estão associadas a percepções de autoeficácia mais altas (Ross, Cousins e Gadalla, 1996 in Bzuneck, 2000), enquanto alunos mais lentos ou com baixo rendimento diminuem a autoeficácia dos professores (Smylie, 1988; Ashton e Webb; Shachar e Shmuelewitz, 1997 in Bzuneck, 2000). No entanto, parece existir uma relação mútua entre os comportamentos dos alunos e a percepção de autoeficácia dos professores. Quando um professor expõe um novo conteúdo é provável que alguns alunos apresentem dificuldades de compreensão enquanto outros respondem de forma positiva, mostrando interesse e entusiasmo pelo assunto. Diferenças individuais em termos de capacidade e conhecimentos prévios ou da sua motivação podem explicar as diferentes reações dos alunos, com consequências na autoeficácia do professor (Ross *et al.*, 1996; Schunk, 1991 in Bzuneck, 2000). Os alunos que reagem favoravelmente contribuem para o aumento da autoeficácia dos professores, levando-os a acreditar mais nas suas capacidades, motivando-os a continuar a planear e a organizar diferentes atividades. Pelo contrário, os alunos que não reagem ou reagem negativamente fazem o professor duvidar das suas competências para o ensino, o que afeta a sua autoeficácia, podendo questionar-se por que razão deverá aumentar os seus esforços se estes serão infrutíferos (Idem).

A influência do sucesso escolar dos alunos no aumento das crenças de autoeficácia dos professores foi confirmada por estudos realizados sobre estratégias pedagógicas, verificando-se que a prática de fomentar a cooperação dos alunos nas tarefas escolares, em comparação com a utilização de estratégias não-cooperativas,

aumentou as crenças de autoeficácia dos professores em relação à obtenção de resultados favoráveis com alunos que apresentam dificuldades (Shachar e Shmuelewitz, 1997 in Bzuneck, 2000).

Outras variáveis associadas com a autoeficácia dos professores são os níveis de ensino, a fase da vida em que se encontram e a idade com que os professores começam a ensinar. Em relação a esta última variável, constatou-se que os professores que integravam a profissão com mais idade, depois de terem desempenhado outras atividades, apresentavam mais interesse pelo trabalho e crenças de autoeficácia mais altas quando comparados com os professores mais jovens (Chester e Beaudin, 1995 in Bzuneck, 2000), o que estará associado à sua convicção de poderem desempenhar de forma eficiente as suas novas funções, tratando-se de uma opção vocacional (Bzuneck, 2000).

Brousseau, Book e Byers (1988 in Bzuneck, 1996) obtiveram, na pesquisa por eles efetuada, dados relativos à percepção de autoeficácia de professores estagiários, professores em início de carreira e outros mais experientes. Estudadas diversas variáveis demográficas e contextuais, a que revelou diferenças maiores foi o tempo de serviço. Os professores com mais tempo de serviço revelaram, como grupo, uma descida da percepção de autoeficácia, sendo que 87,4% deles concordaram com a frase: “não importa o empenho e o esforço de professores e alunos, pois alguns alunos não conseguirão atingir as competências básicas de leitura e matemática”.

Ross *et al.* (1996 in Bzuneck, 2000) não encontraram qualquer relação da idade sobre as crenças de eficácia dos professores, indicando que o que é determinante no desenvolvimento dessas crenças não é a idade, mas sim traços pessoais, influências ambientais, ligadas ao sentido de comunidade vivido nas escolas, ou até fases da vida pelas quais as pessoas, e os professores, passam.

Conclusões obtidas por estudos desenvolvidos em diversos países, e mesmo em Portugal, indicam que, independentemente da especificidade sócio-educativa, os professores tendem a evidenciar um elevado sentido de autoeficácia (Pedro, 2011).

2.3 AVALIAÇÃO DA PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA – INSTRUMENTOS DE MEDIDA

A medida de constructos em Psicologia, por vezes, revela-se um problema. Quando se trata da autoeficácia dos professores, Tschannen-Moran e Hoy (2001 in Bzuneck & Guimarães, 2003) qualificam-na como um constructo *escorregadio*.

Existem algumas escalas da percepção de autoeficácia específicas para o contexto escolar quer para alunos, como a de Palenzuela (1984), quer para professores (Castelo-Branco, 2006).

A primeira tentativa para medir a autoeficácia dos professores, ocorreu com as pesquisas da *Rand Corporation*, na década de 70, que se basearam na teoria da aprendizagem social de Rotter, como já foi referido. A medida era constituída apenas por dois itens, marcados numa escala *Likert*, que tinham a seguinte redação: i) “quando a aprendizagem dos alunos vai mesmo mal, um professor não pode fazer muito porque a maior parte da motivação e desempenho do aluno depende de seu ambiente no lar” e ii) “se eu realmente me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados”. Para medir a eficácia, os professores deveriam responder indicando o seu nível de concordância com essas duas questões (Bzuneck & Guimarães, 2003).

A partir da década de 80 do século XX, os investigadores passaram a utilizar a teoria de aprendizagem de Bandura como referencial na construção das medidas da autoeficácia dos professores (1977, 1986, 1997 in Bzuneck & Guimarães, 2003).

Segundo Tschannen-Moran e Hoy (2001), a medida que teve mais impacto nas investigações sobre a percepção de autoeficácia de professores foi a de Gibson e Dembo, *Teacher Efficacy Scale* (TES). Esta medida foi desenvolvida com o objetivo de avaliar a percepção de eficácia dos docentes, assumindo que esta variável é a principal responsável pelas diferenças individuais no empenho dos professores com conseqüente reflexo na aprendizagem dos alunos. A teoria inerente à escala assume que a eficácia do professor é multidimensional, como propôs Bandura (1977 in Castelo-Branco, 2006). A medida inclui 16 itens que se agrupam em dois fatores: *eficácia pessoal* do professor e *eficácia de ensino*. Os inquiridos assinalam, numa escala tipo *Likert*, uma opção que corresponde a uma ordenação de concordância ou discordância com a afirmação de cada

item, correspondendo 1 - *discordo em absoluto* e 6 - *concordo em absoluto* (Castelo-Branco, 2006).

A *Teacher Self-efficacy Scale* de Bandura (1990) foi desenvolvida com o objetivo de analisar o sentido de autoeficácia dos professores nas várias dimensões da atividade docente e inclui 30 itens agrupados em sete fatores, de que são exemplo, os três seguintes: *Eficácia na influência de tomada de decisão*, *Eficácia na manutenção da disciplina* e *Eficácia para criar um clima de escola positivo*. Cada item é medido numa escala de nove pontos que se situam entre 1- *Nada* e 9- *Totalmente* (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Tschannen-Moran e Hoy (2001) também construíram uma escala, a *Ohio State Teacher Efficacy Scale* – OSTES – que compreende duas formas, a forma longa (*long form*) que possui 24 itens e a forma curta (*short form*) que é constituída por 12 itens medidos em escala de *Likert* de nove pontos. Esta medida apresenta três dimensões da eficácia do professor: a eficácia para estratégias de ensino, eficácia na gestão da sala de aula e eficácia para o envolvimento dos alunos. Para alguns autores, este instrumento é superior a medidas anteriores de eficácia do professor por avaliar diversas competências consideradas pelos professores importantes para um bom ensino (Cereser, 2011), envolvendo situações que ocorrem na sala de aula. O instrumento desenvolvido por essas autoras foi utilizado por um grupo de investigadores (Klassen *et al.*, 2009 in Cereser, 2011), em cinco países diferentes, mostrando evidência convincente de fidedignidade e de estabilidade das medidas nessas amostras.

Um outro instrumento é o de Friedman e Kass (2002 in Bzuneck & Guimarães, 2003), com dois fatores subjacentes designados de *Eficácia do professor no contexto de sala de aula* e *Grau de envolvimento do professor com a escola como um todo*. A principal contribuição dos autores (2002 in Cereser, 2011) para o constructo da eficácia do professor é a inclusão do contexto escolar e das relações interpessoais aí estabelecidas, por serem dimensões menos exploradas nas outras medidas.

A Escala de Auto-Eficácia Docente (*Teacher Self-Efficacy* - TSE), desenvolvida por Ralf Schwarzer, Gerdamerie Schmitz e Gary Daytner (1999) e traduzida e adaptada para português por Anabela Pereira em 2002 (Castelo-Branco, 2006), foi construída com o objetivo de permitir analisar a autoeficácia docente segundo quatro áreas: *Realização nas tarefas inerentes à profissão docente*; *Desenvolvimento de capacidades e competências*; *Interação social com estudantes, pais e colegas*; e *Autopercepções para*

lidar com as constantes exigências da profissão. Esta escala apresenta 10 itens; as respostas, ordenadas em 4 categorias, vão de 1 – *De Modo Algum Verdadeiro* a 4 – *Exatamente Verdadeiro* (Idem).

Atendendo à diversidade de escalas para avaliar este constructo, a escolha do instrumento de medida, adotado nos diferentes estudos, terá que ter em conta os respetivos objetivos.

3

Atribuição causal

A noção de *atribuição* foi introduzida por Heider, em 1958, ao referir que as pessoas procuram analisar e compreender as causas dos comportamentos (Barros, 1996 in Pina Neves & Faria, 2005) o que deu origem ao desenvolvimento de diversos estudos sobre o processo de atribuição causal (Pina Neves & Faria, 2005). É nesse contexto que surge a teoria da atribuição causal de Bernard Weiner que pretende organizar as explicações que os indivíduos apresentam para o seu comportamento, procurando descobrir a causa para os resultados obtidos, sucessos ou insucessos, segundo diversas dimensões (Weiner, 1972 in Silva, 2010). Assim, a atribuição causal não é uma expectativa de controlo mas refere-se a uma análise à *posteriori*.

No sentido de organizar a diversidade de atribuições causais identificada, Weiner (1992 in Azevedo & Faria, 2005) desenvolveu um sistema com três dimensões causais bipolares principais: *locus de causalidade* (interno vs externo), que corresponde à localização (interna ou externa) da causa percebida pelo indivíduo; *estabilidade* (estável vs instável), refere-se à duração temporal da causa; e *controlabilidade* (controlável vs incontrolável), que diz respeito à possibilidade da causa poder vir a ser modificada pelo indivíduo.

Weiner (1986 in Azevedo & Faria, 2005) sistematizou as consequências psicológicas que resultam da influência das três dimensões atrás referidas, as quais vão determinar a conduta dos indivíduos nos vários domínios de realização (Weiner, 1985, 1992 in Pina Neves & Faria, 2005). Especificando: *Locus de causalidade* - Perante o sucesso, no caso do *locus* de causalidade ser interno, o indivíduo irá desenvolver emoções como o orgulho, a confiança, a competência e a satisfação; perante um *locus*

externo, tenderá a sentir gratidão; diante do fracasso, mediante causas internas, o indivíduo irá apresentar sentimentos de culpa ou vergonha, e manifestar zanga ou surpresa no caso de causas externas (Azevedo & Faria, 2005); *Estabilidade* - A forma como esta dimensão desenvolve o aparecimento de emoções, depende das expectativas de sucesso. Se as expectativas de sucesso forem baixas os indivíduos tendem a desenvolver sentimentos como a depressão, a resignação, o desânimo e a apatia, enquanto que expectativas de sucesso elevadas associam-se a sentimentos de otimismo, confiança, excitação ou ativação do comportamento (Azevedo & Faria, 2005); *Controlabilidade* - Causas incontroláveis desenvolvem no indivíduo sentimentos de vergonha ou pena, no caso das emoções serem dirigidas aos outros. No entanto, quando as causas são percebidas como controláveis, este tenderá a sentir-se culpado pelos resultados negativos, ou a sentir-se zangado se os resultados negativos provocados pelos outros são percebidos como controláveis por eles (Azevedo & Faria, 2005).

A investigação realizada neste âmbito indica que, em geral, as atribuições para o sucesso são mais adaptativas quando se utilizam causas internas e estáveis, como a capacidade, enquanto que para o insucesso é mais adaptativo fazer atribuições instáveis, como a falta de sorte (Weiner, 1986 in Pina Neves & Faria, 2007). As atribuições instáveis e controláveis, como o esforço, são adaptativas quer para o sucesso quer para o insucesso, pois a quantidade de esforço pode ser adaptada consoante a exigência da tarefa e modificada pelo indivíduo de maneira a evitar o fracasso no futuro (Linnenbrink & Pintrich, 2002 in Pina Neves & Faria, 2007). Compreende-se, assim, que a intervenção neste campo privilegie as atribuições ao esforço, quer para o sucesso, quer para o insucesso, assumindo que estas podem contribuir para o desenvolvimento de padrões de realização mais adaptativos (Robertson, 2000 in Pina Neves & Faria, 2007). No entanto, têm de se ter em conta as ideias subjacentes ao constructo de autoeficácia pois é imprescindível que as atribuições ao esforço sejam acompanhadas pelo treino das competências de realização adequadas para cada tarefa (Pina Neves & Faria, 2007).

Tendo em conta a teoria da atribuição causal, Seligman (1978 in Silva, 2010) desenvolveu a Teoria do Desânimo Aprendido, que surge associada ao *locus* de controlo externo, à percepção de incontrolabilidade e expectativas de sucesso baixas. Os estudos têm permitido verificar que quanto mais internas, estáveis e globais forem as atribuições para os fracassos obtidos, maior a expectativa de fracasso, aumentando o desânimo. Por sua vez, se o indivíduo apresenta atribuições internas, estáveis e globais para o sucesso,

irá apresentar uma maior autoconfiança e revela-se mais bem sucedido nas tarefas que realiza (Barros & Almeida, 1991).

Uma das conclusões que a investigação tem vindo a reforçar, e que têm sido demonstradas empiricamente, prende-se com a distinção entre as causas atribuídas ao sucesso e as causas atribuídas ao insucesso (Graham, 1991; Weiner, 1985 in Pina Neves & Faria, 2007), originando estilos atribucionais particulares (Pina Neves & Faria, 2007).

3.1 ESTILOS ATRIBUCIONAIS

A formação de estilos atribucionais depende de diversos fatores: das características motivacionais e de personalidade dos indivíduos, das situações de realização e do tipo de resultados que se obtêm, pelo que cada indivíduo pode desenvolver um estilo atribucional específico (Pina Neves & Faria, 2007). Podem, contudo, distinguir-se quatro estilos-tipo: *Estilo atribucional ego-defensivo*, que se caracteriza por ter tendência para fazer atribuições de causalidade interna e controlável aos sucessos e de causalidade externa e incontrolável aos insucessos, tendo como principal objetivo a proteção da estima pessoal (Covington, 1992; Weiner, 1985 in Pina Neves & Faria, 2007); *Estilo contradefensivo* ou de *autodepreciação*, onde se fazem atribuições externas aos sucessos e atribuições internas os insucessos, característica típica de indivíduos que apresentam baixa autoestima, os quais têm tendência a fazer atribuições coerentes com a perceção negativa que têm de si próprios (Delarue, 2002; Faria, 1997 in Pina Neves & Faria, 2007); *Estilo da externalidade global*, que revela uma tendência para fazer atribuições externas para o sucesso e para o fracasso, uma vez que o indivíduo sente medo do sucesso e do fracasso, o que parece ser mais frequente no sexo feminino (Faria, 1997 in Pina Neves & Faria, 2007); *Estilo da norma da internalidade*, em que os resultados, sejam sucessos ou fracassos, são geralmente atribuídos a causas internas e controláveis, assumindo que a *internalidade* e a *controlabilidade* são socialmente desejáveis e valorizadas (Delarue, 2002 in Pina Neves & Faria, 2007).

Qualquer um destes estilos tem consequências em diferentes domínios sendo responsável pela formação de expectativas de sucesso, as quais, influenciam diretamente a realização (Pina Neves & Faria, 2007).

3.2 ATRIBUIÇÃO CAUSAL DO (IN)SUCESSO ESCOLAR

O princípio da teoria da atribuição causal assenta no facto das pessoas procurarem descobrir a causa de um determinado acontecimento. A procura de causas tem a função de reduzir a incerteza e ajudar a atingir um objetivo posterior.

No contexto escolar, e no que diz respeito ao desempenho académico, há um conjunto de evidências que remetem o sucesso e o insucesso para causas atribuídas à capacidade, à motivação, à dificuldade da tarefa, a outras pessoas e à sorte (Yoshimoto, 2004). A perceção das causas do sucesso e do insucesso escolar pelo professor e pelo aluno é um fator determinante do comportamento futuro dos mesmos uma vez que a atribuição causal afeta as relações interpessoais, com influência no desempenho do aluno em termos de aprendizagem (Yoshimoto, 2004).

As atribuições, no âmbito da realização escolar, têm influência nas expectativas dos professores, verificando-se que se o professor atribuir o insucesso do aluno à falta de esforço deste, tenderá a penalizá-lo mais do que se o atribuir à falta de capacidades e irá valorizar mais o sucesso do aluno se o atribuir ao esforço do que à capacidade do mesmo (Pontes Neto, Guimarães & Frai, 1998 in Yoshimoto, 2004).

Estudos realizados por Maluf e Bardelli (1991) e Gama e Jesus (1994), citados por Yoshimoto (2004) demonstraram que os professores têm feito atribuições sobre o insucesso académico fora do contexto escolar, responsabilizando o aluno e a família pelos fracos resultados escolares, o que vai ao encontro dos estudos referidos no capítulo anterior desta investigação (cf. Capítulo II).

A sala de aula destaca-se como contexto privilegiado para a investigação dos processos de atribuição causal, onde é possível estabelecer relações entre perceção e atribuições de alunos e professores. O empenho, a persistência e o esforço desenvolvidos pelos alunos na realização das tarefas escolares são exemplos de indicadores comportamentais frequentemente utilizados pelos docentes para as suas atribuições e comportamentos em relação aos alunos (Barros & Almeida, 1991).

Sendo as atribuições importantes no desenvolvimento das expectativas e dos comportamentos dos indivíduos, é previsível que as atribuições que os professores fazem ao (in)sucesso dos seus alunos lhes crie expectativas em relação aos resultados

que eles terão no futuro. Ora, as expectativas dos professores quanto aos resultados dos seus alunos em situações futuras não só afetam a sua conduta para com eles como influenciam as atribuições causais dos próprios alunos. (Barros & Almeida, 1991).

Sobre a relação encontrada entre atribuições causais e rendimento escolar, a explicação mais comum remete para a influência das atribuições causais na motivação dos alunos a qual, conseqüentemente, vai influenciar o grau de esforço e de persistência dos alunos nas aprendizagens (Barca, Peralbo & Muñoz, 2003; Barros, 1997 in Mascarenhas & Almeida, 2005).

Em suma, pode dizer-se que as causas se referem às representações que o indivíduo constrói para explicar a relação entre um comportamento e um determinado resultado (Pina Neves & Faria, 2005). As atribuições causais influenciam a realização futura dos indivíduos, determinando o estabelecimento de metas, a escolha de tarefas e os comportamentos a desenvolver numa situação de realização (Weiner, 1985, in Pina Neves & Faria, 2005). Esta sequência pode ser observada na figura 4.

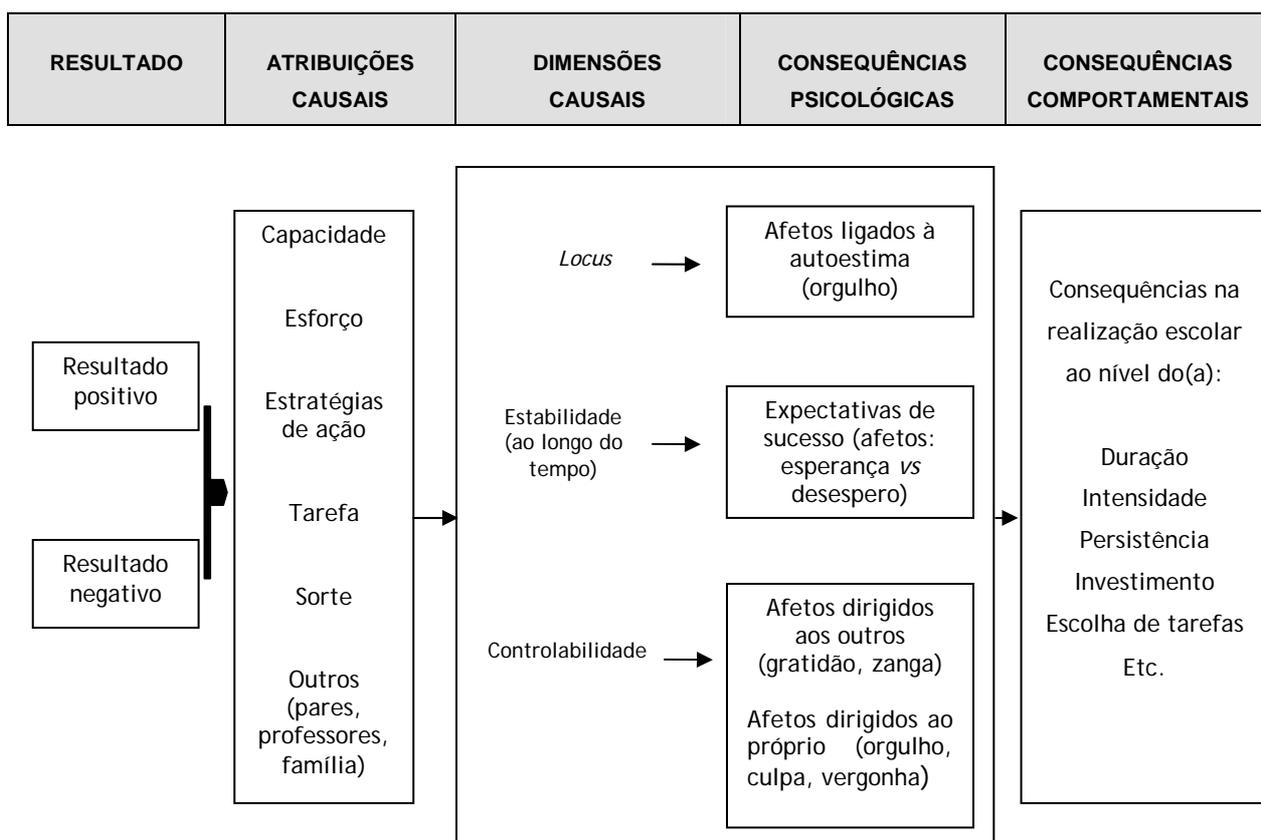


Figura 4 – Representação da teoria de atribuição causal de Weiner aplicada ao domínio da realização escolar (adaptado de Weiner, 1985, 1992 in Pina Neves & Faria, 2005, p.107)

As situações de sucesso e de insucesso em contexto escolar são geralmente atribuídas a diversos fatores individuais dos alunos como a inteligência e o esforço, mas também a fatores externos como a dificuldade da tarefa, a sorte e, mesmo, a influência do professor. No entanto, é de salientar que na determinação do comportamento de realização, mais importante do que as causas objetivas é o modo como o indivíduo interpreta as causas (Martini & Del Prette, 2002).

Apesar das diferenças individuais, há uma certa unanimidade quando se diferenciam as dimensões nos seus pólos: causas internas de externas, instáveis de estáveis e controláveis de incontroláveis (Martini, 1999; Martini & Boruchovitch, 2001 in Martini & Del Prette, 2002) – Quadro 6.

Quadro 6 - Crenças de atribuição – Exemplos relativos a uma boa nota obtida numa avaliação (adaptado de Gonçalves, 2007, p.139)

Estabilidade	<i>Locus interno</i>		<i>Locus Externo</i>	
	Estável	Instável	Estável	Instável
Controlável Exemplos	<u>Esforço típico</u> <i>Habitualmente estudo muito</i>	<u>Esforço imediato</u> <i>Desta vez estudei bem</i>	<u>Atitude do professor</u> <i>Tenho um professor que explica bem</i>	<u>Ajuda ocasional</u> <i>O professor deu-me uma ajudinha</i>
Incontrolável Exemplos	<u>Capacidade</u> <i>Tenho jeito para isto</i>	<u>Disposição</u> <i>Estava inspirado</i>	<u>Dificuldade da tarefa</u> <i>O teste era fácil</i>	<u>Sorte</u> <i>Calhou-me a matéria que tinha estudado</i>

As investigações realizadas sobre o sucesso e o insucesso académico, por meio das atribuições causais, demonstram que atribuições causais dos professores para o (in)sucesso escolar influenciam o desempenho académico dos alunos (Martini, 1999 in Martini & Del Prette, 2002). Gama e Jesus (1994 in Martini & Del Prette, 2002) na sua investigação acerca das atribuições causais e as expectativas de professores sobre o desempenho escolar dos seus alunos, verificaram que, à semelhança de outros estudos aqui apontados, a ênfase das atribuições para o fracasso escolar é remetida para o campo de responsabilidade individual do aluno e da sua família.

Portanto, quando se relaciona atribuições causais e sucesso escolar, o esforço é dos fatores mais apontados, principalmente por ser controlado pelo indivíduo. O

professor que valoriza o esforço está a contribuir para o reforço da percepção do aluno sobre as capacidades que tem para superar os desafios que surgem em meio escolar (Boruchovitch, 1994; Boruchovitch & Martini, 1997 in Martini & Del Prette, 2002).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Ao longo da fundamentação teórica apresentada na parte I desta dissertação, procurou mostrar-se a importância das variáveis sociocognitivas, e particularmente da percepção da autoeficácia dos professores, na otimização do contexto educativo como suporte para a análise e reflexão da problemática em estudo: qual o valor preditivo das variáveis sociodemográficas e profissionais na percepção da autoeficácia dos professores e qual a sua relação com a percepção dos resultados escolares dos alunos e respetivas causas?

Se, de acordo com a revisão da literatura, é evidente uma relação entre a percepção de autoeficácia dos professores e os resultados escolares dos alunos, pode-se igualmente sustentar a hipótese segundo a qual esta percepção de autoeficácia se relaciona com a atribuição causal do sucesso e insucesso escolar.

Assim, o presente estudo foi realizado tendo em vista os seguintes objetivos:

- Avaliar, numa amostra de professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, o nível da sua percepção de autoeficácia;
- Analisar a percepção da autoeficácia dos professores em função de variáveis sociodemográficas e profissionais;
- Analisar a relação entre a percepção da autoeficácia dos professores e os resultados escolares dos alunos;
- Analisar a relação entre a percepção de autoeficácia dos professores e as atribuições causais do sucesso/insucesso académico.

O estudo empírico que se apresenta encontra-se organizado em dois capítulos:

No capítulo I, metodologia, procede-se à descrição dos participantes, das medidas e dos procedimentos utilizados;

No capítulo II, são apresentados os resultados da investigação e a discussão dos mesmos.

Neste capítulo serão indicados os métodos utilizados tendo em vista os objetivos da investigação. Procede-se, assim, à caracterização dos participantes, à apresentação das medidas aplicadas e dos procedimentos utilizados na recolha de dados.

1

Participantes

A amostra foi constituída por professores dos diferentes grupos de recrutamento dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, a lecionar em quatro escolas públicas do concelho de Tomar, recorrendo-se a um processo de amostragem não probabilística intencional.

Responderam ao questionário um total de 148 professores, havendo necessidade de se eliminarem quatro questionários por apresentarem elevado número de *casos omissos*, o que inviabilizaria a utilização dos dados. Assim, a amostra foi constituída por 144 professores, sendo que, a existência de *casos omissos* em determinados itens, obrigou à apresentação de flutuações da amostra (N).

A idade média dos participantes é de 46 anos, entre um mínimo de 26 anos e um máximo de 63 anos, com um desvio padrão de 8,64 anos (Quadro 7).

Quadro 7 – Média e desvio-padrão da idade dos inquiridos

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Idade	138	26	63	45,72	8,64

Relativamente ao sexo, 73,6% dos inquiridos pertence ao sexo feminino. Verifica-se também que a maior parte dos participantes possui o

grau académico de Licenciatura (76,4%) e apenas 0,7% apresenta o grau de Doutor (Quadro 8).

Quadro 8 – Distribuição dos inquiridos por sexo e habilitações académicas

Habilitações Académicas	Sexo					
	Feminino		Masculino		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bacharelato	2	1,9	6	15,8	8	5,6
Licenciatura	84	79,2	26	68,4	110	76,4
Mestrado	15	14,2	5	13,2	20	13,9
Doutoramento	0	0,0	1	2,6	1	0,7
Outra						
Pós-Graduação	5	4,7	0	0,0	5	3,5
Total	106	100,0	38	100,0	144	100,0

No que diz respeito à situação profissional, 71,8% dos inquiridos pertence ao Quadro de Agrupamento/Escola, 20,4% é professor Contratado e apenas 7,7% pertence ao Quadro de Zona Pedagógica (QZP). Quanto ao tempo de serviço, a maior parte dos participantes situa-se entre os 16 e os 23 anos de serviço seguido dos indivíduos com tempo de serviço entre os 24 e 30 anos. Observa-se ainda mais tempo de serviço nos indivíduos pertencentes ao Quadro de Agrupamento/Escola (Quadro 9).

Quadro 9 – Distribuição dos inquiridos por tempo de serviço e situação profissional

Tempo de Serviço	Situação Profissional							
	Contratado		QZP		Quadro de Agrupamento/Escola		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0-3 anos	4	13,8	0	0,0	0	0,0	4	2,8
4-7 anos	10	34,5	0	0,0	1	1,0	11	7,7
8-15 anos	10	34,5	5	45,5	14	13,7	29	20,4
16-23 anos	2	6,9	6	54,5	34	33,3	42	29,6
24-30 anos	2	6,9	0	0,0	28	27,5	30	21,1
>31 anos	1	3,4	0	0,0	25	24,5	26	18,3
Total	29	100,0	11	100,0	102	100,0	142	100,0

A maioria dos professores inquiridos leciona apenas num nível de ensino (105 em 143 respondentes), dos quais 31,5% no Ensino Secundário, 26,6% no 3.º Ciclo do Ensino Básico e 22,4% no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (Figura 5).

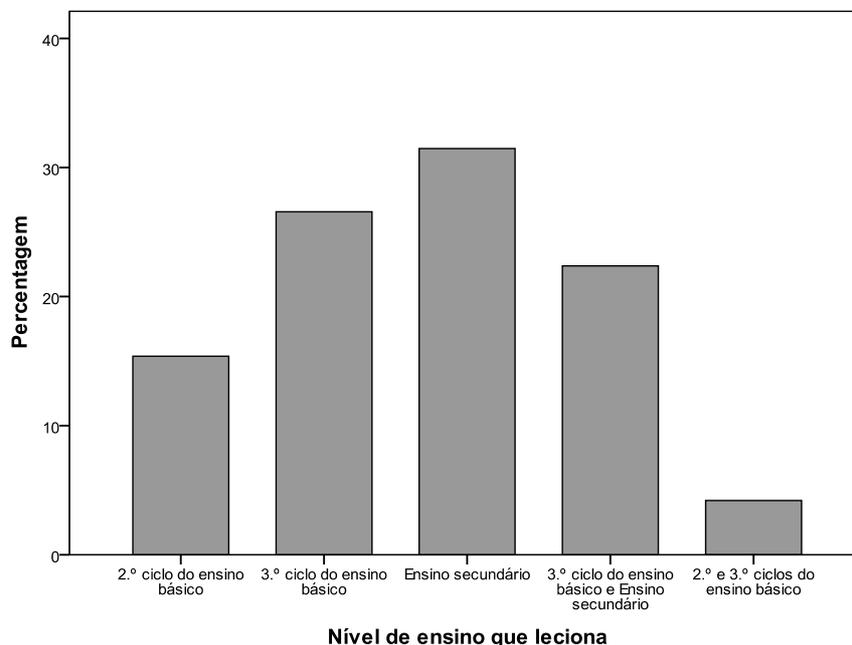


Figura 5 – Distribuição dos inquiridos pelo nível de ensino que lecionam

Verifica-se que a maioria dos professores inquiridos (60,4%) apresenta outro cargo para além da lecionação, sendo que 41,2% destes acumula o cargo de Diretor(a) de Turma e 14,1% o cargo de Representante do Grupo de Recrutamento (Quadros 10 e 11).

Quadro 10 – Distribuição dos inquiridos segundo o desempenho de outro cargo

Desempenho de cargos	N	%
Não	57	39,6
Sim	87	60,4
Total	144	100,0

Quadro 11 – Distribuição dos inquiridos segundo o cargo desempenhado

Cargo desempenhado	N	%
Diretor(a) de Turma	35	41,2
Coordenador(a) de Departamento	6	7,1
Representante do Grupo de Recrutamento	12	14,1
Outro	32	37,6
Total	85	100,0

Na figura 6, observa-se que 40,2% da amostra (N=127) leciona uma disciplina na área da Matemática e Ciências Experimentais, 29,9% na área das Línguas e 19,7% na área das Expressões. Apenas 10,2% leciona na área das Ciências Sociais e Humanas.

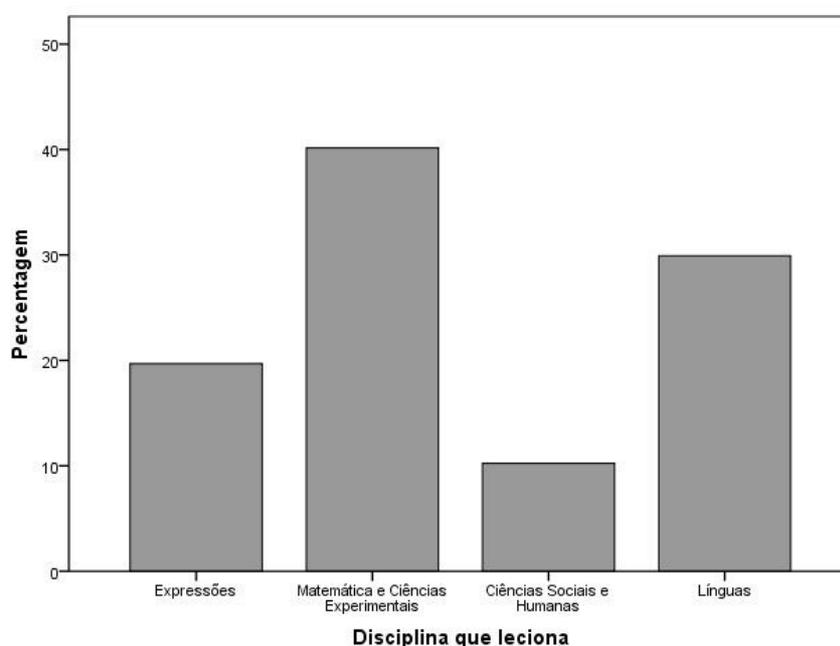


Figura 6 – Distribuição dos inquiridos segundo a área disciplinar

2

Medidas

Para a recolha de dados foi utilizado um questionário que se apresentava organizado em três partes (Anexo):

- Parte I – Escala da Autoeficácia de Professores (adaptação da *Ohio State Teacher Efficacy Scale* – OSTES - de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001);
- Parte II – Perceção do rendimento escolar dos alunos e das causas de sucesso/insucesso académico;
- Parte III – Dados sociodemográficos e profissionais dos professores.

Apesar da existência dos diversos instrumentos de medida disponíveis para analisar a percepção da autoeficácia dos professores, como foi referido no enquadramento teórico, optou-se por traduzir e adaptar a Escala de Autoeficácia de Professores (*Ohio State Teacher Efficacy Scale – OSTES*) de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) que distingue três dimensões: 1- *Efficacy for instructional strategies* (eficácia para estratégias de ensino); 2- *Efficacy for classroom management* (eficácia na gestão da sala de aula) e 3 - *Efficacy for students engagement* (eficácia para o envolvimento dos alunos).

A decisão tomada suporta-se no facto desta escala incidir sobre atividades que se desenvolvem, sobretudo, em contexto de sala de aula indo ao encontro das ideias de Bandura (2005) que fala num sistema de crenças de autoeficácia, o qual se apresenta como um conjunto de crenças ligado a diferentes áreas de funcionamento, destacando a importância da especificidade do domínio a avaliar. Dado que neste estudo se pretendeu identificar a percepção da autoeficácia dos docentes e dos resultados escolares dos alunos, sendo estes fortemente dependentes do trabalho específico dos professores na sala de aula e das interações aí estabelecidas com os seus alunos, torna-se clara a opção deste instrumento para medir a percepção da autoeficácia dos professores.

A Escala de Autoeficácia de Professores de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) contém 24 itens, cada um dos quais apresentando opções de resposta que se situam entre 1- *Nada* e 9- *Completamente*, na medida em que cada um dos itens se iniciava com a proposição: *Em que medida considera que consegue...*

Na parte II do questionário, procurou obter-se dados da percepção dos docentes sobre o rendimento escolar dos alunos e das atribuições causais para o seu sucesso/insucesso académico. Nesse sentido, procedeu-se ao levantamento do rendimento escolar dos alunos através do registo da quantidade de alunos por turma que obtiveram os diferentes níveis aquando da avaliação sumativa do 1.º período letivo (1 a 5 no Ensino Básico e 0 a 20 no Ensino Secundário). Para que houvesse um critério comum a todos os inquiridos sobre a escolha da turma cujos dados iriam inserir no questionário e por, aparentemente, permitir uma noção mais próxima da generalidade dos resultados escolares obtidos pelos alunos de cada docente, optou-se por solicitar aos inquiridos a informação do rendimento escolar de duas das suas turmas, correspondendo às que apresentavam melhor (T1) e pior resultado (T2). Solicitou-se ainda aos docentes

para que identificassem a disciplina lecionada assim como o ano de escolaridade das turmas.

Para complementar essa informação, requereu-se a classificação do rendimento escolar generalizado dos alunos à sua disciplina e às diversas disciplinas do respetivo currículo.

Como a literatura refere, existe uma estreita relação entre o constructo de perceção da autoeficácia e o de atribuições causais. Assim, para medir a perceção dos docentes sobre as causas do sucesso e do insucesso dos alunos à sua disciplina, elaborou-se uma escala – Escala de Atribuições Causais do (In)Sucesso Escolar – com 15 itens distribuídos por três tipos de causas: i) aspetos dos docentes, ii) aspetos dos alunos e iii) aspetos institucionais, devendo os respondentes assinalar, numa escala tipo *Likert*, uma posição que corresponde a uma ordenação em nove possíveis, à semelhança da escala de perceção da autoeficácia equivalendo a posição 1 – *Nenhuma influência*; 5 – *Moderada influência* e 9 – *Muitíssima influência*, havendo um último item (16) com a opção “Outra”, o qual não foi considerado por nenhum respondente, razão pela qual não é tido em conta na análise das propriedades psicométricas desta escala.

Finalmente, na Parte III do questionário, surgem as questões relativas às variáveis sociodemográficas e profissionais dos participantes. O intervalo adotado para determinar o *Tempo de Serviço*, baseou-se nas fases de vida profissional de Christopher Day (2004).

Uma vez construído o questionário que suporta esta investigação, foi realizado um estudo piloto para testar o instrumento, com sete professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de diferentes áreas disciplinares que se encontravam a lecionar em escolas de várias regiões do País, que não o concelho de Tomar.

Com esse estudo piloto procurou avaliar-se a qualidade da redação dos itens do questionário, em particular a Escala de Autoeficácia de Professores, apesar de já ter sido aplicada noutro estudo (Costa, 2009), no que diz respeito ao grau de *compreensibilidade*, *ambiguidade* e *abstração* dos itens que a compõem. Foi também objetivo deste estudo piloto detetar possíveis falhas de redação das questões, que poderiam dificultar a sua interpretação.

Na generalidade, não foram apresentadas sugestões de alteração aos diferentes aspetos do questionário. Em relação aos itens da Escala de Autoeficácia de Professores

estes foram avaliados, de acordo com os respectivos critérios (descritos em Alferes, 1997, p.127), predominantemente com grau 1, exceto o item 5 que tinha a redação *Tornar as suas expetativas claras sobre o comportamento dos alunos*, que foi avaliado com grau 2 pela generalidade dos respondentes, e por dois professores com grau 3 no domínio da *ambiguidade e abstração* tendo sido reformulado para *Comunicar de forma clara as expectativas que tem em relação ao comportamento dos alunos*.

2.1 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES

De forma a observar as propriedades psicométricas da Escala de Autoeficácia dos Professores procedeu-se à análise da consistência interna (Alpha de *Cronbach*) e à análise em componentes principais (Análise Fatorial).

Pode verificar-se que a escala apresenta um bom nível de consistência interna ($\alpha=.96$), não se observando grande variabilidade com a eliminação dos itens (Quadro 12).

Ao analisar a dimensionalidade da Escala de Autoeficácia dos Professores utilizada neste estudo através da análise em componentes principais verifica-se que a matriz de correlação difere de uma matriz de identidade [teste de esfericidade de Bartlett ($p<.01$)], observando-se adicionalmente um KMO (Kaiser – Meyer – Olkin Measure of Sampling Adequacy) de .94 o que indica um bom grau de variância comum e não impeditivo de continuar a análise fatorial (Quadro 13). Relativamente às comunalidades (Quadro 14), constata-se que os fatores retidos no seu conjunto explicam pelo menos metade da variância das variáveis originais ($> 0,5$), com exceção do item *Fomentar a criatividade dos alunos*.

Quadro 12 – Consistência interna da Escala de Autoeficácia dos Professores

Itens da Escala	N	Alpha Chronbach	
	24	,958	
	Média da Escala se item eliminado	Variância da Escala se item eliminado	Alpha de Cronbach se item Eliminado
Lidar com os alunos mais difíceis	166,23	438,283	,957
Ajudar os alunos a pensar com espírito crítico	165,66	440,078	,957
Controlar comportamentos perturbadores na sala de aula	165,91	435,645	,956
Motivar os alunos com pouco interesse pelas atividades escolares	166,10	433,916	,956
Comunicar de forma clara as expectativas que tem em relação ao comportamento dos alunos	165,18	439,322	,956
Que os alunos acreditem que podem ter sucesso nas atividades escolares	165,28	444,543	,957
Responder às questões difíceis formuladas pelos alunos	165,12	454,751	,958
Estabelecer rotinas para que as atividades funcionem sem incidentes	165,24	440,669	,956
Ajudar os alunos a valorizarem a sua aprendizagem	165,07	448,179	,957
Aferir a compreensão dos alunos relativamente ao que ensina	165,20	447,899	,957
Colocar boas questões aos seus alunos	165,17	445,817	,957
Fomentar a criatividade dos alunos	165,57	444,453	,957
Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula	165,18	436,896	,955
Melhorar a compreensão de um aluno que está com dificuldades na matéria/disciplina	165,26	443,015	,956
Controlar um aluno que é perturbador ou barulhento	165,67	431,869	,955
Estabelecer um sistema de gestão da sala de aula adequado aos diferentes grupos de alunos	165,95	424,505	,955
Adequar as suas aulas a um nível apropriado para cada aluno	165,99	426,044	,956
Utilizar uma variedade de estratégias de avaliação	165,47	437,177	,956
Impedir que alguns alunos problemáticos perturbem uma aula inteira	165,63	428,941	,955
Fornecer uma explicação alternativa ou exemplo, quando os alunos estão confusos	164,80	449,076	,957
Lidar com alunos provocadores	165,80	433,659	,957
Apoiar as famílias a ajudarem os seus educandos a terem sucesso escolar	166,45	424,661	,958
Implementar estratégias alternativas na sala de aula	165,60	431,742	,955
Fornecer desafios apropriados para os alunos com mais capacidades	165,45	438,367	,956

Quadro 13 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett

KMO		,938
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado Aproximado	2545,679
	Df	276
	p	0,000

Quadro 14 – Comunalidades dos itens da Escala de Autoeficácia dos Professores

Itens da Escala	Inicial	Extração
Lidar com os alunos mais difíceis	1,000	,696
Ajudar os alunos a pensar com espírito crítico	1,000	,660
Controlar comportamentos perturbadores na sala de aula	1,000	,819
Motivar os alunos com pouco interesse pelas atividades escolares	1,000	,777
Comunicar de forma clara as expetativas que tem em relação ao comportamento dos alunos	1,000	,629
Que os alunos acreditem que podem ter sucesso nas atividades escolares	1,000	,633
Responder às questões difíceis formuladas pelos alunos	1,000	,564
Estabelecer rotinas para que as atividades funcionem sem incidentes	1,000	,659
Ajudar os alunos a valorizarem a sua aprendizagem	1,000	,714
Aferir a compreensão dos alunos relativamente ao que ensina	1,000	,602
Colocar boas questões aos seus alunos	1,000	,737
Fomentar a criatividade dos alunos	1,000	,493
Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula	1,000	,659
Melhorar a compreensão de um aluno que está com dificuldades na matéria/disciplina	1,000	,662
Controlar um aluno que é perturbador ou barulhento	1,000	,832
Estabelecer um sistema de gestão da sala de aula adequado aos diferentes grupos de alunos	1,000	,783
Adequar as suas aulas a um nível apropriado para cada aluno	1,000	,750
Utilizar uma variedade de estratégias de avaliação	1,000	,587
Impedir que alguns alunos problemáticos perturbem uma aula inteira	1,000	,748
Fornecer uma explicação alternativa ou exemplo, quando os alunos estão confusos	1,000	,730
Lidar com alunos provocadores	1,000	,753
Apoiar as famílias a ajudarem os seus educandos a terem sucesso escolar	1,000	,741
Implementar estratégias alternativas na sala de aula	1,000	,812
Fornecer desafios apropriados para os alunos com mais capacidades	1,000	,713

Considerando como indicador a inspeção visual do *scree plot* é clara a emergência de três fatores. No Quadro 15, pode observar-se que estes explicam cerca de 65% da variância total.

Quadro 15 – Análise em componentes principais: Variância total explicada (3 Fatores)

Componentes	Eigenvalues Iniciais			Extração da Soma dos Quadrados das Saturações			Rotação da Soma dos Quadrados das Saturações		
	Total	% da Variância	% Cumulativa	Total	% da Variância	% Cumulativa	Total	% da Variância	% Cumulativa
	1	12,519	52,163	52,163	12,519	52,163	52,163	5,550	23,126
2	1,674	6,973	59,137	1,674	6,973	59,137	5,118	21,325	44,451
3	1,486	6,193	65,329	1,486	6,193	65,329	5,011	20,878	65,329
4	1,075	4,479	69,808						
5	,830	3,460	73,268						
6	,724	3,018	76,286						
7	,624	2,602	78,888						
8	,546	2,273	81,161						
9	,507	2,112	83,273						
10	,492	2,049	85,321						
11	,458	1,907	87,228						
12	,401	1,672	88,900						
13	,348	1,448	90,349						
14	,327	1,363	91,712						
15	,313	1,303	93,015						
16	,273	1,139	94,154						
17	,261	1,088	95,242						
18	,225	,937	96,179						
19	,198	,827	97,005						
20	,170	,710	97,716						
21	,169	,703	98,419						
22	,145	,605	99,024						
23	,127	,528	99,552						
24	,108	,448	100,000						

De forma a compreender que itens estão associados a cada fator, optou-se pelo uso da Rotação Varimax com Normalização Kaiser. Pela análise das saturações (> 0,3) de cada item (Quadro 16), estes podem ser agrupados segundo os três fatores (Quadro 17), observando-se diferenças na sua distribuição segundo as dimensões originais face à obtida pela análise.

Quadro 16 – Matriz de rotação: Saturação dos itens da Escala de Autoeficácia dos Professores

Itens da Escala	Componentes		
	1	2	3
Apoiar as famílias a ajudarem os seus educandos a terem sucesso escolar	,819		
Adequar as suas aulas a um nível apropriado para cada aluno	,780	,318	
Implementar estratégias alternativas na sala de aula	,780	,311	,307
Fornecer desafios apropriados para os alunos com mais capacidades	,761		
Estabelecer um sistema de gestão da sala de aula adequado aos diferentes grupos de alunos	,656	,492	,307
Utilizar uma variedade de estratégias de avaliação	,590	,350	,342
Melhorar a compreensão de um aluno que está com dificuldades na matéria/disciplina	,581		,492
Motivar os alunos com pouco interesse pelas atividades escolares	,529	,454	
Ajudar os alunos a pensar com espírito crítico	,516		,384
Que os alunos acreditem que podem ter sucesso nas atividades escolares	,406	,352	,401
Controlar comportamentos perturbadores na sala de aula	,302	,839	
Controlar um aluno que é perturbador ou barulhento		,820	
Lidar com os alunos mais difíceis		,794	
Lidar com alunos provocadores		,726	,349
Impedir que alguns alunos problemáticos perturbem uma aula inteira	,393	,685	,326
Comunicar de forma clara as expectativas que tem em relação ao comportamento dos alunos		,559	,492
Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula	,380	,530	,483
Colocar boas questões aos seus alunos	,368		,769
Fornecer uma explicação alternativa ou exemplo, quando os alunos estão confusos			,759
Ajudar os alunos a valorizarem a sua aprendizagem			,712
Responder às questões difíceis formuladas pelos alunos			,654
Estabelecer rotinas para que as atividades funcionem sem incidentes		,462	,644
Aferir a compreensão dos alunos relativamente ao que ensina	,423		,614
Fomentar a criatividade dos alunos	,448		,505

Quadro 17 – Distribuição dos itens da Escala de Autoeficácia dos Professores segundo os 3 fatores

Fator	#	Questão
1	22	Apoiar as famílias a ajudarem os seus educandos a terem sucesso escolar
	17	Adequar as suas aulas a um nível apropriado para cada aluno
	23	Implementar estratégias alternativas na sala de aula
	24	Fornecer desafios apropriados para os alunos com mais capacidades
	16	Estabelecer um sistema de gestão da sala de aula adequado aos diferentes grupos de alunos
	18	Utilizar uma variedade de estratégias de avaliação
	14	Melhorar a compreensão de um aluno que está com dificuldades na matéria/disciplina
	4	Motivar os alunos com pouco interesse pelas atividades escolares
	2	Ajudar os alunos a pensar com espírito crítico
	6	Que os alunos acreditem que podem ter sucesso nas atividades escolares
2	3	Controlar comportamentos perturbadores na sala de aula
	15	Controlar um aluno que é perturbador ou barulhento
	1	Lidar com os alunos mais difíceis
	21	Lidar com alunos provocadores
	19	Impedir que alguns alunos problemáticos perturbem uma aula inteira
	5	Comunicar de forma clara as expectativas que tem em relação ao comportamento dos alunos
	13	Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula
3	11	Colocar boas questões aos seus alunos
	20	Fornecer uma explicação alternativa ou exemplo, quando os alunos estão confusos
	9	Ajudar os alunos a valorizarem a sua aprendizagem
	7	Responder às questões difíceis formuladas pelos alunos
	8	Estabelecer rotinas para que as atividades funcionem sem incidentes
	10	Aferir a compreensão dos alunos relativamente ao que ensina
	12	Fomentar a criatividade dos alunos

A estrutura fatorial encontrada não reproduz totalmente as categorias teóricas da escala, mas são fatores interpretáveis e relevantes para o estudo. De facto, de acordo com esta solução, a estrutura obtida coincide em parte com a estrutura original da escala

uma vez que são considerados 3 fatores, ainda que os itens que saturam esses fatores não correspondam inteiramente aos itens originais.

Como foi referido anteriormente, a escala de autoeficácia na versão original distingue três dimensões nas quais os itens se encontravam distribuídos da seguinte forma: Fator 1- *Eficácia para estratégias de ensino*: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23 e 24; Fator 2- *Eficácia na gestão da sala de aula*: 3, 5, 8, 13, 15, 16, 19 e 21; e Fator 3- *Eficácia para o envolvimento dos alunos*: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14 e 22.

De acordo com a estrutura agora obtida, e atendendo à reorganização dos itens e à interpretação dos mesmos, designaram-se os três fatores da presente escala do seguinte modo: Fator 1 – *Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos* (que inclui alguns itens relativos à *Eficácia para estratégias de ensino* e itens da dimensão *Eficácia para o envolvimento dos alunos* da escala original) Fator 2 – *Eficácia na gestão da sala de aula* e Fator 3 – *Eficácia para estratégias de ensino*.

2.2 PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DA ESCALA DE ATRIBUIÇÕES CAUSAIS PARA O SUCESSO/INSUCESSO ACADÉMICO

À semelhança da análise das propriedades psicométricas da medida anterior, procedeu-se à observação das propriedades psicométricas das Escalas de Atribuições Causais do Sucesso/Insucesso dos alunos, com a análise da consistência interna (Alpha de *Cronbach*) e em componentes principais (Análise Fatorial).

Pela análise dos Quadros 18 e 19, pode verificar-se que quer a escala relativa às causas de sucesso, quer a relativa às causas de insucesso apresentam um bom nível de consistência interna, $\alpha = .86$ e $\alpha = .94$ respetivamente, não se observando grande variabilidade dos mesmos com a eliminação dos itens.

Quadro 18 – Consistência interna da Escala de Atribuições Causais para o Sucesso Acadêmico

Itens da Escala	N	Alpha Chronbach	
	15	,864	
Em que medida o sucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve...	Média da Escala se item eliminado	Variância da Escala se item eliminado	Alpha de Cronbach se item Eliminado
(...) às suas características enquanto professor	100,37	170,115	,869
(...) à sua competência científica	99,68	164,144	,856
(...) à sua competência pedagógica	99,60	164,348	,857
(...) às características pessoais dos alunos	99,64	160,593	,852
(...) às capacidades dos alunos	99,57	161,646	,851
(...) à motivação dos alunos	99,43	162,217	,853
(...) aos hábitos de trabalho dos alunos	99,58	157,238	,851
(...) ao horário escolar dos alunos	100,84	150,559	,848
(...) ao ambiente familiar dos alunos	99,89	153,829	,848
(...) à situação socioeconômica dos alunos	100,61	158,194	,857
(...) à formação dos alunos nos ciclos anteriores	99,95	160,411	,858
(...) ao programa da disciplina	100,48	160,251	,856
(...) à dificuldade das matérias lecionadas	100,69	156,743	,853
(...) ao número de alunos das turmas	100,34	145,789	,858
(...) aos recursos e equipamentos disponíveis na escola	100,48	157,093	,861

Quadro 19 – Consistência interna da Escala de Atribuições Causais para o Insucesso Acadêmico

Itens da Escala	N	Alpha Chronbach	
	15	,935	
Em que medida o insucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve...	Média da Escala se item eliminado	Variância da Escala se item eliminado	Alpha de Cronbach se item Eliminado
(...) às suas características pessoais enquanto professor	79,88	566,458	,933
(...) à sua competência científica	79,98	556,748	,935
(...) à sua competência pedagógica	79,86	556,506	,935
(...) às características pessoais dos alunos	77,09	545,641	,931
(...) às capacidades dos alunos	76,83	541,855	,929
(...) à motivação dos alunos	76,40	544,517	,929
(...) aos hábitos de trabalho dos alunos	76,05	550,609	,931
(...) ao horário escolar dos alunos	77,86	547,300	,931
(...) ao ambiente familiar dos alunos	76,68	546,035	,930
(...) à situação socioeconômica dos alunos	77,28	550,661	,931
(...) à formação dos alunos nos ciclos anteriores	77,00	544,290	,930
(...) ao programa da disciplina	77,95	546,844	,930
(...) à dificuldade das matérias lecionadas	77,83	548,247	,929
(...) ao número de alunos das turmas	76,92	541,445	,932
(...) aos recursos e equipamentos disponíveis na escola	78,64	537,470	,932

Ao nível da análise em componentes principais, verifica-se que a matriz de correlação entre as variáveis difere significativamente da matriz de identidade [Teste de Esfericidade de Bartlett ($p < .01$)] observando-se adicionalmente um KMO de .78 para as causas de sucesso e de .89 no caso das causas de insucesso (Quadros 20 e 21).

Quadro 20 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett (Causas de Sucesso)

KMO		,780
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado Aproximado	1114,113
	Df	105
	p	,000

Quadro 21 – KMO e Teste de Esfericidade de Bartlett (Causas de Insucesso)

KMO		,892
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-Quadrado Aproximado	1938,312
	Df	105
	p	,000

Relativamente às comunalidades (Quadros 22 e 23), observa-se que todos os itens das causas de insucesso explicam pelo menos metade da variância das variáveis originais ($> 0,5$), enquanto que nas causas de sucesso, com exceção dos três itens *Em que medida o sucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve à situação socioeconómica dos alunos*; *Em que medida o sucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve à formação dos alunos nos ciclos anteriores*; e *Em que medida o sucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve aos recursos e equipamentos disponíveis na escola*, todos os restantes explicam pelo menos metade da variância das variáveis originais ($> 0,5$).

Quadro 22 – Comunalidades dos itens da Escala de Atribuições Causais para o Sucesso Acadêmico

Itens da Escala	Inicial	Extração
Em que medida o sucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve...		
(...) às suas características enquanto professor	1,000	,565
(...) à sua competência científica	1,000	,817
(...) à sua competência pedagógica	1,000	,857
(...) às características pessoais dos alunos	1,000	,634
(...) às capacidades dos alunos	1,000	,659
(...) à motivação dos alunos	1,000	,764
(...) aos hábitos de trabalho dos alunos	1,000	,713
(...) ao horário escolar dos alunos	1,000	,516
(...) ao ambiente familiar dos alunos	1,000	,721
(...) à situação socioeconômica dos alunos	1,000	,486
(...) à formação dos alunos nos ciclos anteriores	1,000	,433
(...) ao programa da disciplina	1,000	,621
(...) à dificuldade das matérias lecionadas	1,000	,614
(...) ao número de alunos das turmas	1,000	,591
(...) aos recursos e equipamentos disponíveis na escola	1,000	,436

Quadro 23 – Comunalidades dos itens da Escala de Atribuições Causais para o Insucesso Acadêmico

Itens da Escala	Inicial	Extração
Em que medida o insucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve...		
(...) às suas características pessoais enquanto professor	1,000	,745
(...) à sua competência científica	1,000	,947
(...) à sua competência pedagógica	1,000	,931
(...) às características pessoais dos alunos	1,000	,784
(...) às capacidades dos alunos	1,000	,840
(...) à motivação dos alunos	1,000	,897
(...) aos hábitos de trabalho dos alunos	1,000	,801
(...) ao horário escolar dos alunos	1,000	,620
(...) ao ambiente familiar dos alunos	1,000	,778
(...) à situação socioeconômica dos alunos	1,000	,664
(...) à formação dos alunos nos ciclos anteriores	1,000	,708
(...) ao programa da disciplina	1,000	,809
(...) à dificuldade das matérias lecionadas	1,000	,740
(...) ao número de alunos das turmas	1,000	,541
(...) aos recursos e equipamentos disponíveis na escola	1,000	,717

Os valores dos *Eigenvalues* segundo o critério de Kaiser (>1.0) mostram que apenas 3 fatores representam cerca de 63% e 77% da variância total das causas de sucesso e insucesso, respectivamente (Quadros 24 e 25).

Quadro 24 – Análise em componentes principais: Variância Total Explicada (Causas de sucesso)

Componentes	<i>Eigenvalues</i> Iniciais			Extração da Soma dos Quadrados das Saturações			Rotação da Soma dos Quadrados das Saturações		
	Total	% da Variância	% Cumulativa	Total	% da Variância	% Cumulativa	Total	% da Variância	% Cumulativa
	1	5,622	37,483	37,483	5,622	37,483	37,483	4,024	26,829
2	2,110	14,070	51,552	2,110	14,070	51,552	2,849	18,990	45,820
3	1,695	11,300	62,853	1,695	11,300	62,853	2,555	17,033	62,853
4	,951	6,342	69,194						
5	,811	5,405	74,599						
6	,713	4,755	79,354						
7	,694	4,626	83,981						
8	,514	3,429	87,410						
9	,458	3,051	90,460						
10	,404	2,696	93,156						
11	,340	2,269	95,426						
12	,249	1,662	97,087						
13	,214	1,429	98,516						
14	,136	,904	99,420						
15	,087	,580	100,000						

Quadro 25 – Análise em componentes principais: Variância Total Explicada (Causas de Insucesso)

Componentes	<i>Eigenvalues</i> Iniciais			Extração da Soma dos Quadrados das Saturações			Rotação da Soma dos Quadrados das Saturações		
	Total	% da Variância	% Cumulativa	Total	% da Variância	% Cumulativa	Total	% da Variância	% Cumulativa
	1	8,059	53,725	53,725	8,059	53,725	53,725	4,664	31,090
2	2,402	16,011	69,736	2,402	16,011	69,736	3,789	25,259	56,349
3	1,063	7,084	76,820	1,063	7,084	76,820	3,071	20,471	76,820
4	,660	4,400	81,220						
5	,571	3,805	85,025						
6	,450	3,001	88,027						
7	,414	2,763	90,790						
8	,296	1,972	92,761						
9	,268	1,788	94,549						
10	,249	1,657	96,207						
11	,177	1,181	97,388						
12	,151	1,010	98,398						
13	,138	,920	99,318						
14	,080	,534	99,852						
15	,022	,148	100,000						

De forma a compreender que itens estão associados a cada fator, optou-se pelo uso da Rotação *Varimax* com Normalização *Kaiser*. Pela análise das Saturações (>.30) de cada item (Quadros 26 e 27), os itens agrupam-se segundo os três fatores (Quadros 28 e 29), observando-se diferenças entre as escalas relativas às causas de sucesso e insucesso na posição do item 11 (*À formação dos alunos nos ciclos anteriores*), que na escala de sucesso surge associada aos *Aspetos Institucionais* enquanto na escala de insucesso aparece integrada no fator *Aspetos dos alunos*.

Quadro 26 – Matriz de rotação: Saturação dos itens da Escala de Atribuições Causais para o Sucesso Académico

Itens da Escala	Componentes		
	1	2	3
Em que medida o sucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve...			
(...) aos hábitos de trabalho dos alunos	,830		
(...) à motivação dos alunos	,830		
(...) ao ambiente familiar dos alunos	,768	,348	
(...) às capacidades dos alunos	,757		
(...) às características pessoais dos alunos	,748		
(...) à situação socioeconómica dos alunos	,581	,340	
(...) à dificuldade das matérias lecionadas		,759	
(...) ao número de alunos das turmas		,728	
(...) ao programa da disciplina		,690	,381
(...) aos recursos e equipamentos disponíveis na escola		,638	
(...) ao horário escolar dos alunos	,432	,508	
(...) à formação dos alunos nos ciclos anteriores	,404	,499	
(...) à sua competência pedagógica			,882
(...) à sua competência científica			,858
(...) às suas características pessoais enquanto professor			,738

Quadro 27 – Matriz de rotação: Saturação dos itens da Escala de Atribuições Causais para o Insucesso Acadêmico

Itens da Escala	Componentes		
	1	2	3
Em que medida o insucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve...			
(...) à motivação dos alunos	,900		
(...) às capacidades dos alunos	,859		
(...) às características pessoais dos alunos	,835		
(...) aos hábitos de trabalho dos alunos	,817	,361	
(...) ao ambiente familiar dos alunos	,764	,439	
(...) à formação dos alunos nos ciclos anteriores	,600	,589	
(...) à situação socioeconómica dos alunos	,580	,570	
(...) ao programa da disciplina		,824	
(...) à dificuldade das matérias lecionadas	,327	,744	
(...) ao horário escolar dos alunos	,316	,681	
(...) aos recursos e equipamentos disponíveis na escola		,675	,498
(...) ao número de alunos das turmas	,373	,603	
(...) à sua competência científica			,946
(...) à sua competência pedagógica			,939
(...) às suas características pessoais enquanto professor			,806

Quadro 28 – Distribuição dos itens da Escala de Atribuições Causais segundo os 3 fatores (Causas de Sucesso)

Fator	#	Questão: Em que medida o sucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve...
1	7	(...) aos hábitos de trabalho dos alunos
	6	(...) à motivação dos alunos
	9	(...) ao ambiente familiar dos alunos
	5	(...) às capacidades dos alunos
	4	(...) às características pessoais dos alunos
	10	(...) à situação socioeconómica dos alunos
2	13	(...) à dificuldade das matérias lecionadas
	14	(...) ao número de alunos das turmas
	12	(...) ao programa da disciplina
	15	(...) aos recursos e equipamentos disponíveis na escola
	8	(...) ao horário escolar dos alunos
	11	(...) à formação dos alunos nos ciclos anteriores
3	3	(...) à sua competência pedagógica
	2	(...) à sua competência científica
	1	(...) às suas características pessoais enquanto professor

Quadro 29 – Distribuição dos itens da Escala de Atribuições Causais segundo os 3 fatores (Causas de Insucesso)

Fator	#	Questão: Em que medida o insucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve...
1	6	(...) à motivação dos alunos
	5	(...) às capacidades dos alunos
	4	(...) às características pessoais dos alunos
	7	(...) aos hábitos de trabalho dos alunos
	9	(...) ao ambiente familiar dos alunos
	11	(...) à formação dos alunos nos ciclos anteriores
	10	(...) à situação socioeconómica dos alunos
2	12	(...) ao programa da disciplina
	13	(...) à dificuldade das matérias lecionadas
	8	(...) ao horário escolar dos alunos
	15	(...) aos recursos e equipamentos disponíveis na escola
	14	(...) ao número de alunos das turmas
3	2	(...) à sua competência científica
	3	(...) à sua competência pedagógica
	1	(...) às suas características pessoais enquanto professor

3

Procedimentos

A aplicação, junto dos professores participantes, do questionário que sustenta a presente investigação foi antecedida da sua submissão à DGIDC (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular) do Ministério da Educação e Ciência no cumprimento da legislação vigente.

De seguida, foram contactadas as Direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas não agrupadas que constituíram a amostra, a solicitar a sua colaboração e dos respetivos docentes, no presente estudo. Havendo receptividade foram entregues os questionários na Direção de cada Agrupamento/Escola que chegaram aos professores através dos respetivos Coordenadores de Departamento. Posteriormente, procedeu-se ao levantamento dos mesmos junto das referidas Direções que se disponibilizaram a recolhê-los.

Capítulo II | Apresentação e discussão dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos e a discussão dos mesmos com vista a dar resposta à problemática em estudo e respetivos objetivos.

Para facilitar a compreensão dos resultados, estes serão apresentados de uma forma sequenciada, segundo três secções:

1 - Perceção de autoeficácia dos professores em função de variáveis sociodemográficas e profissionais;

2 - Relação entre perceção de autoeficácia dos professores e rendimento escolar dos alunos;

3 - Relação entre perceção de autoeficácia dos professores e atribuição causal do sucesso/insucesso académico.

No âmbito do tratamento dos dados, procedeu-se à análise descritiva das diferentes variáveis através do cálculo de percentagens, médias e respetivos desvios padrão.

Por se tratar de uma amostra com N superior a 50, foi utilizado o teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov*. Pela observação do Quadro 30 verifica-se que a distribuição de dados referentes à variável *Autoeficácia* e suas dimensões não se encontram dentro da normalidade ($p < .05$). Violado esse pressuposto, optou-se pelo uso de testes não paramétricos para testar as relações explicitadas nos objetivos formulados.

Quadro 30 – Distribuição de dados referentes à autoeficácia e suas dimensões

Dimensões da autoeficácia	Kolmogorov-Smirnov		
	Statistic	df	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	,082	144	,020
Eficácia na gestão da sala de aula	,154	144	,000
Eficácia para estratégias de ensino	,107	144	,000
Percepção da Autoeficácia	,103	144	,001

Assim, para estabelecer relações entre as variáveis em estudo (sociodemográficas, profissionais e sociocognitivas) serão utilizados os seguintes testes não paramétricos: Correlação de *Spearman* (nas correlações entre a *Autoeficácia* e as seguintes variáveis: *Idade*; *Resultados Escolares dos Alunos* e *Fatores de Sucesso/Insucesso*), Teste *U Mann Whitney* (para associações entre a *Autoeficácia* e as variáveis sociodemográficas e profissionais: *Sexo* e *Desempenho de Outro Cargo*) e o Teste de *Kruskal Wallis* (para as associações entre a *Autoeficácia* e as variáveis profissionais: *Habilitações Acadêmicas*; *Tempo de Serviço*; *Situação Profissional*; *Nível de Ensino*; e *Disciplina que Leciona*)

As correlações foram testadas com uma probabilidade de 95%, de onde resulta um nível de significância de 5% ($p = .05$).

1

Percepção da autoeficácia dos professores em função de variáveis sociodemográficas e profissionais

Começando por determinar o nível da percepção de autoeficácia dos professores inquiridos obtiveram-se valores de média semelhantes para as diferentes dimensões da percepção da autoeficácia, com a *Eficácia para estratégias de ensino* a apresentar uma média mais alta face às restantes (Quadro 31).

Quadro 31 – Média e desvio-padrão da autoeficácia dos professores e suas dimensões

Dimensões da autoeficácia	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	144	4	9	7,00	1,56
Eficácia na gestão da sala de aula	144	3	9	7,10	1,10
Eficácia para estratégias de ensino	144	5	9	7,56	0,80
Percepção da Autoeficácia	144	4	9	7,20	0,90

No Quadro 32 é apresentada a correlação entre a percepção de autoeficácia e a idade, verificando-se que não se observam correlações significativas entre estas variáveis ($p > .05$).

Quadro 32 – Correlação entre a percepção de autoeficácia e a idade

Dimensões da autoeficácia		Idade
Eficácia na promoção de sucesso e envolvimento dos alunos	Coeficiente de correlação	,017
	Sig. (bicaudal)	,847
	N	138
Eficácia na gestão da sala de aula	Coeficiente de correlação	-,102
	Sig. (bicaudal)	,234
	N	138
Eficácia para estratégias de ensino	Coeficiente de correlação	-,075
	Sig. (bicaudal)	,383
	N	138
Percepção da Autoeficácia	Coeficiente de correlação	-,031
	Sig. (bicaudal)	,715
	N	138

Da observação do Quadro 33, verifica-se que os indivíduos do sexo feminino apresentam *médias de ordens* superiores de percepção de autoeficácia e suas dimensões, observando-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o sexo feminino e o masculino ao nível da *Eficácia para estratégias de ensino* ($p = .034$). Desta forma, existem evidências da relação entre o sexo e essa dimensão da percepção de autoeficácia ($p < .05$).

Quadro 33 – Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função do sexo dos inquiridos

Dimensões da autoeficácia	Média de ordens (Feminino)	Média de ordens (Masculino)	Z	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	73,90	68,59	-,674	,501
Eficácia na gestão da sala de aula	73,37	70,07	-,420	,674
Eficácia para estratégias de ensino	76,89	60,25	-2,116	,034
Percepção da Autoeficácia	74,26	67,59	-,846	,398

No caso das *Habilitações Académicas* (Quadro 34), não se registaram diferenças significativas entre os vários graus académicos e a autoeficácia ($p > .05$). Contudo, observa-se uma *média de ordens* superior da percepção de autoeficácia e da *Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos* no grau de licenciatura face aos restantes graus e *médias de ordens* superiores nas restantes dimensões para o doutoramento. Importa, no entanto, salientar que apenas um inquirido da amostra apresenta o grau de doutor.

Em relação ao *Tempo de Serviço* (Quadro 35), não se observaram diferenças significativas entre o tempo de serviço e a autoeficácia ($p > .05$), apesar de se observar uma *média de ordens* superior nos indivíduos com 4-7 anos de serviço face aos restantes, exceto na dimensão *Eficácia na gestão da sala de aula*, na qual se observam *médias de ordens* superiores nos indivíduos com tempo de serviço entre os 8-15 anos.

Quanto à *Situação Profissional*, (Quadro 36), não se registam diferenças significativas entre a situação profissional e a autoeficácia ($p > .05$), apesar de se observar uma *média de ordens* superior da percepção de autoeficácia e suas dimensões nos indivíduos de QZP (Quadro de Zona Pedagógica).

Relativamente ao *Nível de Ensino* (Quadro 37), observam-se *médias de ordens* superiores da percepção da autoeficácia e suas dimensões nos indivíduos que lecionam o 2.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico face aos restantes. Pela análise dos níveis de significância, com exceção da dimensão *Eficácia na gestão da sala de aula* ($p = .052$), verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o nível de ensino lecionado e a percepção de autoeficácia e suas dimensões ($p < .05$), que indicam a existência de relações entre estas variáveis.

Quadro 34 – Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função das habilitações acadêmicas

Dimensões da autoeficácia	Habilitações Acadêmicas	N	Média de ordens	X ²	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	Bacharelato	8	71,88	2,564	,633
	Licenciatura	110	74,04		
	Mestrado	20	72,18		
	Doutoramento	1	51,00		
	Pós-Graduação	5	45,20		
	Total	144			
Eficácia na gestão da sala de aula	Bacharelato	8	56,00	3,383	,496
	Licenciatura	110	74,50		
	Mestrado	20	72,13		
	Doutoramento	1	101,50		
	Pós-Graduação	5	50,60		
	Total	144			
Eficácia para estratégias de ensino	Bacharelato	8	58,94	2,341	,673
	Licenciatura	110	74,95		
	Mestrado	20	68,75		
	Doutoramento	1	77,00		
	Pós-Graduação	5	54,50		
	Total	144			
Percepção da Autoeficácia	Bacharelato	8	66,25	2,510	,643
	Licenciatura	110	74,62		
	Mestrado	20	70,18		
	Doutoramento	1	66,00		
	Pós-Graduação	5	46,40		
	Total	144			

Quadro 35 – Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função do tempo de serviço

	Tempo de Serviço	N	Média de ordens	X ²	p
Dimensões da autoeficácia					
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	0-3 anos	4	38,50	4,379	,496
	4-7 anos	11	79,91		
	8-15 anos	29	76,64		
	16-23 anos	42	68,58		
	24-30 anos	30	67,53		
	>31 anos	26	76,58		
	Total	142			
Eficácia na gestão da sala de aula	0-3 anos	4	50,00	3,538	,618
	4-7 anos	11	74,23		
	8-15 anos	29	81,72		
	16-23 anos	42	71,35		
	24-30 anos	30	67,85		
	>31 anos	26	66,71		
	Total	142			
Eficácia para estratégias de ensino	0-3 anos	4	66,50	2,232	,816
	4-7 anos	11	87,14		
	8-15 anos	29	73,17		
	16-23 anos	42	71,61		
	24-30 anos	30	66,40		
	>31 anos	26	69,50		
	Total	142			
Percepção da Autoeficácia	0-3 anos	4	38,63	4,362	,499
	4-7 anos	11	79,95		
	8-15 anos	29	78,91		
	16-23 anos	42	69,85		
	24-30 anos	30	67,25		
	>31 anos	26	72,29		
	Total	142			

Quadro 36 – Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função da situação profissional

Dimensões da autoeficácia	Situação Profissional	N	Média de ordens	χ^2	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	Contratado	29	67,95	,499	,779
	QZP	12	76,58		
	Quadro de agrupamento/escola	103	73,31		
	Total	144			
Eficácia na gestão da sala de aula	Contratado	29	68,72	,314	,855
	QZP	12	74,83		
	Quadro de agrupamento/escola	103	73,29		
	Total	144			
Eficácia para estratégias de ensino	Contratado	29	75,59	1,750	,417
	QZP	12	85,88		
	Quadro de agrupamento/escola	103	70,07		
	Total	144			
Percepção da Autoeficácia	Contratado	29	69,52	,363	,834
	QZP	12	78,04		
	Quadro de agrupamento/escola	103	72,69		
	Total	144	67,95		

Quadro 37 – Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função do nível de ensino lecionado

Dimensões da autoeficácia	Nível de Ensino	N	Média de ordens	X ²	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	2.º ciclo do ensino básico	22	97,84	19,501	,001
	3.º ciclo do ensino básico	38	81,18		
	Ensino secundário	45	58,42		
	3.º ciclo do ensino básico e Ensino secundário	32	59,09		
	2.º e 3.º ciclos do ensino básico	6	89,75		
	Total	143			
	Eficácia na gestão da sala de aula	2.º ciclo do ensino básico	22		
3.º ciclo do ensino básico		38	76,49		
Ensino secundário		45	65,52		
3.º ciclo do ensino básico e Ensino secundário		32	60,17		
2.º e 3.º ciclos do ensino básico		6	89,75		
Total		143			
Eficácia para estratégias de ensino		2.º ciclo do ensino básico	22	87,98	11,559
	3.º ciclo do ensino básico	38	78,42		
	Ensino secundário	45	58,84		
	3.º ciclo do ensino básico e Ensino secundário	32	67,06		
	2.º e 3.º ciclos do ensino básico	6	97,75		
	Total	143			
	Percepção da Autoeficácia	2.º ciclo do ensino básico	22	95,84	
3.º ciclo do ensino básico		38	81,39		
Ensino secundário		45	59,67		
3.º ciclo do ensino básico e Ensino secundário		32	58,16		
2.º e 3.º ciclos do ensino básico		6	91,42		
Total		143			

No que diz respeito à variável *Disciplina que Leciona* (Quadro 38), observam-se *médias de ordens* superiores nos indivíduos que lecionam na área das Ciências Sociais e Humanas na *Eficácia para estratégias de ensino* e *médias de ordens* superiores nos indivíduos que lecionam na área das Expressões nas restantes dimensões e na percepção de autoeficácia. Contudo, pela análise dos níveis de significância não se observa a existência de diferenças estatisticamente significativas entre a disciplina lecionada e a percepção de autoeficácia ($p > .05$)

Da análise do Quadro 39 observa-se uma *média de ordens* superior da percepção de autoeficácia e suas dimensões nos indivíduos que desempenham outro cargo. Pela análise do nível de significância podemos observar que, com exceção da dimensão *Eficácia para estratégias de ensino*, existem diferenças estatisticamente significativas entre o desempenho de outro cargo e a percepção de autoeficácia ($p < .05$), parecendo assim indicar que, com exceção dessa dimensão, o desempenho de outro cargo influencia a percepção da autoeficácia dos docentes.

Relativamente à relação do tipo de cargo com a percepção de autoeficácia (Quadro 40), apesar de se observarem *médias de ordens* superiores nos indivíduos com cargo de Coordenador de Departamento, não se observam diferenças estatisticamente significativas ($p > .05$) que evidenciem a relação do tipo de cargo na percepção da autoeficácia dos professores.

Quadro 38 – Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função da disciplina lecionada

Dimensões da autoeficácia	Disciplina que leciona	N	Média de ordens	X ²	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	Expressões	25	76,62	7,216	,065
	Matemática e Ciências Experimentais	51	54,84		
	Ciências Sociais e Humanas	13	74,73		
	Línguas	38	64,32		
	Total	127			
Eficácia na gestão da sala de aula	Expressões	25	75,10	3,135	,371
	Matemática e Ciências Experimentais	51	60,61		
	Ciências Sociais e Humanas	13	66,38		
	Línguas	38	60,43		
	Total	127			
Eficácia para estratégias de ensino	Expressões	25	69,80	3,205	,361
	Matemática e Ciências Experimentais	51	56,96		
	Ciências Sociais e Humanas	13	69,88		
	Línguas	38	67,62		
	Total	127			
Percepção da Autoeficácia	Expressões	25	76,92	6,415	,093
	Matemática e Ciências Experimentais	51	55,80		
	Ciências Sociais e Humanas	13	73,08		
	Línguas	38	63,39		
	Total	127			

Quadro 39 – Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função do desempenho de cargos pedagógicos

Dimensões da autoeficácia	Média de ordens (Não)	Média de ordens (Sim)	Z	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	63,03	78,71	-2,208	,027
Eficácia na gestão da sala de aula	62,45	79,09	-2,346	,019
Eficácia para estratégias de ensino	68,14	75,36	-1,018	,309
Percepção da Autoeficácia	63,58	78,34	-2,078	,038

Quadro 40 – Ordens médias da perceção de autoeficácia e suas dimensões em função do tipo de cargo desempenhado pelos docentes

Dimensões da autoeficácia	Tipo de Cargo	N	Média de ordens	χ^2	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	Diretor(a) de Turma	35	44,17	4,409	,221
	Coordenador(a) de Departamento	6	61,25		
	Representante do Grupo de Recrutamento	12	36,92		
	Outro	32	40,58		
	Total	85			
Eficácia na gestão da sala de aula	Diretor(a) de Turma	35	47,09	4,707	,195
	Coordenador(a) de Departamento	6	53,67		
	Representante do Grupo de Recrutamento	12	44,38		
	Outro	32	36,02		
	Total	85			
Eficácia para estratégias de ensino	Diretor(a) de Turma	35	46,13	3,038	,386
	Coordenador(a) de Departamento	6	53,58		
	Representante do Grupo de Recrutamento	12	36,13		
	Outro	32	40,17		
	Total	85			
Perceção da Autoeficácia	Diretor(a) de Turma	35	46,37	4,075	,253
	Coordenador(a) de Departamento	6	56,83		
	Representante do Grupo de Recrutamento	12	37,46		
	Outro	32	38,80		
	Total	85			

2

Relação entre percepção da autoeficácia dos professores e rendimento escolar dos alunos

Da análise do Quadro 41, cerca de 30% das turmas do Ensino Básico referidas como sendo de sucesso (N=81) pertencem ao 7.º ano, seguidas das turmas do 9.º ano que ultrapassam um pouco 27%. Relativamente às turmas com insucesso (N=64), cerca de 31% são do 8.º ano, seguidas das turmas do 6.º ano com cerca de 22% de referências.

Quadro 41 – Distribuição das turmas com sucesso/insucesso no ensino básico por ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	Sucesso		Insucesso	
	N	%	N	%
5.º Ano	16	19,8	7	10,9
6.º Ano	6	7,4	14	21,9
7.º Ano	24	29,6	13	20,3
8.º Ano	13	16,0	20	31,3
9.º Ano	22	27,2	10	15,6
Total	81	100,0	64	100,0

Da análise do Quadro 42, constata-se que cerca de 44% das turmas do Ensino Secundário referidas como sendo de sucesso (N=59) são do 11.º ano, seguidas das turmas do 12.º ano com 29%. Relativamente às turmas com insucesso (N=43), 37% são do 12.º ano, seguidas das turmas do 11.º ano com cerca de 35% dos casos.

Quadro 42 – Distribuição das turmas com sucesso/insucesso no ensino secundário por ano de escolaridade

Ano de Escolaridade	Sucesso		Insucesso	
	N	%	N	%
10.º Ano	16	27,1	12	27,9
11.º Ano	26	44,1	15	34,9
12.º Ano	17	28,8	16	37,2
Total	59	100,0	43	100,0

Pela análise do Quadro 43, não se registam grandes diferenças nas médias do rendimento escolar das diferentes turmas descritas, constatando-se que em média os alunos do Ensino Secundário apresentam ligeiramente melhores resultados que os alunos do Ensino Básico.

Quadro 43 – Média do rendimento escolar das turmas

Turmas	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Média T1 Ensino Básico	81	2,21	4,43	3,47	0,41
Média T2 Ensino Básico	64	2,57	4,07	3,27	0,37
Média Básico	81	2,54	4,43	3,41	0,36
Média T1 Ensino Secundário	59	2,16	4,44	3,55	0,46
Média T2 Ensino Secundário	43	2,24	4,19	3,34	0,51
Média Secundário	59	2,26	4,39	3,49	0,44

Quanto à perceção geral dos resultados obtidos à disciplina lecionada e do rendimento obtido nas diferentes disciplinas do currículo constata-se que 51,1% classifica o rendimento dos alunos à sua disciplina como *Bom* enquanto que 36,0% o classifica como *Suficiente* (Figura 7). Relativamente à classificação do rendimento escolar dos alunos às diversas disciplinas (Figura 8), 50,4% classifica como *Suficiente* enquanto que 39,8% o considera *Bom*.

Procure classificar o rendimento escolar generalizado que os alunos apresentam à sua disciplina

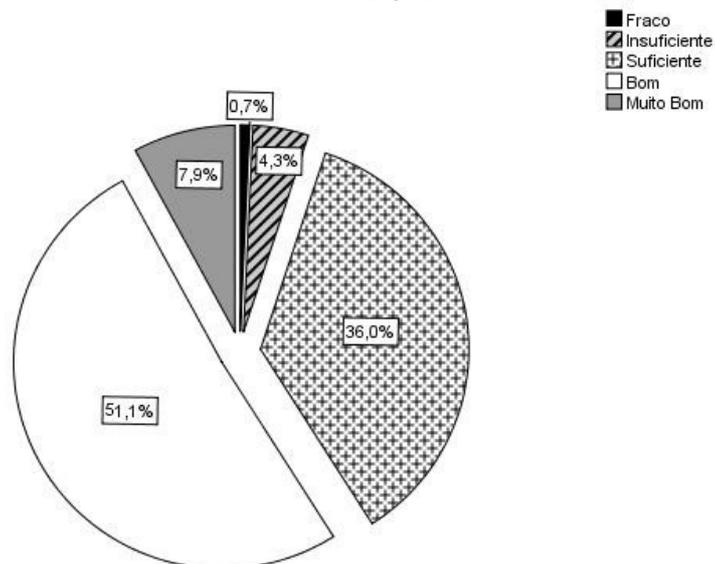


Figura 7 – Perceção dos inquiridos sobre o rendimento escolar dos seus alunos à disciplina lecionada

Procure classificar o rendimento escolar generalizado que os alunos apresenta às diversas disciplinas do seu currículo

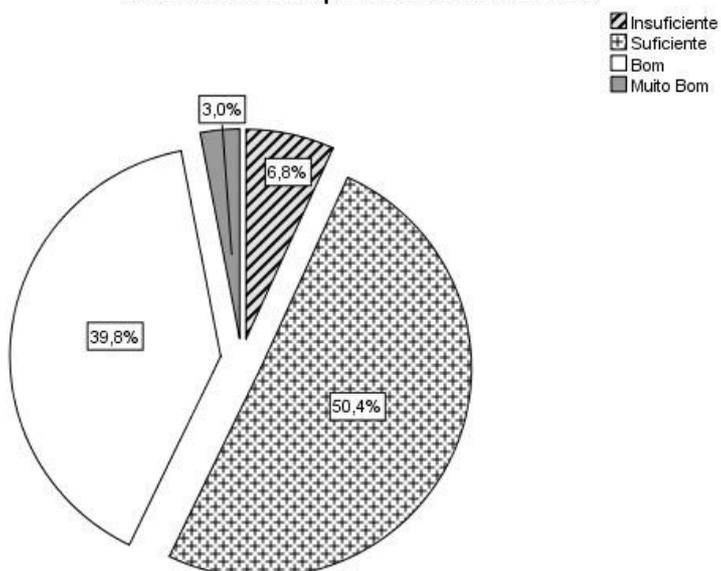


Figura 8 – Perceção dos inquiridos sobre o rendimento escolar dos seus alunos às diversas disciplinas do currículo

Observando o Quadro 44 que relaciona a classificação do rendimento escolar generalizado que os alunos apresentam à disciplina lecionada e a percepção da autoeficácia, pode verificar-se que os professores que percecionam os resultados como muito bons apresentam elevados níveis de percepção de autoeficácia face aos restantes, observando-se, de um modo geral, um decréscimo com a diminuição da classificação do rendimento escolar. Pela análise do nível de significância, assume-se a existência de relações estatisticamente significativas ($p < .05$) entre a classificação do rendimento escolar e a percepção de autoeficácia e suas dimensões.

Quadro 44 – Ordens médias da percepção de autoeficácia e suas dimensões em função da percepção do rendimento escolar à disciplina lecionada

Dimensões da autoeficácia	Rendimento escolar	N	Média de ordens	χ^2	p
Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	Fraco	1	2,00	16,878	,002
	Insuficiente	6	60,33		
	Suficiente	50	59,08		
	Bom	71	73,70		
	Muito Bom	11	107,18		
	Total	139			
Eficácia na gestão da sala de aula	Fraco	1	3,00	15,841	,003
	Insuficiente	6	66,00		
	Suficiente	50	60,70		
	Bom	71	71,85		
	Muito Bom	11	108,64		
	Total	139			
Eficácia para estratégias de ensino	Fraco	1	7,50	15,080	,005
	Insuficiente	6	57,25		
	Suficiente	50	61,24		
	Bom	71	72,37		
	Muito Bom	11	107,18		
	Total	139			
Percepção da Autoeficácia	Fraco	1	2,00	19,044	,001
	Insuficiente	6	59,83		
	Suficiente	50	58,76		
	Bom	71	73,38		
	Muito Bom	11	111,00		
	Total	139			

3

Relação entre percepção da autoeficácia dos professores e atribuição causal do sucesso/insucesso acadêmico

Analisando o Quadro 45, relativo às causas atribuídas pelos professores para o sucesso/insucesso dos alunos, verificam-se diferenças entre a atribuição causal para a situação de sucesso e para a situação de insucesso acadêmico. Para o sucesso acadêmico a média é superior ao nível dos *Aspetos dos docentes* (7,34) seguida dos *Aspetos dos alunos* (7,30), enquanto que para o insucesso acadêmico as causas atribuídas pelos professores que apresentam média mais elevada estão associadas aos *Aspetos dos alunos* (6,42), destacando-se os *Aspetos dos docentes* como o fator com menos peso (3,40 de média).

Quadro 45 – Média e desvio-padrão das causas de sucesso/insucesso acadêmico

Causas de sucesso/insucesso acadêmico	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Fatores de Sucesso					
Aspetos dos alunos	134	3	9	7,30	1,10
Aspetos institucionais	134	3	9	6,84	1,25
Aspetos dos docentes	134	3	9	7,34	1,11
Fatores de Insucesso					
Aspetos dos alunos	132	1	9	6,42	1,87
Aspetos institucionais	132	1	9	5,63	1,92
Aspetos dos docentes	132	1	8	3,40	2,20

Causas de Sucesso

Pela análise do Quadro 46, observa-se a existência de correlações significativas entre a percepção de autoeficácia em todas as dimensões e a atribuição do sucesso a causas associadas ao professor (*Aspetos dos docentes*). Também se encontram correlações significativas, embora mais baixas, entre as restantes causas de sucesso (*Aspetos dos alunos e Aspetos institucionais*) e a dimensão *Eficácia para estratégias de*

ensino e entre os *Aspetos dos alunos* e a *Eficácia na promoção de sucesso e envolvimento dos alunos* e a percepção da autoeficácia ($\rho > 0$); ($p < .05$).

Causas de insucesso

Quanto às causas de insucesso, observa-se a existência de correlações mais baixas e negativas ($\rho < 0$), estatisticamente significativas ($p < .05$), entre os *Aspetos dos docentes* e a percepção de autoeficácia global e suas dimensões, o que indica uma diminuição da percepção de autoeficácia face ao aumento da atribuição do insucesso a causas associadas ao professor.

Quadro 46 – Correlação entre a percepção de autoeficácia e as causas do sucesso/insucesso académico

Causas de Sucesso		Eficácia na promoção de sucesso e no envolvimento dos alunos	Eficácia na gestão da sala de aula	Eficácia para estratégias de ensino	Percepção da Autoeficácia
Aspetos dos alunos	Coeficiente de correlação	,184*	,046	,295**	,180*
	Sig. (bicaudal)	,034	,597	,001	,038
	N	134	134	134	134
Aspetos institucionais	Coeficiente de correlação	,166	,066	,183*	,141
	Sig. (bicaudal)	,055	,447	,034	,104
	N	134	134	134	134
Aspetos dos docentes	Coeficiente de correlação	,556**	,381**	,527**	,548**
	Sig. (bicaudal)	,000	,000	,000	,000
	N	134	134	134	134

Causas de insucesso

Aspetos dos alunos	Coeficiente de correlação	,035	-,053	,056	,008
	Sig. (bicaudal)	,691	,544	,521	,931
	N	132	132	132	132
Aspetos institucionais	Coeficiente de correlação	-,010	-,094	-,057	-,044
	Sig. (bicaudal)	,913	,286	,517	,620
	N	132	132	132	132
Aspetos dos docentes	Coeficiente de correlação	-,179*	-,230**	-,247**	-,237**
	Sig. (bicaudal)	,040	,008	,004	,006
	N	132	132	132	132

** . Correlação é significativa ao nível de 0.01 (bicaudal).

* . Correlação é significativa ao nível de 0.05 (bicaudal).

4

Discussão dos Resultados

A amostra apresentou-se constituída maioritariamente por sujeitos do sexo feminino (74%), licenciados (76%) e que pertencem ao quadro de Agrupamento de escolas/Escola não agrupada (72%) verificando-se uma distribuição dos professores da amostra dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário relativamente homogénea, registando-se a percentagem mais baixa no grupo de docentes que lecionam, simultaneamente, os dois Ciclos do Ensino Básico (4%).

Como foi possível observar, da análise dos resultados obtidos, não se encontraram relações estatisticamente significativas entre as variáveis sociodemográficas e a generalidade das variáveis profissionais com a perceção da autoeficácia dos professores, com exceção do nível de ensino lecionado e do desempenho de cargos pedagógicos, o que denota o maior poder preditivo das variáveis profissionais sobre a perceção da autoeficácia dos professores face às sociodemográficas. De facto, existem evidências que indicam a relação entre o nível de ensino lecionado e a autoeficácia, assim como apontam que o desempenho de outro cargo (além da lecionação) se relaciona com a perceção de autoeficácia dos professores com exceção da *Eficácia para Estratégias de Ensino*, observando-se médias superiores, embora sem diferenças estatisticamente significativas, nos indivíduos com cargo de Coordenador de Departamento. Estes resultados podem ser explicados pelas competências subjacentes ao desempenho dos cargos, e particularmente de Coordenador de Departamento, e às características de liderança reconhecidas pelos pares a estes docentes, que dinamizam as estruturas intermédias em contexto escolar. Na realidade, estudos apresentados por Seco (2000) indicam que o desempenho de cargos, ao permitirem exercer algum poder e reforçarem um sentimento de autonomia no trabalho, podem reforçar a perceção de autoeficácia dos professores, traduzindo-se numa maior satisfação profissional.

Neste contexto importa enfatizar a percentagem de docentes que desempenham cargos na escola (60,4% da amostra) e a diversidade dos mesmos, o que comprova a

complexidade de estruturas em que os professores se encontram envolvidos e as múltiplas solicitações a que têm de dar resposta, na escola atual.

No que diz respeito à relação entre o *Tempo de Serviço* e a autoeficácia dos professores, os resultados obtidos revelam que os professores com menos tempo de serviço (≤ 3 anos) apresentam uma média de autoeficácia mais baixa, como é apontado por Day (2004), e que são os docentes em exercício profissional entre os 4-7 anos os que apresentam uma perceção de autoeficácia mais elevada. Segundo Day (2004) nesta fase os professores sustentam um forte sentido de identidade e autoeficácia contrariando, parcialmente, outros estudos (e.g. Castelo-Branco, 2006), onde os professores com mais tempo de serviço revelam uma autoeficácia docente mais elevada do que os que apresentam menos tempo de serviço.

A diminuição da autoeficácia dos professores verificada a partir de então, nomeadamente em algumas dimensões, poderá explicar-se por um pessimismo gerado pela instabilidade e desgaste próprio da profissão, muito associado às constantes reformas que ocorrem periodicamente no sistema educativo, vendo-se obrigados a adaptar-se a mudanças no ensino, essencialmente ideológicas, sem que se vislumbre, muitas vezes, melhorias efetivas no contexto escolar; poderá também atender-se, como explicação, alguma debilidade física, própria do avanço da idade, quando se trabalha com um público jovem. Refira-se, contudo, que a pesquisa de Brousseau, Book e Byers (1988, in Bzuneck, 1996) indica, igualmente, uma descida da perceção de autoeficácia dos professores com mais tempo de exercício no ensino, mostrando-se conformados com o insucesso de alguns alunos, apesar do empenho e esforço de professores e alunos. Também Day (2004) salienta que a carga de trabalho/gestão de tensões concorrentes/estagnação na carreira leva à diminuição da motivação, compromisso e eficácia de alguns docentes, a partir dos 16 anos de serviço.

Apesar das considerações aqui efetuadas, importa reforçar que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre o tempo de serviço dos professores e a perceção de autoeficácia.

Quanto à *Perceção de Autoeficácia*, os professores obtiveram uma pontuação média de cerca de 7 numa escala de 1 a 9. De salientar, ainda, que são os professores do 2.º Ciclo do Ensino Básico que se percecionam com mais elevada autoeficácia face aos outros docentes e particularmente aos que lecionam no Ensino Secundário. A possível explicação para esta diferença, assenta no pressuposto de que os docentes do secundário

sentem que têm de prestar mais contas, quer do seu sucesso quer dos seus alunos à escola, aos encarregados de educação e comunidade educativa em geral (Castelo-Branco, 2006).

Assim, considerando os resultados obtidos e analisando-os de acordo com os objetivos estipulados nesta investigação, verifica-se que os professores tendem a evidenciar uma perceção de autoeficácia positiva, acreditando ser capazes de realizar com sucesso as funções requeridas no âmbito do exercício da sua profissão.

Quando se relaciona a classificação do rendimento escolar generalizado que os alunos apresentam à disciplina do docente com a perceção da autoeficácia, verifica-se a existência de relações estatisticamente significativas entre essas variáveis, indo ao encontro das alegações da literatura especializada, observando-se, de um modo geral, uma diminuição da autoeficácia dos docentes com a perceção da diminuição do rendimento escolar dos alunos.

Pela análise dos dados obtidos é possível observar que são os professores da área das Expressões que apresentam uma perceção de autoeficácia mais elevada e os de Matemática e Ciências Experimentais os que apresentam uma *média de ordens* mais baixa.

Sobre o sucesso dos alunos, atendendo às *médias de ordens*, este revelou-se ligeiramente superior no Ensino Secundário em comparação com o do Ensino Básico (2.º e 3.º Ciclos). Sobre este aspeto não se podem descurar as informações do GEPE, incluídas no enquadramento teórico, que demonstram que o insucesso tende a aumentar ao longo dos ciclos, sendo maior no Ensino Secundário do que nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e que as turmas que revelam mais insucesso são as do 7.º ano, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e as do 12.º no Ensino Secundário o que, também, não se coaduna totalmente com os resultados obtidos neste estudo. Contudo, não será indiferente a esta divergência de resultados a dimensão da amostra do presente estudo e o critério de sucesso/insucesso. Na presente situação o sucesso/insucesso baseava-se nos resultados escolares dos alunos atribuídos pelos professores participantes deste estudo na avaliação sumativa do 1.º período, enquanto que o GEPE utiliza como critério apenas o insucesso, baseando-se na taxa de retenções/desistência dos alunos no ano que frequentam.

Sobre as atribuições causais para o sucesso/insucesso acadêmico, refira-se que existem indícios de relações positivas e significativas entre a percepção de autoeficácia e a atribuição do sucesso acadêmico a causas associadas ao professor.

Os resultados obtidos neste item vão ao encontro das evidências empíricas que indicam que as atribuições para o sucesso se diferenciam das atribuições para o insucesso, sendo usual a atribuição de causalidade interna aos sucessos, em que o sujeito se responsabiliza pelos resultados positivos e de causalidade externa aos insucessos, em que há uma desresponsabilização pelos resultados negativos.

Verifica-se, pois, que os docentes valorizam mais os *Aspetos dos docentes* como determinantes para o sucesso dos alunos do que para o insucesso acadêmico. Efetivamente a maior parte dos docentes assume para si o sucesso acadêmico, ainda que também responsabilizem fortemente os alunos pelo seu sucesso; pelo contrário, como causa do insucesso acadêmico apontam a maior responsabilidade aos alunos, seguida dos aspetos institucionais. Apesar do exposto, os professores não se desvinculam totalmente do insucesso das suas turmas, o que se reflete na correlação negativa encontrada entre os *Aspetos dos docentes* e a percepção da autoeficácia, o que indica uma diminuição da autoeficácia docente face ao aumento da atribuição do insucesso a causas associadas ao professor.

Pelo exposto, seria benéfico promover nos professores indícios de autoeficácia melhor sustentados na medida em que a mesma se apresenta de grande relevância para a prossecução de uma maior qualidade no rendimento em contexto escolar.

Não obstante o referido, a presente investigação contém algumas limitações. Assim, para além da limitação no tamanho da amostra e do método de amostragem, salienta-se a existência de um número considerável de *casos omissos*, especialmente no que se refere aos itens sobre os resultados escolares dos alunos/turmas, revelando-se igualmente frágil a construção deste indicador. No entanto, em defesa da opção tomada, há que sublinhar que se procurou que a obtenção dos resultados fosse o mais objetiva possível utilizando as avaliações sumativas do 1.º período atribuídas aos alunos pelos professores participantes. Os constrangimentos revelados neste item do questionário podem ser atribuídos ao momento que se vive nas escolas, com a implementação de um processo de avaliação de desempenho docente ainda em maturação, podendo justificar a retração dos inquiridos. Esta situação, futuramente, poderá ser minimizada com a aplicação do questionário on-line, garantindo maior anonimato ao reduzir intermediários

entre o investigador e os participantes. Por sua vez, torna-se importante a realização destes estudos de acordo com as diferentes disciplinas, procedendo-se a um tratamento diferencial dos resultados.

Refira-se, adicionalmente, que para uma análise da relação de dependência entre a percepção de autoeficácia e os resultados escolares dos alunos torna-se importante a realização de estudos que envolvam programas de intervenção ao nível de variáveis motivacionais do professor, cuja eficácia pode ser trabalhada segundo um plano de natureza *quasi-experimental*.

Apesar das limitações do estudo, aqui apresentadas, torna-se atendível a importância do mesmo, por permitir tecer reflexões e considerações que poderão ser exploradas em estudos posteriores, de modo a determinar inferências válidas para a generalidade dos docentes no que toca à sua percepção de autoeficácia e dos resultados dos alunos.

CONCLUSÃO

As constantes transformações sociais, associadas à complexidade de que se reveste o ensino na atualidade, exigem dos professores um conjunto de competências, de dificuldade crescente, no sentido de dar resposta a um público-alvo cada vez mais heterogéneo. Se esta realidade pode ser encarada como um desafio aliciante pode, também, ser interpretada como ameaçadora afetando a motivação dos professores. Tendo em consideração que a perceção de autoeficácia influencia a forma como as pessoas sentem e agem, torna-se importante ter em conta esta variável, particularmente em contexto escolar. De facto, a autoeficácia é uma variável motivacional importante para a perceção que os professores desenvolvem da sua prática de ensino e da realização escolar dos seus alunos distinguindo-se de outros conceitos similares por ser prospetiva, referindo-se a comportamentos futuros, e preditora do comportamento atual.

Outra variável igualmente importante em contexto escolar, e intimamente relacionada com a perceção da autoeficácia, é a atribuição causal. Esta influencia a realização futura dos indivíduos na medida em que, enquanto conjunto de representações que o indivíduo elabora para explicar a relação entre um comportamento e um determinado resultado, determina a definição de metas e objetivos a realizar.

Se estas variáveis são importantes para o indivíduo, na medida em que afetam a sua motivação, no caso dos professores, ao influenciarem o desempenho efetivo destes a sua importância é ampliada pelo reflexo que as mesmas têm no rendimento escolar dos alunos. Ora, como foi exposto na primeira parte desta dissertação, os resultados escolares dos alunos continuam aquém do desejado e, ainda que se verifiquem

melhorias na última década, que se traduzem numa menor taxa de retenção e desistência e na obtenção de melhores resultados no PISA, estes continuam a ser o principal foco de atenção dos professores devendo continuar a ser estudados com base nos conhecimentos atuais da importância das variáveis motivacionais que mais interferem em contexto escolar e, particularmente, no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, com a presente investigação procurou analisar-se as relações entre variáveis sociodemográficas, profissionais e sociocognitivas de professores dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, de diferentes áreas disciplinares, sustentado pelas teorias sociocognitivas, particularmente a desenvolvida por Albert Bandura, à qual subjaz o constructo de autoeficácia.

Para a sua concretização, na primeira parte da dissertação, procedeu-se à explicitação dos constructos que serviram de base para a análise e reflexão da problemática e dos objetivos estipulados, nomeadamente a eficácia no ensino, o insucesso escolar e suas representações por parte de professores, alunos e pais, e as variáveis sociocognitivas, com especial enfoque na perceção de autoeficácia.

A revisão bibliográfica e o estudo empírico permitem retirar algumas conclusões, apesar das limitações que uma investigação com estas características pode suscitar, as quais foram apontadas na discussão dos resultados.

Assim, remetendo para os resultados obtidos neste estudo e no que diz respeito à relação entre a perceção de autoeficácia e as variáveis sociodemográficas e profissionais, esta revelou-se inexistente no que concerne às variáveis sociodemográficas, indiciando que a idade e o sexo não afetam a perceção de autoeficácia dos professores. O mesmo se verifica com a generalidade das variáveis profissionais, no entanto, estas parecem apresentar maior valor preditivo sobre a perceção da autoeficácia, observando-se uma associação estatisticamente significativa entre a referida variável motivacional e o nível de ensino lecionado, assim como o desempenho de cargos pedagógicos.

Procurando estudar a perceção de autoeficácia dos professores e a sua relação com os resultados dos alunos pode afirmar-se que se registaram diferenças significativas entre a perceção do rendimento escolar dos alunos à disciplina e a perceção de autoeficácia dos professores.

No que concerne às atribuições causais do sucesso/insucesso académico, este estudo confirmou o referido na literatura da especialidade, verificando-se que as causas

para o sucesso e para o insucesso tendem a ser distintas com maior responsabilização dos sujeitos para o sucesso remetendo o insucesso, predominantemente, para fatores exteriores a si. Na realidade, os resultados apresentados nesta dissertação indicam que os professores se assumem como os principais responsáveis pelo bom desempenho escolar dos alunos atribuindo maior responsabilidade aos discentes pelo seu insucesso académico; verifica-se, igualmente, que a percepção da autoeficácia dos professores tende a diminuir com o aumento da atribuição do insucesso escolar dos alunos a causas associadas aos docentes.

Em termos de conclusão, o presente estudo procurou confirmar algumas ideias e pressupostos sobre a importância da percepção da autoeficácia docente no seu desempenho profissional e a sua relação com a percepção dos resultados escolares dos alunos. Estudos posteriores podem permitir reforçar estes resultados e determinar a relação de (inter)dependência entre a percepção da autoeficácia docente e os resultados escolares, designadamente às diferentes disciplinas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: Características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71.
- Alferes, V. R. (1997). *Investigação científica em psicologia*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, L. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.
- Almeida, L. S., Miranda, L. & Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 25(2),169-176.
- Araújo, M. & Moura, O. (2011). Estrutura fatorial da general self-efficacy scale (escala de autoeficácia geral) numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia* 9(1), 95-105.
- Azevedo, A. S. & Faria, L. (2005). Manifestações diferenciais das atribuições e dimensões causais no fim do ensino secundário português. *VIII congresso galaico-português de psicopedagogia*.
- Azzi, R. G. & Polydoro S. A. (2006). Conhecendo a autoeficácia em diferentes situações. In: R. G. Azzi & S. A. Polydoro. *Autoeficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Campinas: Alínea.
- Bandura, A. (2008). O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. A. J. Polydoro. *Teoria cognitiva: conceitos básicos* (pp. 96-115). Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (2008). A evolução da teoria social cognitiva. In A. Bandura, R. G. Azzi, S. A. J. Polydoro. *Teoria cognitiva: conceitos básicos* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Barros, A. M., Barros, J. H., & Neto, F. (1988). *Locus* de controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.

-
- Barros, J. H. & Barros, A. (1990). Variáveis sociocognitivas do professor: Teoria e investigação. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 26, 95-117.
- Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991) Dimensões sociocognitivas no desempenho escolar In L. S. Almeida (Ed). *Cognição e Aprendizagem Escolar* (pp. 87-97). Porto: APPORT.
- Barros, A. M., Neto, F. & Barros, J. H. (1992). Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (1), 55-64.
- Barros, J. H. (1992). Inteligência, locus de controlo e realização escolar. *Psychologica*, 7, 85-94.
- Barros, A. M. & Barros, J. H. (1993). Desempenho na matemática: Atribuições causais dos alunos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29, 97-110.
- Barros, A. M. (1997). Atribuições causais e expectativas de controlo: Estudo com alunos do 7.º e 9.º anos na matemática. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (1), 25-47.
- Benavente, A. & Correia, A. P. (1980). *Obstáculos ao sucesso na escola primária*. Instituto de Estudos para o Desenvolvimento, Lisboa.
- Bidarra, M. G. (1996). Orientações paradigmáticas na investigação sobre o ensino e formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 30(3), 133-163.
- Bzuneck, J. A. (1996). *Crenças de autoeficácia de professoras do 1.º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, 48(4), 57-89.
- Bzuneck, J. A. (2000). *As Crenças de autoeficácia dos professores*. Consultado a 2 de Abril de 2012 em <http://mx.leg.ufpr.br/lib/exe/fetch.php/projetos:educacao:bzuneck1.pdf>
- Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. (2003). Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Psico-USF*, 8(2), 137-143.
- Castelo-Branco, M. C. (2006). *Corpo, autoeficácia e capacidade laboral: Na senda do bem-estar docente*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Cerdeira, J. (1995). A perceção da eficácia pessoal e os mecanismos de autorregulação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29(2), 137-159.
- Cerdeira, J. P. & Palenzuela, D. L. (1998). Expectativas de autoeficácia percebida: Versão portuguesa de uma escala específica para situações académicas. *Revista Portuguesa da Educação*, 11(1), 103-112.
-

-
- Cereser, C. M. (2011). *As crenças de Autoeficácia dos professores de música*. Tese de Doutoramento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Chami, W. A. (2007). *Crenças de autoeficácia dos docentes e suas implicações pedagógicas: Uma análise possível*. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba-Paraná.
- Cordeiro, P. M., Lens, W. & Bidarra, M. G. (2009). O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 305-328.
- Costa, M. F. (2008). Política de escola e representações sobre o insucesso escolar. Um estudo de caso comparativo. Tese de Mestrado em Educação e Sociedade. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE). Departamento de Sociologia. Lisboa.
- Costa, J. M. (2009). Qualidade das interações em salas de aula do 1.º CEB. Estabilidade ao longo do ano. Tese de mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto.
- Cury, A. (2006). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Day, C. (2004). *Paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora.
- D'Hainaut, L. (1997). *Conceitos e métodos da estatística. Volume I: Uma variável e uma dimensão*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Esteves, E. (2009). *Introdução à estatística aplicada e estatística descritiva*. Faro. Instituto Superior de Engenharia da Universidade do Algarve.
- Fontaine, A. M. (1987). Expectativas de sucesso e realização escolar em função do contexto social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 27-44.
- Fontaine, A. M., & Faria, L. (1989). Teorias pessoais do sucesso. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 5-18.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18 (6), 675-686.
- Gama, E. M. & Jesus, D. M. (1994). Atribuições e expectativas do professor: representações sociais na manutenção da seletividade social na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 10(3), 393-410.
- GAVE (Gabinete de avaliação educacional). (2012). *Resultados das provas finais do 2.º e do 3.º ciclo e dos exames nacionais*. Lisboa. Ministério da Educação.
- GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação). Perfil do aluno 2009/2010. Lisboa. Ministério da Educação.
- Guimarães, R. & Cabral, J. (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.
-

-
- Gomes, M. A. (2007). *Autoconceito/autoestima e rendimento escolar em alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Contributo para melhorar a comunicação e o bem-estar em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Comunicação em Saúde. Universidade Aberta. Lisboa.
- Gonçalves, S. (2007). Teorias da aprendizagem, práticas de ensino. Coletânea de textos. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Gordo, I. (2005). *Abandono e Reinserção no Ensino Básico no Concelho de Leiria – a voz dos protagonistas*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Lisboa.
- Jesus, S. N. (1993). Promoção de competências cognitivo-motivacionais e de investigação nos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27, 439-456.
- Jesus, S. N. (2008). Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, 31(1), 21-29.
- Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. *Diário da República n.º 166 – 1ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Lima, M., Oliveira, A. & Vieira, C. (2007). *Metodologia da investigação científica – Caderno de textos de apoio*. Coimbra. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lopes, A. R. (2010). *Projetos vocacionais, crenças de autoeficácia e expectativas parentais em estudantes do 7.º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar*. Tese de Mestrado Integrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Lisboa.
- Luppi, M. A. (2003). *As crenças de eficácia de professoras do ensino fundamental em diferentes contextos escolares*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina. Londrina.
- Macedo, I. C. (2009). *Crenças de autoeficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Londrina.
- Marreiros, N. (2009). Considerações teóricas sobre o conceito *locus* de controlo: Reflexões acerca do seu potencial preventivo. *Revista Toxicodependências*, 15 (3), 61-68.
- Martini, M. L. & Del Prette, Z. A. (2002). Atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar dos seus alunos por professoras do ensino fundamental. *Interação em Psicologia*, 6(2), 149-156.
- Mascarenhas, S. & Almeida, L. S. (2005). Atribuições causais e rendimento escolar: Impacto das habilitações escolares dos pais e do género dos alunos. *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1).
-

-
- Mendonça, A. M. (2006). *A problemática do insucesso escolar. A escolaridade obrigatória no arquipélago da Madeira em finais do século XX (1994-2000)*. Tese de Doutoramento em Sociologia da Educação, Universidade da Madeira. Madeira.
- Mineiro, L. M. (2000). *Representações de alunos com retenções no percurso escolar face ao insucesso*. Dissertação de Mestrado, Universidade da Beira Interior – Departamento de Ciências Sociais. Covilhã.
- Morais, C. M. (2005). *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. Bragança. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.
- Morais, F. & Medeiros, M. T (2005). Desenvolvimento profissional do professor: A autoeficácia e as representações dos fatores do contexto escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, 39(3), 145-168.
- Neto, F., Barros, J. & Barros, A. (1991). Sentido de eficácia do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 25, 69-85.
- Nóvoa, A. (1992), Para uma análise das instituições escolares, In A. Nóvoa, (Org.). *As organizações escolares em análise*, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- OCDE (2010). PISA (Programme for International Student Assessment) - 2009. Competências dos alunos Portugueses. Lisboa.
- Oliveira, J. B. (1988). Interpretação diferencial das expectativas na escola. *Jornal de Psicologia*, 7(3), 18-23.
- Oliveira, J. B. & Oliveira, A. B. (1996). *Psicologia da Educação Escolar I*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Pajares (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Consultado a 2 de abril de 2012 em <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Palenzuela, D. (1984). Critical evaluation of locus of control: towards a reconceptualization of the construct and its measurement. *Psychological Reports*, 54, 683-709.
- Pedro, N. (2011). Autoeficácia e satisfação profissional dos professores: Colocando os constructos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundário. *Revista de Educação*, 18(1), 23-47.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J.N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais*. (4.^a Ed). Lisboa: Edições Sílabo.
- Pina Neves, S. & Faria, L. (2005). Conceções pessoais de competência: Da integração conceptual à intervenção psicopedagógica. *Psicologia*, 18(2), 101-128.
- Pina Neves, S. & Faria, L. (2007) Autoeficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652.
-

-
- Pocinho, M. & Capelo M. R. (2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e autoeficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35(2), 351-367.
- Pinotti, S. A. (2003). *Avaliação de práticas educativas e de autoeficácia dos professores*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Católica de Campinas. Campinas.
- Ribeiro, C. P. (1994). *Contributo para o esclarecimento de processos intervenientes na aprendizagem: Estratégias de estudo e locus de controlo*. Tese de Mestrado não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Ribeiro, C. (2000). Em torno do conceito *locus de controlo*. *Máthesis*, 9, 297-314.
- Rodrigues, L. & Barrera, S. (2007). Autoeficácia e desempenho escolar em alunos do Ensino Fundamental. *Psicologia em Pesquisa*. UFJF.1(2), 41-53.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. & Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñan. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Santos, F. T. (1996). Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seco, G. M.(2000). *A satisfação na atividade docente*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Serra, A. V., Antunes, R., & Firmino, H. (1986). Relação entre autoconceito e expectativas. *Psiquiatria Clínica*, 7(2), 85-90.
- Serra, A. V., Firmino, H., & Matos, A. P. (1987). Autoconceito e locus de controlo. *Psiquiatria Clínica*, 8(3), 143-146.
- Serra, A. V. (1988). O autoconceito. *Análise Psicológica*, 2(6), 101-110.
- Serrão, A., Ferreira, C. P. & Sousa, H. D. (2010). *PISA 2009. Competências dos alunos portugueses. Síntese de resultados*. Gabinete de Avaliação Educacional do Ministério da Educação.
- Silva, D. M. (2010). *Expectativas generalizadas de controlo. Tradução e adaptação da escala BEEGC-20*. Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde. Instituto Politécnico de Viseu.
- Souza, L. & Brito, M. (2008). Crenças de autoeficácia, autoconceito e desempenho em matemática. *Estudos de Psicologia*, 25(2),193-201.
- Teixeira, L., Delgado L. & Sebastião J. (1996). Avaliar (n)a escola: Quadros, modelos, práticas. *Sociologia – Problemas e Práticas*. 22, 95-107.
-

-
- Teixeira, M. O. (2008). A Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 25(1), 141-157.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Yoshimoto C. R. (2004). *Análise atribucional do baixo rendimento escolar em alunos da quarta série do ensino fundamental, participantes do projeto “Escola nas férias”*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília.

ANEXO - QUESTIONÁRIO



Questionário

No âmbito de um trabalho de investigação do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, vimos solicitar a sua colaboração no sentido de responder, de forma individual e completa, ao conjunto de questões que se apresentam.

Este questionário foi construído para ajudar a compreender melhor as situações que criam dificuldades nas atividades dos professores em sala de aula e o modo como estes as percebem.

A sua resposta é de máxima importância, já que sem a participação, o empenho e a boa vontade de todos os colegas inquiridos, este trabalho poderá ficar comprometido, dado que as análises estatísticas a realizar exigem um número elevado de respondentes.

Os dados obtidos serão utilizados apenas para efeitos de investigação, sendo assegurado o mais rigoroso anonimato.

Parte I

Leia cuidadosamente cada item e responda verdadeira, espontânea e rapidamente. Ao dar a resposta considere a sua maneira habitual de ser e não o seu estado de espírito de momento. **Para o efeito, assinale com uma cruz o número que melhor descreve a sua situação, sabendo que:**

1. Nada; 5. Moderadamente; 9. Completamente.

Em que medida considera que consegue:

- | | | | | | | | | | |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1. Lidar com os alunos mais difíceis. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 2. Ajudar os alunos a pensar com espírito crítico. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 3. Controlar comportamentos perturbadores na sala de aula. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 4. Motivar os alunos com pouco interesse pelas atividades escolares. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 5. Comunicar de forma clara as expectativas que tem em relação ao comportamento dos alunos. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 6. Que os alunos acreditem que podem ter sucesso nas atividades escolares. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 7. Responder às questões difíceis formuladas pelos alunos. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 8. Estabelecer rotinas para que as atividades funcionem sem incidentes. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 9. Ajudar os alunos a valorizarem a sua aprendizagem. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 10. Aferir a compreensão dos alunos relativamente ao que ensina. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 11. Colocar boas questões aos seus alunos. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 12. Fomentar a criatividade dos alunos. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 13. Levar os alunos a cumprirem as regras da sala de aula. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 14. Melhorar a compreensão de um aluno que está com dificuldades na matéria/disciplina. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 15. Controlar um aluno que é perturbador ou barulhento. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 16. Estabelecer um sistema de gestão da sala de aula adequado aos diferentes grupos de alunos. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 17. Adequar as suas aulas a um nível apropriado para cada aluno. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 18. Utilizar uma variedade de estratégias de avaliação. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 19. Impedir que alguns alunos problemáticos perturbem uma aula inteira. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 20. Fornecer uma explicação alternativa ou exemplo, quando os alunos estão confusos. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 21. Lidar com alunos provocadores. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 22. Apoiar as famílias a ajudarem os seus educandos a terem sucesso escolar. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 23. Implementar estratégias alternativas na sala de aula. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |
| 24. Fornecer desafios apropriados para os alunos com mais capacidades. | (1) | (2) | (3) | (4) | (5) | (6) | (7) | (8) | (9) |

Parte II

1- Relativamente ao rendimento escolar dos alunos preencha os quadros seguintes, com os dados de duas turmas, correspondendo àquelas para as quais o sucesso (T1) e o insucesso (T2) à disciplina que leciona sejam mais significativos.

1.1- **Disciplina que leciona** (a que, no seu horário, é preponderante): _____

1.2- Deverá optar pelo quadro do *Ensino Básico* ou do *Ensino Secundário* consoante o nível de ensino das turmas em questão. Os níveis a registar serão os atribuídos no 1.º período do presente ano letivo. Por favor, indique o ano de escolaridade das turmas.

Ensino Básico

T1 – Ano de escolaridade: _____

N.º total de alunos da turma	N.º de alunos com nível 1	N.º de alunos com nível 2	N.º de alunos com nível 3	N.º de alunos com nível 4	N.º de alunos com nível 5

T2 – Ano de escolaridade: _____

N.º total de alunos da turma	N.º de alunos com nível 1	N.º de alunos com nível 2	N.º de alunos com nível 3	N.º de alunos com nível 4	N.º de alunos com nível 5

Ensino Secundário

T1 – Ano de escolaridade: _____

N.º total de alunos da turma	N.º de alunos com classificações de 0-6	N.º de alunos com classificações de 7-9	N.º de alunos com classificações de 10-13	N.º de alunos com classificações de 14-17	N.º de alunos com classificações de 18-20

T2 – Ano de escolaridade: _____

N.º total de alunos da turma	N.º de alunos com classificações de 0-6	N.º de alunos com classificações de 7-9	N.º de alunos com classificações de 10-13	N.º de alunos com classificações de 14-17	N.º de alunos com classificações de 18-20

2 – **Procure classificar** o rendimento escolar generalizado que os alunos apresentam:

2.1- **à sua disciplina**

Fraco Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

2.2- **às diversas disciplinas** do seu currículo

Fraco Insuficiente Suficiente Bom Muito Bom

3 – Indique, por favor, a influência que atribui às causas para o sucesso e insucesso dos alunos na disciplina que leciona, sabendo que

1. Nenhuma influência; 5. Moderada influência; 9. Muitíssima influência

3.1 – Em que medida o sucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve:

1- Às suas características pessoais enquanto professor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2- À sua competência científica.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3- À sua competência pedagógica.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4- Às características pessoais dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5- Às capacidades dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6- À motivação dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7- Aos hábitos de trabalho dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8- Ao horário escolar dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9- Ao ambiente familiar dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10- À situação socioeconómica dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11- À formação dos alunos nos ciclos anteriores.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12- Ao programa da disciplina.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13- À dificuldade das matérias lecionadas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14- Ao número de alunos das turmas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15- Aos recursos e equipamentos disponíveis na escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16- Outra: _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

3.2 - Em que medida o insucesso dos alunos na disciplina que leciona se deve:

1- Às suas características pessoais enquanto professor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2- À sua competência científica.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3- À sua competência pedagógica.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4- Às características pessoais dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5- Às capacidades dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6- À motivação dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7- Aos hábitos de trabalho dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8- Ao horário escolar dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9- Ao ambiente familiar dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10- À situação socioeconómica dos alunos.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11- À formação dos alunos nos ciclos anteriores.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12- Ao programa da disciplina.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13- À dificuldade das matérias lecionadas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14- Ao número de alunos das turmas.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15- Aos recursos e equipamentos disponíveis na escola.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16- Outra: _____	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Parte III

Para efeito de tratamento estatístico das respostas, preencha os dados sociodemográficos e profissionais que se seguem:

1- **Idade:** ____ anos

2- **Sexo:** Feminino Masculino

3- **Habilitações académicas:** Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Outra. Qual? _____

4- **Tempo de Serviço (em 31 de agosto de 2012):**

0-3 anos 4-7 anos 8-15 anos 16-23 anos 24-30 anos > 31 anos

5- **Situação Profissional:** Contratado QZP Quadro de agrupamento/escola

6- **Nível de ensino que leciona:**

2.º ciclo do ensino básico 3.º ciclo do ensino básico Ensino secundário

7- **Na escola, para além das atividades docentes, desempenha algum outro cargo?**

Não Sim

Se sim, qual?

Diretor(a) de Turma

Coordenador(a) dos Diretores de Turma

Coordenador(a) de Departamento

Representante do Grupo de Recrutamento

Outro: _____

Terminou este questionário. Por favor, verifique se respondeu a todas as questões.

Muito obrigada pela sua colaboração!