



Manuel Carlos Rodrigues Fernandes Chaves

PERCEÇÃO DA AUTOEFICÁCIA INDIVIDUAL E COLETIVA DOS DOCENTES: CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DAS BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA ENFERMAGEM

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Psicologia da Educação, orientada pela Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro e pelo Professor Doutor Leandro da Silva Almeida e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Agosto de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA



Manuel Carlos Rodrigues Fernandes Chaves

PERCEÇÃO DA AUTOEFICÁCIA INDIVIDUAL E COLETIVA DOS DOCENTES: CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DAS BOAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA ENFERMAGEM

Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, Especialização em Psicologia da Educação, orientada pela Professora Doutora Maria do Rosário Moura Pinheiro e pelo Professor Doutor Leandro da Silva Almeida e apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Agosto de 2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

A elaboração de uma tese de doutoramento constitui-se num dos desafios mais importantes da vida académica. Apesar de ser um trabalho individual, este desenvolve-se através de um conjunto de pessoas as quais merecem ficar ligadas ao desenvolvimento deste projeto.

Estas primeiras páginas são para dedicar a todas e a todos aqueles que me aconselharam, desafiaram, apoiaram e reforçaram ao longo de um processo longo de conquista, de avanços rápidos e estagnação, de esperança e desesperanças.

À Professora Doutora Maria do Rosário Pinheiro, orientadora científica deste projeto, agradeço os desafios, os conselhos, a visão, o rigor e a forma sábia, generosa, paciente e superior como me transmitiu o seu saber. As suas palavras e frases lapidares ditas sempre no momento certo, ecoam permanentemente. Sou eternamente devedor, e estou certo de que o que me ensinou estará sempre na origem de tudo quanto de melhor perspetivarei realizar. Orientadora uma vez, orientadora para sempre.

Ao Professor Leandro da Silva Almeida, referência nacional e internacional na investigação em educação, agradeço a orientação e apoio incondicional. Os seus contributos foram, ao longos destes últimos anos, uma verdadeira e importante fonte de autoeficácia.

À Dr. Florbela Vitória pelo seu apoio imprescindível, pensamento racional e pragmático que complementou o nosso.

Aos colegas e amigos da Escola Superior de Enfermagem de Coimbra que, de forma desinteressada me agitaram e apoiaram com amizade ao longo deste percurso, desejando tanto como eu, o êxito deste trabalho.

Agradeço profundamente a colaboração imprescindível dos professores de enfermagem que participaram neste estudo e o incentivaram, respondendo, de forma pronta e interessada, ao exigente protocolo de investigação.

À minha família pelo apoio constante e entendimento dos motivos da minha ausência prolongada.

Resumo

Palavras-chave: Ensino Superior, Autoeficácia, Competências Docentes, Boas Práticas, Ensino de Enfermagem

Nas últimas duas décadas a expansão notável de ideias, políticas e práticas educativas e formativas no ensino superior geraram o que Zabalza (2011) designou de nova arquitetura académica (organização e estrutura dos cursos) e exigiram uma renovação da cultura académica (forma de pensar o ensino, a aprendizagem e o desempenho docente), desafiando, de forma inevitável, transformações didático-pedagógicas necessárias para fazer face à complexidade da organização e gestão do ensino superior, assim como à diversidade das suas ofertas formativas, dos seus públicos e contextos nacionais e internacionais de existência. Neste âmbito, as investigações sucederam-se destacando o papel do docente como um fator-chave para um sistema educativo eficaz que promova a qualidade do ensino e da aprendizagem. Neste sentido, é de esperar que a perceção de autoeficácia dos docentes, como juízo individual e coletivo acerca da capacidade do professor para utilizar competências pedagógicas para ensinar sob circunstâncias previsíveis, imprevisíveis e variadas, seja uma importante condição para o desenvolvimento das boas práticas docentes e com implicações nas aprendizagens dos estudantes. Tendo como suporte a teoria social cognitiva de Albert Bandura (1997) e os princípios e boas práticas docentes postulados por Chickering e Gamson (1987) destinados a desafiar os docentes do ensino superior a inovarem as suas estratégias de ensino e, dessa forma, facilitarem os processos de aprendizagem e socialização dos estudantes, este trabalho apresenta-se com o objetivo central de contribuir para a caracterização e explicação das boas práticas docentes no ensino da enfermagem a partir do estudo de construtos de cariz psicológico que interferem na ação docente, em particular a autoeficácia individual e coletiva, a resiliência e a satisfação com a profissão docente. Realizado com uma amostra de 212 docentes de 21 escolas de enfermagem públicas de Portugal, este estudo caracterizou-se por ser uma investigação não experimental que privilegia a análise quantitativa do tipo descritivo, diferencial e correlacional, em relação à autoeficácia, nas suas diversas dimensões e na sua relação com as boas práticas docentes.

Os resultados evidenciam que as boas práticas docentes menos frequentes são aquelas que se relacionam com *fornecer feedback imediato*, ligado ao processo de monitorização e avaliação das aprendizagens, e com a *definição de organização de prazos para as tarefas*, numa lógica de gestão do tempo e do esforço dos estudantes. As boas práticas mais frequentes são centradas na *comunicação de expectativas favoráveis* acerca do desempenho dos estudantes e no *uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa*, destinadas a favorecer a implicação dos estudantes no seu processo de aprendizagem e de produção de conhecimento.

As análises de regressão permitem verificar que as variáveis de autoeficácia específica do professor, de autoeficácia generalizada e de autoeficácia coletiva contribuem para explicar as boas práticas docentes, assumindo poder explicativo diferenciado. As análises permitem identificar a autoeficácia específica do professor enquanto crença de que possui capacidade para fazer o aluno aprender, como a variável que detém maior poder preditivo em relação a cada uma das boas práticas autoavaliadas pelos docentes da nossa amostra. As boas práticas docentes cuja variância é mais explicada pelas crenças de autoeficácia foram o *uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa e o respeito pela diversidade de formas de aprendizagem*.

No que diz respeito às diferenças em função das características da autoavaliação do desempenho docente verificou-se que os professores que referiram ter aspetos a melhorar na sua unidade curricular, ter conhecimento didático e pedagógico para ultrapassar as dificuldades do desempenho docente e ter um plano para melhorar o ensino, obtiveram invariavelmente valores médios superiores nas crenças de autoeficácia específica do professor.

O modelo testado (*path analysis*) confirmou a importância das variáveis de autoeficácia na explicação da medida das *boas práticas docentes* do ensino superior de enfermagem. Em específico, identificou-se efeito direto das crenças de autoeficácia específica do professor, das crenças de autoeficácia generalizada e das crenças de autoeficácia coletiva. O efeito indireto, mediado pela variável de crenças de autoeficácia específica do professor, registou-se da parte das variáveis relativas às crenças de autoeficácia generalizada assim como das fontes de autoeficácia baseadas na experiência do domínio e na persuasão social. Os resultados desta investigação apresentam implicações ao nível da formação dos docentes, apoiando a criação de oportunidades para elevar a perceção de autoeficácia individual (generalizada e específica do professor) e a promoção de ambientes de trabalho que potenciem a autoeficácia coletiva percebida, como vias de acesso para otimizar novas abordagens para a autoavaliação e desenvolvimento de competências docentes no ensino superior. Para efeitos de investigação e intervenção formativa este trabalho disponibiliza, ainda, um conjunto de instrumentos, incluindo os que permitem a avaliação da autoeficácia coletiva (Escala de Autoeficácia Coletiva; Goddard & Hoy, 2003; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2013) e das boas práticas docentes (Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior; Chickering & Gamson, 1991, versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2015). Acrescentando suporte empírico no âmbito das condições pertinentes na formação pedagógica dos docentes de enfermagem, este estudo contribui para alargar as oportunidades de desenvolvimento de uma cultura de autoeficácia individual e coletiva no ensino superior.

Abstract

Keywords: Higher Education, Self-efficacy, Teaching Skills, Good Practices, Nursing Teaching

In the last two decades the remarkable expansion of educational and training ideas, policies and practices in higher education triggered what Zabalza (2011) called the new academic architecture (the organisation and structure of the programmes) and required the renewal of the academic culture (a new thinking on education, learning and teaching performance). This inevitably challenged the didactic and educational transformations, crucial to deal with the complexity of the organisation and management of higher education, as well as with the diversity of its formative offer, its audiences and both national and international contexts of existence. Ensuing research in this context highlighted the role of the teacher as the key factor of an effective educational system, promoting teaching and learning quality. In this sense, of self-efficacy of teachers, defined as the individual and collective assessment of a teacher's capacity to use pedagogic skills to teach in foreseeable, unforeseeable and varied circumstances, is expected to be an important requirement for the development of good teaching practices and to have implications for student learning. Supported by the social-cognitive theory of Albert Bandura (1997) and by the seven teaching principles and practices postulated by Chickering and Gamson (1987), which challenge university teachers to innovate their teaching strategies, consequently facilitating student learning and socialisation processes, the present paper aims to characterise and explain good practices in nursing teaching, based on the study of psychological constructs which interfere with the teaching practice, in particular, individual and collective self-efficacy, resilience and satisfaction with the teaching profession. Based on a sample of 212 teachers and 21 public nursing schools in Portugal, this study is a non-experimental research focused on the quantitative analysis of descriptive, differential and co-relational kind about self-efficacy, and its relation with teaching good practices.

The results show that good teaching practices that are less common are the ones that are related to *providing immediate feedback*, tied to the process of monitoring and assessing learning, and to *setting up deadlines for the tasks*, in terms of managing the time and effort of students. The most frequent good practices are focused on *communicating positive expectations of the performance* of students and the *use of active learning methodologies and techniques*, aimed at fostering the participation of students in their learning and knowledge production process.

Regression analyses show that the specific teacher self-efficacy, the generalised self-efficacy and collective self-efficacy, contribute to explain good practices among teachers, assuming differentiated explanatory power. These analyses help identify the teacher's specific self-efficacy, defined as a belief in the capacity to make the student learn, as the variable holding the greatest predictive power for each good practice, self-assessed by the teachers in our sample. The use of active teaching methods and techniques and the

respect for diversity in learning methods are the *good teaching practices* whose variation is explained by the self-efficacy beliefs.

Regarding the differences as a function of the characteristics of teaching performance self-assessment, it was seen that the teachers who said they had aspects which needed to be improved in their curricular unit had didactic and pedagogic knowledge to overcome teaching performance constraints and had a plan for improving teaching, invariably obtained higher average scores under specific teacher efficacy beliefs. The tested model (path analysis) confirmed the importance of the self-efficacy variables when explaining the measurement of good teaching practices in higher nursing training. In particular, the direct effect of beliefs in teacher specific self-efficacy, the beliefs in general self-efficacy and in collective self-efficacy were identified. The indirect effect, facilitated by the variable of teacher specific self-efficacy beliefs, was found in the variables concerning the general self-efficacy beliefs and the sources of self-efficacy based on the experience of social control and persuasion. The findings of the research point to the implications for teacher training, supporting the development of opportunities for enhancing the perception of individual self-efficacy (general and specific of the teacher) and the promotion of work environments that foster the perceived collective self-efficacy, as pathways to the optimisation of new approaches to self-assessment and the development of teaching skills in higher education. For investigational purposes and educational intervention, this paper even provides a set of tools, including those that allow the assessment of collective self-efficacy (Collective Efficacy Scale; Goddard & Hoy, 2003; Portuguese version by Chaves & Pinheiro, 2013) and of good teaching practices (Seven principles for Good Practice in Undergraduate Education; Chickering & Gamson, 1991, Portuguese version by Chaves & Pinheiro, 2015). Providing empirical support to the relevant conditions of pedagogic training of nursing teachers, the study contributes to expanding the opportunities of development of a culture of individual and collective self-efficacy in higher education.

Índice

Introdução	1
PARTE I. REVISÃO DA LITERATURA	7
CAPÍTULO I	
O CONTEXTO E A HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO SUPERIOR: A ARQUITETURA E A CULTURA ACADÉMICA	9
1. Os docentes do ensino superior: Do conhecimento à competência	11
1.1. O conceito de competência.....	13
1.2. Julgamento social da competência.....	15
1.3. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior.....	16
1.3.1. Princípios gerais da formação dos docentes.....	18
1.3.2. Perfis de docência no ensino superior.....	20
1.4. Modelos de análise das competências pedagógicas.....	29
1.4.1. Análise do desempenho pedagógico dos docentes: O olhar dos estudantes.....	39
2. O ensino superior: Organização e contexto	40
2.1. O ensino terciário: Universitário e politécnico.....	43
2.2. Mudanças na sociedade: Implicações no ensino superior.....	45
2.3. Massificação.....	47
2.4. Aprendizagem ao longo da vida.....	49
2.5. O ensino superior na Europa: A situação atual.....	52
2.6. O Processo de Bolonha: Oportunidade e desafio.....	54
2.7. Depois de Bolonha: Implicações didático-pedagógicas.....	55
3. O ensino da enfermagem: O cenário e os seus protagonistas	58
3.1. O Ensino da Enfermagem: De Nightingale aos nossos dias, 155 anos de história.....	60
3.2. Da formação de enfermeiros à formação em enfermagem.....	60

CAPÍTULO II

A AUTOEFICÁCIA E AS BOAS PRÁTICAS DOCENTES: OS CONTRIBUTOS DE ALBERT BANDURA, ARTHUR CHICKERING E ZELDA GAMSON PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CULTURA ACADÊMICA	65
1. Autoeficácia	67
1.1. Fundamentos teóricos da autoeficácia	67
1.2. Crenças de autoeficácia	69
1.3. Como são criadas as crenças de autoeficácia	70
1.4. Outras variáveis da autoeficácia docente	73
2. Autoeficácia docente	76
3. Autoeficácia coletiva	78
4. Promoção da autoeficácia docente	82
4.1. Ciclo de reflexão sobre a prática profissional do professor	83
4.2. O Desenvolvimento das fontes de autoeficácia	85
5. Boas práticas docentes no ensino superior	88
5.1. Os sete princípios de Chickering e Gamson para uma prática docente no ensino superior	93

PARTE II. INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA 101

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS	103
1. Delimitação do problema e objetivos da investigação	106
2. Desenho da investigação	108
3. Participantes	110
3.1. Dados sociodemográficos e socioprofissionais	110
3.2. Formação acadêmica	111
3.3. Formação didático-pedagógica	114
3.4. Atividade letiva	116
3.5. A avaliação utilizada na unidade curricular	117

4. Instrumentos	119
4.1. Ficha de dados sociodemográficos e socioprofissionais	120
4.2. Escala de Autoeficácia Generalizada Percebida (<i>GSES</i> - General Self-Efficacy Scale de Schwarzer & Jerusalém, 1993; versão portuguesa de Coimbra & Fontaine, 1999)	120
4.3. Escala de Resiliência (Resilience Scale de Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)	123
4.4. Escala de Eficácia do Professor (TES - Teacher Efficacy Scale de Gibson & Dembo, 1984; versão portuguesa de Ribeiro, 1988)	124
4.5. <i>Job in General Scale</i> (<i>JIG</i> de Ironson, Smith, Brannick, Gibson & Paul, 1989; versão portuguesa de Seco, 2000)	125
4.6. Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAD de laochite & Azzi, 2007)	126
4.7. <i>Collective Efficacy Scale</i> (<i>CE-Scale</i> de Goddard & Hoy, 2003; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2014)	128
4.8. <i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> (<i>IGPUE</i> de Chickering & Gamson, 1991, versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2014)	129
5. Procedimentos	130

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DOS ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA INDIVIDUAL E COLETIVA, DA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL, DA RESILIÊNCIA E DAS BOAS PRÁTICAS DOCENTES	133
1. Escala de Autoeficácia Generalizada Percebida (<i>GSES</i>)	137
2. Escala de Resiliência	140
3. Escala de Eficácia do Professor (<i>TES</i>)	143
4. Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAD)	148
5. <i>Job in General Scale</i> (<i>JIG</i>)	153
6. <i>Collective Efficacy Scale</i> (<i>CE-Scale</i>)	153
7. <i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> (<i>IGPUE</i>)	156
7.1. Favorecer a ligação estudante docente-instituição	156
7.2. Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes	159
7.3. Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	162
7.4. Boas práticas de feedback imediato do desempenho	165

7.5. Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	168
7.6. Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	171
7.7. Respeitar a diversidade de talento e formas de aprendizagem	173
7.8. Distribuição das pontuações dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior e estudo de <i>outliers</i>	175
7.9. Redução do número de variáveis nas Boas Práticas	176
8. Discussão	177
CAPÍTULO V	
RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA INDIVIDUAL E COLETIVA NO ENSINO DA ENFERMAGEM: RELAÇÃO E IMPACTO NA AVALIAÇÃO DAS BOAS PRÁTICAS DOCENTES	181
1. Avaliação da percepção da autoeficácia individual e coletiva, da resiliência e das boas práticas docentes: estudos correlacionais e diferenciais	183
1.1. Associação entre as variáveis de autoeficácia, resiliência e boas práticas docentes	183
1.2. Associação da idade e tempo de docência com a autoeficácia, resiliência e boas práticas docentes	187
1.3. Diferenças em função das características sociodemográficas e socioprofissionais	190
1.4. Diferenças em função das características da autoavaliação do desempenho docente	198
2. Avaliação do impacto das medidas de autoeficácia nas boas práticas docentes: Estudos de regressão	206
3. Avaliação do impacto das medidas autoeficácia individual e coletiva nos indicadores da avaliação global das boas práticas docentes no ensino da enfermagem: Modelo de <i>path analysis</i>	208
4. Discussão	213
Considerações finais	219
Referências bibliográficas	229
Anexos	247

Índice de anexos

Anexo I: Protocolo de Investigação.....	249
--	-----

Índice de figuras

Figura 1.1: Processo ensino-aprendizagem (Altet, 2000, p. 17).	30
Figura 1.2: Vivência pedagógica, gestão e transformação do saber. Adaptado de Altet (2000, p. 17).	31
Figura 1.3: Organização das graduações do ensino superior em Portugal.	43
Figura 2.1: Fatores que influenciam a autoeficácia docente (Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992, citado por Prieto, 2007, p. 87).	73
Figura 2.2: Modelo Multidimensional de Autoeficácia Docente (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998, p. 228).	76
Figura 2.3: Modelo Teórico da Autoeficácia Docente Coletiva (Goodard, Hoy & Woolfolk, 2000, p. 486).	79
Figura 2.4: Promoção da Autoeficácia Coletiva Docente (Adaptado de Miñán, 2013, p. 7).	82
Figura 2.5: Ciclo de reflexão sobre a prática profissional do professor de Smyth (1991) retirado de Domingo e Fernandez (1999, p. 28).	83
Figura 3.1: Esquemática do plano de investigação.	109
Figura 4.1. Especificação pictográfica da <i>GSES</i> (<i>General Self-Efficacy Scale</i>) (excluindo o item 1): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).	138
Figura 4.2: Especificação pictográfica da Escala de Resiliência: Estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).	141
Figura 4.3: Especificação pictográfica da <i>TES</i> (<i>Teacher Efficacy Scale</i>): Estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).	144
Figura 4.4: Especificação pictográfica da EFAD (Escala de Fontes de Autoeficácia Docente): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item.	150
Figura 4.5: Especificação pictográfica do <i>IGPUE</i> (<i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i>).	158
Figura 4.6: Especificação pictográfica do <i>IGPUE</i> – FICEE (<i>IGPUE</i> = <i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> - FICEE= Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).	161
Figura 4.7: Especificação pictográfica da <i>IGPUE</i> - UMTAA (<i>IGPUE</i> = (<i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> - Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).	164

Figura 4.8: Especificação pictográfica do <i>IGPUE – BPFID (Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - Boas práticas de feedback imediato do desempenho)</i> : estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).	167
Figura 4.9: Especificação pictográfica do <i>IGPUE – BPOTCT (Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa)</i> : estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).	170
Figura 4.10: Especificação pictográfica do <i>IGPUE – CEEE (Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - Comunicar expectativas elevadas aos estudantes)</i> : estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).	172
Figura 5.1: Modelo multidimensional explicativo da interação das variáveis de autoeficácia e das boas práticas docentes no ensino da enfermagem ($n=212$).	211

Índice de gráficos

Gráfico 4.1: <i>Scree Plot</i> da Análise em Componentes Principais (ACP) dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior (IBPDES).....	176
---	-----

Índice de quadros

Quadro 3.1: Distribuição da variável sexo ($n=212$).	110
Quadro 3.2: Distribuição da variável idade ($n=212$).	110
Quadro 3.3: Distribuição da variável tempo de docência ($n=212$).	111
Quadro 3.4: Distribuição da variável licenciatura dos participantes ($n=212$).	111
Quadro 3.5: Distribuição da variável tempo de licenciatura ($n=212$).	112
Quadro 3.6: Distribuição da variável curso de especialização ($n=212$).	112
Quadro 3.7: Distribuição da variável curso de mestrado ($n=212$).	113
Quadro 3.8: Distribuição da variável curso de doutoramento ($n=212$).	114
Quadro 3.9: Distribuição da variável pós-doutoramento ($n=212$).	114
Quadro 3.10: Distribuição da variável formação didático-pedagógica ($n=212$).	115
Quadro 3.11: Distribuição da variável formação em supervisão clínica ($n=212$).	115
Quadro 3.12: Distribuição da variável unidades curriculares lecionadas ($n=212$).	116
Quadro 3.13: Distribuição da variável ano letivo das unidades curriculares lecionadas ($n=212$).	117
Quadro 3.14: Distribuição da variável avaliação utilizada na unidade curricular ($n=212$).	118
Quadro 3.15: Distribuição da variável número de estudantes que compõem as turmas teóricas ($n=212$).	118
Quadro 3.16: Distribuição da variável número de estudantes que compõem as turmas teórico-práticas ($n=212$).	118
Quadro 3.17: Distribuição da variável número de estudantes que compõem as turmas práticas ($n=212$).	119
Quadro 3.18: Distribuição da variável número de estudantes que compõem as turmas de ensino clínico ($n=212$).	119
Quadro 4.1: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) na <i>GSES (General Self-Efficacy Scale)</i> ($n=212$).	138
Quadro 4.2: Médias (M), desvios-padrão (DP) e homogeneidade dos itens da <i>GSES (General Self-Efficacy Scale)</i> ($n=212$).	139

Quadro 4.3: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) da Escala de Resiliência ($n=212$).	140
Quadro 4.4: Médias (M), desvios-padrão (DP) e homogeneidade dos itens da Escala de Resiliência ($n=212$).	142
Quadro 4.5: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) da TES (<i>Teacher Efficacy Scale</i>) ($n=212$).	144
Quadro 4.6: Médias (M), desvios-padrão (DP) e correlação corrigida (r^c) da subescala de autoeficácia pessoal do professor (F1) da TES (<i>Teacher Efficacy Scale</i>) ($n=212$).	145
Quadro 4.7: Médias (M), desvios-padrão (DP) e correlação corrigida (r^c) da subescala eficácia no ensino (F2) da TES (<i>Teacher Efficacy Scale</i>) ($n=212$).	145
Quadro 4.8: Médias (M), desvios-padrão (DP) e correlação corrigida (r^c) da TES-Total (<i>Teacher Efficacy Scale</i>) ($n=212$).	146
Quadro 4.9: Pontuações mínimas, máximas, médias (M), desvios-padrão (DP) assimetria e achatamento na TES (<i>Teacher Efficacy Scale</i>) ($n=212$).	147
Quadro 4.10: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) da EFAD (Escala de Fontes de Autoeficácia Docente) ($n=212$).	149
Quadro 4.11: Médias (M), desvios-padrão (DP), correlação corrigida (r^c) e homogeneidade dos itens (alfa de Cronbach) nos quatro fatores da EFAD (Escala de Fontes de Autoeficácia Docente) ($n=212$).	151
Quadro 4.12: Pontuações mínimas, máximas, médias (M), desvios-padrão (DP) assimetria e achatamento na EFAD (Escala de Fontes de Autoeficácia Docente) ($n=212$).	152
Quadro 4.13: Saturações fatoriais ($Sat.$) e comunalidades (h^2) da ACP da <i>CE-Scale</i> forçada a 1 fator, médias (M), desvios-padrão (DP) e homogeneidade dos itens ($n=212$).	155
Quadro 4.14: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação do <i>IGPUE</i> – FLDI= <i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> . FLDI= Favorecer a ligação estudante docente instituição ($n=212$).	157
Quadro 4.15: Médias (M), desvios-padrão (DP) e homogeneidade (r^c) dos itens da FLDI= (Favorecer a ligação estudante docente-instituição) ($n=212$).	158
Quadro 4.16: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) do <i>IGPUE</i> – FICEE= <i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> . FICEE= Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes ($n=212$).	160
Quadro 4.17: Médias (M), desvios-padrão (DP) e homogeneidade dos itens (r^c) dos itens da FICEE (Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes) ($n=212$).	162
Quadro 4.18: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) da <i>IGPUE</i> - UMTAA= (<i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i>). UMTAA= Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa ($n=212$).	163

Quadro 4.19: Médias (<i>M</i>), desvios-padrão (<i>DP</i>) e homogeneidade(<i>r</i> ^o) dos itens da UMTAA (Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa) (<i>n</i> =212).	164
Quadro 4.20: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (<i>R</i> ²) do IGPUE – BPFID (<i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> - Boas práticas de feedback imediato do desempenho) (<i>n</i> =212).	166
Quadro 4.21: Médias (<i>M</i>), desvios-padrão (<i>DP</i>) e homogeneidade (<i>r</i> ^o) dos itens da BPFID (Boas práticas de <i>feedback</i> imediato do desempenho) (<i>n</i> =212).	168
Quadro 4.22: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (<i>R</i> ²) do IGPUE – BPOTCT (<i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> - Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa) (<i>n</i> =212).	169
Quadro 4.23: Médias (<i>M</i>), desvios-padrão (<i>DP</i>) e homogeneidade (<i>ra</i>) dos itens da BPOTCT (Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa) (<i>n</i> =212).	170
Quadro 4.24: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (<i>R</i> ²) do IGPUE – CEEE (<i>Inventories of Good Practice in Undergraduate Education</i> - Comunicar expectativas elevadas aos estudantes) (<i>n</i> =212).	171
Quadro 4.25: Médias (<i>M</i>), desvios-padrão (<i>DP</i>) e homogeneidade (<i>r</i> ^o) dos itens da CEEE (Comunicar expectativas elevadas aos estudantes) (<i>n</i> =212).	173
Quadro 4.26: Médias (<i>M</i>), desvios-padrão (<i>DP</i>) e homogeneidade (<i>r</i> ^o) dos itens do IGPUE – RDTFA (<i>Inventories of Good Practice in Undergraduate</i> - Respeitar a diversidade de talento e formas de aprendizagem) (<i>n</i> =212).	174
Quadro 4.27: Mínimos, máximos, médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>), assimetria e achatamento padronizados (<i>n</i> =212).	175
Quadro 4.28: Valores próprios e variância explicada dos Inventários de Boas Práticas docentes no Ensino Superior (IBPDES).	175
Quadro 4.29: Saturações fatoriais, comunalidades (<i>h</i> ²), médias (<i>M</i>), desvios-padrão (<i>DP</i>) e correlação corrigida (<i>r</i> ^o) da ACP das Boas Práticas (<i>n</i> =212).	177
Quadro 5.1: Matriz de correlações entre as variáveis em estudo (<i>n</i> =212).	186
Quadro 5.2: Correlação entre a idade e as variáveis de autoeficácia, resiliência e os Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior (<i>n</i> =212).	187
Quadro 5.3: Correlação entre o tempo de docência e as variáveis de autoeficácia, resiliência e os Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior (<i>n</i> =212).	189
Quadro 5.4: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função do tempo de licenciatura.	191
Quadro 5.5: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função da formação em pedagogia e didática.	193

Quadro 5.6: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função da área de mestrado.	195
Quadro 5.7: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função do doutoramento.	197
Quadro 5.8: Distribuição das respostas pelas questões sobre autoavaliação do desempenho docente.	199
Quadro 5.9: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas em função do docente ter ou não efetuado a avaliação de desempenho do último triénio.	200
Quadro 5.10: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas em função do docente ter ou não referido aspetos positivos do desempenho.	201
Quadro 5.11: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas em função do docente ter ou não referido aspetos a melhorar.	202
Quadro 5.12: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas em função do docente ter afirmado ter conhecimento didático e pedagógico suficiente.	204
Quadro 5.13: Médias (<i>M</i>) e desvios-padrão (<i>DP</i>) das escalas em função do docente ter ou não um plano para melhorar a sua prática.	205
Quadro 5.14: Medidas de Autoeficácia como preditores das boas práticas (<i>n</i> =212).	207
Quadro 5.15: Matriz de correlações entre as variáveis da equação de regressão (<i>n</i> =211).	209
Quadro 5.16: Coeficiente de regressão Múltipla Hierárquica no critério: Boas práticas (IBPDES) (<i>n</i> =211).	210
Quadro 5.17: Coeficiente não padronizado (<i>B</i>), erro padrão, coeficiente padronizado (<i>β</i>) e rácio crítico (<i>Z</i>) para as relações definidas no modelo (<i>n</i> =212).	212

Introdução

Passados que estão 18 anos do início do Processo de Bolonha podemos dizer que está assumida, e em grande parte concretizada, uma nova estrutura de ensino superior. No entanto, estará por concretizar o preenchimento dessa estrutura, isto é, a sua substancialização. Recorrendo ao pensamento de Zabalza (2011), que refere que com o Processo de Bolonha tivemos até este momento maiores preocupações com “a nova arquitetura académica, isto é, preocupações com as - *mudanças na duração e estrutura dos estudos*, do que com a nova cultura académica - *mudanças na forma de pensar o ensino e aprendizagem e o nosso papel como docentes*” (Zabalza, 2011. p. 85). Entre os inúmeros desafios que se colocam ao professor, nesta nova cultura académica, estará certamente, entre outros, a transferência do papel de especialista da disciplina para pedagogo da disciplina, como refere Zabalza (2003), ou ainda a alteração do foco do pólo professor-ensino para o pólo estudante-aprendizagem como refere Cachapuz (2001).

O ensino da enfermagem em Portugal, com uma história de 29 anos de integração no ensino superior, tem sido alvo de atenção especial de alguns investigadores em resultado das particularidades do currículo, da formação pedagógica dos seus docentes e da organização do ensino desta disciplina do conhecimento.

Como refere Pinheiro (2010, p. 219), reportando-se aos desafios atuais para os estudantes e docentes do ensino superior em geral, “para fazer face às exigências, pressões e desafios do dia-a-dia das aprendizagens necessárias, estará certamente também presente o combate à tradicional passividade dos estudantes que atuam como se aprender fosse um desporto que se pratica na bancada, e implementar estratégias de ensino que envolvam mais consciente e ativamente os estudantes, pois ensinar também não pode ser entendido como uma modalidade desportiva que só tem treinador, sem atletas”. Precisa-se então de uma urgente reconversão do papel do docente como organizador, guia e avaliador da aprendizagem, facilitador e realizador de situações de aprendizagem cooperativa, motivador e promotor de expectativas positivas, orientador de tarefas e de fontes de informação e do esforço dos estudantes, entre outras. Neste sentido, sobressaem exigências de acompanhar, monitorizar e avaliar os estudantes de forma individual e grupal, produzindo feedback célere e profundo dos seus trabalhos e tarefas, no caminho da promoção e desenvolvimento de competências específicas, mas também transversais, entre as quais as competências pessoais e sociais, fundadas em princípios de autonomia e emancipação (Leite & Ramos, 2014; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, & Rosário, 2009).

Numa tentativa de ajudar a ultrapassar as dificuldades com que os professores do ensino superior se debatiam diariamente na sua ação docente, decorrente das reformas do ensino superior americano, em 1987, a American Association for Higher Education publicou pela primeira vez, o artigo *Seven Principles for good Practice in Undergraduate Education* da autoria de Arthur Chickering e Zelda Gamson (Pinheiro, 2010). Inspirados nos princípios da aprendizagem experiencial e num exercício de focalização progressiva nas boas práticas no ensino, Chickering e Gamson, formularam sete princípios

destinados a desafiar os docentes do ensino superior a inovarem as suas estratégias de ensino e, dessa forma, facilitarem os processos de socialização e aprendizagem dos estudantes abreviando o período de adaptação aos tempos de mudança e transição vividos pelos estudantes do ensino superior.

Assim, entre as exigências atuais do ensino superior encontram-se as que se referem às boas práticas docentes (Chaves & Pinheiro, 2012; Chickering & Gamson, 1987) incluindo as relativas às competências didático-pedagógicas específicas de cada área científica que é alvo de ensino (Chaves, 2007; Chaves & Pinheiro, 2012), mas também outras, que designamos neste trabalho de *boas práticas*, e que dizem respeito a práticas de estimular o contacto entre o professor, o estudante e a faculdade, a estimular a cooperação entre os estudantes, a estimular a aprendizagem ativa, a fornecer atempadamente feedback, a enfatizar a importância do tempo nas tarefas, a comunicar expectativas positivas e a respeitar os diversos talentos, capacidades e modos de aprendizagem dos estudantes (Chickering & Gamson, 1987; Pinheiro, 2012; Chaves & Pinheiro 2015).

Sabendo-se que os desafios atuais do ensino superior são cada vez mais exigentes em relação às competências e boas práticas docentes, como referem Pinheiro (2012) e Chaves e Pinheiro (2012), revela-se crucial não só a promoção, mas também a avaliação dessas mesmas competências e boas práticas. Investigar e avaliar (inclusive autoavaliar) as boas práticas docentes, de modo a conhecê-las e compreender as suas relações com outras condições inerentes aos docentes e aos ambientes organizacionais é, em nosso entendimento, uma exigência atual para apoiar mais e melhor a pedagogia do ensino superior, e que pode encontrar suporte nos princípios inerentes às boas práticas enunciados por Chickering e Gamson (1987).

Ao longo das últimas décadas de investigação sobre a atividade pedagógica docente, o juízo pessoal acerca da capacidade para empregar competências pedagógicas para ensinar sob circunstâncias previsíveis, imprevisíveis e variadas, tem sido apontada como determinante na melhoria da docência ao longo da vida profissional do professor (Bandura, Azzi & Polidoro, 2008; Prieto, 2007; Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, & Schwarzer, 2002; Teixeira, 2009). Bandura (1997), na sua teoria sociocognitiva, designou este julgamento pessoal como percepção da autoeficácia (AE) individual docente.

É nosso entendimento que, este juízo pessoal pode traduzir-se na força e convicção com que cada docente coloca as suas competências em prática e desenvolve as suas boas práticas docentes na sua organização de ensino superior, só que agora, e também em demanda do Processo de Bolonha, numa esfera não mais somente individual, mas também coletiva. Neste sentido, os mesmos investigadores da autoeficácia individual docente admitem a importância de sempre que se avaliar o juízo pessoal acerca da capacidade de cada docente empregar competências pedagógicas para ensinar numa ótica de avaliação da percepção de autoeficácia individual também fará sentido avaliar a percepção de autoeficácia coletiva. Esta, de acordo Bandura (1997) e Bandura, Azzi e Polidoro (2008), diz respeito à percepção que o grupo tem da sua própria competência para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades. Deste modo, em grande medida, as ações dos professores dependerão também desta crença que têm sobre a capacidade do grupo de professores a que pertencem (Bandura, 1997, 2008; Bandura, Azzi & Polidoro, 2008; Miñan, 2013).

Do ponto de vista teórico e empírico muito se tem afirmado que a percepção de autoeficácia individual, influencia a percepção e o enfrentamento dos desafios (Bandura, Azzi & Polidoro, 2008; Prieto, 2007; Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud, & Schwarzer, 2002; Teixeira, 2009). Assim, enquanto alguns professores podem avaliar individualmente os desafios, pressões e exigências à profissão docente como estímulos e reptos a superar, outros podem considerá-los como dificuldades, obstáculos ou ameaças intransponíveis. Consequentemente, é de esperar que docentes com níveis mais elevados de percepção de autoeficácia tendam a interpretar as tarefas e os problemas profissionais como desafios, ao inverso de ameaças, sentindo-se mais capazes de os superar (Salanova, Lorente & Vera, 2009).

Acerca da pertinência teórica e empírica da percepção da autoeficácia coletiva, os poucos estudos existentes com a população docente vão no sentido de a considerarem relacionada com o desempenho docente, permanecendo ainda por esclarecer a sua relação com a autoeficácia individual do docente e outras dimensões da autoeficácia, o seu poder preditivo em relação ao desempenho docente e ao impacto nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes (Prieto, 2007). Por exemplo, os estudos de Goddard, Hoy e Hoy (2000) associam a eficácia individual do professor ao seu sucesso na sala de aula e afirmam a necessidade de se realizarem estudos que possam vir a diferenciar essa eficácia individual do construto mais recente da percepção da eficácia coletiva, estimando que este último poderá estar mais associado ao desempenho/sucesso dos estudantes. Neste mesmo sentido, Ramos, Silva e Pontes (2015) expõem a necessidade de investigação que demonstre o nível de interdependência entre autoeficácia individual e coletiva, assim como a forma como atuam na atividade dos professores.

Face aos desafios constatados para a profissão docente e reconhecendo na literatura o potencial de investigação e intervenção apontado para as variáveis de autoeficácia, foi nossa intenção realizar um trabalho que articulasse boas práticas docentes e condições várias de autoeficácia.

Nesta investigação em desenvolvimento procuramos a compreensão das dinâmicas das dimensões da autoeficácia entre si (geral, do professor e coletiva) e em que medida se relacionam com as boas práticas assim como com a satisfação profissional e a com a resiliência dos docentes do ensino superior, nesta situação em particular, no ensino público da enfermagem em Portugal.

O estudo que agora se apresenta caracteriza-se por um plano de investigação não experimental, realizado num estudo transversal, que privilegia a análise de dados quantitativos, gerando análises do tipo descritivo, diferencial e correlacional em relação à autoeficácia individual e coletiva, a satisfação profissional e a resiliência, nas suas possíveis relações com as boas práticas docentes. O desenho da investigação, assim como a seleção das instituições envolvidas, prendeu-se sobretudo com questões profissionais, porque é nosso objetivo, como enfermeiro, professor e investigador, em primeiro lugar, conhecer ainda melhor as instituições de ensino da enfermagem e os docentes que nelas desempenham as suas funções e em segundo lugar, obter resultados de âmbito nacional dando um caráter mais amplo às informações obtidas.

Esta investigação desenvolveu-se realizando a tradução e adaptação de alguns instrumentos de colheita de dados, acompanhada da utilização de outros já adaptados e utilizados em Portugal. Realizou-se

a aplicação do protocolo de investigação constituído pelos diversos instrumentos de investigação para preenchimento *on-line* pelos docentes da população em estudo, constituída pelos docentes de 21 escolas de enfermagem em Portugal. As últimas duas fases do desenho desta investigação são constituídas pelos estudos dos instrumentos de investigação, estudos com as diversas variáveis e termina com a construção de um modelo multidimensional explicativo das boas práticas no ensino da enfermagem.

A presente dissertação contempla duas partes, uma de revisão da literatura e outra de investigação empírica, e uma estrutura de organização dos capítulos em função das temáticas, dos construtos e dos estudos realizados.

Assim, no primeiro capítulo – O Contexto e a história recente do ensino superior: a arquitetura e a cultura académica – considera-se os conceitos de formação docente, os modelos de formação e de análise de competências pedagógicas. Aborda-se também o desenvolvimento da história e da organização do ensino superior em Portugal e na Europa. No final deste capítulo apresentam-se o ensino da enfermagem em Portugal.

No segundo capítulo – A autoeficácia e as boas práticas docentes: os contributos de Albert Bandura, Arthur Chickering e Zeldy Gamson para a consolidação de uma cultura académica - explicita-se o tema autoeficácia nas suas diversas vertentes, individual e coletiva segundo a teoria social cognitiva de Albert Bandura abordando ainda as boas práticas docentes no ensino superior, através dos sete princípios de Chickering e Gamson.

No terceiro capítulo - Enquadramento da investigação e opções metodológicas - explicita-se o problema de investigação, os objetivos definidos e a metodologia adotada para lhes responder e a que se recorreu ao longo do desenvolvimento da investigação. São também apresentados os dados da amostra em estudo assim como a apresentação e descrição dos instrumentos que constituem o protocolo de investigação.

No quarto capítulo - Resultados dos estudos psicométricos dos instrumentos de avaliação da perceção de autoeficácia individual e coletiva, da satisfação profissional, da resiliência e das boas práticas docentes - são apresentados para cada instrumento desta investigação os resultados dos estudos das suas propriedades psicométricas, recorrendo-se a análises exploratórias e confirmatórias da sua dimensionalidade.

No quinto capítulo - Resultados da avaliação da autoeficácia individual e coletiva no ensino da enfermagem: relação e impacto na avaliação das boas práticas docentes - são apresentadas as relações entre as variáveis em estudo e será apresentado o impacto das medidas de autoeficácia individual e coletiva nos indicadores da avaliação global das boas práticas docentes no ensino da enfermagem, recorrendo a um modelo de *path analysis*.

Nas considerações finais deste trabalho realiza-se uma síntese dos resultados empíricos discutidos nos dois capítulos anteriores em articulação com a literatura e consideram-se também as implicações e os caminhos futuros decorrentes desses resultados.

Apresentamos a expectativa de que este estudo se constitua num contributo para a compreensão das dinâmicas entre a influência da autoeficácia individual e coletiva e as boas práticas docentes no ensino da enfermagem em particular, podendo ser útil e aplicável ao ensino superior em geral. Esperamos ainda que se apresente como um ponto de partida e um estímulo para mais estudos clarificadores destas relações, e intervenções orientadoras de práticas educativas de qualidade no ensino superior, que se desejam promotoras do desenvolvimento e bem-estar de docentes e estudantes.

PARTE I
REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I

O CONTEXTO E A HISTÓRIA RECENTE DO ENSINO SUPERIOR: A ARQUITETURA E A CULTURA ACADÊMICA

1. Os docentes do ensino superior: Do conhecimento à competência

Muitos dos ideais em que se apoiavam os sistemas tradicionais de ensino vêm-se agora desafiados pelos novos enfoques que o EEES apresenta. Para fazer face às exigências, pressões e desafios do dia-a-dia das aprendizagens estará certamente também presente o combate à tradicional passividade dos estudantes que atuam como aprender fosse um desporto que se pratica na bancada” e implementar estratégias de ensino que envolvam mais consciente e ativamente os estudantes, pois ensinar não pode ser entendido como uma modalidade desportiva “que só tem treinador sem atletas” (Pinheiro, 2010, p. 219).

As competências tradicionais dos docentes, como conhecer bem os conteúdos ministrados na sua unidade curricular e saber explicá-la aos estudantes, revelam-se agora insuficientes (Zabalza, 2003). Atualmente, requerem-se conhecimentos sobre a estrutura, bioquímica e funcionamento cerebral e sua influência nos processos de aprendizagem, isto é, saber como melhor aprendem e memorizam os nossos estudantes e, em função disso, pensar como poderíamos planejar as nossas matérias, reforçarmos as nossas competências didáticas, os nossos recursos metodológicos para aplicar em ação, integrando adequadamente os conteúdos formativos da nossa unidade curricular no perfil geral a desenvolver no curso. Na opinião de Zabalza, a transformação implica a mudança de ser “especialista da disciplina” para “pedagogo da disciplina” (2004a, p. 34). Não são entidades diferentes, podendo ser mesmo complementares. Porém, como refere o mesmo autor, a primeira fagocita frequentemente a segunda.

Em definitivo, trata de modificar-se o ponto de apoio da atividade docente, passando do ensino (apresentar a informação, explicá-la, propor atividades e avaliá-la) à aprendizagem (organizar o processo para que os estudantes possam construir o seu percurso a partir do conhecimento que lhe propomos, desenvolver guias e recursos de aprendizagem que facilite o trabalho autónomo, acompanhar de perto o processo de aprendizagem em grupo e individualmente, desenvolver o feedback sobre as atividades dos estudantes, etc.).

A este propósito, Zabalza (2003-2004, p. 115) afirma que o processo de mudança em que nos encontramos, poderá resumir-se nas convicções que, de seguida, se apresentam:

- A docência é um componente importante na formação dos estudantes. Uma boa docência marca diferenças entre instituições, entre uns professores e outros. O que os estudantes aprendem depende do seu interesse, esforço e capacidades, mas também se tiveram bons ou menos bons docentes, melhores ou piores recursos didáticos e se lhe foram oferecidos boas ou más oportunidades de aprendizagem;
- A docência tem características próprias e distintas das outras atividades que o docente do ensino superior deve assumir. Ensinar é diferente de investigar e é também diferente do trabalho de gestão, de extensão cultural ou de outros projetos profissionais como auditorias ou acessórias;

- Apresentar um bom desempenho docente não é uma questão de muita prática. A prática ajuda, mas tem de ser revisitada, avaliada e ajustada. Sem reflexão, formação e atualização, a experiência pela prática é insuficiente;
- A docência constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais. Estas competências são constituídas por conhecimentos (sobre conteúdos disciplinares a ensinar e sobre os processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, utilização de recursos didáticos, gestão dos métodos de avaliação, etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional, etc.);
- O ensino transcende o espaço concreto das aulas. Analisar a docência implica considerar três momentos básicos: a preparação, o desenvolvimento da intervenção didática e as ações posteriores, nas quais se podem incluir momentos de tutoria;
- O ensino transcende o âmbito do visível, objetivo e quantificável. Fatores como a motivação, interesse e implicação dos estudantes, atitudes dos docentes e estudantes, e a satisfação, são fatores invisíveis muitas vezes difíceis de quantificar e operacionalizar;
- A qualidade do ensino transcende a atuação dos docentes. A sua intervenção individual como sector importante de uma instituição de ensino superior é limitada. As decisões constantes do professor que terminam na sua atuação didática aplicam-se somente sobre os aspetos que o docente tenha capacidade de atuação. Os professores não podem em pleno alterar a inteligência dos estudantes e a sua preparação anterior, alterar o tamanho das turmas, organizar os espaços e recursos disponíveis, nem alterar o tempo adstrito para as matérias. Uma grande parte da competência dos docentes é, pois, saber selecionar e levar a cabo desempenhos docentes que melhor se adaptem às circunstâncias que condicionam o seu trabalho.

As modificações no mundo do trabalho, sobretudo com a introdução de novas tecnologias, o grande desenvolvimento e desejo pelo conhecimento e a sua difusão, em conjunto com o poder e o saber nas sociedades contemporâneas, geram novas necessidades formativas e a criação de novos contextos no campo educacional (Tejada, 2005; Therrien & Loiola, 2001).

A grande transformação atribuída à função docente foi mudar o centro da atenção do ensino para a aprendizagem. Esta transformação substantiva do conceito de ensinar atribuída aos professores pressupõe novas competências (Zabalza, 2000). Na opinião deste autor, "(...) sempre foi difícil ensinar, porém, se já era difícil ensinar quando só havia que ensinar, agora muito mais difícil será, pois, ensinar implica também facilitar a aprendizagem dos estudantes" (Zabalza, 2004b, p. 22).

Ao longo do próximo subcapítulo, destacaremos o conceito de competência e competência pedagógica, acreditando que, quanto melhor compreendermos os processos de aprendizagem, em melhores condições estaremos de facilitá-la junto de todos os estudantes.

1.1. O conceito de competência

O conceito de competência é um construto basilar quando nos referimos ao conjunto de conhecimentos e habilidades que necessitamos para desenvolver algum tipo de atividade (Zabalza, 2003). Todavia, esta definição de competência surge resultante da evolução e transformação da noção de qualificação, definida por Boterf (2005), como um conjunto de saberes e de competências profissionais, adquiridos ao longo da vida, através de atividades de formação inicial e contínua, situações de trabalho e de situações extraprofissionais.

Moore e Theunissen (1994) referem-se à noção de competência como capacidade do indivíduo dominar o conjunto das tarefas que constituem um posto de trabalho definido, acompanhando as mudanças tecnológicas e organizacionais, assim como a modernização das condições de vida no trabalho. Esta conceção, segundo estes autores, obriga-nos a prestar mais atenção às capacidades pessoais e à sua capacidade de utilizá-las em situação concreta. Nesta linha de pensamento, não basta saber, é necessário aplicar, não basta intentar é preciso fazer bem (Goethe, 2003).

Shippmann et al. (2000) reportam-se à competência como desempenho de uma atividade ou tarefa com sucesso ou o conhecimento adequado de um certo domínio do saber ou *skill* com ênfase na pessoa. Por outro lado, o conceito de qualificação, segundo os mesmos autores, enfatiza mais a tarefa ou a função. Boyatzis (1982, citado por Neves, Garrido & Simões, 2006, p. 13) descreve a competência como a capacidade de “demonstrar um sistema e uma sequência de comportamentos que se relaciona funcionalmente com a prossecução de um objetivo e que pode ser aplicado num vasto leque de situações”.

Marbach (1999, citado por Dias, 2006, p. 47) tenta clarificar a distinção entre qualificação e competência. Refere Marbach que a ambiguidade dos conceitos reside mais na confusão entre conceitos de classificação e qualificação do que sobre os conceitos qualificação e competência. No entanto, para os diferenciar, diz o autor, o termo classificação deve “reservar-se a tudo que é avaliação e à maneira como é concebida” e o termo qualificação deve “reservar-se para tudo que se relaciona com a apreciação das competências adquiridas pelas pessoas”. Por outro lado, numa perspetiva menos integradora, Lopes (1994, citado por Dias, 2006, p. 41) caracteriza as qualificações como “um percurso linear, evoluindo por adições sucessivas ao campo de forças original, integrado pelas habilitações literárias”. Os modelos de qualificação baseavam-se também no saber experiencial (aprender fazendo), constituindo ainda hoje uma forma importante de aquisição de conhecimentos profissionais em determinados sectores de atividade. No entanto, como nos refere Zabalza (2004a), mais prática não significa melhor prática se esta não for revisitada, avaliada, reajustada e repensada.

Schwartz (1995, citado por Ramos, 2001, p. 281) propõe-nos a noção de qualificação fundamentada em três dimensões: conceptual, social e experimental. Define a dimensão conceptual “como função dos registos de conceitos teóricos e formais, associando-os a títulos e diplomas.” A segunda dimensão, a social, refere este autor, coloca a qualificação “no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, bem como ao conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional construídos profissionalmente”. Por fim, a terceira dimensão, experimental, “está relacionada

com o conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os conceitos, mas o conjunto de saberes postos em jogo quando da realização do trabalho” (Schwartz, 1995, citado por Ramos, 2001, p. 281).

Como foi referido anteriormente, a designação de competência tem vindo a substituir a noção de qualificação. Segundo refere Ramos (2002), esta requalificação de terminologia e de conceitos é devida ao enfraquecimento das dimensões conceptual e social em benefício da dimensão experimental, ligada ao conteúdo real do trabalho. Esta recentração deve-se, por um lado, à valorização dos saberes tácitos e sociais em detrimento dos saberes formais, cuja posse era normalmente atestada pelos diplomas. Por outro, face à crise de emprego e da valorização das potencialidades individuais, a negociação coletiva antes realizada por categorias de trabalhadores passa a ser baseada em normas e regras que, mesmo com aplicação coletiva, se aplicam individualmente. A competência expressa coerentemente essa dimensão, pois, sendo uma noção originária da psicologia, chama a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafectivas e psicomotoras (Ramos, 2001).

Boterf (2005) conduz-nos para a ideia de que a referência a competências tem um desenvolvimento acelerado após o Maio de 1968. Este tema surge nos debates entre parceiros sociais: o questionamento das relações de subordinação hierárquica, a reivindicação de um reconhecimento maior da pessoa nas situações de trabalho conduzindo progressivamente à exigência de ter em conta competências individuais na consecução dos desempenhos. “Parecia cada vez mais claro que estes desempenhos não podiam ser obtidos apenas pelo trabalho prescrito (e a qualificação inerente), mas também pelo trabalho real que devia completá-lo e, por vezes excedê-lo” (Boterf, 2005, p. 9).

O conceito de competência pedagógica será a capacidade de mobilizar conhecimentos e recursos cognitivos da área pedagógica para enfrentar e resolver com êxito situações em contexto das vivências pedagógicas, promovendo a defesa e a qualidade das aprendizagens académicas e sociais. O conhecimento pedagógico e as competências formativas não deverão ser concebidos como saberes e técnicas de ensino, de transmissão de conhecimentos, mas como algo que fundamenta o exercício global das funções dos docentes (Ambrósio, 2001).

O desenvolvimento da noção de competência tem, assim, dois propósitos imediatos. Por um lado, reordenar conceptualmente a compreensão da relação trabalho/educação, desviando o foco do emprego, das ocupações e da tarefa para o trabalhador nas suas implicações com o trabalho e, por outro, institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores nas organizações sob novos códigos profissionais (Ramos, 2001). Refere a mesma autora que se deve proporcionar aos jovens transições menos traumáticas para o mundo do trabalho, junto dos adultos, construir alternativas que supostamente minimizem o risco de exclusão social. Numa conjuntura económica difícil e incerta, num ambiente de trabalho que não cessa de evoluir, perante riscos repetidos de perda de empregos, poder contar com um conjunto de competências não é negligenciável (Boterf, 2005). Este facto não resolve todos os problemas, mas não há dúvida que só aquele que revele um conjunto de competências validadas e uma capacidade comprovada para entrar em processos de aprendizagem disporá de uma vantagem apreciável no mercado de trabalho e estará apto para argumentar sobre a sua empregabilidade.

As competências propendem a deixar de ser simplesmente consideradas como recursos ao serviço das verdadeiras riquezas das instituições como o são os equipamentos e as suas instalações. São as competências que são consideradas como verdadeiras riquezas. As competências referem-se sempre a pessoas. Numa instituição, funcionando numa lógica de competência, os colaboradores já não podem ser considerados como geradores de custos e encargo, são também, e de modo prioritário, geradores de valor. A este propósito, Boterf (2005), refere que “não é impossível que a expressão recursos humanos, seja pouco a pouco substituída pela expressão riquezas humanas” (p. 18).

Para agir com competência, a pessoa deverá ter a capacidade de integrar, combinar e mobilizar, não apenas os seus próprios recursos como conhecimentos, saber fazer, qualidades, cultura e experiência, mas também mobilizar os recursos do seu meio ambiente: redes profissionais, bancos de dados, manuais de procedimentos e outros. Ser competente é ter disponível um saber transferível (Boterf, 2005).

A competência é, então, uma constelação ou um grupo de comportamentos específicos, observáveis e verificáveis, podendo ser classificados em conjunto do ponto de vista da fiabilidade e da lógica e que estão relacionados com o sucesso do desempenho da pessoa (Neves, Garrido & Simões, 2006).

1.2. Julgamento social da competência

Do ponto de vista das exigências das organizações, as competências de um indivíduo só podem ser tomadas em conta quando validadas por um dispositivo que reconheça e certifique a sua existência. A competência não pré-existe ao julgamento social que procura reconhecer, avaliar ou referenciar. O que se designa por competência evolui ao longo do tempo, estando dependente dos critérios utilizados. Tal como não há resposta sem pergunta, não há competência reconhecida sem julgamento social sobre essa competência (Boterf, 2005). Significa isto que a competência ou a resposta competente, que se reconhecerá, depende do dispositivo de medida (métodos, instrumentos, conceitos, avaliadores) que se utilizará, isto é, “(...) o que é avaliado não é a competência em si, mas o que é designado por competência pelo dispositivo de avaliação” tal como refere a este propósito (Boterf, 2005, p. 62).

Para Reinbold e Breillot (1993), a produção de competências corresponde a um processo multidimensional, simultaneamente individual e coletivo e sempre contingente, ou seja, dependente de um determinado contexto e de um determinado projeto de ação. É na medida em que as competências são da ordem do saber mobilizar (pode armazenar-se informação, mas não competência) que elas não podem ser dotadas de universalidade e existir, independentemente dos sujeitos e dos contextos (Canário, 1997). Não é possível haver competência sem transação. É neste sentido que as competências são emergentes dos contextos de ação profissional e não prévias a este.

O conceito de competência é indissociável da noção de desenvolvimento (Tejada, 2005). Quando assumimos que a competência profissional se desenrola num contexto em transformação é coerente deduzir a sua inevitável evolução, logo necessita de uma rigorosa avaliação. Comungamos da opinião de Tejada (2005) que partilha connosco a ideia de que “Ser competente hoje e neste lugar não significa ser competente amanhã noutra contexto” (p. 10).

Tradicionalmente, a maior capacidade de resolução de problemas adquiria-se com a experiência e com um maior nível de qualificação. Na atualidade, à velocidade desta mudança a que está submetida a sociedade do conhecimento, a experiência escasseia por definição e as qualificações estão sujeitas a um acelerado ritmo de mudança.

Segundo Tejada (2005), orientar a formação para as competências não pode reduzir-se a uma formação mais prática, como contraponto direto da teorização e dos planeamentos formativos do ensino superior. Formar estudantes competentes requer incorporar a experiência no próprio processo formativo, sem o qual não se adquire a competência.

Zabalza (2003) refere que devemos assumir e entender a prática ou a experiência como:

(...) o período de formação que passam os estudantes em contextos laborais próprios da profissão, fábricas, empresas, serviços hospitalares ou outros, que constituem simultaneamente um período de formação (...) em que os estudantes passam fora das instituições de ensino superior trabalhando com profissionais do sector em cenários de trabalho real. (p. 45)

As competências pedagógicas assumem grande importância no apoio aos docentes na resposta eficaz ao complexo enlameado que é gerir dicotomias e dilemas no mundo formativo e no mundo laboral, desenvolvimento pessoal *versus* desenvolvimento científico, profissionalização *versus* enriquecimento cultural, especialização *versus* polivalência, instituição escolar *versus* instituição de trabalho e prática *versus* teoria (Zabalza, 2003). Este conhecimento, que se preconiza atualizado e disponível, deverá conduzir os estudantes não apenas à organização de um pensamento científico, linear, dedutivo, causal, mas ao pensamento complexo, que permitirá um nível maior de compreensão e de relação entre ideias, melhoria dos conhecimentos e à evolução do mundo contemporâneo.

1.3. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior

Na atualidade os docentes constituem, em potência, o ativo mais importante para levar à prática uma sociedade de aprendizagem democraticamente justa. Como refere Zabalza (2000, p. 14) "(...) o bom ensino não é um processo linear". Nesta linha de pensamento, os docentes têm de desempenhar papéis mais complexos, para que realcem a criatividade, a curiosidade intelectual, a saúde emocional e o sentido de cidadania dos estudantes (Day, 2006).

A profissionalidade define a qualidade da prática, define como comportar-se num trabalho ou função, como os seus membros integram as suas obrigações com os seus conhecimentos e destrezas num contexto de profissão ou disciplina e as relações contratuais e éticas com os clientes.

A desvalorização e a diminuição da importância das competências docentes são referidas por aqueles que relativizam a capacidade formadora do ensino superior, sendo este universitário ou politécnico. Outros autores assumem-se claramente por uma linha de responsabilização acrescida dos docentes

individualmente ou em grupo, afirmando que estes têm um grande impacto e responsabilidade na formação e no desenvolvimento dos nossos estudantes. Existe uma diferença substancial nos efeitos e nos resultados formativos entre um bom e um mau ensino (Bento, 1997; Zabalza, 2003).

Na opinião de Zabalza (2003) nem todos os professores do ensino superior pensam que a docência seja algo realmente fundamental para o desenvolvimento dos estudantes na formação superior. Diz-se muitas vezes que o importante é a organização e o ambiente formativo que se cria nas instituições. Não são as aulas que marcam a qualidade da formação segundo esta perspetiva, mas a presença e uso efetivo de múltiplos recursos postos à disposição dos estudantes: biblioteca, salas de computadores, salas de estudo, fontes de documentação, entre outros. Refere-se por vezes que, na realidade, a docência pouco pode trazer de novo ao que o aluno não possa fazer por si (motivação, conhecimentos prévios, expectativas pessoais, capacidade de trabalho e esforço). Afinal, segundo esta análise, o fator-chave são os estudantes e as suas qualidades pré-formatadas.

Hoje, pelo conhecimento já disponível, fica claro que, no novo século, não é possível formar mais profissionais com um ensino voltado para a racionalidade técnica (Faria, 2003). O progresso e o bem-estar das sociedades e das populações são o resultado da qualidade da formação que for capaz de assegurar aos cidadãos que dela fazem parte. Grande parte dessa formação é da responsabilidade das instituições de ensino superior. Os docentes, parte integrante dessas instituições, contribuem e são responsáveis para o êxito ou insucesso das formações e das suas consequências, pois é no ensino superior que se educam e se formam os quadros para o grande número de organizações (Tavares, 2003).

A sociedade atual e futura precisa e contínua a ter necessidade de especialistas, mas que, ao mesmo tempo, tenham uma visão correta do mundo em que vivem, dos valores sociais, culturais, éticos que lhe são subjacentes e que deverão ser respeitados. Educar, segundo Reimão (2001), consiste em oferecer e transmitir um modo de viver e de entender a vida em torno de um projeto responsável. Ainda segundo este autor, educar significa também acreditar na perfeitibilidade e no desenvolvimento do Homem, na sua capacidade para se aculturar e possibilitar a emergência de uma subjetividade livre, autónoma, responsável e solidária em cada um.

Com o desenvolvimento unidirecional e sem retorno do Processo de Bolonha, numa sociedade em rápida e profunda mutação cultural, política, económica e social, onde surgem novos saberes, novas conceções e se perspetivam novas práticas educativas, esperam-se vivências pedagógicas proficientes, refocando o Pólo professor/ensino no Pólo aluno/aprendizagem (Cachapuz, 2006).

Preparar o docente do ensino superior, pedagógica e cientificamente em função de um novo perfil que as novas funções começam a exigir na sociedade emergente, constitui um enorme desafio que hoje se coloca às instituições universitárias e politécnicas. Parece-nos oportuno referir que os docentes do ensino superior atual e futuro terão, no caso de Portugal, um trabalho suplementar e uma responsabilidade acrescida. Não se trata apenas de criar qualidade relacionada com o mercado interno ou externo competitivos, mas assegurar qualidade que possibilite aos nossos estudantes um

desempenho no mundo que está a construir, mais digno do que aquele que os seus pais puderam ter. A especificidade histórica do subdesenvolvimento português no domínio do analfabetismo prolongado e da tardia massificação da educação obriga os docentes a um compromisso e esforço suplementar de eficiência na formação dos nossos estudantes como forma:

(...) de iludir o destino de periferia que tem sido destino português durante a modernidade, mas também como forma de fornecer aos jovens armas conceptuais de qualidade equivalente às que outros jovens de toda a Europa e de todo Mundo têm acesso. (Campos et al., 2005, p. 13)

A adoção de uma filosofia do EEES implica mudanças na forma tradicional de atuação de muitos docentes e também de muitos estudantes. Para os docentes, a ideia forte de mudança é a transferência da aula magistral e dos exames para as metodologias ativas e avaliações alternativas, respetivamente. Para os estudantes, a orientação irá no sentido, não só da participação nas aulas e estudo, mas também da efetividade em trabalho orientado, trabalho em equipa e trabalho autónomo, promovendo o pensamento crítico, a capacidade de tomar decisões e resolver problemas, capacidades de comunicação, de liderança e de inovação (Benito & Cruz, 2005; Ribeiro, 2005).

Assim, estão expostas as questões que, na nossa opinião, justificam o que os mais reconhecidos autores referem já há alguns anos Altet (2000; Campos et al., 2005; Cachapuz, 2001; Garcia, 1999; Knight, 2005; Reimão, 2001; Simão, Santos & Costa, 2003; Tavares, 2003; Zabalza, 2003; 2004b), entre outros, como sejam a implementação urgente e obrigatória de uma política de formação ao nível dos professores do ensino superior. Espera-se uma pedagogia diferenciada e individualizada, com formas de trabalho que se tornam dominantes em sociedades ligadas em rede e em que a informação se generalizou, o que favorece um ajustamento por parte dos professores entre formas clássicas e formas de trabalho tutorial, reforçando o desenvolvimento de uma capacidade relacional que potencialize a eficácia do ensino e da aprendizagem.

1.3.1. Princípios gerais da formação dos docentes

Palmer (1988), a propósito da formação de professores e renovação das práticas pedagógicas, referiu que as reformas na educação nunca se conseguem renovando unidades curriculares, pondo novas regras e limites às escolas, reformulando currículos e reformulando textos sem valorizar e desafiar o coração humano que é a fonte do bom ensino, apelando ao interesse em protagonizar uma mudança na antiquada e ineficaz formação de professores, colocando o docente no centro como motor dessa mesma transformação.

Na problemática da formação dos docentes, Garcia (1999, p. 27) apresenta oito princípios subjacentes: o primeiro princípio leva-nos para a reflexão de uma formação como um processo contínuo. Independentemente dos seus diferentes conteúdos curriculares, deverá manter os princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. O desenvolvimento da carreira docente é um projeto ao longo da

carreira, contínuo, interativo, acumulativo que combina um conjunto de formatos de aprendizagem (Fullan, 1987, citado por Garcia, 1999). Os docentes devem estar preparados para serem capazes de, face aos desvios entre os processos cognitivos e sócio-afectivos dos estudantes e às estratégias por eles desenvolvidas, promoverem a autoformação, os ajustamentos necessários e a adaptação à situação. É necessária uma formação contínua para interpretar e analisar o real, para um aperfeiçoamento em função das situações educativas.

O segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação dos docentes num processo de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, como estratégia para facilitar a melhoria do ensino. A formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto. Como expõe (Escudero, 1992; Palmer, 1998), a formação deve estar preferencialmente orientada para a mudança, estimulando e despertando reaprendizagens nos docentes e na sua prática que, por sua vez, deve facilitar os processos de ensino e de aprendizagem dos estudantes.

O terceiro princípio relaciona os processos de formação de docentes a projetos de desenvolvimento organizacional da instituição escolar. Desta forma, podemos pensar a instituição escolar como contexto favorável, referência e contexto para a aprendizagem dos docentes, detendo, assim maiores possibilidades de transformar a própria instituição.

Um quarto princípio defende a articulação entre a formação do docente, no que respeita aos conteúdos da unidade curricular e à sua formação pedagógica, isto é, o conhecimento didático do conteúdo. Esta integração é estruturante do pensamento pedagógico do docente (Marcelo, 1992).

Ainda mencionando o pensamento de Garcia (1999), o quinto princípio sublinha a necessidade de integração da teoria-prática na formação dos docentes. Os professores criam e desenvolvem um conhecimento individual, resultante das suas experiências e vivências pedagógicas, que racionalizam, dão a conhecer aos pares e inclusivamente rotinizam. Como refere Gómez (1988, citado por Garcia, 1999; Garcia & Sanchez, 1993; Zabalza, 1994), a prática (e não as práticas) é um espaço de oportunidade curricular especialmente delineada para aprender a construir o pensamento prático do docente em várias dimensões. Mas para que a prática seja fonte de conhecimento tem de se acrescentar análise e reflexão na e sobre a própria ação (Zeichner, 1993). Mialaret (citado por Altet, 2000, p. 10) diz-nos que "(...) um professor, que é um profissional especial só pode ser bom se for capaz de, graças à sua atitude de investigador e de teórico, se questionar constantemente". Refere Stones (1992, citado por Zabalza, 2003) que a tendência de conceber o ensino e a formação pedagógica como um "processo artístico" pode significar que a prática constitui um cenário geral, suficiente e o único válido para a formação dos docentes. Nesta linha de pensamento, o conhecimento profissional constrói-se na ação, fundamentalmente observando e trabalhando com peritos um período de tempo. Este mesmo autor destaca a ideia de que esta insistência na prática acabou por provocar importantes lacunas em conhecimentos básicos. As habilidades finalmente adquiridas pelos docentes estão limitadas a atuações sobre o que realizaram na sua prática. Falta uma mudança, um conhecimento dos princípios que substanciam estas atuações e os processos de construção da teoria através da prática.

O sexto princípio destaca-se, na opinião de Garcia (1999), pela necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo docente e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva.

O sétimo princípio é o da individualização. O ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas. Este facto implica que aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais e outras de cada docente para desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades. O princípio da individualização deve, segundo Hoffman e Edwards (1986, citado por Garcia, 1999), basear-se nas necessidades e interesses dos docentes, devendo estar adaptada ao contexto em que estes exercem, fomentando, assim, a participação e a reflexão.

Por último, a formação dos docentes deve proporcionar o questionamento das suas próprias crenças e práticas institucionais. É necessário adotar uma perspectiva que realce e saliente a importância da indagação e do desenvolvimento do conhecimento a partir da prática e da reflexão dos próprios docentes. Este conceito implica que os docentes em formação pedagógica sejam entendidos, não como consumidores do conhecimento, mas como capazes de gerar e de valorizar o conhecimento desenvolvido por outros (Giroux, 1990, citado por Garcia, 1999).

1.3.2. Perfis de docência no ensino superior

O perfil ideal para o professor do ensino superior seja do ensino politécnico, seja do ensino universitário, engloba duas componentes fundamentais que hoje em dia já não merecem contestação: a componente científica e a componente pedagógica. As competências científicas e pedagógicas implicam conhecimentos específicos e atualizados sobre as matérias específicas, mas também de âmbito geral; e, por outro lado, conhecimentos alargados de natureza pedagógica que tenham em conta as dimensões histórica, filosófica, psicológica e sociológica, organizacional, curricular e didática do ato de ensinar e dos processos de ensino-aprendizagem, bem como dos contextos em que a sua ação se desenrola (Tavares, 2003). Só assim acreditamos, como refere o autor, que a docência será educadora e transformadora da vida e da história do estudante e o ajudará a crescer e a desenvolver todas as suas potencialidades, a ter sucesso pessoal, académico, profissional e social.

Haavio (1969, citado por Day, 2006) identificou três características importantes para um bom desempenho docente. A descrição pedagógica, isto é, a capacidade do docente utilizar o ensino mais adequado a cada estudante, um ensino “por medida” como gostamos de fazer referência. A segunda característica é o amor pedagógico, o instinto de cuidar, de decidir e o desejo de ajudar, proteger e apoiar. A consciência vocacional é a terceira característica. Esta consciência apodera-se da personalidade do docente que está disposto a fazer tudo para um desempenho proficiente, encontrando de imediato uma gratificação interior e uma das finalidades da sua vida. Segundo Day (2006), esta dimensão ético-moral do desempenho docente distingue os professores comprometidos, que educam, cujo trabalho

está ligado com a vida, e os professores que ensinam, para os quais o ensino é mais um trabalho que uma vocação. Neste sentido vão as considerações de Hansen (1999), referindo que o trabalho do professor é uma vocação, um compromisso moral e pessoal relacionado com o desenvolvimento das mentes e dos espíritos dos estudantes (Hansen, 1999, citado por Day, 2006):

Ensinar é uma atividade contínua de estímulo e impulso de atitudes, orientações e ideias que permitem aos estudantes progredir em vez de retroceder como seres humanos, crescer em vez de se limitarem nas suas atitudes e capacidades. Em igualdade de circunstâncias aquele que tenha um sentido de vocação presente desempenha um papel de professor de forma plena, exercendo uma grande influência intelectual e moral sobre os estudantes do que um professor que veja a sua profissão só como um trabalho. Como vocação o ensino é um serviço público que também conduz à realização pessoal de quem presta esse serviço. (p. 33)

O ensino conforme Bordenave (1986, citado por Silva, 2000) consiste na resposta planeada às exigências naturais do processo de aprendizagem e deve ser encarado como resultante de uma relação pessoal do docente com o estudante. Esta visão do processo ensino-aprendizagem é contemporaneamente partilhada por Rogers (1986), colocando a ênfase na relação pedagógica como promotora e facilitadora da aprendizagem. Segundo este autor, qualidades como o apreço, aceitação e confiança, possibilitam melhor compreensão do docente em relação à dúvida e a hesitação dos estudantes quando abordam um novo problema. Para um clima de aprendizagem auto-iniciada e experiencial, a compreensão empática é importante como característica ou dimensão do docente (Rogers, 1986). Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, é sensível à forma pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresentam aos seus estudantes, aumentando assim as oportunidades para uma aprendizagem significativa (Silva, 2000). As qualidades das atitudes no relacionamento interpessoal estudante-docente, promotoras de um clima promocional do crescimento, conduzem a uma aprendizagem mais profunda, a um ritmo mais rápido, difundindo-se mais na vida e no comportamento do estudante que na aprendizagem adquirida na sala de aula tradicional. Segundo Silva (2000, p. 47), a dimensão relacionamento interpessoal estudante-docente e aprendizagem significativa relacionam-se intimamente porque "(...) a direção é autoescolhida, a aprendizagem é auto-iniciada e a pessoa integral com sentimentos e paixões é envolvida no processo significativo de aprender, e de como aprender sobre o que deseja saber".

Centra (1987, citado por Garcia, 1999) enunciou 9 características que os professores de nível superior devem possuir: a capacidade de comunicação; as atitudes favoráveis aos estudantes; o conhecimento do conteúdo; uma eficaz organização do conteúdo; o entusiasmo com as matérias; a justiça nos exames; a disposição para a inovação; a estimulação do pensamento crítico dos estudantes e a capacidade de reflexão. Contudo, o professor do ensino superior também investiga. Através da investigação, os docentes aprofundam o conhecimento específico da sua área específica de estudo. Consequentemente, isso repercute-se no facto de os próprios estudantes, como futuros profissionais, se familiarizem com os problemas e perspectivas da atualidade, adquiram conhecimentos sobre metodologia de investigação e o rigor e veracidade da disciplina e da disciplina como objeto de estudo.

As relações entre a investigação e a docência, entre a produção do conhecimento e a sua comunicação, deveriam ser fluidas e estáveis (Garcia, 1999). No entanto, segundo o mesmo autor, verifica-se uma baixa correlação encontrada em diferentes investigações entre a avaliação que os estudantes fazem dos seus professores e a produção científica destes, não ficando claro o reconhecimento pelos estudantes que, a docentes com currículos académicos elaborados, correspondam capacidades didático-pedagógicas conjuntamente elevadas.

Sundre (1990, citado por Garcia, 1999) fatorizou o conceito de produtividade do professor e encontrou quatro dimensões fundamentais: a pedagogia – onde inclui atividades de ensino, ser bom professor, estar preocupado com o ensino, os estudantes acharem as aulas interessantes, respeito pelos estudantes; encontrou também as publicações e reconhecimento profissional – onde se inclui as publicações e o prestígio exterior do professor. A terceira dimensão diz respeito às características intelectuais do professor; imaginação, espírito de indagação, clareza nos objetivos, honestidade, capacidade de sintetizar e relacionar fenómenos, rigor intelectual e competência complexas de pensamento: finalmente, encontrou uma quarta dimensão a que chamou características criativas e artísticas – onde se inclui a produção artística, atuações e exposições.

Esta separação entre o ensino e a investigação tem uma leitura sociológica e psicológica (Garcia, 1999). O prestígio profissional, reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas é proporcionado exclusivamente pela atividade investigativa e pela produção científica. Assim, uma menor atitude didática pode ser compensada se o professor for bom investigador. Segundo Pérez (1989, citado por Garcia, 1999), um bom professor que não investigue tem um menor reconhecimento institucional e prestígio social. Por outro lado, para procurar uma estabilidade laboral, a investigação, através do mestrado e do doutoramento, revela-se decisiva e a única alternativa para prestar provas de reconhecimento académico. Ainda segundo este autor, cada um cultiva e desenvolve aquelas dimensões em que se auto-perceciona como mais valioso (identificação profissional positiva), ignorando e menosprezando as outras atividades e dimensões em que se avalia como menos competente.

Segundo Perrenoud (2000), o docente que administra a progressão das aprendizagens dos estudantes mobiliza cinco competências específicas: conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às capacidades dos estudantes; adquirir uma visão longitudinal dos objetivos do ensino; estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem; observar e avaliar os estudantes em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa e finalmente fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.

Um contributo importante a incluir nos perfis docentes, referidos na sua dimensão ético-moral, é o resultado das investigações de Rudduck, Chaplain e Hallace (1996, citado por Day, 2006). Os seus trabalhos permitiram dar a conhecer a visão dos estudantes sobre a docência, isto é, como é que estes gostariam que fossem os seus professores: em primeiro lugar os estudantes gostariam que os docentes respeitassem os estudantes como pessoas e como grupo que é o mais importante nas instituições de ensino; igualmente que os docentes fossem justos com todos os estudantes, com independência da classe social, género, etnia e *status* académico; que promovam a autonomia, não como um estado

absoluto, mas como um direito e uma responsabilidade em relação à maturidade física e emocional; que lancem reptos intelectuais que ajudem os estudantes a experimentarem a aprendizagem como uma atividade dinâmica, atrativa e potenciadora; que prestem apoio social em relação aos problemas académicos e emocionais; e também que transmitam segurança, em relação ao espaço físico da instituição de ensino, assim como nos encontros interpessoais, em episódios de ansiedade e ameaças à autoestima dos estudantes.

A aceitação de uma filosofia de EEES implica uma adoção de mudanças na tradicional forma de atuar de muitos professores, mas também de muitos estudantes (Benito & Cruz, 2005). Referem os autores que para estes novos perfis de professores e estudantes serão necessários alguns anos e indubitavelmente uma vontade de mudança em especial por parte dos professores. Nesta linha de pensamento, o perfil referido por Espinar (2003) responde ao repto do EEES. Na sua visão, o professor deverá reunir as seguintes competências: dominar tanto o conhecimento da sua disciplina como a gestão do mesmo; inovar sobre a sua própria prática docente, o que implica refletir e investigar integrando o conhecimento disciplinar e o pedagógico como via para a melhoria contínua; utilizar com segurança as ferramentas relacionadas com o curriculum - desenho, planificação e gestão do mesmo; saber favorecer entre os estudantes um clima de motivação para uma aprendizagem de qualidade; saber trabalhar em colaboração com os colegas e potenciar a aprendizagem colaborativa entre os estudantes; possuir habilidades e técnicas comunicativas e de relacionamento que a função docente requer e também estar comprometido com a dimensão ética da profissão docente.

Ser professor do ensino superior é estar ligado à pressão da publicação de livros ou artigos, estar sujeito à mercantilização, aos pedidos de colaboração em investigações, a uma maior diversidade de estudantes, à precarização do trabalho, à codificação e à formalização, à restrição de recursos e à intensificação das forças estruturais exigindo mais dedicação dos docentes (Knight, 2005). Esta desalentadora perspetiva, segundo este autor, induz o erro, mas subsistem um conjunto de regras e orientações que os docentes poderão adotar, independentemente do ambiente e das condições estruturais para que possam ser o que desejam, serem docentes eficazes e felizes. Segundo Knight (2005, p. 268), o docente deve dedicar atenção e vontade à tarefa de estimular a aprendizagem complexa, uma aprendizagem para desenvolver competências gerais e específicas da matéria, uma aprendizagem que favoreça a eficácia pessoal e promova a cognição. Refere o autor que o bom ensino é um ganho individual e social, uma propriedade emergente de uma pessoa que estabelece relações com outras e se relaciona com sistemas e comunidades. Nesta linha de pensamento, a atribuição de tarefas e posterior avaliação, assim como o desenho de experiências para aprendizagens complexas são tarefas docentes fundamentais. Nesta medida, os programas dos currículos devem ter em conta que as aprendizagens ocorrem em intervalos curtos de tempo, mas pelo contrário as aprendizagens complexas ocorrem lentamente. Ainda segundo Knight (2005), o bom ensino ocorre quando os estudantes conhecem a situação, o programa, a cultura da disciplina e os seus objetivos; o conhecimento prático ativo que anima o ensino é algo que corresponde fenomenologicamente ao ser total da pessoa, assim como o mundo social e físico em que a pessoa vive, refere o autor. Uma outra característica é motivação intrínseca para ensinar, como criação de oportunidades para a realização profissional no trabalho, é preferível

a estratégias motivacionais que se baseiam em forças extrínsecas. Estas vão contra os intentos de melhorar o ensino mediante supervisão incrédula. As boas avaliações, com independência, e as boas carreiras profissionais ajudam os docentes a sentirem recompensas psíquicas do ensino. Por último, aquilo que os docentes pensam, as “auto-teorias” e tendências qualificativas dos docentes contribuem consideravelmente para a perspectiva de qualidade de ser professor. Depois, há evidências que podem optar por modificá-las (Knight, 2005).

O ensino é volumoso, no sentido de que é sólido, de peso, e, complementarmente, o exercício docente adquire peso, no sentido em que toma posse de uma perícia docente ao estar em contexto da prática e em comunidades de prática docente (Knight, 2005). Nesta linha de pensamento, Escudero (1992) afirma que a parte central de qualquer processo educativo é o estudante e a sua aprendizagem, concluindo que esta aprendizagem se obtém com maior ou menor profundidade a partir do trabalho que realiza o professor.

Quando o foco é o desempenho do professor no ensino superior, é obrigatória a referência ao Código Pedagógico de Miguel Zabalza. São dez dimensões substanciais da docência, ou seja, um conjunto de condições e reptos para uma docência de qualidade no ensino superior (Zabalza, 2003). Estamos certos que a missão formativa de cada instituição de ensino superior se concretiza e operacionaliza pela sua oferta curricular. A qualidade formativa dependerá, em boa medida, da atuação dos diversos preceitos postos à disposição em especial o desempenho docente. O bom ensino exige o domínio de diversas competências docentes que Zabalza pretende elencar em dez dimensões de qualidade. Estas dimensões e não outras, na nossa opinião, surgem pelo facto de estarem intimamente relacionadas com a qualidade institucional, logo resultante do desempenho individual do docente e, por outro lado, permitirem orientação para um desempenho docente que se quer de acordo com os pressupostos didático-pedagógicos decorrentes do Processo de Bolonha, isto é, destacando a aprendizagem para além dos conteúdos disciplinares e a melhor forma de o conseguir junto dos estudantes.

Este código é, na nossa opinião, regulador da relação entre contextos e gerador individual de princípios orientadores de desempenhos e, simultaneamente, da produção sistematizada de reflexão sobre a ação, revisitando-a e transformando-a. Na mesma linha de pensamento, podemos afirmar que esta abordagem do desempenho docente em plena vivência pedagógica, ou seja, em contexto prático, contém uma dimensão interpessoal entre o docente, o estudante, os conteúdos e a instituição e uma dimensão intrapessoal mais do âmbito prático-reflexivo, ou seja, uma reflexão na ação. Estamos perante um instrumento regulador de práticas pedagógicas e, conseqüentemente, estamos na presença de um discurso pedagógico, assumindo que, a cada docente, está atribuída uma prática e um discurso conseqüente.

A primeira dimensão apresentada por Zabalza (2003) para uma docência de qualidade diz respeito ao **desenho e planificação da docência com orientação de projeto formativo**. Refere-nos o autor que a docência não se reduz à sala de aula, sendo que uma preparação eficaz é fundamental. Esta primeira dimensão pretende declarar a importância da planificação da atividade docente, tanto no que se refere ao plano de estudos, como ao projeto formativo do nosso núcleo ou departamento e, individualmente, ao programa da unidade curricular. A competência planificadora dos docentes resulta de um jogo de

equilíbrios entre uma predeterminação oficial, preestabelecida e a sua própria iniciativa profissional, assim como entre a visão da unidade curricular e a intervenção legitimadora do núcleo ou departamento, e também entre o equilíbrio da experiência e competência profissional do docente e as suas características e interesses dos seus estudantes que haverá de tomar em consideração com o objetivo de negociar aspetos do programa. Planificar o ensino significa interpretar e pôr em prática as determinações legais, isto é, os descritores, os conteúdos básicos da unidade curricular que se deve colocar no manual da disciplina, a própria visão da disciplina e da sua didática, tendo em conta a experiência profissional e o estilo pessoal e as características dos estudantes, o seu número, preparação anterior, os seus interesses e, finalmente, considerar os recursos disponíveis. Estes equilíbrios, segundo o autor, resultam de uma condição básica na planificação do ensino: "(...) os docentes devem sentir-se como agentes de uma unidade curricular e não como seus legítimos proprietários" (Zabalza, 2003, p. 73).

A segunda dimensão diz respeito à **organização das condições e do ambiente de aprendizagem**. Os espaços e as condições ambientais em que se desenvolve a docência constituem uma parte substancial do contexto das atividades de ensino-aprendizagem de qualidade. O contexto físico e ambiental pode atuar como potenciador do impacto formativo da atuação do docente ou como fator que o limita, empobrece, dificulta e torna inatingível os objetivos formativos. "(...) os espaços de aprendizagem são muito mais do que um local neutro, sem significado, que leva a tarefas docentes igualmente neutras e descontextualizadas" (Zabalza, 2003, p. 99). Colocar mais protagonismo nos espaços, permite diminuir o protagonismo do professor, fazendo emergir uma aprendizagem mais autónoma por parte dos estudantes. O ambiente e a forma como ele está organizado convertem-se por si mesmo numa mensagem.

A **seleção dos conteúdos e a forma de apresentação** representa a terceira dimensão para uma docência de qualidade. Os conteúdos da nossa unidade curricular não têm todos a mesma importância. O docente deve ser capaz de transmitir aos estudantes, um mapa em relevo da sua disciplina, com eixos conceptuais e estruturais e também com questões ou assuntos menos importantes. Ter uma visão de conjunto, saber entrar nos conteúdos para identificar com solvência os diversos níveis de importância das questões que o programa aborda.

A organização da sequência dos conteúdos, isto é, a ordem com que se introduzem e a relação que estabelecem entre eles segundo Zabalza (2003) vai condicionar de forma evidente a sua apropriação pelos estudantes. É fundamental que os estudantes vão construindo esquemas conceptuais bem trabalhados internamente e que sejam significativos, isto é, que os estudantes entendam bem o seu sentido e a aplicabilidade dos conteúdos. A forma de ordenar os temas e as conexões que se estabelecem com a nossa unidade curricular com outras unidades curriculares e disciplinas do conhecimento, assim como com situações da vida real, servirão de orientação e modelo para os estudantes construírem a aprendizagem.

Importante no contexto da seleção e apresentação de conteúdos, é a vinculação dos conteúdos da matéria à profissão ou ao trabalho profissional, a inclusão de temas opcionais, ambiente harmonioso entre a teoria e prática e montar um ambiente de riqueza comunicativa, proporcionando um feedback constante e fluido. Devem proporcionar-se atividades de revisão e sistemas de reorganização dos conteúdos (Zabalza, 2003).

Uma dimensão básica da qualidade da docência situa-se na capacidade dos docentes de se deslocalizarem como explicadores de conteúdos da unidade curricular, e efetivarem-se como guias do processo de aprender. Zabalza (2003) considera os **materiais de apoio aos estudantes** como guias orientadores, dossiês e informações complementares a quarta dimensão para uma docência de qualidade. O docente não completa a sua função de ensino simplesmente por explicar bem a sua lição, ou administrar atividades aos estudantes. Parte do seu trabalho, talvez a mais importante, é guiar a aprendizagem dos seus estudantes, orientá-los num caminho interior rumo à aprendizagem efetiva (Zabalza, 2003). Esta função de orientador pode exercer-se, diretamente, no desenvolvimento das aulas, ou indiretamente, através de “Materiais de apoio” elaborados explicitamente com essa função (orientar e oferecer sugestões sobre a melhor maneira de abordar os conteúdos da unidade curricular, melhorando a aprendizagem dos estudantes principalmente em turmas massificadas. Segundo Zabalza (2003), os guias de apoio são mais importantes e preciosos nos primeiros anos dos cursos, sendo substituídos por outros métodos que os estudantes vão adquirindo, isto é, o seu estilo próprio de aprender. Os guias deverão ser mais explícitos e orientadores nos anos iniciais e mais sugestivos e problematizadores nos anos finais.

A **metodologia didática** constitui um dos componentes básicos e imprescindíveis dos projetos formativos, considerada a quinta dimensão para uma docência de qualidade. O nível de dependência ou de independência com que se planeia a atividade didática e uma combinação das duas características é útil em turmas numerosas. As atividades dependentes reportam-se a ações guiadas e bem definidas pelo docente, incluem uma descrição detalhada do que se deve fazer e do que se está à espera no final dessa ação. As atividades de independência baseiam-se em trabalho autónomo do estudante, definindo este os seus próprios objetivos indicando sistemas alternativos de trabalho. É conveniente e essencial o docente planear e analisar no processo didático, a forma pessoal como combina a pressão e o apoio no desenvolvimento das suas atividades didáticas. A pressão vem manifestada pelas exigências e condições postas às atividades (em quantidade, qualidade, tempo, rigor, forma de apresentação, etc.). O apoio concretiza-se em dispositivos de ajuda disponíveis, sistemas de informação e feedback que se oferece. Os guias didáticos e os contratos de aprendizagem, entre o docente e o estudante, possibilitam uma boa combinação de controlo e independência (Zabalza, 2003).

As **novas tecnologias** constituem a sexta dimensão para uma docência de qualidade. Converteram-se numa ferramenta insubstituível, de indiscutível valor e efetividade na manipulação da informação com fins didáticos, constituindo um valor acrescido na docência do ensino superior. Pretende-se uma maior interação entre estudantes e docentes, melhorar a colaboração entre os estudantes (grupos de trabalho e debate), incorporar simuladores, laboratórios virtuais como nova ferramenta de aprendizagem, possibilitar a retroação na comunicação entre estudantes e entre estudantes e docentes. Na opinião de Miguel Zabalza, a utilização das “Novas tecnologias” está na primeira linha para empreender uma aprendizagem que se preconiza ao longo da vida. No entanto, esta nova oportunidade de enriquecer o conhecimento pressupõe igualmente um novo e mais potente instrumento de domínio.

A sétima dimensão para uma docência de qualidade é na opinião de Zabalza (2003) **a atenção especial aos estudantes e sistemas de apoio**. Uma componente básica do ensino é o encontro formativo. É justamente este, encontro, a condição que define grande parte do sentido formativo. A comunicação

presente no encontro formativo revela a orientação e a influência de quem comunica com o propósito de provocar no recetor mudanças de conhecimentos, de condutas e de sentimentos. A comunicação didática é intencionalmente desenvolvida para que os estudantes se formem. A transição para uma docência centrada na aprendizagem reforça a importância do papel dos docentes do ensino superior como guias da aprendizagem no encontro com os estudantes.

A importância da qualidade da docência como relação humana foi progressivamente desvalorizada (Zabalza, 2003). Os estudantes são críticos com o ensino superior neste tema. Afirmam que o ensino secundário teve um impacto mais forte na sua formação como pessoas. Referem que a sua estadia no ensino superior foi uma época pouco significativa nas suas vidas. O autor refere a possível injustiça pela generalização, mas questiona se os docentes são gestores de informação disciplinar ou assumem responsabilidades de formação no sentido mais absoluto e humanista? A importância de uma reflexão para uma docência de qualidade afeta a forma como se percebe e se constrói o papel docente, fazendo com que tenha sentido em tornar os estudantes melhores pessoas e, assim, tenha sentido mesmo o trabalho especializado de docente no ensino superior.

A seleção e a contratação dos docentes somente como peritos e não como educadores num determinado âmbito científico, revela uma visão pobre da função que desempenha ou poderia desempenhar um docente no ensino superior. Os estudantes aprendem com os seus professores muito mais do que conteúdos curriculares. Aprendem interesse pelo âmbito científico, a forma como se concebe a profissão, o estilo rigoroso do trabalho, a forma e o gosto de estar atualizado, a sensibilidade pelos outros, o seu posicionamento ético na vida, a visão do mundo, entre outros aspetos. Estas qualificações podem parecer obscuras ou invisíveis, mas revelam-se se não rotinizarmos, ou formalizarmos os encontros com os nossos estudantes.

Refere Zabalza (2003) que, merece uma alteração urgente, a imagem menos positiva que se foi estendendo entre os docentes do ensino superior sobre os estudantes que acedem a este patamar de formação. Quanto maior a sensação de que os estudantes apresentam dificuldades e deficiências de aprendizagem, maior tendência têm os docentes de estabelecer expectativas baixas sobre as suas opções de aprendizagem. Por este facto, deve manter-se expectativas altas, sempre que não provoquem pressões excessivas e inviáveis. Exercer a função docente com expectativas elevadas tem sido uma competência típica das instituições formativas mais eficazes.

A presença da avaliação nos sistemas formativos do ensino superior é imprescindível. **Os sistemas de avaliação utilizados** são a oitava dimensão das dez que constituem o código pedagógico de Miguel Zabalza. Refere este autor que se valorizarmos outros componentes do processo formativo, como ter bons objetivos formativos, incorporar conteúdos e experiências ricas, manipular metodologias e recursos atualizados, entre outros. No final, o que acaba por ter uma influência radical, capital, diferenciadora, é a avaliação. Constitui, a parte da atividade docente com mais forte repercussão nos estudantes a curto prazo. Algumas são pouco tangíveis, repercussões na sua moral, na sua autoestima, na motivação para a aprendizagem, mas outras são mais objetivas como as repercussões académico-administrativas, se obtêm um título ou não, se obtêm uma menção de "Excelente" ou um "Suficiente", se tem de pagar nova matrícula, se tem de manter-se fora de casa mais um ano, adiando a entrada na atividade profissional, entre outros (Zabalza, 2003).

A forma como os docentes do ensino superior vivem esta componente das suas atividades letivas é única e pessoal, sendo um excelente indicador de como percebem o seu papel de docentes. Muitos renunciam com vontade esta componente da sua atividade. É algo que produz insatisfação e que tende a dificultar a manutenção de um estilo docente centrado no desenvolvimento e interesses dos seus estudantes. A sua satisfação pessoal está vinculada ao facto de dar aulas e abrir novas perspetivas científicas, culturais e profissionais. Porém, a necessidade de avaliar rompe com o sistema relacional construtivo. O seu papel de facilitador e guia complica-se por ser juiz (Zabalza, 2003). Por outro lado, existe um outro grupo de docentes que abordam a avaliação como único mecanismo de que dispõem para controlar a presença e a implicação dos estudantes nas atividades formativas. A avaliação está sempre presente, à qual se pode recorrer quando os seus dotes persuasivos e motivadores se esgotam. Em suma, trata-se de uma avaliação vista e exercida como autoafirmação e arma profissional.

As estratégias de coordenação com os colegas constituem a nona dimensão para uma docência de qualidade, conforme o Código Pedagógico de Miguel Zabalza. Saber e querer trabalhar em conjunto num contexto institucional determinado é uma qualidade profissional e uma exigência básica para qualquer definição de um perfil profissional pretendido. É importante vincular o trabalho em equipa e a identificação com a instituição, porque ambas as dimensões constituem condições básicas e contingentes para que uma instituição de ensino superior possa cumprir efetivamente a sua missão formadora. Esta vinculação, na convicção de Zabalza (2003), é um aspeto deficitário, uma vez que existe pouca vontade em superar o individualismo para um trabalho de sentido coletivo e de integração e, por outro lado, uma resistência em identificar-se com a missão da instituição em que desempenha funções docentes. Em nenhum dos dois aspetos, o trabalho em equipa e a identificação com a instituição exige a anulação da própria individualidade. A originalidade é uma mais-valia do património coletivo das instituições. Importante é que cada docente esteja em condições de equilibrar as suas qualidades pessoais e a sua pertença a um grupo que desenvolva um projeto que, para ser eficaz, necessita de estar integrado institucionalmente.

A integração de várias disciplinas no mesmo projeto didático, interdisciplinar, cuja docência é compartilhada por vários professores, os guias didáticos para os estudantes, os projetos de inovação didática, os sistemas de tutoria compartilhada entre professores de diversas áreas, entre outras, implica o docente numa necessária cultura de colaboração. Programar conjuntamente temas, procurando complementar as perspetivas disciplinares, introduzir trabalhos e práticas que favoreçam várias unidades curriculares e disciplinas, estabelecer sistemas de avaliação e documentação integrados, produzem níveis de cooperação e apoio mútuo entre colegas. Essa colaboração é tanto mais efetiva quanto melhor for o conhecimento real do projeto formativo da instituição.

Os mecanismos de revisão do processo constituem a décima e última dimensão para uma docência de qualidade referida no Código Pedagógico de Miguel Zabalza. Uma das tarefas a necessitar de melhoria da prática dos professores, na opinião de Zabalza (2003), é o desempenho docente assente num processo linear e estanque, planificação, execução e resultados. Desta forma, a prática melhora o hábito de fazer o mesmo, o que não conduz à melhoria ou ao progresso. Pretende-se uma sequência

de prática diferente, planificação, execução, resultados, revisão do processo e proposta de reajustes. Deste modo, a fase seguinte não se produz como se fosse independente ou uma mera repetição da anterior. Inicia-se uma nova planificação pela revisão da fase que a precedeu.

A realização de reajustes sistemáticos tem sentido ao nível da instituição, ao nível do núcleo ou departamento e também ao nível de cada docente. Após um período de prática docente ou atividade, a revisão sistemática do processo seguida de readaptações, reajustes ou alterações em diferente grau de influência, evita a permanência de erros, baixo rendimento ou produtividade, ou outros desajustes evitáveis.

A operacionalização e adaptação à realidade portuguesa e ao ensino da enfermagem do Código Pedagógico de Miguel Zabalza resultaram do Questionário de Opinião dos Docentes do Ensino Superior (QOVPDES) de Chaves e Pinheiro (2007). Neste estudo com docentes de enfermagem em análise, foi possível extrair que as dimensões a que os docentes mais importância atribuem e mais presentes estão nas suas práticas letivas, são seis (em dez das dimensões de qualidade possíveis): a planificação, a seleção e apresentação de conteúdos, o apoio aos estudantes, a metodologia, a avaliação e as novas tecnologias (Chaves, 2010). No seu conjunto, segundo o mesmo autor, são elementos indispensáveis e basilares do funcionamento de uma pedagogia de qualidade. Segundo Chaves (2010), “sem deixar de reconhecer o seu aspeto crucial, se atendermos ao conteúdo dos itens mais frequentemente assinalados como presentes e importantes verificamos que estamos perante aspetos que apenas respondem a um desafio mínimo de qualidade” (p. 225). Ainda no mesmo estudo, os aspetos didático-pedagógicos mais vezes considerados ausentes das práticas dos docentes e referidos como importantes, dizem respeito a atividades de interação docente-docente ou docente-estudante. Perante estes resultados, verifica-se uma tendência para não valorizar, e manter ausente, a implicação dos estudantes no processo ensino-aprendizagem, assim como a interação entre docentes que é revelada pelos docentes como importante mas que estes reveem como ausente nas suas práticas (Chaves, 2010).

1.4. Modelos de análise das competências pedagógicas

As reflexões de Comênio, decorridos quase quatro séculos, mantêm uma atualidade, juventude e objetividade perturbante, intentando que as mudanças deveriam decorrer de forma célere. Referia-nos Comênio, Monge Checo [1592-1670], autor da Didática Magna:

(...) ensinar realmente de um modo certo, de tal jeito que não possa não obter um bom resultado. (...) Ensinar rapidamente, sem castigos nem medos nem para o que ensina nem para o que aprende, antes pelo contrário, com atrativos e agrado para ambos. Ensinar com firmeza, não superficialmente nem com breves palavras, senão encaminhamos o discípulo aos verdadeiros, aos suaves costumes, à piedade profunda. (Comênio, 1627/2015, p. 45)

No domínio da finalidade do ensino, Altet (2000) refere que o seu objetivo e também do ensino superior mudaram, mas o ato de ensinar continua a desenrolar-se entre o docente e os discentes, no microsistema de um espaço mediado pelo discurso pedagógico e por aquilo que ele consegue provocar, com o objetivo de favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem. Nesta medida, assumimos que “Ensinar é levar a aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe” (Altet, 2000, p. 13).

Se ensinar é comunicar um conteúdo, fazer passar a mensagem é tão importante como o próprio conteúdo da mensagem e como a informação. Ao nível das vivências pedagógicas, a pedagogia é um campo de transformação de informação em saber mediado pelo docente, através da comunicação, da ação interativa numa situação e das tomadas de decisão na ação. O pedagogo é aquele que facilita a transformação da informação em saber e o saber só se torna conhecimento pelo esforço pessoal de quem aprende (Altet, 2000).

A este propósito, Gagné (1975, citado por Altet, 2000) referia que as aprendizagens se efetuam num processo sistémico complexo, que implica um processo de comunicação, de interação, de retroação e de ajustamentos sucessivos mediados pela avaliação, de uma relação forte entre condições internas da aprendizagem – características do estudante e condições externas – concretizadas pelo docente e pelos contextos que envolvem os agentes (Gagné, 1975, citado por Altet, 2000). Segundo este autor, a investigação didática dedica-se sobre as condições internas das aprendizagens e a investigação pedagógica sobre as condições externas preparadas pelo docente e sobre as variáveis do processo interativo.

Podemos, assim, dizer que, conforme se observa na Figura 1.1, a pedagogia se debruça sobre a articulação do processo ensino-aprendizagem ao nível da relação funcional docente-estudante e da ação do docente em contexto específico, isto é, em plena vivência pedagógica. A didática estuda a articulação do processo ensino-aprendizagem ao nível da estruturação do saber e da sua apropriação pelo aprendente (Altet, 2000).

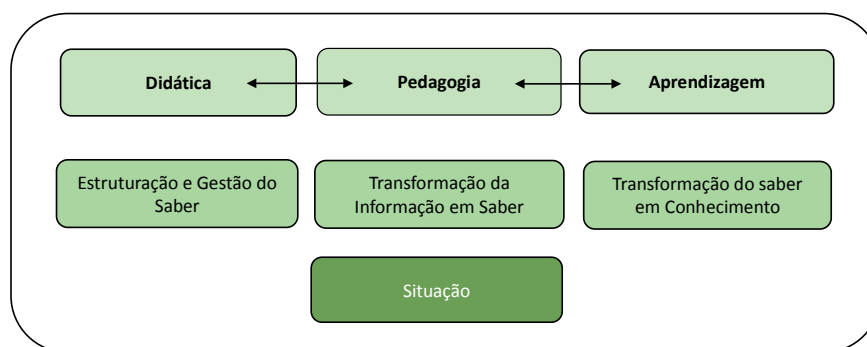


Figura 1.1: Processo ensino-aprendizagem (Altet, 2000, p. 17).

Quando pretendemos analisar as competências pedagógicas, referimo-nos mais corretamente à análise das competências didático-pedagógicas, uma vez que pretendemos abranger toda a ação do docente no processo transformador completo que é o processo ensino-aprendizagem. Pretendemos incluir nas nossas pesquisas e reflexões a relação pedagógica e o próprio ato educativo, que se relaciona mais com o campo da pedagogia, mas também o conjunto de métodos, técnicas e processos para o ensino,

mais relacionado com a área da didática, mediados pelo fator situação concreta, contexto específico de cada docente em plena vivência pedagógica. No que respeita à orientação desta investigação, temos a certeza que o nosso desassossego, apesar de se dirigir mais para o campo da pedagogia, das vivências pedagógicas do professor onde é o objeto central enquanto sujeito da ação pedagógica nos seus comportamentos interativos, também se dirige para o lado da aprendizagem onde o estudante é o protagonista, conforme se pode constatar na Figura 1.2.

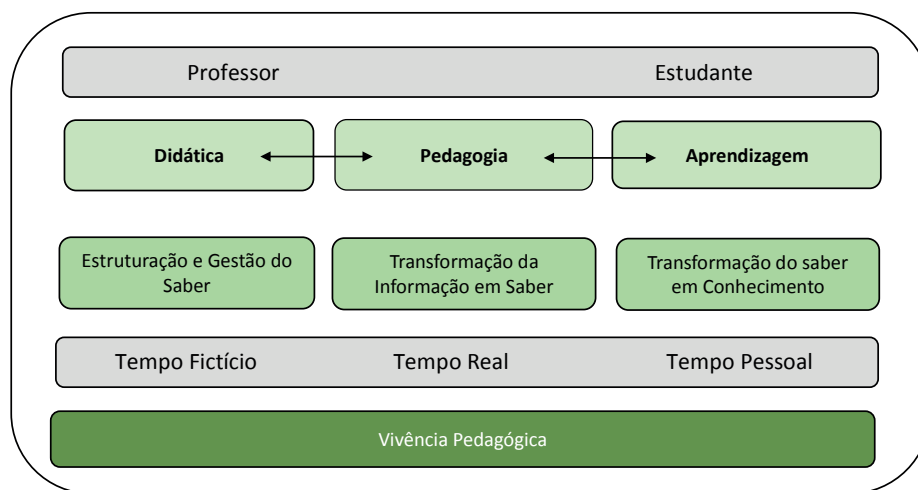


Figura 1.2: Vivência pedagógica, gestão e transformação do saber. Adaptado de Altet (2000, p. 17).

Na mesma linha de pensamento, Perrenoud (2000) apresentou um conjunto concreto de competências que contribuem para redelinear a atividade docente, isto é, acompanhar o movimento da profissão. Segundo este autor, este “inventário de competências pedagógicas” representa um fio condutor para reorganizar uma exposição coerente da profissão docente e da sua evolução num futuro possível e desejável. Sendo assim, “para saber-se de que pedagogia e de que escola se fala, é necessário ir além das abstrações” (Perrenoud, 2000, p. 13).

Para concretizar este conceito, Perrenoud elaborou um conjunto de dez “famílias” de competências que partem de um conjunto de linhas orientadoras, porque “(...) não há uma maneira neutra de realizar este trabalho (...) não é inocente relacionar palavras a práticas” (Perrenoud, 2000, p. 14). Assim, o inventário de competências de Perrenoud parte do seguinte conjunto de orientações paradigmáticas: individualizar e diversificar os percursos de formação; introduzir ciclos de aprendizagem; direcionar mais para uma avaliação formativa do que normativa; desenvolver o trabalho em equipa docente; colocar os estudantes no centro da atividade pedagógica; recorrer a métodos ativos, projetos, aprendizagem baseada em situações-problema; desenvolver competências e transferência de conhecimentos e, finalmente, educar para a cidadania. Estas dez orientações, segundo o autor, não existem objetivamente, dado que são construídas a partir de situações reais, de conceitos teóricos e ideológicos. Por outro lado, Perrenoud explicita que a formação destes grupos, por vezes, abre zonas de imprecisão e arbitrariedade, mas ganham em representatividade. Cada docente, ao analisar este inventário de competências, obrigatoriamente deverá formalizar as suas ideias, perceber as suas incertezas, avaliar a diversidade de pontos de vista e os limites do consenso (Perrenoud, 2000).

As dez famílias de competências que constituem o Inventário de Competências de Perrenoud são as seguintes:

A primeira competência respeita à organização e gestão das situações de aprendizagem, isto é, conhecer a disciplina, os conteúdos a ensinar e traduzi-los em objetivos de aprendizagem. Simultaneamente, segundo o autor, deve o docente trabalhar a partir das representações dos estudantes, dos erros e dos obstáculos à aprendizagem, construir e planear dispositivos e sequências didáticas e envolver os estudantes em atividades de pesquisa e projetos do conhecimento.

A segunda competência diz respeito à administração da progressão das aprendizagens, concebendo e administrando situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos estudantes. Deve o docente obter uma visão longitudinal dos objetivos do ensino e estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades, observando e avaliando os estudantes em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. Deve ainda fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão rumo a ciclos de aprendizagem.

Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação é referida por Perrenoud como a terceira competência, isto é, gerir a heterogeneidade no âmbito de uma turma, abrindo e ampliando a gestão da classe para um espaço mais vasto. Deve o docente, fornecer apoio integrado, trabalhar com os estudantes com mais dificuldades, desenvolver cooperação entre estudantes em ensino mútuo e treinar a competências dos estudantes.

A quarta competência respeita ao envolvimento dos estudantes nas suas aprendizagens e no seu trabalho, suscitando o desejo de aprender, explicitando a relação com o saber, no sentido do trabalho escolar e desenvolvimento do aluno, promovendo a capacidade de autoavaliação. Deve o docente fomentar um conselho de estudantes e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos, oferecer atividades opcionais de formação, favorecendo uma definição de um projeto pessoal do aluno.

Trabalhar em equipa é a quinta competência referida por Perrenoud, pressupondo ações de liderança pedagógica como a elaboração de um projeto em equipa, dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões, formar e renovar a equipa pedagógica, enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais, administrar crises ou conflitos interpessoais.

Participar na administração da escola: elaborar, negociar um projeto da instituição, administrar os recursos da escola, referem-se à sexta competência referida pelo autor. Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros. Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos estudantes. Adquirir competências para trabalhar em ciclos de aprendizagem, baseados em projetos de formação e não só em disciplinas.

Informar e envolver os pais: Dirigir reuniões de informação e debate, fazer entrevistas. Envolver os pais na construção dos saberes, refere-se à sétima competência.

A oitava competência reporta-se às novas tecnologias: a informática na escola deverá ser uma disciplina como outra qualquer, segundo Perrenoud (2000). O docente deverá utilizar os editores de

texto, assim como explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino, utilizando diversas ferramentas multimédia.

A nona competência diz respeito ao dever ético da profissão, prevenindo a violência na escola e fora desta, contrariando preconceitos e discriminações sexuais, étnicas e sociais. Participar na criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. Analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula. Desenvolver o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça.

Administrar a sua própria formação contínua é a décima competência referida por Perrenoud. Deve o docente explicitar as próprias práticas, estabelecendo o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua, negociar um projeto de formação comum com colegas, equipa, escola, rede. Envolver-se em tarefas à escala do ensino ou do sistema educativo. Acolher a formação dos colegas e participar nela.

O *Inventário de Competências Pedagógicas de Perrenoud* não se aplica exclusivamente ao ensino superior, nem tinha esse objetivo. No entanto, as qualidades/competências apresentadas estão relacionadas entre si, interagindo e reforçando-se mutuamente. Além disso, permitem uma aprendizagem ao longo da vida, a emergência de uma consciência crítica e emancipatória, apontando caminhos para a reconversão das culturas organizacional e profissional. Todavia, convém reforçar a ideia de que as competências não existem no vazio, pertencem à esfera do contexto, da prática, do desempenho em plena vivência pedagógica. Esta postura exige uma atitude mais substantiva da educação e formação, ou seja, uma visão que faça tender os pratos da balança mais para o lado da aprendizagem e do aluno e menos para o ensino e o professor. Concretiza-se, assim, o objetivo principal da elaboração de um modelo de análise das competências pedagógicas, a excelência do desempenho individual do docente.

No contexto português, as investigações de conceções de qualidade em pedagogia estreitamente ligadas ao contexto do desempenho são estudadas por Flávia Vieira e colaboradores na Universidade do Minho. Segundo a autora, a investigação na qualidade da pedagogia pode favorecer a avaliação e reflexão de cada professor e das condições que medeiam a ação educativa (Vieira et al., 2002).

Vieira (2005a) relaciona a qualidade da pedagogia no ensino superior com a transformação dos participantes que se concretiza na emancipação dos estudantes numa perspetiva de formação permanente e regulada por sistemas de avaliação e desenvolvimento assentes na indagação dos contextos e das práticas de ensino-aprendizagem (Barnett, 1992, 1997, 2000; Biggs, 1999; Boud et al., 1993; Brockbanck & McGill, 1998; Harvey & Knight, 2002; Rowland, 2000, 2003; citados por Vieira, 2005a).

“Conceções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho” foi desenvolvido em 2001/2002 por Vieira e colaboradores com uma amostra de docentes de 14,6% em relação à população alvo. Este projeto inspira-se no pressuposto de que “(...) a indagação da pedagogia pode contribuir significativamente para a melhoria das condições de aprendizagem, para o desenvolvimento profissional dos professores, e para o reconhecimento e legitimação do processo de ensino-aprendizagem como

campo de investigação” (Vieira, 2005a, p. 2312). O projeto, segundo a autora e seus colaboradores, assenta em cinco pressupostos orientadores que consubstanciam e fundamentam a oportunidade deste estudo (Vieira et al., 2002, p. 28): i) investigar a pedagogia contribui para um conhecimento das condições da formação e dos constrangimentos à qualidade; ii) supõe uma conceção de qualidade da pedagogia – transformação e emancipação; iii) enquanto interpretações subjetivas que influenciam as práticas individuais e coletivas são um elemento constitutivo e potencialmente reconstitutivo dessas práticas; iv) as conceções de qualidade da pedagogia poderão contribuir para a desocultação de aspetos importantes e laterais de uma cultura pedagógica que caracterizam as instituições; v) estas investigações, em contextos locais, podem favorecer movimentos de reflexão e avaliação individual de cada um dos intervenientes das condições de formação e dos constrangimentos à qualidade dessa formação, com eventuais reflexos nos processos locais de tomada de decisões.

Os *princípios e fatores pedagógicos de qualidade da pedagogia* definidos pela equipa de investigação operacionalizados posteriormente em forma de questionário de opinião¹⁴ foram os seguintes (Vieira et al., 2002, p. 32):

- Intencionalidade: Isto é, a ação pedagógica que se desenvolve numa direção assente em pressupostos e finalidades relativos à educação formal e à relação entre esta e a sociedade, direcionando-se a uma formação integrada, de âmbito científico, cultural, técnico/profissionalizante, pessoal e social.
- Transparência: Ação pedagógica que integra a explicitação dos pressupostos e finalidades de formação que a orientam, da natureza da metodologia seguida, dos processos/percursos de aprendizagem e dos parâmetros de avaliação adotados.
- Coerência: A ação pedagógica é coerente com os pressupostos e finalidades da formação que a orientam, com a natureza dos conteúdos disciplinares e com os métodos de avaliação adotados.
- Relevância: A ação pedagógica integra expectativas, necessidades, ritmos e interesses diferenciados, mobiliza e promove saberes, linguagens e experiências relevantes à futura profissão, promove o contacto com a realidade socioprofissional e perspetiva o currículo de forma articulada.
- Reflexividade: A ação pedagógica promove o pensamento divergente e o espírito crítico, integrando uma reflexão crítica sobre os seus pressupostos e finalidades, os conteúdos, a metodologia seguida, os parâmetros e métodos de avaliação, os processos/percursos de aprendizagem, o papel das unidades curriculares no curriculum e a relação deste com a realidade socioprofissional.
- Democraticidade: A ação pedagógica assenta em valores de uma cidadania democrática – sentido de justiça, respeito pela diferença, liberdade de pensamento e expressão, comunicação e debate de ideias, negociação de decisões, colaboração e interajuda.

1 *O projecto Conceções de Pedagogia Universitária – Um estudo na Universidade do Minho* inclui um questionário de opinião com duas versões, uma para alunos e outra para docentes. Vamos apenas referir o questionário referente aos docentes por ser esse o que mais subsídios oferece ao nosso trabalho e às nossas reflexões.

- Autodirecção: A ação pedagógica desenvolve atitudes e capacidades de autogestão da aprendizagem – definição de metas e planos de trabalho autodeterminados, autoavaliação e estudo independente, curiosidade intelectual e vontade de aprender, sentido de autoestima e autoconfiança.
- Criatividade/Inovação: A ação pedagógica estimula processos de compreensão e intervenção, com implicações profissionais e sociais, promovendo uma interpretação pessoal e uma visão pluri/inter/transdisciplinar do conhecimento e da realidade, capacidade de pesquisa e resolução de problemas, desenvolvendo processos pessoais, capacidades de intervenção no contexto profissional e atitudes de abertura à inovação.

A equipa de investigação elaborou, para além dos fatores pedagógicos de qualidade da pedagogia, um conjunto de fatores situacionais, agrupados em três domínios do contexto dos processos ensino-aprendizagem: o professor, o aluno e a instituição/curso (Vieira et al., 2002). No domínio relativo ao professor, encontram-se fatores como a integração na instituição, motivação dos professores face às aulas, competência pedagógica, conhecimento dos professores do curso, capacidade de expressão/comunicação, abertura, flexibilidade e espírito crítico, assiduidade, apoio dos professores aos estudantes, entre outros (Vieira et al., 2002). No domínio do aluno, a equipa de investigação elaborou os seguintes fatores: integração dos estudantes na instituição, motivação face às aulas, motivação face à futura profissão, espírito colaborativo entre estudantes, capacidade de organização eficaz da aprendizagem, capacidade de pesquisa, assiduidade dos estudantes, etc. No domínio da instituição/curso, os fatores apresentados foram: adequação do plano de curso às finalidades do curso, articulação entre as disciplinas do plano de estudos, ajustamento da carga horária semanal, número de estudantes, formação extracurricular como visitas de estudo, infraestruturas, funcionamento dos órgãos de gestão pedagógica, valorização da atividade pedagógica dos professores na sua progressão profissional, etc. (Vieira et al., 2002). Definidos os pressupostos (posicionamento teórico e axiológico) e os fatores de qualidade (intencionalidade, transparência, coerência, relevância, reflexibilidade, democraticidade, autodireção e criatividade / inovação), assim como os domínios situacionais, aluno-professor e instituição /curso, a equipa de investigação passou à análise das conceções de qualidade da pedagogia através de dois instrumentos de colheita de dados: um questionário interno da universidade (pré-existente) e o questionário de opinião de professores e estudantes.

Os investigadores concluem que o documento avalia características do docente, da disciplina, do aluno e da instituição, mas que os resultados não conseguem fazer emergir uma caracterização da cultura pedagógica da instituição. Afirmam ainda que existe uma contradição entre a intenção de envolver os estudantes na avaliação do ensino e os resultados encontrados, uma vez que aspetos como a negociação de decisões, a autodirecção e a participação na construção do curriculum estão ausentes. O papel do professor é concebido, segundo os resultados deste estudo, de forma redutora, no que diz respeito à qualidade de atuação pedagógica. Na globalidade, o documento aparentemente parece apontar para uma conceção teórica e axiologicamente neutra da qualidade do ensino, o que "(...) pode legitimar práticas com uma orientação essencialmente reprodutora" (Vieira et al., 2002, p. 85).

A equipa de investigação conclui ainda que os princípios em que o estudo se apoiou são validados pelos sujeitos inquiridos, ou seja, "(...) a conceção de qualidade como transformação e emancipação encontra forte ressonância nas suas representações acerca das práticas idealizadas" (Vieira et al., 2002, p. 90). Consideram também uma forte utilidade do quadro de análise como instrumento de reflexão ou de investigação acerca da qualidade da pedagogia. Afirmam ainda que a relação entre investigação, avaliação e pedagogia fica prejudicada pelos diferentes contextos, o que permite ambicionar uma modalidade mais próxima de uma investigação-ação, criando assim condições propícias, porque mais contextualizadas, à investigação e renovação das teorias e práticas profissionais.

Avaliar e investigar a pedagogia é um processo formativo de grande relevo, uma vez que quando se ensina, avalia ou investiga, estamos a aprender mais sobre nós mesmos, sobre o nosso desempenho e sobre a realidade física e social que nos rodeia (Vieira et al., 2002).

Na mesma perspetiva, a melhoria da qualidade da pedagogia, Arménio Rego, elaborou um conjunto de dez dimensões ou linhas de orientação suscetíveis de reflexão sobre os modos de melhorar o desempenho docente e a sua eficácia comunicacional. Analisar as competências pedagógicas sob a dimensão reflexivo-formativa é o objetivo último dos docentes que acreditam ser possível melhorar o seu desempenho, facilitando a aprendizagem dos seus estudantes e, simultaneamente elevarem a sua motivação profissional. A atividade de docente do ensino superior é suficientemente complexa para não se coadunar com receitas universais de fácil ou imediata aplicação, é diversificada para permitir caminhos claros de margens bem definidas (Rego, 2003).

A preparação e organização das aulas são a primeira dimensão destacada. Para o autor citado, os estudantes reconhecem rapidamente se as aulas não foram preparadas. Para o docente, preparar as aulas terá de pensar nas dúvidas que poderão assomar à mente dos seus estudantes, e nas questões que lhe poderão colocar. A exigência para com os estudantes deverá pelo menos ser equivalente àquela que o docente tem consigo próprio, pois só assim será coerente. Na fase introdutória "diga o que vai dizer", no desenvolvimento "diga o que tem a dizer" e na conclusão "diga o que disse", enfatizando os aspetos mais importantes, o docente deverá ter em atenção os diversos tipos de estudantes, tentando envolvê-los na aula.

As respostas às dúvidas e questões dos estudantes constituem a segunda dimensão. As questões e dúvidas dos estudantes são uma forma de obter o *feedback* da lição, promover a participação e o espírito crítico e facultar o confronto de ideias, melhorando, assim, o desempenho pedagógico. É importante que o docente responda às questões dos estudantes com entusiasmo, promovendo-o, mas se não souber responder, que o reconheça. Devem os professores fomentar o gosto pelo desconhecido, não desvalorizando nenhuma pergunta, encorajando os mais tímidos. É importante, "(...) mais do que tentar ensinar, fazer esforços para que os seus estudantes aprendam" (Rego, 2003, p. 203).

A terceira dimensão referida por Rego (2003) diz respeito ao tom de voz utilizado pelo docente. A melhor posição para um bom controlo da respiração é a posição ereta, facilitando a projeção da voz. O silêncio é mais do que uma simples interrupção, é um momento em que o estudante tem a possibilidade de pensar melhor sobre a mensagem e compreendê-la. Um breve silêncio "(...) pode equivaler a uma centena de palavras" (Machado, 1999, p. 102, citado por Rego, 2003, p. 205).

Postura, modo de exposição das matérias e ritmo de aula constitui a quarta dimensão por Rego (2003). Mehrabian (1971, citado por Rego, 2003) refere que apenas 7% de qualquer mensagem é comunicada através de palavras, 38% é transmitida pela voz, isto é, expressão rítmica e os restantes 55% pela linguagem corporal não-verbal, postura, gestos, contacto visual e expressões faciais. A dinâmica, energia e entusiasmo da postura do docente constitui a atitude estimulante que se deseja.

A linguagem, quinta dimensão, deve ser familiar, concreta e simples, de modo que se faça entender, no entanto, permitir simultaneamente o enriquecimento vocabular dos estudantes.

A sexta dimensão é constituída pela ilustração das matérias com exemplos práticos. Refere Rego (2003) que a clivagem entre a teoria e a prática é artificial. Por isso, a aprendizagem da teoria tem de ser melhorada através da exposição de exemplos práticos. A seleção prévia de situações concretas pertinentes credibiliza o docente e fomenta a compreensão das matérias pelos estudantes. Os exemplos práticos poderão ser retirados da vida pessoal do docente, da sua experiência profissional, da leitura de livros e artigos de revistas profissionais, assim como da vida quotidiana. Os exemplos da vida pessoal promovem a empatia entre o docente e os estudantes. Podem ser utilizados para corrigir o equilíbrio necessário entre a exigência e o apoio aos estudantes. O recurso a analogias e exemplos práticos e simples da vida profissional podem e devem ser utilizados, já que estes tocam especialmente os estudantes; como referiu Conger (1998, citado por Rego, 2003, p. 214) “os números não provocam impacto emocional, mas as histórias e a linguagem vivida conseguem suscitá-lo. (...) Os ouvintes absorvem informação em função do grau de vivacidade que a mesma comporta”.

A sétima dimensão diz respeito uso de auxiliares visuais. O docente deverá utilizar a tecnologia em que está familiarizado e se sente confortável. Não deverá esquecer-se que qualquer auxiliar visual desvia a atenção da audiência de qualquer estímulo, incluindo a voz do professor. Na harmonia que se deseja entre o discurso e a imagem, é necessário ter presente que “na batalha pela conquista da atenção de uma audiência, os meios visuais vencem sempre” (Bostock, 1994, citado por Rego, 2003, p. 215). Por isso, o docente deverá fazer coincidir as suas palavras com a ilustração visual, mantendo o contacto visual com todos os estudantes. Cada página apresentada visualmente não deverá ter mais que uma imagem, uma figura, gráfico ou tabela, com letra visível horizontal. Deve o docente recorrer a ícones, a cores fortes e distribuí-las pelos diferentes conceitos a apresentar.

A oitava dimensão destacada por Rego (2003) diz respeito à utilização do humor. Todos os docentes que se sentirem desconfortáveis a usá-lo, têm de reconhecer que não é obrigatório a sua utilização. A intenção do docente não é divertir uma audiência, mas conferir energia, reduzir a tensão, motivar, expor o ridículo de uma ideia ou situação. Quando as pessoas respondem ao humor é sinal que estão atentas à mensagem do orador.

A cortesia, cordialidade e apoio sócio-afectivo mereceram destaque nas reflexões e na proposta de análise das competências pedagógicas por Rego (2003), constituindo a nona dimensão. Os estudantes sentem-se especialmente atraídos por docentes que os tratam dentro e fora das suas aulas com respeito e cordialidade. Por outro lado, tendem a reagir negativamente à agressividade, discriminação e ao tratamento infantil. As estratégias para melhorar o desempenho pedagógico, neste domínio, passam

por evitar culpabilizar os estudantes pelos maus resultados académicos e induzir essa descoberta por eles próprios. Deve o docente disponibilizar-se para assumir a sua parte da responsabilidade, dando sinais evidentes que o objetivo do docente é que os estudantes aprendam. A cordialidade revelada pelo docente é um exemplo para os seus estudantes. Deve ser genuíno, mas ter em atenção que nunca rir é como rir sempre. Nunca desvalorizar ou marginalizar os estudantes de que gosta menos ou apresentam fracos desempenhos, mesmo que estes não estejam presentes. O docente deve considerar os seus estudantes como parceiros de uma atividade embora com papéis distintos, interessando-se individualmente por cada um, conhecendo-o pelo seu nome e dar mostra que se esforça para o conseguir, na aula e fora desta. Deve o professor relacionar-se com assertividade, não sendo nem agressivo nem passivo, fazendo respeitar-se e revelar firmeza no respeito que suscita às atuações dos estudantes, não permitindo desconsiderações.

Por último, a décima dimensão refere-se à avaliação das aprendizagens. Considera-se uma das tarefas menos agradáveis e mais árdua por parte dos docentes. Representa o feedback do esforço, dedicação e competência dos estudantes. A forma melhor para preparar os estudantes para a vida não é o facilitismo nos testes. Os estudantes sabem isso, reconhecendo-o mais tarde. Se detetar alguma fraude, seja implacável, mas deve o docente evitar a humilhação pública, refere o mesmo autor. O estudante tem o direito ao sigilo do seu desempenho. A publicação das notas do desempenho deverá ser a mais rápida possível para que o estudante relacione o seu estudo com o resultado final, cumprindo o prazo previamente prometido, mas se não pode cumprir é preferível não prometer. A visualização do teste depois de corrigido é um bom momento de aprendizagem para o estudante, devendo o docente disponibilizar tempo para esta tarefa.

A qualidade do ensino superior é potencialmente melhorada através de diversas fontes (Rego, 2003). As dimensões que apresenta Rego (2003) pretendem, segundo a nossa opinião, subsidiar a atuação no domínio específico do processo ensino-aprendizagem através de uma autoavaliação e reflexão contextualizada do desempenho individual do docente no caminho da qualidade do ensino que facilita e promove a aprendizagem. Nos estudos apresentados por Rego (2003), observa-se uma convergência notória entre as conceções de estudantes e docentes, no ensino superior, sobre o significado da *excelência docente*. Promover a participação dos estudantes, lecionar com ilustrações práticas, ser consciencioso na preparação, organização e estrutura das lições, adotar uma postura cortês e cordial, evitar as aulas exclusivamente de leitura, são as categorias comportamentais que todos os inquiridos denotaram valorizar e declararam como sendo importante para a sua motivação profissional e autoconfiança. Em que medida devem ser tomadas decisões políticas e organizacionais promotoras da ocorrência destes comportamentos? Deverão ser adotados mecanismos que premeiam os docentes que adotem comportamentos comunicacionais e de cidadania apresentados anteriormente? Quais as características de personalidade e de contexto que induzem os docentes a não adotarem essas condutas? Interroga-se o autor, perspetivando e promovendo uma introspeção e uma discussão em grupo necessária e urgente, congruente com as interrogações de entre outros Cachapuz (2006; Perrenoud, 2000; Reimão, 2001, 2006; Tavares, 2003; Vieira, 2002; Zabalza, 2003).

1.4.1. Análise do desempenho pedagógico dos docentes: O olhar dos estudantes

O crescente interesse pelo desenvolvimento de dispositivos de avaliação da qualidade em contexto no ensino superior é cada vez maior, promovendo uma superior qualidade das formações que as instituições fornecem a que se pode juntar a crescente e saudável competitividade no quadro global da sociedade do conhecimento (Morais et al., 2006). A figura principal da qualidade das formações é o docente e o seu desempenho. Uma prática que teve origem nos anos 20 nos EUA surgiu mais recentemente no nosso país no quadro das preocupações políticas e académicas com a qualidade, avaliação institucional, as políticas de financiamento, a educação para o desenvolvimento sustentável, o Processo de Bolonha ou pela avaliação dos próprios cursos.

Assim sendo, a atividade docente divide-se nos seguintes aspetos: desenvolvimento pedagógico resultante da investigação na área e relacionamento afável com os estudantes; utilização de guias da disciplina; planificação de sequências adequadas de aprendizagem e de ensino; desenho de unidades curriculares e também a organização de ambientes de aprendizagem sensíveis e complexos. Os estudantes estão bem situados para avaliar algumas partes destes cinco movimentos realizados pelos docentes (Knight, 2005; Murray, 1984, citado por Moraes et al., 2006). O recurso aos questionários de avaliação pelos estudantes do processo formativo de determinada unidade curricular apresenta como vantagens em relação à observação de aulas por peritos por ser mais fácil de realizar e mais económica do que a observação de aulas por peritos, porque os dados obtidos referem a experiência efetiva dos estudantes e não um só, relativa a um período a que se refere a observação; as referências relatadas pelos estudantes constituem o resultado de um maior número de elementos do que a observação de um único perito (Fraser, 1991, citado por Moraes et al., 2006).

Os questionários de opinião respondidos pelos estudantes sobre o ensino apresentam vulgarmente as dimensões: organização e planeamento da disciplina; clareza e capacidade de comunicação; qualidade da interação docente/estudante; o nível de dificuldade da disciplina e carga de trabalho; a avaliação e classificação e também a perceção da aprendizagem pelo aluno. Estes questionários com consistência interna adequada revelam correlações fortes entre as avaliações feitas pelos estudantes em formação e antigos estudantes, mas correlações moderadas entre as avaliações e o desempenho docente eficaz e o rendimento académico e o desempenho docente eficaz (Braskamp, Caulley, & Costin, 2001; Howard, Conway, & Maxwell, 1985; Overall & Marsh, 1980, citados por Moraes et al., 2006).

Na opinião de Chonko, Tanner e Davis (2002, citado por Moraes et al., 2006), o ceticismo de alguns docentes quanto à eficácia deste método de avaliação das competências docentes prende-se com: a possibilidade de administradores sem experiência na área, utilizarem as avaliações como único instrumento de avaliação do desempenho docente, os estudantes que trabalham menos tendem a penalizar mais os docentes que os desafiam intelectualmente, os estudantes que penalizam o docente deliberadamente; os docentes acreditam que estas avaliações têm pouco valor para avaliar a qualidade do seu conhecimento científico; e também a ideia de que os docentes sentem que os estudantes não possuem conhecimentos suficientes e credíveis para opinar e realizar uma panorâmica do ensino ministrado. Algumas instituições utilizam as avaliações da atividade docente pelos estudantes englobadas na planificação anual da unidade curricular e do desenvolvimento do curso, pelo que se poderia dizer que existe evidente interesse na promoção

da qualidade do ensino ainda que reservado a uma pequena parte da atividade docente visível pelos estudantes. É uma avaliação do tipo diagnóstica, referindo essencialmente pontos fracos e pontos fortes da atividade do docente. No entanto, a qualidade do ensino não é o fator principal nas decisões de promoção Knight (2005), levando alguns docentes a interrogarem-se, desvalorizando este método contributivo da avaliação geral do seu desempenho. Por outro lado, numa tentativa de contrariar o observável por Morais et al., (2006), referem como útil e desejável o uso dos resultados das performances da atividade pedagógica na progressão na carreira académica num futuro que se ambiciona não muito distante.

More, Walsh e Rísquez (2012) referem e defendem que os professores comprometidos com os seus estudantes e com as suas aprendizagens devem procurar adotar técnicas simples que requerem pouco tempo para recolher periodicamente as opiniões dos seus estudantes acerca da atividade docente e sobre a sua aprendizagem. Estas opiniões, segundo estes autores, devem considerar-se como um forte recurso pessoal uma vez que contribuem e possibilitam o desenvolvimento da autoeficácia docente.

O ensino constitui o campo de maior visibilidade de uma instituição superior de formação (Morais et al., 2006). Por tudo isto, são múltiplas as formas de levar a cabo uma avaliação da qualidade pedagógica dos docentes, a autoavaliação, observação de aulas, avaliação por colegas, mas a forma de maior consenso entre a comunidade de investigadores na área é a realizada pelos estudantes através de questionários (Marsh, 1987, citado por Garcia & Sanches, 1993). Pretende-se que sejam úteis, que conduzam a uma motivação suplementar intrínseca para ensinar e para melhorar a forma como se ensina. Uma regra referida por Knight (2005), destina-se a fazer um aproveitamento das avaliações dos estudantes em benefício próprio, isto é, realizar as avaliações quando estiver decorrido aproximadamente dois terços do percurso formativo da unidade curricular, disponibilizando ainda tempo para explicações dos estudantes e sugestões, alterar estratégias beneficiando os estudantes participantes.

A qualidade do ensino é um aspeto multifacetado e, quando muito, os questionários apreendem uma parte do todo que o define. Assim, qualquer dispositivo de avaliação deve considerar fontes e instrumentos de avaliação diversificados que permitam triangular e confrontar as diversas informações, aspetos relativos à unidade curricular, ao curso e instituição (Morais et al., 2006).

2. O ensino superior: Organização e contexto

Atualmente, o sistema de ensino superior em Portugal apresenta-se sob a forma de uma estrutura dual, em que coexistem o ensino universitário e o ensino politécnico. Esta coexistência, segundo Simão, Santos e Costa (2003), remonta ao início do século XX, altura em que o ensino superior universitário e não universitário era já, por exemplo, este último ministrado na Escola Politécnica de Lisboa, na Academia Politécnica do Porto e nas Escolas Médico-Cirúrgicas de Lisboa e Porto.

O ensino politécnico, tal como hoje o conhecemos, decorreu de um debate de ideias na década de 60, com a elaboração de um relatório sobre Portugal intitulado “Le Project Regional Mediterranée”, integrado nas atividades da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), no qual se salientava

“(.. .) a necessidade de desenvolver formação de quadros médios e superiores que respondessem às necessidades e complexidades do desenvolvimento económico e social, para além dos tradicionais licenciados, diplomados com uma qualificação geral inferior à destes, sobretudo para o exercício de certas profissões técnicas”. (Simão, Santos & Costa, 2003, p. 187)

Nesta perspetiva, começou a definir-se a necessidade de uma “ampliação” do sistema universitário português, uma vez que se reconhecia ser muito reduzida a “produtividade” do sistema existente, face às necessidades reais do país (Simão & Costa, 2000).

No entanto, a expansão do ensino universitário não representava, isoladamente, a solução para o problema da formação dos recursos humanos qualificados que o país necessitava. Na sequência dos estudos coordenados pelo Professor Sousa Franco, que apontava claramente no sentido de“(.. .) para além da criação de novas universidades se proceda também à criação de centros de ensino superior não universitário” (Simão & Costa, 2000, p. 16), foram apresentadas e divulgadas as linhas gerais da Reforma do Ensino Superior em Janeiro de 1971.

Desta forma, configurou-se uma política de expansão e diversificação do ensino superior, cuja consagração legal entrou em vigor com a publicação da Lei nº 5/73, de 25 de Julho e o Decreto-Lei nº 402/73, de 11 de Agosto (Simão & Costa, 2000). Com efeito, neste Decreto-Lei estabelece-se que“(.. .) o ensino superior é assegurado por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados”. Estabelece-se ainda que:

(.. .) serão proporcionadas ao ensino superior, em essencial ao universitário, condições que favoreçam e estimulem a dedicação integral e, sempre que possível, exclusiva à docência e à pesquisa científica, bem como o apoio às formas mais adequadas desta última nos diferentes tipos de estabelecimentos do ensino superior (.. .).

Referia ainda a Lei 5/73 de 25 de Julho que:

“(.. .) Os Institutos Politécnicos são centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector de serviços, particularmente as de carácter regional”.

O enquadramento do ensino politécnico no sistema de ensino superior ganhou uma nova forma com a publicação da Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo quando, depois de

definidos genericamente os objetivos do ensino superior, se pretende distinguir o ensino universitário e o ensino politécnico da seguinte forma:

- “O ensino universitário visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma preparação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica”.
- “O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais”.

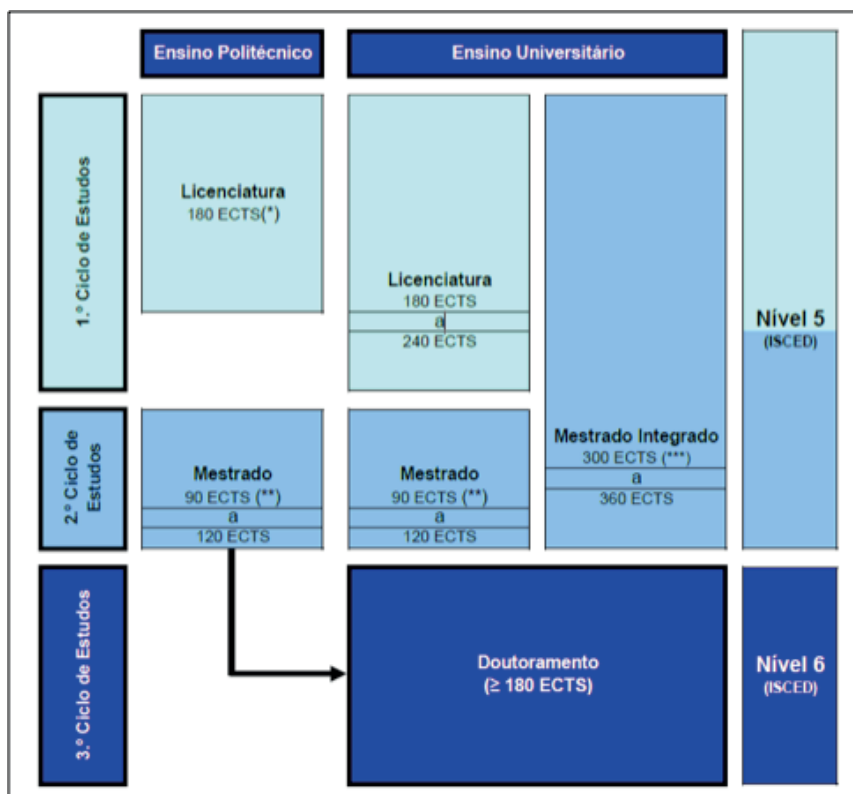
Na opinião de Costa (2003, p. 13), o legislador manifestou dificuldade na distinção, quase“(...) limitando-se a um exercício de semântica, exprimindo ideias semelhantes em tempos e modos não coincidentes”

Com a publicação da Lei n.º 62/2007 de 10 de setembro, é mantida a natureza dual do ensino superior em Portugal. Assim, pode ler-se no art.º 3 a natureza binária deste ensino:

(...) O ensino superior organiza -se num sistema binário, devendo o ensino universitário orientar -se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação, e o ensino politécnico concentrar -se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente. (p. 6359)

Mais uma vez, tal como referiu Costa (2003), a definição dos dois sistemas de ensino superior publicada na mesma lei, apresenta-se semelhante. Assim, na Lei n.º 62/2007, art.º 6 nº 1 é referido que “As universidades (...) são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental” (p. 6359). A mesma configuração é mantida para o ensino politécnico representada no art.º 7 nº 1, “Os institutos de ensino politécnico (...) são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental” (p. 6359).

A dissemelhança é apresentada com a referência ao (saber de natureza profissional) referido para o ensino politécnico e concretizada com a elaboração do nº 2 do artigo 6º e 7º onde é referido respetivamente “As universidades e os institutos universitários conferem os graus de licenciado, mestre e doutor”, e em contrapartida, as instituições de ensino politécnico conferem os graus de licenciado e de mestre, como é visível na Figura 1.3.



ISCED: (*International Standard Classification of Education [0-6]*)

Figura 1.3: Organização das graduações do ensino superior em Portugal.

2.1. O ensino terciário: Universitário e politécnico

Da leitura da Lei nº 46/1986 e nº 62/2007 retém-se a ideia de uma lógica preferencialmente profissionalizante, direcionada para o exercício de atividades profissionais do ensino politécnico e o desenvolvimento da capacidade de conceção indicada para o ensino universitário.

Os estabelecimentos de ensino universitário e politécnico definem-se ainda por diferentes culturas institucionais, designadamente na sua ligação à sociedade. Enquanto o ensino universitário se coloca em posição elevada com distanciamento suficiente para favorecer uma reflexão crítica centrada na evolução e desenvolvimento das sociedades, como motor desse mesmo desenvolvimento, o ensino politécnico encontra-se enraizado na sociedade, sofrendo de imediato as alterações desta e reestruturando-se à medida que as alterações surgem (Simão & Costa, 2000; Simão, Santos & Costa, 2003).

Como refere Costa (2003), há que considerar que existem, por um lado, instituições de ensino superior cujos objetivos educacionais se situam, predominantemente, no domínio da perspetiva de vida e da sociedade e, por outro, instituições cujos objetivos se situam no propósito de acompanhar, dia-a-dia o fluir dessa vida social, garantindo uma resposta formativa à progressiva complexidade que venha a assumir. Pode inferir-se que esta lógica de acompanhamento contínuo do tempo real seria,

academicamente menos exigente que a outra construção perspectiva do futuro. No entanto, na nossa opinião, nunca como hoje o conhecimento se tornou tão efêmero e instável e obsoleto e as mudanças acontecem a um ritmo vertiginoso, podendo concluir-se que se exigem respostas qualitativas às mudanças, sob a ameaça de obsolescência a curto prazo nas duas vocações de ensino superior.

Em alguns momentos as instituições politécnicas públicas foram entendidas como escolas refúgio (Seixas, 1991), no sentido em que tendem a aparecer, nas representações dos estudantes, como instituições com menor prestígio do que as universidades, surgindo mais como instituições de segunda escolha (Tavares, 2013; Tavares & Cardoso, 2013). O valor das diferentes formações parece depender da seletividade e do valor dos empregos a que dão acesso. Assim, o sistema de ensino superior português parece vítima dos efeitos da divisão hierárquica entre o conhecimento (puro) e o conhecimento (aplicado), divisão que é, na ótica de Bourdieu, “uma forma transformada da hierarquia social entre o intelectual e o manual” (Bourdieu, 1987, p. 106).

Segundo Costa (2003), pode falar-se em dois paradigmas formativos, em correspondência a duas matrizes distintas de vocação institucional, sem que qualquer deles se apresente desvalorizado em relação ao outro. Estes dois paradigmas têm iguais oportunidades de afirmação em matéria de qualidade científica, de exigência técnica e na respetiva característica vocacional. Esta será, na opinião do autor, a situação desejável para os candidatos ao ensino superior que passarão a orientar a sua procura por critérios de opção vocacional e não por motivos relacionados com a imagem social do curso que pretendem frequentar.

Segundo o mesmo autor, no mercado de trabalho, a situação poderá tornar-se mais clara, uma vez que existirão diplomados com dois paradigmas formativos que, se respeitarem a matriz vocacional que os determina, acabarão por conferir competências distintas, nessa medida, não permitindo equívocos de apreciação (Costa, 2003). No mercado de trabalho entram sistematicamente diplomados com competências orientadas para a conceção e outros para competências orientadas para a realização, a manutenção e o aperfeiçoamento, estes últimos com maior facilidade no acesso ao emprego. No entanto, nem sempre se faz esta distinção, conduzindo a situações de inadequação, muitas vezes só superadas por mérito individual.

A consistência científica no ensino politécnico em relação ao ensino universitário, porventura, ligar-se-á à ausência de estímulo à prática de investigação dificultando o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, prejudicando mesmo a evolução das diferentes profissões com prejuízos para as populações. As dificuldades de organização de cursos de pós-graduação de longa duração impossibilitam investigação constante, facilitando o incremento de ligações ao mundo empresarial (Costa, 2003). Estes obstáculos à investigação no ensino politécnico, para além de não permitir melhorar a consistência científica até ao nível de doutoramento, inviabiliza muitas vezes o acesso a fundos comunitários e, simultaneamente com o provável desaparecimento do grau de licenciatura e o envio de algumas formações profissionais para o 2º nível, aumenta a menoridade deste subsistema do ensino superior, num período em que muitas instituições fizeram significativos investimentos na formação a nível de doutoramento dos seus docentes e na criação de unidades de investigação

e desenvolvimento científico (Teodoro, 2005). Segundo o autor, "(...) agora mais do que nunca, a estrutura binária do nosso ensino superior tornou-se um poderoso entrave a reformas no ensino superior" (p. 549).

2.2. Mudanças na sociedade: Implicações no ensino superior

O ensino superior deve desempenhar um papel de especial relevo no desafio global da construção da nova sociedade baseada no conhecimento (Simão et al., 2003). Este desempenho deve ter especial atenção aos parâmetros em que se baseia, como a cidadania, a cultura, a ciência, a inovação, a qualidade e a competitividade.

Os governos e as instituições são mais eficientes quando a sociedade civil apresenta um nível de elevada participação na vida coletiva, de modo que se desenvolvam fatores elevados de cooperação, baseados na tolerância, na confiança e no mérito, orientados para o desenvolvimento social, económico, cultural e científico (Putnam, 1994, citado por Simão et al., 2003, p. 39). Nesta linha de pensamento, "(...) o capital social, a inteligência, é sem dúvida, a fonte geradora do sucesso na sociedade do conhecimento e, simultaneamente, o agente determinante do progresso das instituições que a compõem" (Simão et al., 2003, p. 40).

Pedrosa e Queiró (2005) apontam uma lista de desafios atuais do ensino superior, desafios para Portugal como para outros países. Referem a massificação, isto é, o aumento da frequência de estudantes, o aumento dos recursos requeridos e a associada tendência para a diversificação das fontes de financiamento, o crescente interesse pelos resultados da investigação por parte das empresas e outros representantes do mundo económico, mudanças nos princípios e valores que presidem à ação do estado e ao serviço público e, finalmente, referem as pressões para introduzir ideias e práticas associadas a gestão, competitividade, transparência, avaliação e prestação de contas na governação e administração públicas.

Segundo os autores citados, para analisar o futuro do ensino superior em Portugal à luz das mudanças mais significativas nos contextos com implicações para a governação das instituições, há que ter presente um conjunto de indicadores como: a mudança demográfica – o grupo etário dos 18-24 anos poderá passar de 1.153.163 jovens em 1995 para 774.469 em 2020, representando uma diminuição de 378.694 indivíduos, correspondendo a 35%; altos níveis de frequência do ensino superior no grupo etário dos 18-24 anos, comparados com a baixa qualificação da população adulta; a obrigatoriedade de frequência do ensino secundário; o fim de um ciclo do estado como o grande empregador do recém-licenciado (Educação, Justiça, Saúde, Administração Central e Local), pelo menos com a mesma amplitude demonstrada nos últimos anos; o nível insatisfatório de qualificação do pessoal docente do ensino superior e as exigências de requalificação do pessoal docente dos outros níveis do sistema educativo; a crescente tendência para a diversificação de financiamento e atenção ao orçamento e contas; vii) as novas exigências associadas ao contexto económico, social e geopolítico da nação portuguesa.

O papel das universidades, e no caso português, também do ensino superior politécnico, devem ter consciência que o futuro da humanidade depende, em larga medida, do desenvolvimento cultural, científico e técnico que se desenvolve em centros de cultura de conhecimento e de investigação. Nas sociedades modernas, as instituições de ensino superior devem desenvolver-se como entidades autónomas que, de modo crítico, produzem e transmitem a cultura através da investigação, do ensino e da aprendizagem (Simão et al., 2003).

A Magna Carta de Bolonha, consagrada em setembro de 1988, aconselha que as universidades se “abram” cada vez mais às necessidades do mundo contemporâneo com independência de todo o poder político, económico e ideológico.

Alguns autores afirmam que o ensino superior experimentou, nos últimos vinte e cinco anos, as mudanças mais importantes que teve ao longo da sua história. Zabalza (2002) consubstancia esta ideia, lembrando que na década de setenta não existia uma forte pressão pelo emprego e que as prioridades dos professores eram construídas à margem dessa obsessão. Era então possível estudar e interessar-se por algo nem sempre ligado à vida profissional. Os cursos eram mais generalistas, permitindo que os estudantes tivessem uma visão mais alargada do mundo.

Brew (1995, citado por Zabalza, 2004b) assinalou diversos aspetos definidores do atual ensino superior que se encontram na base das mudanças internas que vão acontecendo: refere a vivência à margem da sociedade que o rodeia (foi deixado nas mãos dos académicos o que era importante ensinar e com propósito), o que implica uma escassa relação com a atividade económica da nação; refere ainda a crescente ansiedade dos governos para controlar a aplicação dos dinheiros públicos e a consequente introdução de sistemas de avaliação e controle cada vez mais rigorosos e mais exigentes. Esta crescente escassez dos recursos financeiros provoca uma busca de novos caminhos de autofinanciamento, colocando o sistema de gestão das instituições cada vez mais perto do modelo das grandes empresas. Para o autor, a progressiva heterogeneidade das instituições, a diversificação do conceito de universidade e dos formatos contratuais dos professores são fatores que promovem mudanças e ajustes.

Outra dimensão será as mudanças significativas nos objetivos do mundo produtivo e dos empregadores; já não se exige apenas um bloco de conhecimentos ou algumas competências técnicas muito especializadas: solicita-se também outras habilidades (alguém que saiba como aprender, que seja capaz de tomar decisões, que seja consciente de si mesmo, que saiba como comunicar); além disso, a formação é colocada como tarefa ao longo da vida. Consta-se ainda um maior envolvimento das empresas e dos empregadores na formação académica e consequente alteração nas dinâmicas de ensino aprendizagem, elaboração de protocolos de cooperação com instituições e comunidade.

De acordo com Brew (1995, citado por Zabalza, 2004b), a progressiva massificação e a consequente heterogeneização dos estudantes foram seguidas de um decréscimo nos investimentos financeiros, motivo pelo qual as instituições e os professores se viram obrigados a responder a novos compromissos sem poder contar com os recursos necessários para fazê-lo. Uma consequência negativa, conforme

refere o autor, foi a indiferença em relação à formação para a docência, isto é, os aspetos importantes para o bom funcionamento dos processos formativos tiveram pouca atenção (coordenação, desenvolvimento de metodologias, avaliação, incorporação de novas tecnologias, novos sistemas de ensino como o tempo parcial, formação em contexto de trabalho, etc.). A internacionalização dos estudos superiores e das expectativas de mobilidade no trabalho é destacada pelo autor. Estas modificações são abrangentes e afetam dimensões de grande importância no funcionamento institucional das universidades e das instituições de ensino superior.

Segundo Zabalza (2004b), a universidade transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e económico dos países, submetendo-se às mesmas regras políticas e económicas dos demais recursos. Este recurso, segundo o autor, está submetido às mesmas incertezas de âmbito político, económico ou cultural que afetam qualquer uma das realidades e instituições sociais com as quais se relaciona ou nas quais se integra como mais um subsistema como a saúde, a função pública ou instituições culturais. Como consequência deste reposicionamento da universidade à dinâmica social, referimos, baseados na opinião de Zabalza, os principais aspetos que se interligam com o desenvolvimento da atividade docente no ensino superior.

2.3. Massificação

Este será certamente o fenómeno que mais se destaca na transformação do ensino superior e o que mais impacto teve sobre a sua evolução. Já Mackenzie (1959, citado por Balcells & Martin, 1985, p. 13) referiu "(...) o ensino superior transformou-se num ensino de massas". Esta alteração, como forma de sustentar o desenvolvimento económico e tecnológico das sociedades do século vinte, como referem Campos, Candeias e Pinto (2005, p. 12), surgiu como

"(...) maneira de corresponder às pressões para a integração social pelos estratos sociais subalternos, (...) foram progressivamente estendendo a duração da escolaridade obrigatória, substituindo a lógica dos diversos subsistemas de ensino, que de uma escolaridade qualitativa e meritocrática, passou a uma escolaridade quantitativa e democrática."

Historicamente, Portugal apresentou sistematicamente níveis de "analfabetismo situado" que, segundo Neves et al. (2005) é o mais pernicioso de todos os analfabetismos. Segundo este autor, nos finais do século XIX ser analfabeto era não saber ler, escrever e contar, ou não ter frequentado o ensino primário, mas nos finais do século XX ser analfabeto é não possuir o ensino secundário; finalmente, à entrada para o século XXI ser analfabeto é não ter concluído um curso de nível superior.

De 1970 a 2003 em Portugal, a população estudante do ensino superior aumentou sete vezes, passando de 50.000 estudantes para 388.291 (Simão et al., 2003). Pela análise dos dados estatísticos da Direção Geral do Ensino Superior (DGES), verifica-se que, de 1990 até ao ano de 2003, existe um acréscimo

anual em média de 6,5% de estudantes a frequentarem o ensino superior. No período compreendido entre o ano letivo de 2003/2004 e 2005/2006, a taxa de estudantes diminuiu aproximadamente 2.4%. No ano letivo 2006/2007 verificou-se novamente uma subida considerável de estudantes a frequentar pela primeira vez o ensino superior. No entanto, entre o ano letivo 2011/2012 e 2014/2015 a perda de inscritos pela primeira vez no ensino superior ocorreu a média de 2.9% correspondendo a uma diminuição de 46.610 estudantes (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2015; Conselho Nacional de Educação [CNE], 2015). Não é menos relevante e esclarecedor compreender a evolução do nível de escolarização da população portuguesa. No ano de 1981, apenas 2.4% da população portuguesa tinha formação superior, número que quadruplicou nos vinte anos seguintes, atingindo em 2001 o valor de 8.4% e em 2011 de 14.8% como referem Pedrosa e Queiró (2005) e DGEEC (2015), sendo mesmo o nosso país aquele que apresentou maior crescimento em comparação com os restantes países da Europa, mas insuficiente para compensar o atraso que persegue Portugal (Correia & Mesquita, 2006).

O crescimento do número de inscritos permitiu a gradual qualificação da população portuguesa tendo a percentagem de população residente com um grau superior aumentado de 0.5% em 1960 (49.065 indivíduos) para 12% em 2011 (1.244.742 indivíduos) (Pordata, 2015). Apesar disso, atualmente, apenas 17% da população portuguesa entre os 25-64 anos detém uma qualificação superior. Esse valor é menos de metade da média dos países da OCDE, onde 32% da população ativa tem um grau superior. Dentro dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico ou Económico (OCDE) apenas a Itália e a Turquia têm uma população com menor percentagem de diplomados (OCDE, 2015).

Porém, apesar de os números mostrarem uma tendência positiva na escolarização superior da população portuguesa, o grande atraso do País, no domínio da educação e indicadores de performance educativa, está longe de estar superado e pode avaliar-se bem se olharmos para os indicadores atuais à luz das situações em países com quem competimos e cujo espaço geopolítico é o nosso.

Na verdade, analisando os indicadores do ensino secundário, apesar da inequívoca expansão do sistema de ensino, Portugal continua a ser um dos países da OCDE com menor taxa de frequência do ensino secundário para a população dos 24 e 34 anos: a percentagem portuguesa de (52%) contrasta com os (82%) da média dos países da OCDE, colocando o nosso país no 34.º lugar de um ranking de 36 países. Mas o panorama é ainda mais negativo se levarmos em linha de conta as taxas de conclusão do ensino secundário, em que Portugal se encontra entre os cinco países da OCDE com menor percentagem entre os mais jovens (entre os 24 e os 34 anos) e é o penúltimo de uma listagem fechada pela China relativamente à população mais velha (entre os 55 e os 65 anos) (Sá, 2015).

Analisando e comparando os níveis de escolarização no ensino terciário do nosso país, para o grupo etário dos 25-64 anos, constata-se que os nossos índices atingem o vigésimo oitavo lugar no ranking dos trinta países que constituem a OCDE em 2003 (Pedrosa & Queiró, 2005). No que concerne à população com idades compreendidas entre 55 e os 64 anos, Portugal, em 2003, surge em último lugar no contexto dos países da OCDE com 5,6%, para uma média dos restantes países de 17,3%.

Países como o Canadá e os Estados Unidos da América (EUA) atingem valores superiores a 30% para esta mesma faixa etária (Correia & Mesquita, 2006).

O nosso país encontra-se, então, com um desafio. Se, por um lado, há necessidade de uma maior escolarização de nível superior da população promovendo a massificação, por outro lado tem que empreender estratégias para manter a qualidade do ensino pelos professores e da aprendizagem pelos estudantes no ensino superior.

Zabalza (2004b) refere três principais e estruturantes consequências dessa massificação. Em primeiro lugar, há a salientar a chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos, quanto à capacidade intelectual, à preparação académica, à motivação, às expectativas e aos recursos financeiros e o aumento do número de mulheres em larga vantagem em relação aos homens, a presença de mais adultos que retomam a sua formação. Estes aspetos, resultantes do aumento da procura do ensino superior de importância relativa, obrigam pelo menos a repensar a estratégia de integração e formativa do ensino superior, principalmente nos primeiros anos.

Em segundo lugar, há uma necessidade de contratar de forma massiva, novos professores para atender ao acréscimo do número de estudantes, o que tem um efeito importante sobre a capacitação de novos professores, sobre as suas condições de trabalho, sobre a atribuição das funções a serem desenvolvidas por eles e sobre a possibilidade de definir sistemas de formação para o melhor exercício da docência e da pesquisa. Sabemos que a falta de preparação para a função docente, exigente e rigorosa, acarreta consequências para o desempenho futuro. Em Portugal entre 2001 e 2010 assistimos à contratação de 2324 professores passando assim de 35.740 em 2001 para 38.064 em 2010, correspondendo a um aumento de 6.5%. Atualmente, entre 2010 e 2014 assistimos a uma diminuição de 38.064 para 32.346 docentes o que equivale a uma diminuição de 5.718 docentes correspondendo a 15% (DGEEC, 2015).

Por último, segundo o mesmo autor, há a referir o aparecimento de diferenças de estatuto de diversos cursos e das instituições que o lecionam. O processo de massificação não ocorre nem ocorreu de uma forma uniforme em todos os cursos e em todas as instituições de ensino superior. O processo de massificação afetou principalmente os cursos de humanidades e de estudos sociais, áreas que se multiplicaram em especialidades.

2.4. Aprendizagem ao longo da vida

Uma nova visão da sociedade, a qual atribui especial e particular valor ao conhecimento, necessariamente deveria atribuir ao ensino superior um papel de protagonista. As nossas sociedades encontram-se tipificadas pelo elevado compromisso com a aprendizagem, sendo a aprendizagem ao longo da vida a sua característica estrutural (Hake, 1999). Esta característica estrutural referida por Hake pretende responder à era da comunicação com a consequente, abundante e acessível informação, à globalização dos mercados, com a consequente melhoria de produtos e serviços, e à evolução imparável e exponencial de carácter científico e tecnológico (Oliveira, 2005).

A aprendizagem ao longo da vida consiste no desenvolvimento do potencial humano, através de um processo que, sendo continuamente apoiado, estimula e habilita os indivíduos para adquirir todo o conhecimento, valores, competências e capacidade de reflexão de que necessitam durante a sua vida, e para os aplicar com confiança, criatividade e satisfação, no desempenho de todos os papéis e em todas as circunstâncias e ambientes (Longworth & Davies, 1996). Este conceito foi alvo de grande aceitação pelas entidades políticas e organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) como plataforma para reformular os sistemas educativos e de formação.

Sutton (1996) refere que a expressão *aprendizagem ao longo da vida*, surgiu pela primeira vez, em língua inglesa, nos anos 20, no contexto da tradição da educação de adultos dos países nórdicos. Foi, no entanto, na 2ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos que decorreu em Montreal em 1960 que o conceito apareceu fortemente ligado a um objetivo político. Salienta-se, porém, que a expressão aprendizagem ao longo da vida distingue-se dos conceitos *educação/formação de adultos*, ou *educação/formação contínua*, embora seja frequentemente utilizada como sinónimo destes (Correia & Mesquita, 2006).

Embora o significado do conceito de aprendizagem ao longo da vida esteja ainda em evolução e seja alvo de várias interpretações, pode referir-se que realça a necessidade de preparar e motivar as pessoas, crianças, jovens e adultos para desempenharem um papel ativo na elaboração e realização dos seus projetos de aprendizagem, com vista a alcançarem os conhecimentos e capacidades de que necessitam, servindo, como tal, vários objetivos, tais como: promover o desenvolvimento pessoal; fortalecer valores democráticos; cultivar a vida comunitária; manter a coesão social; promover a inovação, a produtividade e o crescimento económico (Oliveira, 2005).

Se, por um lado, alguns autores referem que a educação se encaminha para uma lógica de mercado, por outro, também é verdade que a economia tem sido forçada a aceder a uma lógica de educação/formação para se tornar competitiva. A formação é um recurso social e económico indispensável, mas para a sua eficiência, esta deve ser vista como um processo ao longo da vida.

Assim sendo, "(...) a universidade desempenha um papel importante no processo de formação, mas não o encerra" (Zabalza, 2004b, p. 28). A formação inicia-se antes da chegada ao ensino superior, desenvolve-se dentro e fora da sala de aula, continua após a atribuição de um título como formação permanente.

O desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida levou ao ensino superior um novo grupo de estudantes adultos com formações prévias diferentes e com objetivos de formação diferenciados (Zabalza, 2004b).

A formação, que se tinha como absoluta e suficiente, torna-se agora como uma formação básica e geral que se destina a formar a estrutura de um processo formativo que se desenvolverá após a conclusão de um curso. Segundo o mesmo autor, a forte orientação profissionalizante do ensino superior, isto é, valorizar a aplicação dos saberes e não só a sua mera acumulação ou mero desenvolvimento teórico,

provoca e vai provocando cenário de formação complementares, quase sempre ligados ao exercício da profissão, estágio prático, ou práticas em empresas. Desta forma, ampliam-se os agentes de formação, os quais já não se resumem aos professores, mas incluem os profissionais em exercício que colaboram no ensino dos estudantes durante os períodos de estágio.

A atual orientação para o mercado de trabalho conduz as instituições de ensino superior, principalmente as universidades, a ampliar o seu marco de influência sobre a aquisição de competências para o exercício profissional, chegando mesmo a criar as suas próprias empresas (Zabalza, 2004b).

O reconhecimento académico de modalidades de formação obtidas em contextos não universitários, a experiência, as autoaprendizagens, as competências adquiridas, são avaliadas como competências reconhecidas num processo de certificação de competências, significando que "(...) já não é o diploma em si que determina o nível de conhecimento e competências que o diplomado possui" (Zabalza, 2004b, p. 29).

A noção de aprendizagem autodirigida tem sido reconhecida como um dos elementos nucleares do conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida, sendo apresentada como o paradigma educativo das economias pós-modernas (Oliveira, 2005).

A expectativa de novos públicos na procura do ensino superior, nomeadamente aos adultos numa perspetiva de formação contínua, de formação avançada, diga-se de formação, ao longo da vida, reflete de imediato a importância de uma aprendizagem autodirigida com escassa disponibilidade de um ensino presencial, conduzindo a novas fórmulas de ensino semipresencial que facilitem e dinamizem o trabalho autónomo (Simão & Costa, 2000).

A diferente caracterização dos estudantes, jovens e adultos que recorrem ao ensino superior levou a que as instituições diversificassem as suas ofertas de formação: novos cursos de mestrado, doutoramento, de especialização de curta duração e ainda de adultos que desejem retomar os estudos.

As mudanças estruturais e funcionais que se verificaram recentemente no acesso ao ensino superior, na caracterização dos seus estudantes e a importância da aprendizagem ao longo da vida tiveram uma clara e evidente transformação no trabalho dos docentes do ensino superior.

As instituições educativas devem formar cidadãos que, conceptualmente, representem a quantidade e a qualidade dos recursos humanos que produzem e seja suscetível de democratizar a sociedade da informação, convertendo-a numa verdadeira sociedade do conhecimento (Simão et al., 2003). O importante será, simultaneamente, estimular cada estudante a ganhar autonomia de pensamento e ação, melhorando a sua capacidade de aprendizagem e, ao mesmo tempo, criando apetência prolongar essa mesma aprendizagem no tempo. Como referem Simão et al. (2003), a indução de aprendizagem contínua vai explicar o conceito da aprendizagem ao longo da vida, sendo certo que a sua viabilização, para além dos aspetos organizativos fundamentais, vai ser condicionado, largamente, pela atitude das instituições de ensino superior. Por um lado, é necessário despertar o gosto pelo saber aos seus estudantes no ensino secundário, e, por outro, é necessário um acolhimento consistente e ajustado aos novos públicos que as procuram, para efeitos de atualização, reconversão, aperfeiçoamento ou encontro de soluções educativas de segunda oportunidade.

2.5. O ensino superior na Europa: A situação atual

A Europa necessita de uma comunidade de ensino superior sólida e próspera. Tendo em conta o papel central que desempenham as instituições de ensino superior, a criação de uma Europa do conhecimento representa para estas instituições uma fonte de oportunidade e também de desafios. As instituições de ensino superior operam num ambiente cada vez mais globalizado, em constante evolução, marcado pela concorrência crescente para atrair e manter os melhores talentos e pela emergência de novas necessidades, às quais têm obrigação de dar resposta pronta, através da produção de conhecimento, essencialmente pela investigação científica, transmissão por meio da educação, formação e sua divulgação com Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e, finalmente, explorar o conhecimento através da inovação e criatividade (Serralheiro, 2005). São as instituições de ensino superior que dispõem de recursos humanos na área da investigação, inovação e educação. Com efeito, todas as instituições de ensino superior na Europa, cerca de 40008, empregam 34% de todos os investigadores e são responsáveis por 80% de toda a investigação europeia apesar da dispersão de números entre os vários países membros.

As instituições de ensino superior na Europa, atualmente com 12,5 milhões de estudantes, correspondendo a um aumento de 3,5 milhões nos últimos dez anos, encontram-se instituídas a nível regional e nacional, traduzindo-se numa grande heterogeneidade ao nível da organização, gestão e contratação de professores. As reformas estruturais inspiradas pelo Processo de Bolonha representam um esforço no sentido de organizar a diversidade existente no ensino superior, promovendo a sua transparência, mobilidade, eficiência, evolução e competitividade.

Segundo os dados da Comissão Europeia (CE), o crescimento dos estudantes no Ensino Superior (ES) continuará a aumentar, seja através do esforço em aumentar o número de diplomados do ensino terciário, seja pelo aumento da procura de formação ao longo da vida. A missão das instituições de ensino superior na Europa é atualmente conseguir manter e reforçar a excelência em matéria de ensino e investigação sem comprometer o nível de qualidade oferecido e assegurado um acesso amplo, equitativo e democrático.

O financiamento do ensino superior não aumentou proporcionalmente em relação ao aumento do número de estudantes em nenhum estado-membro, aumentando sim a diferença com o concorrente americano, 1,1% do PIB na Europa contra os 2,3% do Produto Interno Bruto (PIB) nos EUA, o que corresponde a mais do dobro (EUR-LEX, 2003). A despesa por estudante aumentou 30% entre 1995 e 2002 na Grécia, Nova Zelândia, Polónia, Portugal, Espanha e Turquia, tendo decrescido ligeiramente na Suécia (OCDE, 2005). Este subfinanciamento apela e faz surgir uma crescente capacidade de atrair e reter os melhores talentos e de reforçar a excelência das suas atividades de investigação e de ensino. A CE aponta para um aumento das verbas para a investigação até aos 3% do PIB.

Segundo o relatório anual da OCDE, o *Education at a Glance 2007*, Portugal, posicionava-se na 26ª posição entre 30 países quando nos referimos à despesa com o ensino superior com utilização de 1% do PIB enquanto que a média dos países da OCDE utiliza 1,4% do PIB. O financiamento pode identificar-se por

quatro fontes principais de receitas: i) financiamento público da investigação e do ensino, financiamento tradicional ou financiamento em bloco, em que cada instituição recebe um valor de financiamento calculado com base em critérios que podem variar (número de estudantes, número de diplomados, ou outros critérios. Apesar dos países membros, após o Conselho Europeu de Lisboa em 2000, se tenham comprometido a aumentar substancialmente o investimento nos recursos humanos, os seus esforços ficaram aquém do necessário para aumentar a procura do ensino superior prevista ou para recuperar o atraso em relação aos EUA (EUR-LEX, 2003); ii) financiamento privado das instituições de ensino superior públicas podendo representar uma fonte substancial de receitas. No entanto, na Europa em países como Dinamarca, Finlândia, Grécia e Noruega o sector privado participa com 4%, ao contrário dos Estados Unidos, onde o financiamento privado atinge 50%; esta solução é pouco atrativa do ponto de vista fiscal ou do próprio estatuto da instituição que não lhe permite atualmente acumular fundos privados e património; iii) receitas através da prestação de serviços, serviços de investigação, possibilidades de formação a empresas; iv) contribuição dos estudantes sob a forma de propinas.

A utilização dos recursos financeiros disponíveis é essencial para possibilitar o retorno social do investimento. Segundo a CE, existem atualmente um conjunto de indicadores que relevam o contrário, ou melhor, não estão a ser utilizados da melhor forma: i) uma elevada taxa de abandono dos estudos, atingindo 40%; ii) inadequação entre a oferta de qualificações e a procura a curto prazo, muito imprevisível em pessoas qualificadas; iii) duração dos estudos sujeita a variações de 100% na Europa; tais divergências representam um custo para o erário público, convidando pelo menos a uma reflexão sobre uma otimização da utilização dos recursos; iv) sistema pouco transparente de cálculo dos custos de investigação e de contratação de investigadores (EUR-LEX, 2003).

De acordo com Simão et al. (2003) o processo de financiamento deve incentivar a melhoria do desempenho institucional e não ajudar a perpetuar a inércia de algumas instituições. Os mesmos autores defendem que a melhoria do desempenho pedagógico do ensino superior é de tal modo importante que justificaria a introdução de elementos adicionais de incentivo ao bom desempenho no âmbito do ensino ministrado. Esta mesma ideia foi defendida e apresentada pela Associação Europeia das Universidades (EUA), que sugere o financiamento seja baseado na qualidade; inovação pedagógica centrada no estudante; no trabalho de relação com o mercado de trabalho e participação dos empregadores; complementaridade do ensino presencial com o ensino à distância; colaboração internacional e atratividade de estudantes estrangeiros (Blattler, Rapp, Solá, Davies, & Teixeira, 2013).

O Conselho da União Europeia através da publicação das conclusões sobre a dimensão global do ensino superior refere-nos que, a "Estratégia Europa 2020" para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo, adotada em junho de 2010, fixou especificamente como objetivo elevar os níveis de educação, em particular aumentando para pelo menos 40 %, até 2020, a percentagem da população juvenil que conclui o ensino superior ou equivalente. Para a concretização destes objetivos, no que respeita ao financiamento, indica simultaneamente que os países membros deverão aumentar a despesa no ensino superior em cerca de 2% do PIB e investir pelo menos 3% do PIB em Investigação e Desenvolvimento (I&D).

Uma nova abordagem nos discursos e nos planos de ação do Projeto de Bolonha surgiu com a estratégia internacional adotada na reunião dos Ministros do processo de Bolonha, realizada em maio de 2007 em Londres, onde se destacou de forma explícita, a necessidade de o EEES ser aberto e atrativo para outras regiões do mundo, e de reforçar a cooperação e o diálogo político sobre o ensino superior com países não europeus. Assim sugere a promoção e a criação de parcerias tanto dentro como fora da Europa, a fim de reforçar a capacidade institucional a nível da educação, investigação e inovação, incentivando os estabelecimentos de ensino superior a desenvolver as suas próprias estratégias globais de internacionalização, reconhecendo a natureza horizontal da internacionalização que afeta todas as áreas da vida universitária, incluindo a investigação, o ensino, a gestão, a administração e os serviços e apoiando-os nos seus esforços.

A Europa será no futuro aquilo que os europeus de hoje forem capazes de construir e consolidar, tendo em conta áreas como a educação, a formação, a pesquisa científica e a inovação, áreas que são, talvez não por acaso no contexto atual, onde se verifica maior atraso em relação às instituições dos EUA, nomeadamente nos últimos 10 a 15 anos (Grilo, 2005, citado por Pedrosa & Queiró, 2005).

É perante este cenário que o Processo de Bolonha, através dos estudantes, professores, legisladores mediados pelos aspetos reguladores ou estruturais e aspetos operacionais, vai desenvolver a sua função e cumprir os seus objetivos.

2.6. O Processo de Bolonha: Oportunidade e desafio

Os desenvolvimentos, nestes últimos anos, do conhecimento e dos modos de transmissão através das tecnologias de informação e comunicação tornam inevitável uma alteração dos paradigmas de ensino e formação das instituições de Ensino Superior.

A dimensão europeia do ensino superior que está em curso é uma oportunidade de renovação, fruto de uma reflexão profunda no sistema de ensino superior. O Processo de Bolonha aponta para uma uniformização do sistema de estudos, contemplando as características culturais, mas com graus e metodologias comparáveis, sistemas de acreditação convergentes e compreensíveis, harmonia e flexibilidade dos estudos, mobilidade de pessoas, empregabilidade dos diplomados e, principalmente, qualidade e excelência das formações. Para esta revolução pacífica do ensino terciário, contribuiu decisivamente o alinhamento voluntário de políticas nacionais pelos governos que colocaram na dimensão política europeia questões, cujo tratamento e decisão são de âmbito nacional (Simão et al., 2005; Campos, Candeias & Pinto, 2005).

A definição de um modelo político e a assumida urgência da organização do Espaço Europeu do Ensino Superior (EEES) parte de compromissos entre governos em exercício. Assenta no pressuposto de os acordos funcionarem como pactos de regime, independentemente das mudanças eleitorais dentro de cada Estado membro. Uma atitude que exige uma resposta homóloga interna, sobretudo para assegurar que o financiamento assumido não sofrerá alterações eventuais.

Na nossa opinião, este processo imponente e irreversível do ensino superior vem responder uniformizadamente ao que de mais atual se conhece sobre a arte de ensinar, revolucionando as práticas em uso *desprivatizando*, mas revalorizando a prática docente, entrando e tocando de forma expressiva no núcleo do processo formativo, isto é, como é que os professores ensinam e os estudantes aprendem. Importante e talvez menos propagado, o objetivo da redução do número de abandonos e a dinamização da vinculação ao mundo do trabalho. A garantia e controlo da qualidade e acreditação do ensino e das instituições e também o efeito humanista que terá a mobilidade de estudantes e professores pretendem-se como alcançáveis com a concretização do Processo de Bolonha. Como referiu Einstein (2005, p. 17), "(...) assim nós, embora mortais, somos imortais nas obras duradouras que criamos em comum. (...), o melhor serviço que pode prestar-se ao bom entendimento internacional, é trabalhar em comum numa obra favorável à vida."

2.7. Depois de Bolonha: Implicações didático-pedagógicas

As transformações iniciadas com a Carta Magna das Universidades Europeias a 18 de setembro de 1988 vieram alterar o sistema de Ensino Superior vigente de um modo quase radical (Gonçalves, 2005a; Simão et al., 2003). A declaração mundial da UNESCO sobre o ensino superior para o século XXI, segundo Simão e Costa (2003), articula-se complementando os desafios que Portugal enfrenta, necessitando de uma atualização dos contornos de uma identidade nacional, que deve ser reequacionada, preservando os valores históricos. "(...) Os portugueses devem colocar-se na Europa com uma visão criativa da globalização, da competitividade e da coesão social, visão que deu mestres e novos conhecimentos aos Descobrimentos" (Simão et al., 2003, p. 358).

Bolonha aponta para um ensino superior com diferenças culturais características e próprias de cada país, mas com graus e metodologias comparáveis, sistemas de acreditação convergentes e compreensíveis, harmonia e flexibilidade de currículos, mobilidade de pessoas, competição entre países da Europa e resto do Mundo e ainda a ambicionada qualidade e excelência das formações (Gonçalves, 2005a).

Segundo Benito e Cruz (2005), o processo de convergência europeia propõe uma harmonização dos sistemas de Educação Superior para chegar a uma Europa do Conhecimento que favorecerá o crescimento e a coesão social mediante a educação e a formação dos cidadãos.

Neste mesmo sentido, refere-nos Zabalza (2011) que se não soubermos os objetivos que o Processo de Bolonha pretende atingir, ou dito de outra forma, qual é o problema que Bolonha vem resolver, dificilmente compreendemos, aceitamos e implementamos ações que ajudem à concretização deste projeto comum. Zabalza (2011) diz-nos que não haverá apenas uma resposta à pergunta: Qual é o problema que Bolonha vem ajudar a resolver? mas sim várias que se podem organizar em i) respostas do tipo político (criação de uma Europa do conhecimento e investigação, para isso aumentando o número de graduados 40% a percentagem da população adulta na faixa etária dos 30-34 anos e simultaneamente evitando elevados scores de retenção, atualmente em 33% aproximadamente);

respostas do ii) tipo económico (maior competitividade e crescimento inteligente e sustentável e também a capacidade de atração de estudantes internacionais); do iii) tipo institucional (homologação das instituições, criação de mecanismos de garantia da qualidade que permita o reconhecimento mútuo); e respostas do iv) tipo educativo (organização dos cursos proporcionando percursos flexíveis para responder às novas necessidades da sociedade e aos mercados).

Este desafio, que já se encontra em desenvolvimento com *os olhos postos* em 2020, é um desafio para as instituições, professores e estudantes pelos vários objetivos a atingir. As instituições de ensino superior devem, tal como os organismos vivos, adaptar-se ao seu ambiente, não para sobreviverem, mas para se reproduzirem e se revitalizarem (Davies, 1987 citado por Simão et al., 2003, p. 359). Estas instituições, como sistemas sociais, devem refletir diferentes conceções da realidade social e procurar partilhar diversos significados da natureza sobre a mudança e as suas consequências (Chaffee & Tierny, 1988; Harman, 1990, citado por Simão, Santos & Costa, 2003, p. 359).

O processo de Bolonha é uma solução e uma oportunidade de desenvolvimento do ensino superior e da população que dele se serve, mas não é autónomo nem autossuficiente para a sua sobrevivência. Uma maior preparação em disciplinas estruturantes do ensino básico, mas principalmente no ensino secundário, e não optar por uma operacionalização dessas disciplinas em nome de uma alegada autonomia do ensino secundário (Pereira, 2006), contribuirá, estamos certos, para uma otimização dos resultados que todos desejam alcançar. Neste sentido, as metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação de competências não devem ser uma réplica dos métodos usados no ensino secundário (Gonçalves, 2005a).

Segundo Simão et al. (2003), deve haver uma reorganização da formação inicial do curso, intensificando o acompanhamento dos estudantes do 1º ano em cujo ensino devem cooperar ativamente professores com maior qualificação e experiência. Nesta linha de pensamento, exige-se uma maior articulação entre as atividades de I&D e o ensino dos últimos anos dos cursos.

Para a concretização do Processo de Bolonha, Zabalza (2011) revela-nos quatro crenças que os docentes do ensino superior deveriam transformar. Assim destaca em primeiro lugar mudanças no sentido final do papel docente, isto é, passagem do foco de transferência de informação para o foco em que o docente gera e gere espaços de aprendizagem. Em segundo lugar, a mudança na conceção da aprendizagem e qual o sentido na díade *ensino – aprendizagem*. Assim, sabemos que a aprendizagem transborda a relação professor-estudante e está aberta a fortes influências de outros elementos do contexto como: a organização curricular, o ambiente de trabalho, a cultura organizacional, as expectativas e condições profissionais no futuro. Em terceiro lugar mudanças quanto ao estilo de mediação mais apropriado para que os estudantes adquiram um estilo de aprendizagem autónomo e profundo. A mediação do docente, mais presente com ações guiadas e supervisionadas nos primeiros anos, mas à medida que os estudantes avançam no seu curso aparecem outros agentes de aprendizagem tão importantes como o próprio docente, como sejam, os colegas, os livros e o próprio estudante (Brown & Atins, 1994 citado por Zabalza, 2011). Por último a quarta mudança necessária. A crença de que alcançar o “saber” é repetir ou fazer com êxito e não um “saber consciente” no sentido de saber fazer as perguntas válidas do que não se sabe a resposta e propor hipóteses válidas que proporcionem a pesquisa de soluções alternativas.

O grande desafio como referiu Zabalza já em (2000), prende-se com a passagem da função docente de ensinar para a função docente de fazer aprender. Esta transformação pressupõe docentes com uma dupla competência: uma competência científica (possuidores de conhecimentos fidedignos no âmbito do que ensinam) e uma competência pedagógica (como pessoas comprometidas com a formação e aprendizagem dos seus estudantes). Ainda segundo o mesmo autor, com o Processo de Bolonha tivemos até agora maiores preocupações com “a *nova arquitetura académica* (mudanças na duração e estrutura dos estudos) do que com a *nova cultura académica* (mudanças na forma de pensar o ensino e aprendizagem e o nosso papel como docentes)” (Zabalza, 2011, p. 85).

Na sua visão humanista, Bolonha faz destacar a competência relacional e humana. Os docentes ensinam muito mais do que conteúdos disciplinares, uma vez que são eles próprios objeto de aprendizagem pelos estudantes. Devem, pois, os docentes, assegurar, fortalecendo, uma imagem de credibilidade da instituição escolar de pertença e do ensino em geral, pela qualidade científica, pela qualidade pedagógica e também pela qualidade humana. Este elemento é fundamental para a consolidação de uma cidadania transnacional indispensável e desejável.

Na mesma linha de pensamento, a formação tem de ser centrada no estudante, menos centrada na transmissão de conhecimentos e orientada para a resolução de problemas e na formulação de projetos, utilizando os instrumentos disponíveis – multimédia, internet, informática, biblioteca, etc. (Gonçalves, 2005a; Zabalza, 2004a). O ensino centrado mais do lado da aprendizagem, do lado do estudante, subentende recursos pedagógicos consistentes atualizados, recursos humanos e financeiros para os quais os países signatários têm de dar resposta, conforme orientação da convenção de Glasgow em 2005. Deve promover-se uma relação forte entre qualidade, autonomia e o nível de financiamento.

O processo de convergência situa a docência do ensino superior num cenário com quatro eixos básicos, segundo Zabalza (2004b): **organização da formação em termos de competências**, específicas e gerais; **a criação de condições para a aprendizagem autónoma** com a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); **orientação da formação que tenha como perspetiva geral a aprendizagem ao longo da vida** (lifelong learning) e o **desenvolvimento e aplicação de materiais didáticos adequados aos objetivos** anteriormente apresentados, nomeadamente guias, recursos on-line, entre outros. No entanto para levar a cabo este processo temos que utilizar outra metodologia mais de acordo com os postulados de Bolonha.

Refere-nos Zabalza (2011) que se não utilizamos metodologias mais modernas e inovadoras é porque não sabemos fazê-lo ou não temos experiência suficiente para o fazer, fazendo, isso sim, o que mais seguro nos sentimos a fazer como seja a lição expositiva ou magistral. Assim, promover autonomia do estudante, maiores níveis de aplicações práticas do conhecimento e mais trabalho em equipa requer uma preparação prévia para os colocar em prática. Quando os professores conhecem bem as técnicas e possuem níveis elevados de autoeficácia docente, aplicam com satisfação as novas metodologias. A formação dos docentes em novas metodologias de ensino/aprendizagem acabam sempre por transformar o estilo de trabalho dos professores (Hativa, 2000).

Facilmente se reconhece que a necessidade de mudança do ensino superior era premente e inadiável, sendo logo este projeto internacional um desafio, uma oportunidade e uma solução. As decisões políticas passaram a ser tomadas fora das nossas fronteiras com o objetivo comum da construção de um EEES, coeso, competitivo e atrativo tanto para docentes como para estudantes e funcionários, que promova a mobilidade e a empregabilidade dos diplomados, de forma a dar conteúdo real aos direitos de livre circulação e de reforçar a competitividade internacional num quadro de globalização crescente.

Para um país como Portugal, situado na semiperiferia europeia, e não apenas no sentido geográfico, não estar na primeira linha das reformas institucionais significa obrigatoriamente o reforço dessa condição semiperiférica (Teodoro, 2005).

Em resumo, como refere Hargreaves (2003), as inovações e as mudanças precisam sempre de alguém que as defenda. Assim, estamos certos que o Processo de Bolonha se constrói todos os dias, contando com a implicação de todos (docentes e discentes). Hoje mesmo devemos garantir qualidade aos estudantes diplomados e aos cidadãos, mediante a aquisição de aptidões específicas e/ou transferíveis e de literacia científica que os projete e torne eficientes numa sociedade que no futuro, quer se goste ou não, terá características muito diferentes da atual (Pereira, 2006).

Espera-se uma atuação docente capaz deste novo desafio, não esquecendo que as nossas dificuldades aumentam à medida que nos aproximamos dos nossos objetivos (Goethe, 2003).

3. O ensino da enfermagem: O cenário e os seus protagonistas

Toda a formação da saúde faz-se historicamente na universidade, exceto as tecnologias da saúde e a enfermagem. A integração do ensino da enfermagem no subsistema do Ensino Politécnico realizou-se mais pelo âmbito normativo (Amendoeira, 2006). A Enfermagem é hoje uma disciplina do conhecimento em crescente consolidação, com investigação própria que cria, representa e aplica o conhecimento necessário à prática dos cuidados, o que se enquadra no conceito do Ensino Universitário (Amendoeira, 2006).

Os progressos tecnológicos no campo da saúde têm sido grandes. A complexidade dos cuidados de enfermagem aumenta, a sociedade modifica-se, a saúde é percecionada de uma forma holística. O grupo socioprofissional dos enfermeiros portugueses é de elevado nível de competência, quer no domínio técnico, científico quer relacional e ético. Após um longo percurso, a enfermagem é hoje indiscutivelmente um corpo de saberes com uma autonomia e um método de ensino-aprendizagem predisposto naturalmente a responder com elevada eficácia aos novos desafios do processo de Bolonha. Este resultado foi atingido com o contributo inequívoco dos docentes de enfermagem. Não podemos esquecer que nos últimos anos foi exigido um esforço suplementar às Escolas de Enfermagem no sentido de aumentar o número de candidatos sem por em causa a qualidade da formação dos futuros diplomados.

A formação em enfermagem esteve sempre ligada ao contexto do trabalho, dado o carácter essencialmente prático da profissão. A formação em alternância como estratégia pedagógica, segundo Araújo (2005), possibilita transpor para o contexto real de trabalho as aprendizagens teóricas e teórico-práticas adquiridas em contexto escolar, no sentido de minorar as dificuldades de aproximação da escola ao contexto da prática e, "(...) concomitantemente, de pedagogizar as aprendizagens e vivências nos locais de estágio", (p.163).

O desenvolvimento da disciplina de enfermagem e consequente consolidação ocorre com maior evidência na década de 90 (Abreu, 2001; Amendoeira, 2008). Simultaneamente ocorre uma qualificação acelerada realizada pelos docentes de enfermagem ao nível dos mestrados e dos doutoramentos servindo mais para a integração destes docentes nas carreiras do ensino superior politécnico do que para a consolidação da disciplina que ainda não ocorreu na plenitude (Amendoeira, 2008; Figueiredo, 2014).

Os modos de ser professor de enfermagem segundo Figueiredo (2014), em resultado do seu estudo sobre a(s) identidade(s) do(s) docente(s) de enfermagem em Portugal, remete-nos para um grupo de docentes denominados os docentes *visionários* que realizaram o seu trajeto socioprofissional predominantemente na academia. Estes docentes, investigadores estruturaram a sua identidade à volta de um saber disciplinar construído pela investigação. Outra forma identitária apresentada por Figueiredo (2014) são os docentes *missionários* que construíram a sua identidade em torno da dualidade do enfermeiro e do professor, constituindo, no entanto, uma *lógica profissional da Enfermagem*. Por último, a autora refere a forma identitária dos docentes *conservadores*, que se estruturam em torno da progressão da carreira e nas áreas de especialidades. Perpetuam paradigmas clássicos de formação nomeadamente modelos transmissivos, refere a mesma autora.

Independentemente da forma identitária em análise, a pedagogia do ensino da enfermagem é hoje uma realidade. Segundo Polletti (1983, citado por Santos, 2000), quer na sala de aula quer na prática clínica, os professores de enfermagem devem ser peritos da aprendizagem, devem ensinar os estudantes como aprender, como pensar criticamente e como encontrar significado dos elementos presentes na prática.

A competência da produção e da aplicação de saberes passa pelas instituições de formação, competência que é concedida e validada pelo estado, sendo utilizada para construir pontes entre o saber legítimo e o mercado de trabalho (Dubar, 1998, citado por Figueiredo, 2014).

Não é exequível o controlo rigoroso da grande quantidade de variáveis e circunstâncias que afetam o desenvolvimento do ensino de enfermagem e a consolidação dos seus efeitos. Ensinar, como refere Zabalza (2003), implica pôr os conhecimentos suficientes sobre a lógica e sobre as condições que afetam positivamente ou negativamente o seu desenvolvimento. Estamos certos que o tema qualidade da formação em enfermagem vai continuar a estar na ordem do dia, permitindo aos docentes refletir e rever as suas práticas e vivências pedagógicas, redesenhar currículos, inovando e elevando ainda mais o nível do seu desempenho como profissionais da docência em enfermagem.

Espera-se dos estudantes e futuros enfermeiros um espírito aberto, uma capacidade de aprender e transformar os seus conhecimentos na prática quotidiana. Espera-se dos docentes de enfermagem

a mesma coisa. O caminho, na nossa opinião, será a formação pedagógica de qualidade dos (nos) docentes de enfermagem. Estamos certos que a empregabilidade dos estudantes de enfermagem, a sua capacidade de adaptação à mudança, o desenvolvimento de comportamentos profissionais adequados, adesão à formação contínua e satisfação profissional dependem naturalmente da qualidade das suas vivências no processo de ensino-aprendizagem promovido pelos docentes.

3.1. O Ensino da Enfermagem: De Nightingale aos nossos dias, 155 anos de história

A história da enfermagem faz naturalmente parte integrante da história das sociedades ao longo dos tempos conforme refere Araújo (2005) uma vez que independentemente do espaço e do tempo, a ação dos enfermeiros se centra no cuidar e na ajuda ao Homem no desenvolvimento das suas atividades de vida (Abreu, 2001). Nesta profissão, não é esquecendo o passado que se compreende o presente e se perspetiva o futuro, mas sim, como refere Collière (1999), integrando o peso e a influência da história. A formação dos enfermeiros iniciou-se formalmente no século XIX, a partir do empenho e intervenção de Florence Nightingale, ao assumir ser possível ensinar enfermagem de forma distinta da medicina. Criou a primeira escola de enfermagem em Inglaterra em 1860, sendo o ensino ministrado fundamentalmente por enfermeiras. Florence Nightingale demarca-se de um modelo até então ligado a princípios religiosos e à ideia da caridade, a uma assistência muito pouco ligada ao tratamento. Surge um novo modelo vocacional e disciplinar, em que o exercício de enfermagem em virtude do constante desenvolvimento da profissão médica, apostava no desenvolvimento do saber técnico, na respeitabilidade, obediência, submissão, lealdade e passividade, enfatizando a execução de tarefas técnicas prescritas pelo médico, centrando a profissão na dimensão curativa (Fonseca, 2006). Nesta perspetiva, o objeto dos cuidados médicos e de enfermagem é o corpo portador de doença e não o doente (Bento, 1997). Como refere Maggs (1985, citado por Soares, 1997) que estudou a primeira geração de enfermeiras diplomadas entre 1881 e 1914, o crescimento e a importância dos Hospitais Gerais Ingleses dependeram da criação de uma ampla força de trabalho de enfermeiras competentes que estimulava esses mesmos hospitais.

3.2. Da formação de enfermeiros à formação em enfermagem

Na continuidade do trabalho desenvolvido por Florence Nightingale, surgem por toda a Europa as primeiras escolas de enfermagem. O primeiro Curso de Enfermagem em Portugal foi criado nos Hospitais da Universidade de Coimbra na administração do Dr. Costa Simões, em 1881; o segundo curso decorreu em 1886 no Hospital Real de S. José em Lisboa e o terceiro em 1896, no Hospital Geral de Santo António. Todavia, estes cursos decorreram num período relativamente curto por não encontrarem apoio oficial junto do governo de então (Amendoeira, 2006). Em 1901, Curry Cabral, médico e administrador do Hospital Real de S. José cria em Lisboa a Escola Profissional de Enfermeiros. Durante este período, o ensino de enfermagem era desorganizado; as escolas não tinham

regulamentação própria, sendo consideradas serviços dos Hospitais, estando dependentes destes em todas as dimensões. O diretor da escola era simultaneamente o diretor do Hospital (Amendoeira, 2006). A aprendizagem era realizada por imitação e repetição de tarefas quotidianas sem qualquer orientação e relação com os conteúdos teóricos. Para além dos aspetos técnicos da formação dos enfermeiros, eram tratados temas relacionados com a prática de enfermagem como a boa consciência, a dedicação e o dever moral (Garcia, 2000).

Até ao ano de 1940, o estado português não assumia claramente a coordenação central quanto à preparação das enfermeiras, deixando aos hospitais essa responsabilidade. Referimos enfermeiras e não enfermeiros porque, de acordo com o Decreto-Lei nº 31913, de 12 de março de 1942, a prestação de enfermagem estava reservada a mulheres solteiras ou viúvas, sem filhos, o que na prática proibia também o casamento.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 362190 de 10 de abril de 1947 o Estado passa a intervir diretamente no ensino de enfermagem em termos de uniformização, centralização e controle das escolas e do ensino. Simultaneamente ficou na posse de dados que indicavam ser o recrutamento e a preparação dos enfermeiros um aspeto a necessitar de melhoria na organização hospitalar do país (Amendoeira, 2006; Garcia, 2000). O programa do curso de enfermagem de então manifestava ainda uma preocupação com a imagem do enfermeiro, relacionado com a sua competência técnica – o saber; assim como pelas suas qualidades morais – o ser (Garcia, 2000). Costa-Sacadura referia à data a este propósito que "(...) o exercício da enfermagem é sempre comandado pela vocação, pela abnegação e pelo sacrifício, era necessário que o enfermeiro se preocupasse também com uma atualização constante de conhecimentos relacionados com a evolução da ciência e técnica" (Costa-Sacadura, citado por Garcia, 2000, p.141).

Em 1952, as escolas de enfermagem passaram a ter autonomia técnica e administrativa, deixando de ser serviços de hospitais, situação inovadora à época em muitos países da Europa. Com a publicação dos Decretos-Lei nº 38.884/5 de 28 de agosto de 1952, passam a existir três cursos distintos: o curso de enfermagem geral, com a duração de três anos, cujas habilitações mínimas exigidas era o 1º ciclo do liceu, o curso de auxiliares de enfermagem, com a duração de um ano de ensino técnico e seis meses de estágio, sendo exigida a instrução primária como habilitação mínima e o curso complementar de enfermagem, com a duração de um ano, para o qual eram exigidas como habilitação mínima o 2º ciclo do liceu, para além do curso de enfermagem geral e também prática profissional (Araújo, 2005). O plano de estudos dos diversos cursos previa aulas teóricas, práticas e estágio com frequência obrigatória, mas a aprendizagem estava pouco coordenada nos aspetos teórico-práticos. O ensino centrava-se no doente hospitalar, dando ênfase à patologia, às doenças e à sua variedade ou estados patológicos, sendo a prática orientada pela doença (Garcia, 2000).

Em 1965, através da publicação do Decreto-Lei nº 46448/65 de 20 de julho, é realizada nova reestruturação do Ensino da Enfermagem. O despacho Ministerial de 16 de julho de 1965 introduz como inovação a referência da ligação das ciências sociais às ciências da saúde. O curso de Enfermagem de três anos de duração visa a formação de estudantes como técnicos e como pessoas que lhe permitam

ser profissionais competentes, aptos e eficientes em qualquer área da enfermagem de base ao nível: preventivo, curativo e de reabilitação, tanto na área hospitalar como na área da saúde pública. Para atingir este objetivo, a habilitação mínima de acesso ao curso geral passou a ser o segundo ciclo do liceu, passando a ser dado maior destaque à disciplina de enfermagem em desfavor dos aspetos essencialmente médicos, ênfase numa pedagogia ativa e participativa, centrada no aluno e na sua aprendizagem com acompanhamento em estágio por monitores das escolas, pretendendo-se uma melhor articulação entre a teoria e a prática (Araújo, 2005).

Em 1967, é criada a Escola de Ensino e Administração em Enfermagem, destinada especialmente à preparação de enfermeiros para cargos de chefia de serviços de saúde e do ensino da enfermagem (Amendoeira, 2006).

Em 1967, o Decreto-Lei 48.116 de 27 de dezembro cria a carreira de ensino de enfermagem. As escolas oficiais passam a ser tuteladas pelo Ministério da Saúde e Assistência com autonomia técnica e administrativa, sendo a orientação e fiscalização do ensino exercida pela Direção Geral dos Hospitais.

Em 1974, com a revolução democrática de 25 de abril, observaram-se transformações em todas as áreas da sociedade. De entre as modificações efetuadas nessa época no ensino da enfermagem, destaca-se a elaboração de um grupo de trabalho para a elaboração de um plano de estudos para um único curso de enfermagem, sendo suspenso o curso de auxiliar de enfermagem. Em 1976, por Despacho da Secretaria de Estado da Saúde, é criado o Curso de Enfermagem com 3 anos letivos com 11 meses cada ano letivo. O novo plano de estudos entrou em funcionamento em janeiro de 1977. O seu objetivo máximo era proporcionar aos estudantes uma formação polivalente que lhes permita atuar junto do indivíduo, família e comunidade aos três níveis de prevenção, no sentido de participar no diagnóstico e na solução de alguns problemas de saúde, preparando o futuro enfermeiro para ser um agente de mudança numa perspetiva de um Serviço Nacional de Saúde. A formação em Enfermagem passa a ser inovadora, centrada na saúde, no indivíduo, na família e na comunidade (Garcia, 2000).

Em julho de 1987, é publicado o Decreto-Lei nº161 de 16 de julho que regulamenta o Curso de Pedagogia Aplicada ao Ensino da Enfermagem. Este curso tinha como finalidade capacitar os enfermeiros a assegurarem a administração do ensino da enfermagem a todos os níveis de formação, a administração escolar no âmbito institucional e a gestão educativa no âmbito central. Os temas principais referidos eram: desenvolvimento curricular, gestão pedagógica, história da educação, investigação educacional, psicologia da educação, sociologia da educação, tendências da enfermagem e processos de avaliação e classificação da aprendizagem.

Conforme estava previsto, procedeu-se à avaliação e revisão do plano de estudos de 1977, em 24 de agosto de 1987. O plano de estudos da formação de enfermagem passa a ser organizado à semelhança da formação de nível superior.

Até aos finais da década de 80, os docentes de enfermagem lecionaram à margem do sistema educativo nacional numa dialética entre o enfermeiro e o professor, negando uma identidade prática e aproximando-se da pedagogia procurando reconhecimento através do sistema superior politécnico (Figueiredo, 2014).

Em 1988, é publicado o Decreto-Lei nº 480 de 23 de dezembro que integra o Ensino de Enfermagem no Sistema Educativo Nacional. É referido no preâmbulo:

“O desenvolvimento do ensino da enfermagem verificado entre nós, ajustado aos padrões internacionais, nomeadamente dos países europeus, e, bem assim, norteado pela busca permanente da melhoria dos cuidados de saúde, determinou a exigência, no que respeita às habilitações mínimas de acesso, de um nível paralelo ao requerido para o ensino superior”.

O Curso de Enfermagem estava então organizado em três anos letivos totalizando 4500 horas. Durante o período teórico, 30% estava destinado a trabalho individual do aluno ou em grupo. O objetivo máximo da reforma então verificada era a formação de Enfermeiros capazes de desempenhar as funções estabelecidas na carreira de enfermagem em instituições de saúde no âmbito dos cuidados de saúde primários ou nos cuidados de saúde diferenciados.

A integração do Ensino de Enfermagem no Sistema Educativo Nacional fez-se através do ensino superior politécnico, passando a concretizar-se o reconhecimento das habilitações no espaço comum da educação e principalmente passou a desenvolver-se a disciplina científica e a autonomia pedagógica das escolas de Enfermagem (Nunes, 2003).

Em 1992, os Enfermeiros que asseguravam a docência nas Escolas de Enfermagem transitam para a carreira dos professores do Ensino Superior Politécnico (Decreto/Lei 166 de 5 de agosto de 1992). Assiste-se então a um conflito entre uma disciplina ligada à prática de cuidados num modelo educativo em transição (Amendoeira, 2008) e um novo cenário educativo que aproxima os professores de enfermagem a uma nova identidade ainda não conquistada (Mestrinho, 2012 citado por Figueiredo, 2014).

Em 1998, é criada a Ordem dos Enfermeiros. No preâmbulo do Decreto-lei nº 104/98 de 21 de abril, afirmava-se que esta criação:

(...) responde a um imperativo da sociedade portuguesa de ver instituída uma associação profissional de direito público, que, em Portugal, promova a regulamentação e discipline a prática dos enfermeiros, em termos de assegurar o cumprimento das normas deontológicas que devem orientar a profissão, garantindo a prossecução do inerente interesse público e a dignidade do exercício da enfermagem.

Com a publicação da Portaria nº799-D/99 de 18 de setembro, é definido que a formação em enfermagem se desenvolve ao longo de quatro anos, atribuindo o grau de licenciado. A enfermagem portuguesa é, assim, uma referência e modelo para os países da Europa, pelo facto de o acesso à profissão ser feito pelo ensino superior (Amendoeira, 2006; Leonardo, 2005).

CAPÍTULO II

A AUTOEFICÁCIA E AS BOAS PRÁTICAS DOCENTES: OS CONTRIBUTOS DE ALBERT BANDURA, ARTHUR CHICKERING E ZELDA GAMSON PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UMA CULTURA ACADÉMICA

1. Autoeficácia

A história pessoal de cada indivíduo em particular e a história da humanidade em geral e até mesmo a sobrevivência da nossa espécie não pode explicar-se sem recorrermos à permanente capacidade de aprendizagem do ser humano. Ambos os processos, o individual e o universal representam uma longa sucessão de aprendizagens que nos permite situar perante o mundo e compreendê-lo, desenvolvermo-nos como indivíduos e introduzir as alterações necessárias, mudando o comportamento, para o nosso progresso seguinte. Pode-se então afirmar que aprender é a conduta mais universal do ser humano (Puente, 2007).

Sabemos atualmente que as crenças de autoeficácia dos professores podem influenciar numerosos aspetos do seu pensamento, tomada de decisão, comportamento e simultaneamente têm uma relação direta com a sua prática e com o êxito académico dos seus estudantes usando o ensino direto com menor frequência (Ashton & Webb, 1986; Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Brouwers & Tomic, 2000; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990; Emmer & Hickman, 1991). Os professores que têm um sentido débil de autoeficácia tendem a manter uma postura autoritária que se manifesta numa visão pessimista da motivação dos estudantes e ênfase no controlo rígido para manter a disciplina e confiança em reforços externos e sanções negativas para que os estudantes estudem. Pelo contrário, os professores com um sentimento positivo de autoeficácia acreditam em experiências de domínio para os seus estudantes que permita desenvolver interesses pessoais e a sua autorregulação académica. A autoeficácia docente prediz o rendimento dos estudantes (Bandura, 2007).

A força e a convicção com que o docente coloca as qualificações didático-pedagógicas em prática, e que os autores integram num conceito mais amplo de autoeficácia, são variáveis pessoais apontadas como determinantes na melhoria da docência ao longo da vida profissional do professor (Prieto, 2007; Teixeira, 2009). As perceções de autoeficácia individual influenciam igualmente o trabalho colaborativo, na medida em que os membros da equipa estão mais comprometidos com o seu trabalho e valorizam a experimentação e a partilha de novas ideias (Friend & Cook, 2010).

Sabendo-se que os desafios atuais do ensino superior são cada vez mais exigentes em relação às competências e *boas práticas docentes* (Chaves & Pinheiro 2012; Pinheiro 2012) apresentamos no subcapítulo seguinte a fundamentação teórica da autoeficácia e o seu impacto individual e coletivo na docência do ensino superior.

1.1. Fundamentos teóricos da autoeficácia

Neal Miller e Jonh Dollard em 1941 propuseram uma teoria, com base na aprendizagem social e na imitação, que rejeitava as noções behavioristas de associativismo em favor dos princípios da redução de

impulsos. Albert Bandura e Richard Walters em 1963 ampliaram fronteiras da teoria da aprendizagem social introduzindo a aprendizagem através da observação e do reforço vicário. A sua visão da aprendizagem social não dependia de processos psicanalíticos, como a identificação ou da necessidade de reforço direto, mas concentraram-se no papel crítico que os modelos sociais desempenham no funcionamento humano.

Em 1970 Bandura identificando a falta de um elemento fundamental na sua teoria, isto é, que os indivíduos criam e desenvolvem percepções pessoais sobre si mesmos, as quais se tornam instrumentais para os objetivos que perseguem e para o controlo que exercem sobre o seu próprio ambiente. Assim, este autor atribuiu um papel central no funcionamento humano aos processos cognitivos, vicários, autorreguladores e autorreflexivos na adaptação humana à mudança. Com este passo decisivo, Bandura alterou o nome da sua teoria de “aprendizagem social” para “teoria social cognitiva” de forma a distanciá-la das teorias de aprendizagem social predominantes à época, reforçando o poderoso papel que tem a cognição sobre a capacidade das pessoas de construir a realidade, autorregularem-se, codificarem informações e executarem comportamentos (Bandura, Azzi & Polidoro, 2008).

A teoria social cognitiva vê as pessoas como auto-organizadas, pró-ativas, autorreflexivas e autorreguladas, em vez de pessoas reativas que são moldadas e orientadas por forças ambientais ou movidas por impulsos interiores encobertos (Bandura et al., 2008). O pensamento e a ação humana são considerados produtos de uma interação dinâmica entre influências pessoais que possuem, os quais por sua vez, informam e alteram o comportamento futuro. O determinismo recíproco segundo Bandura (1986) traduz-nos a visão triádica de i) fatores pessoais, na forma de cognições, afetos e eventos biológicos; ii) influências comportamentais e iii) influências ambientais que criam interações que resultam em reciprocidade triádica (Bandura et al., 2008). Como refere Vieira (2012)

a visão recíproca do funcionamento humano de Bandura, segundo a qual as pessoas são produtos e produtores dos seus contextos, é não só mais otimista do que outras perspetivas teóricas acerca da possibilidade da mudança pessoal e social, como também é mais abrangente ao incluir, para além dos processos reativos, um conjunto de processamentos proativos. (p. 49)

No ambiente escolar, os professores trabalham para a promoção da aprendizagem e da confiança académica dos estudantes. Utilizando os conhecimentos da teoria social cognitiva como referencia, os docentes podem trabalhar para melhorar os estados emocionais dos seus estudantes para corrigir as suas auto-crenças e hábitos negativos de pensamento, isto é os seus fatores pessoais, podem também melhorar as suas habilidades académicas e prática autorregulatórias, isto é, o comportamento e alterar os fatores ambientais, as estruturas da escola e da sala de aula que possam atuar de forma a influenciar profundamente o sucesso dos estudantes (Bandura et al., 2008).

Um outro aspeto central da teoria social cognitiva de Bandura é o conceito de “agência humana”. Segundo Bandura (1986), os indivíduos são agentes que podem fazer as coisas acontecerem com os seus atos e simultaneamente envolvendo-se de forma proactiva no seu próprio desenvolvimento. Desta forma, para além de outros fatores pessoais, as pessoas possuem crenças que lhes permitem exercer um grau de controlo sobre os seus pensamentos, sentimentos e ações. Em resumo, Bandura (1986) refere-nos que o que as pessoas pensam, creem e sentem afeta a maneira como se comportam.

A atividade humana simbólica é um outro conceito importante na teoria social cognitiva. Assim, os seres humanos utilizando a sua capacidade simbólica conseguem retirar significado do seu ambiente, construir roteiros de ação, resolver problemas cognitivamente, defender linhas de ação antecipadamente, adquirir novos conhecimentos por influência do pensamento reflexivo. Assim sendo, as pessoas não aprendem apenas com a sua experiência, mas também observando os comportamentos de outra pessoa. Esta aprendizagem vicariante ou transmitida, permite que as pessoas aprendam um novo comportamento sem passar pelo processo de tentativa e erro necessários para executá-lo. A observação é simbolicamente codificada e usada repetidamente como guia para uma ação futura, principalmente se a ação realizada produzir os efeitos desejados (Bandura et al., 2008).

1.2. Crenças de autoeficácia

A perspectiva de Bandura sobre a aprendizagem é de extrema conveniência na sociedade atual uma vez que, mais do que a aquisição de conhecimento num sentido cognitivamente reativo, a aprendizagem envolve o desenvolvimento de crenças autorreferentes e de capacidades autorregulatórias de quem aprende de forma a educarem-se ao longo da vida (Vieira, 2012).

As crenças de autoeficácia, ou seja, as percepções que os indivíduos têm sobre as suas próprias capacidades conformam a base para a motivação humana, o bem-estar e as realizações pessoais. Podemos dizer que, no núcleo central da teoria social cognitiva, estão os julgamentos das pessoas nas suas capacidades para organizar e executar ações necessárias para alcançar os desempenhos desejados, ou seja as suas crenças de autoeficácia (Bandura et al., 2008). Estas apreciações pessoais têm, segundo Bandura (1997), uma capacidade preditora maior do que realizações anteriores ou os seus conhecimentos ou habilidades desde que não estejam ausentes. Também Hoy e Spero (2005) afirmam que as crenças de autoeficácia são um julgamento orientado para o futuro que tem a ver mais com a percepção de capacidade do que com o grau atual de competência. As autoras apontam que essa é uma distinção importante, pois de uma maneira geral, as pessoas superestimam ou subestimam o grau atual das suas capacidades e isso pode trazer consequências para as ações que desejam realizar. Também Gist e Mitchell (1992) atribuem à autoeficácia um caráter estimativo que cada indivíduo faz sobre a sua capacidade em controlar o seu rendimento numa tarefa. Stajkovic e Luthans (1998) referem-se à autoeficácia como a confiança individual na capacidade de mobilizar a motivação, a energia em realizar uma sequência de ações necessárias para atingir com sucesso um objetivo específico num determinado contexto.

Os estudos sobre as crenças de autoeficácia no âmbito educacional têm cada vez mais presença nos projetos de investigação em todos os níveis de ensino, na relação com os estudantes e relacionados com a gestão escolar (Woolfolk & Spero, 2005). O interesse nestes estudos justifica-se na medida em que a autoeficácia exerce um papel preditivo e de mediador na eficiência e na prática do professor, na motivação, na persistência e autorregulação dos estudantes e até na tomada de decisão das equipas de gestão da instituição (Nogueira, 2002).

No contexto da docência, Tschannen e Hoy (2001) e Schunk e Pajares (2004) referem-se ao construto da autoeficácia como relacionado com a performance do professor em julgar a sua capacidade em atingir os resultados esperados na ligação e aprendizagem do estudante, incluindo os estudantes mais difíceis ou desmotivados.

Para Bzuneck e Guimarães (2003), a crença de autoeficácia docente é definida como a capacidade em organizar e implementar ações que visem o sucesso do resultado académico em dois aspetos principais; i) centrado no corpo discente, estimulando o desempenho, a motivação e o senso da eficácia dos estudantes e ii) associado à equipa docente, dedicação em sala de aula, nomeadamente no planeamento e organização das atividades escolares.

Importa destacar a importância coletiva deste construto. As pessoas não só agem no formato individual, mas também coletivamente. Os sistemas coletivos desenvolvem um sentido de eficácia coletiva que se pode definir como a crença compartilhada pelo grupo na sua capacidade de alcançar objetivos e realizar as tarefas desejadas (Bandura et al., 2008).

1.3. Como são criadas as crenças de autoeficácia

As crenças de autoeficácia individual constroem-se essencialmente a partir da interpretação de quatro fontes básicas, a *experiência de domínio*; a *experiência vicariante*; a *persuasão social* e *através dos estados de estados fisiológicos e emocionais* (Bandura, 1997). O processamento da informação vinda destas quatro fontes é avaliado cognitivamente pela autorreflexão que o indivíduo realiza. Este processamento cognitivo da informação sobre a eficácia individual implica uma dupla função. Por um lado, é preciso selecionar o tipo de informação a que se presta atenção, para formar um juízo individual da própria capacidade para realizar uma tarefa. Por outro lado, trata-se de integrar informação precedente das distintas fontes para desenvolver o sentimento de eficácia individual (Prieto, 2007). No contexto da docência, as fontes de informação de autoeficácia docente manifestam-se em torno de quatro possibilidades que estão ou estiveram ligadas à prática pedagógica.

Segundo Bandura (1997), a fonte mais influente é a interpretação do resultado do comportamento anterior do indivíduo ou *experiência de domínio*. À medida que as pessoas realizam tarefas e atividades, elas interpretam os resultados dos seus atos, usam as interpretações para desenvolver crenças sobre a sua capacidade de participar em tarefas e atividades subsequentes e agem de acordo com as crenças criadas. Resultados bem-sucedidos aumentam a autoeficácia, ao contrário, reduzem a autoeficácia os resultados que são interpretados como fracassos. Em muitas situações, as pessoas que se percecionam com uma baixa autoeficácia não valorizam os seus sucessos não mudando assim a sua crença.

No caso particular da docência, a experiência de domínio que é consumada no cotidiano da prática pedagógica, constitui também a forma mais efetiva de se criar um forte senso de eficácia. Iaochite e Azzi (2012) destacam um aspeto muito importante da experiência de domínio e que vai para além dos resultados obtidos na realização da tarefa, é o fornecimento de informação acerca da

capacidade e não apenas do desempenho obtido pelo professor. O desempenho por si só não fornece informação suficiente para julgar o nível de capacidade de alguém (Bandura, 1997). Quando as pessoas experimentam o sucesso de forma fácil, ainda segundo o mesmo autor, têm poucas possibilidades de continuar quando o fracasso acontece. Por outro lado, quando alguém obtém êxito na atividade e esse resultado é avaliado como positivo e derivado do próprio esforço através da superação dos obstáculos presentes na atividade e/ou no ambiente, normalmente aumenta a crença na própria capacidade para executar essa mesma atividade ou até em atividades similares.

Um segundo caminho de construção das crenças de autoeficácia é por meio da *experiência vicariante*, ou seja, experiências aprendidas através da observação de modelos sociais na execução de tarefas. Segundo Bandura, Azzi e Polidoro (2008), esta fonte de autoeficácia não é tão forte como a *experiência de domínio*, no entanto, quando as pessoas não têm certezas acerca das suas capacidades ou então quando possuem reduzida experiência anterior, as pessoas tornam-se mais sensíveis à *experiência vicariante*. Mesmo se estivermos perante indivíduos experientes nos desempenhos e com uma percepção de autoeficácia elevada, podem ainda assim aumentá-la se os modelos lhe ensinarem melhores maneiras de fazer as coisas. Se considerarmos os atributos dos modelos muito diferentes dos nossos, a influência da experiência vicariante é bastante reduzida (Bandura et al., 2008).

No que se refere às *experiências vicariantes* no campo da docência, observar outros professores em aulas, assistir a filmes relacionados com a docência são alguns exemplos como se pode contribuir para a formação da autoeficácia docente. Nesta linha de pensamento Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998) consideram que professores de sucesso são bases para mostrar que ensinar pode ser uma tarefa possível de ser desenvolvida e que os recursos pessoais e do contexto podem ser adaptados. As pessoas procuram modelos que possuam qualidades que admiram que são simultaneamente capacidades às quais aspiram. Um modelo importante na vida do indivíduo pode ajudar a inculcar crenças pessoais que influenciarão o rumo e o sentido que a vida deve tomar (Bandura et al., 2008).

Como já foi referido, em geral, as *experiências vicariante* não são tão poderosas como as experiências diretas no que respeita ao seu efeito sobre o sentimento de autoeficácia. Bandura (1977) reconhece quatro processos implicados na experiência vicariante. O primeiro denomina-se *processo de atenção* - a importância destes processos reside em escolher a informação que é extraída do comportamento do modelo. Estão implicadas as destrezas cognitivas e as preferências dos observadores, a proximidade com o modelo, o valor reconhecido à atividade modelada, entre outros.

O segundo processo implicado na experiência vicariante denomina-se por *processos de retenção* - a capacidade de recordar o que foi observado é fundamental para que a modelação exerça efeito sobre as pessoas. A retenção constitui um processo ativo de transformação e estruturação da informação do que foi observado.

O terceiro processo implicado na experiência vicariante são os *processos de produção* - as conceções traduzem-se em ações adequadas. A conduta modifica-se sobre a base da informação obtida a partir da comparação com o modelo.

O quarto e último processo implicado na experiência vicariante são os *processos motivacionais*. A teoria social cognitiva faz a distinção entre a aquisição e implementação, uma vez que as pessoas não colocam em prática o que aprendem. Segundo Bandura, realizar tudo o que se aprende através da observação depende da motivação individual.

Os indivíduos também criam e desenvolvem crenças de autoeficácia como resultado de *persuasões sociais* que sofrem de outros, podendo envolver a exposição a *julgamentos verbais* que os outros fazem (Bandura et al., 2008). De forma simples poderemos dizer que esta fonte de autoeficácia resulta do que os outros dizem acerca do nosso desempenho. O resultado pode ir no sentido de afirmar que possuímos as competências necessárias para empreender determinada ação (Prieto, 2007). Se as pessoas que são importantes para nós manifestam confiança na capacidade de outros, mais fácil será que estes últimos construam expectativas mais altas de eficácia individual.

Para Bandura (1986, 1997) os modelos de persuasão social nem sempre são sinónimos de sucesso, pois o impacto que a persuasão pode causar na constituição da crença, depende da credibilidade, do conhecimento e da experiência da fonte persuasiva na atividade em questão além de que é necessário que o indivíduo vivencie a experiência para fortalecer a crença. Ao considerar a persuasão verbal ou social como fonte utilizada para favorecer a autoeficácia, importa colocar à parte os elogios levianos, discursos motivacionais vazios ou condescendentes (Pajares, 2002).

Por último podemos referir que os *estados de ativação fisiológicos e emocionais* que os indivíduos vivenciam na realização de tarefas proporcionam uma informação relevante para ajuizar acerca da autoeficácia. A ansiedade, o stresse, a excitação e os estados de humor proporcionam pistas fortes sobre a previsão de sucesso ou fracasso (Bandura et al., 2008). As pessoas podem avaliar o seu grau de confiança através do seu estado fisiológico enquanto pensam numa determinada ação. Reações emocionais fortes a uma determinada tarefa fornecem pistas sobre a previsão de fracasso ou sucesso. Quando as pessoas têm pensamentos negativos e temores sobre as suas capacidades, as reações afetivas podem reduzir as percepções de autoeficácia e desencadear mais stresse e agitação, que contribuem para um desempenho inadequado e temeroso. Uma forma de aumentar as crenças de autoeficácia é promover o bem-estar emocional e reduzir os estados emocionais negativos. Como os indivíduos possuem a capacidade de alterar os seus próprios pensamentos e sentimentos, a promoção de crenças de autoeficácia pode influenciar poderosamente os próprios estados fisiológicos. Como referiu Bandura (1997), as pessoas vivem em ambientes psíquicos que, antes de tudo, são criados por elas próprias e estão sob o seu poder.

Segundo Bandura (1997), as pessoas podem aprender mais rápido se o que aprendem tem uma coerência com o seu estado de entusiasmo e igualmente podem recordar melhor quando se encontram num estado de ânimo parecido ao momento em que aprenderam. Assim, o estado físico e emocional do professor durante o ensino influencia a sua percepção de eficácia docente. Níveis elevados de stresse e ansiedade podem prejudicar o ensino e criar no professor expectativas de fracasso e conseqüente diminuição das suas crenças de autoeficácia.

As quatro fontes de autoeficácia referidas; *experiência de domínio, experiência vicariante, aprendizagem através dos julgamentos sociais e estados emocionais* contribuem para o desenvolvimento de crenças de

autoeficácia. A interpretação cognitiva que cada pessoa faz é crucial para a criação de determinadas expectativas de eficácia individual (Bandura, 1982, 1977).

Quando as pessoas crêem nos seus juízos de autoeficácia, não só valorizam e integram a informação proveniente das quatro fontes referidas anteriormente como também têm em conta diversos fatores pessoais e contextuais como destrezas, modelos de êxito e fracasso, credibilidade do persuasor, complexidade da tarefa, quantidade de esforço empregue, ajuda externa recebida entre outros (Schunk, 1989). O processo de formação de autoeficácia depende da integração que se faz da informação procedente das fontes disponíveis (Prieto, 2007).

1.4. Outras variáveis da autoeficácia docente

Existem outras fontes de carácter individual e contextual que podem modelar a perceção de eficácia individual dos professores. Segundo um estudo realizado por Raudenbush, Rowen e Cheong (1992, citado por Prieto, 2007, p. 87) existem quatro fatores que influenciam a autoeficácia docente, como seja a *idade dos estudantes*, o *seu nível de rendimento*, o *tamanho do grupo* e a *preparação do professor*, conforme se pode observar na Figura 2.1.

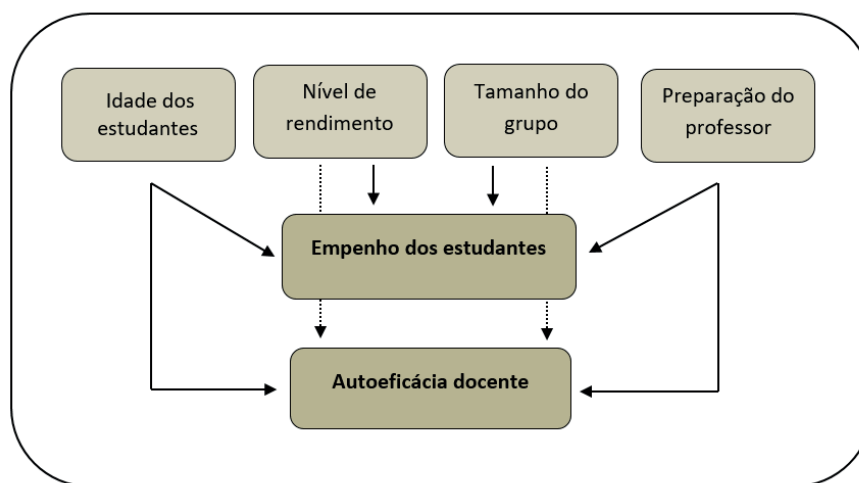


Figura 2.1: Fatores que influenciam a autoeficácia docente (Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992, citado por Prieto, 2007, p. 87).

Ensinar estudantes cujo rendimento é baixo requer maiores destrezas e é mais arriscado do que ensinar a estudantes mais capazes. Por esta razão alguns professores duvidam da sua capacidade para ensinar bem a este grupo de estudantes de inferior produtividade escolar (Raudenbush, Rowen & Cheong, 1992, citado por Prieto, 2007, p. 88).

A idade dos estudantes quanto maior for, segundo muitos professores entrevistados por Raudenbush Rowen e Cheong (1992, citado por Prieto, 2007), mais constantes são e mais fáceis de orientar em relação a estudantes mais novos. Assim encontra-se um sentimento de autoeficácia mais elevado em professores que ensinam estudantes mais velhos.

Segundo os mesmos autores, o nível de preparação do professor influencia também a autoeficácia docente. Os professores sentem-se mais eficazes quando lecionam matérias em que se encontram mais preparados. Por último, o tamanho da turma também influencia a autoeficácia docente. É mais difícil implicar e dirigir os estudantes quando as turmas são mais numerosas.

A influência destes quatro fatores descritos afeta a autoeficácia do professor indiretamente (Prieto, 2007). Segundo a mesma autora, sabemos que o que de forma direta afeta a autoeficácia docente (ainda que afetado pelas variáveis anteriores) é a implicação dos estudantes no processo de aprendizagem. Uma vez que se consegue controlar este fator, como preditor de autoeficácia do professor, os efeitos das outras variáveis na autoeficácia docente podem desaparecer ou diminuir consideravelmente.

Ainda referindo os resultados dos estudos de Raudenbush, Rowen e Cheong (1992) citados por Prieto (2007), estes concluem que as diferenças de autoeficácia docente podem dever-se em primeiro lugar ao simples facto de que alguns professores enfrentam turmas mais estimulantes do que outras, estudantes que tem bom rendimento e de mais idade, que se implicam com facilidade, grupos pequenos, aulas em que os professores se sentem mais preparados, entre outros. Se a percepção de autoeficácia positiva de alguns professores provem por estes fatores, não podemos concluir que sejam realmente professores altamente eficazes, mas têm sorte dadas as circunstâncias da organização do ensino que são bastantes favoráveis.

Em síntese, segundo a investigação referida anteriormente, a autoeficácia de um professor pode variar de turma para turma. Uma vez que se controlam os fatores mencionados (grau de implicação dos estudantes, rendimento, idade, tamanho do grupo, preparação percebida do professor), assume-se que as diferenças de autoeficácia docente vêm explicadas pelo efeito do contexto escolar (liderança, cooperação, controle do professor, entre outros) e os antecedentes pessoais e profissionais (experiência docente, nível de estudos, raça, diferença de sexo, entre outros).

Segundo Prieto (2007) as características dos estudantes, principalmente o seu nível socioeconómico, competências e diferença de sexo, são as variáveis que mais efeitos têm sobre as crenças de autoeficácia, destacando-se as competências do estudante. Os docentes manifestam maiores sentimentos de satisfação quando enfrentam grupos de estudantes que se percebem mais competentes academicamente.

Outro dos fatores que influenciam as crenças de autoeficácia são as características dos professores, principalmente a sua experiência como docente. Os professores com pouca experiência têm a tendência a ser mais otimistas no que respeita às expectativas sobre os seus estudantes. O estado de maturidade do professor e a sua relação com as suas metas afetam a orientação que proporcionam ao seu trabalho em aula.

Algumas condutas interativas, tanto verbais como não-verbais encontram-se relacionadas com as próprias expectativas dos professores. A percepção que tem o professor acerca do tamanho da turma influencia o rendimento dos estudantes que está relacionado com as suas expectativas de autoeficácia.

O impacto do clima escolar sobre a aprendizagem tem sido alvo de investigações recentes. Perkins (2011) refere-nos que o clima escolar depende fundamentalmente de três fatores, a estrutura física, a relação entre as pessoas e a atmosfera psicológica que se vive no campus. Reforça também a ideia de que cabe ao responsável pela instituição reforçar o desígnio de que todos são capazes de aprender e incentivar a uma boa convivência, reforçando assim a autoeficácia individual e coletiva dos docentes e discentes da instituição de ensino. Nesta linha de pensamento, sabemos que as instituições que oferecem aos seus docentes oportunidades de interação têm efeitos positivos sobre as atitudes dos docentes e condutas dos estudantes. Reforçando a ideia anterior, outro aspeto relacionado com a autoeficácia do professor é o reconhecimento e o apoio dos líderes da instituição e a possibilidade de participação dos professores na tomada de decisão (Prieto, 2007; Santos, 2011).

Muitas são as variáveis de contexto que direta ou indiretamente pode influenciar as expectativas de autoeficácia dos professores. Guskey (1987) centrou os seus estudos em três variáveis contextuais de especial relevância para a autoeficácia dos professores, i) a capacidade dos estudantes, ii) os resultados de aprendizagem e iii) o grau de influência dos professores.

Sobre a capacidade dos estudantes em influenciar a autoeficácia dos docentes, sabemos que existem diferenças significativas no modo como os docentes interagem com estudantes com diferentes capacidades. Normalmente os estudantes mais capazes são aqueles que recebem maior instrução e apoio pelo professor e melhores resultados alcançam (Brophy & Good, 1974; Guskey, 1988).

A segunda variável que, segundo Guskey (1987) exerce um efeito direto na autoeficácia do professor representa-se pelos resultados de aprendizagem dos estudantes. Os professores mais autoeficazes sentem-se mais responsáveis pelos resultados que obtêm os estudantes do que aqueles docentes que têm expectativas baixas de eficácia para ensinar, os quais atribuem o desempenho dos alunos a eles mesmos e a fatores contextuais. Os primeiros concedem um papel importante ao seu próprio desempenho docente quando explicam os êxitos dos seus estudantes. As crenças de autoeficácia dos professores podem variar em função dos resultados que alcançam os estudantes que também dependem da capacidade dos estudantes implicados na aprendizagem (Multon, Brown & Lent, 1991; Prieto, 2007).

A terceira variável resultante dos estudos Guskey (1987) refere-se ao grau de influência do professor e menciona as crenças que este tem acerca da sua influência, tanto na aprendizagem de um estudante como nos resultados de aprendizagem de um grupo que este ensina. Esta perceção de eficácia docente varia somente quando os resultados dos estudantes são negativos. Se os resultados forem negativos somente num determinado estudante, são geralmente atribuídos a fatores contextuais mais fora do controle do professor. Assim, o autoconceito profissional está mais ligado às suas crenças de autoeficácia que aos resultados de um grupo de estudantes (Prieto, 2007).

A teoria social cognitiva de Bandura (1977) assim como o construto autoeficácia enfatizam o papel crítico das crenças pessoais na cognição, motivação e comportamento humanos. Esta teoria abre a possibilidade dos indivíduos exercerem um grau de controlo sobre os seus pensamentos, sentimentos e ações. As crenças que as pessoas têm sobre si mesmas são elementos fundamentais no exercício do

controlo e realizações pessoais, culturais e sociais (Bandura et al., 2008). É por causa das suas crenças em relação às suas próprias capacidades que as pessoas conseguem exercer a influência pessoal necessária para contribuir para o tipo de pessoa em que se tornaram e para as realizações que obtêm.

Bandura (1997) apresentou-nos quatro fontes de autoeficácia como as mais relevantes para o desenvolvimento da autoeficácia docente. No entanto, é preciso considerar outras variáveis de contexto e do próprio professor que podem influenciar este tipo de crenças.

2. Autoeficácia docente

A partir da teoria da autoeficácia entendida por Bandura (1977) como juízos de cada indivíduo sobre a sua capacidade, a partir da qual organizará e executará atos de modo que o permita alcançar o rendimento desejado, pode referir-se que este juízo individual sobre a própria capacidade para alcançar um certo nível de execução influencia muito as condutas que a pessoa realiza, o seu esforço e persistência, os seus padrões de pensamento, as suas reações emocionais, entre outras (Prieto, 2007).

Numa tentativa de simplificar a compreensão dos mecanismos que regulam a autoeficácia docente, Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998) apresentaram um modelo multidimensional de autoeficácia docente conforme Figura 2.2.

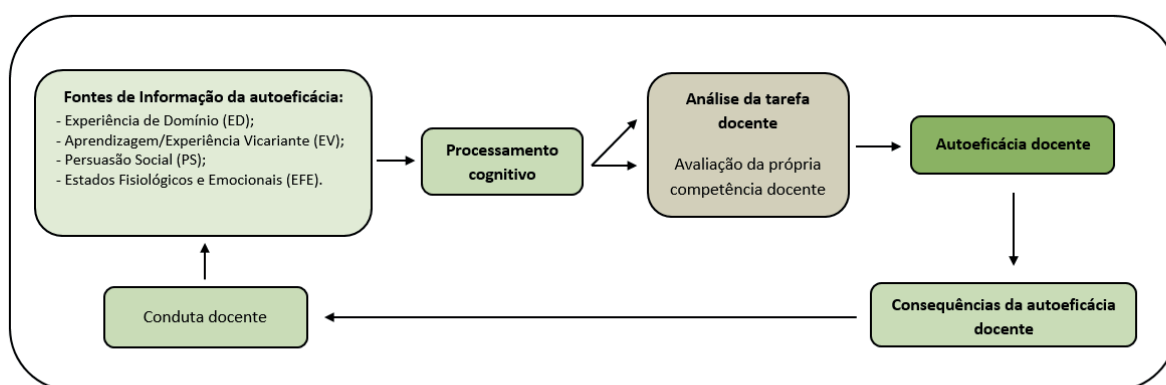


Figura 2.2: Modelo Multidimensional de Autoeficácia Docente (Tschannen-Moran, Woolfolk & Hoy, 1998, p. 228).

O modelo baseia-se principalmente num processo circular através do qual se originam as crenças de autoeficácia do professor, se avaliam e se utilizam como consequência de todo ele e modificam o sentimento de autoeficácia original. Destaca uma natureza cíclica da autoeficácia docente. Assim, quanto maior seja a autoeficácia do professor, maior será o seu esforço e persistência que levará a uma melhor execução e, definitivamente conduzirá a um sentimento positivo de autoeficácia. O mesmo sucede com

um sentimento pobre de autoeficácia que conduz a um menor esforço e afastamento do professor que conduzirá a resultados poucos eficazes e simultaneamente a uma percepção negativa de eficácia individual.

Uma análise simples deste modelo poderá indiciar que os docentes ao longo da sua experiência profissional vão reforçando a sua percepção de autoeficácia docente como positiva. No entanto Ross (1998) destaca os novos desafios que estão no quotidiano da profissão docente que podem gerar uma reavaliação das crenças de autoeficácia do professor. Ao longo da atividade profissional é verdade que os professores desenvolvem um sentimento estável sobre a sua capacidade de ensinar que se combina com a análise que realizam de cada nova tarefa e lhes leva a emitir um novo juízo pessoal sobre a sua própria eficácia para realizar com êxito (Prieto, 2007).

As fontes de autoeficácia formam a base para que os mecanismos de processamento cognitivo exerçam a sua influência na autoeficácia dos professores. O *processamento cognitivo* refere-se à análise e à avaliação da tarefa que o professor deve realizar e da sua percepção de competência para a realizar. Assim, os autores do modelo concebem a autoeficácia docente como a capacidade para planificar e realizar ações necessárias para alcançar os resultados pretendidos (Prieto, 2007). Ainda segundo esta autora, a *análise da tarefa* e da *avaliação da competência* emitem um juízo sobre a própria eficácia para ensinar, respondendo assim para além da autoeficácia dos professores, esta deriva de experiências anteriores e outras fontes de informação sobre a sua capacidade como docente responde também ao tipo de tarefa que enfrentam e do contexto específico em que devem realizá-la.

A *análise da tarefa docente* está estreitamente relacionada com a autoeficácia do professor que se concretiza por exemplo com a capacidade que os docentes têm em enfrentar situações difíceis e obter os objetivos apesar dos obstáculos externos. Esta análise está também intimamente ligada à avaliação que os docentes fazem sobre as competências desejáveis para uma determinada situação de ensino o que os leva a inferir sobre a dificuldade previsível que tem a tarefa e as habilidades necessárias para a realizar com êxito. Neste processo de antecipação o professor tem em atenção diversos fatores como as habilidades e motivação dos estudantes, o uso de estratégias de ensino adequadas, os aspetos do controlo e disciplina da sessão letiva, a qualidade dos recursos materiais de apoio, o acesso às novas tecnologias, às condições físicas do espaço da aula (Tschannen-Moran et al., 1998). Estão, neste contexto, também incluídos os aspetos de gestão e liderança da instituição ou departamento, o apoio percebido pelos colegas e o clima organizacional (Gist & Mitchell, 1992, citado por Prieto, 2007, p. 134).

Este modelo aposta na avaliação das crenças de autoeficácia. Os docentes ao autoavaliarem a sua competência como docentes, estão julgando as suas habilidades pessoais (destrezas, conhecimentos, estratégias, características de personalidade), compensando com estas as suas debilidades e possíveis riscos existentes no contexto específico de ensino (Tschannen-Moran et al., 1998).

A autoeficácia docente apresenta simultaneamente uma dupla função, por um lado executa a análise da tarefa realizada pelo próprio e por outro lado também realiza a avaliação da sua própria competência docente. Ambos os processos decorrem em simultâneo e são reforçados entre si determinando assim as crenças do professor num determinado contexto.

3. Autoeficácia coletiva

Nas últimas décadas têm sido numerosos os estudos sobre a importância que tem o que pensam os professores sobre a tarefa docente. No entanto, estamos certos, que os objetivos ao alcance dos professores também vão depender, também em grande medida, na crença acerca da capacidade do grupo de professores a que pertencem.

O ensino é uma atividade que se realiza num contexto coletivo, motivo pelo qual a maioria das dificuldades que se apresentam ao ensino superior, necessita de ser encarada através de um trabalho de conjunto. As pessoas que trabalham de forma independente, dentro de um grupo, não estão “asiladas socialmente nem estão imunes à influência dos que se encontram em redor” (Bandura, 1997). Numa instituição educativa, como refere Prieto (2007), os professores constituem um grupo social onde qualquer docente está implicado numa tarefa comum, sendo improvável que alcancem metas educativas sem um esforço conjunto. No mesmo sentido Bandura (2006) refere que as pessoas não desenvolvem as suas vidas autonomamente e assim, muitos resultados que anseiam, só se obtêm mediante esforços interdependentes.

A autoeficácia coletiva define-se como a crença partilhada pelo grupo acerca do conjunto de capacidades que têm para organizar e executar uma ação necessária para produzir determinados níveis de sucesso (Bandura, 1997, p. 469). Estas conquistas são o resultado, não só de interações partilhadas, conhecimentos e habilidades dos elementos integrantes, mas também da sua interação, coordenação e dinâmica interna. Os membros de um coletivo vêm-se influenciados a coordenar ações pelas crenças, motivações e desempenho dos membros que o compõem. Deste modo, a autoeficácia coletiva é uma propriedade que emerge de um grupo de pessoas e não simplesmente do resultado da soma das crenças individuais de cada um dos membros, tratando-se, pois, de uma propriedade do coletivo docente de que são parte (Bandura, 2000).

Assim, de uma forma simples e objetiva podemos dizer que um professor com uma sólida crença de autoeficácia docente coletiva, é um professor que apresenta uma elevada perceção acerca da capacidade do grupo de professores a que pertence para organizar e executar as ações necessárias para alcançar os objetivos educativos (Goodard, Hoy & Woolfolk, 2004). Em sentido contrário, se o docente tem uma baixa perceção de autoeficácia coletiva, tenderá a ser mais conservador, preferindo apenas apostar pelo seguro em detrimento de apostar na mudança. Por esta razão, estes docentes iniciam poucas vezes atividades por iniciativa própria e quando assim acontece, valorizam os riscos e desvalorizam as oportunidades, o que conduzirá à manutenção de um desempenho estático e pouco inovador, desajustados aos tempos que se vivem no ensino superior (Roca, 2002).

O construto da autoeficácia coletiva, exerce uma grande influência sobre a qualidade do ensino superior, convertendo-se mesmo num instrumento poderoso que contribui para o desenvolvimento

dos docentes e da organização em conjunto (Miñan, 2013). Os professores do ensino superior são membros de uma organização pelo que as suas crenças influenciam o ambiente e o desenvolvimento de seu ensino (Hoy & Miskel, 1996).

Goddard et al. (2000) apresentaram um modelo de autoeficácia docente coletiva, conforme figura 2.3 de acordo com o modelo anteriormente apresentado por Tschannen-Moran et al. em 1998, assente, ambos os modelos na teoria social cognitiva de Albert Bandura.

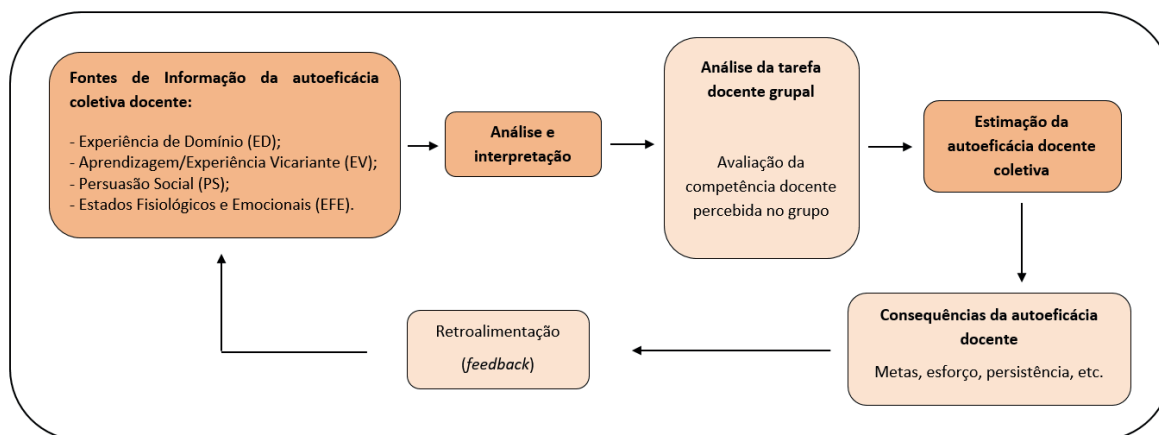


Figura 2.3: Modelo Teórico da Autoeficácia Docente Coletiva (Goodard, Hoy & Woolfolk, 2000, p. 486).

Como se observa na Figura 2.3, o modelo teórico é formado por vários elementos, sendo os principais as quatro fontes de informação de autoeficácia, a análise e interpretação cognitiva que se faz delas. Destaca-se ainda os elementos essenciais para o desenvolvimento do construto, a análise de uma tarefa docente grupal e a avaliação da competência docente percebida em grupo.

Na análise da tarefa docente grupal, os professores avaliam o que necessitam para o seu trabalho, as suas forças e oportunidades assim como as dificuldades que encontram para a execução da tarefa que realizam como coletivo docente (Goodard, Hoy et al., 2000).

Ao nível organizacional a análise produz inferências sobre os desafios para o ensino na instituição. Entre os fatores que caracterizam a tarefa incluem-se as habilidades e motivação dos estudantes, a disponibilidade ou falta de material e recursos, a adequação das instalações entre outras, em resumo, os professores analisam os elementos que facilitam ou dificultam o êxito da tarefa (Miñán, 2013).

Na avaliação da competência docente percebida em grupo, os professores fazem juízos acerca da competência do seu grupo docente para alcançar determinados objetivos educativos, avaliando assim as competências, habilidades profissionais, docentes e investigadores, a qualidade do ensino entre outras, sempre referindo-se ao coletivo a que pertencem (Miñán, 2013).

Além das quatro fontes de informação da autoeficácia existem (experiência direta, experiência vicariante, persuasão social e estados emocionais) outras variáveis que estão associadas às instituições de educação.

Um estudo de Goddard e Skrla (2006) realizado com 1981 professores e 41 instituições de ensino através de uma análise linear de regressão múltipla revelou que 46% da diferença autoeficácia coletiva dos professores entre as diferentes instituições era explicada pelo nível socioeconómico e rendimento académico prévio dos estudantes. Neste mesmo sentido, Ross, Hogaboam-Gray e Gray (2003), num estudo com 2170 professores e 141 instituições de educação no Canadá, estudando o conjunto de variáveis com influência na autoeficácia coletiva dos professores, o *rendimento académico prévio dos estudantes* também foi a variável com maior influência seguindo-se os *processos institucionais* tais como *compartilhar objetivos institucionais, colaboração institucional e coerência entre as ações que se executam e as necessidades da instituição, presença de oportunidades de aprendizagem para os professores e liderança institucional*.

As investigações de Chester e Beaudin (1996) e também de Goddard (2002a) centraram-se na variável *participação dos professores nas decisões da instituição* relacionadas com o plano de estudos, materiais e atividades didáticas, desenvolvimento profissional, política disciplinar, entre outras e a sua relação com a autoeficácia coletiva dos docentes. Os resultados indicaram que quando os professores têm a oportunidade de influenciar as decisões da sua instituição, fomentam uma sólida crença na sua capacidade de grupo.

Numa investigação de Lee (2007) e de forma muito semelhante Jerald (2007) estudaram a variável *comportamentos positivos e de ajuda*. Ambas as investigações revelaram que níveis mais altos de comportamentos positivos e de ajuda correlacionam-se com níveis mais elevados de autoeficácia coletiva docente.

De acordo com Pagares (2006, p. 362) “as instituições com um forte sentido de autoeficácia coletiva exercem uma poderosa e vital influência nos seus integrantes”. Da mesma linha de pensamento, Goodard et al., (2004, p. 8) assinalam que “as perceções de autoeficácia coletiva afetam diretamente a atividade e a determinação com que os grupos decidem alcançar os seus objetivos”. Neste mesmo sentido, Little e Madigan (1997) demonstraram que a autoeficácia coletiva é um bom preditor do trabalho eficaz em grupo, uma vez que se converte num mediador e facilitador do rendimento do grupo e influencia a forma como individualmente os membros das equipas efetuam o seu trabalho. Também Tschannen-Moran e Barr (2004) referem que as instituições de ensino que possuem uma forte perceção de autoeficácia coletiva docente promovem um sentido de responsabilidade partilhada entre os seus membros. Como referem Bandura (1993, 1997); Goddard, Hoy e Hoy (2000); Goddard (2002b) Goddard e Goddard (2001); Klassen, Tze, Betts e Gordon (2010); McCoach e Colbert (2010), a autoeficácia coletiva docente é um poderoso construto que marca diferenças entre as instituições de ensino e está sistematicamente associada positivamente com o desempenho académico dos estudantes. Por isto, Bandura (1997, p. 141) afirma que “as instituições cujos membros se percebiam coletivamente capazes de promover o êxito académico impregnam a instituição de uma atmosfera positiva para o desenvolvimento”.

Tendo em atenção que a docência é considerada como uma das atividades mais stressantes pela elevada responsabilidade que significar trabalhar com seres humanos em formação, como referem García-Renedo, Llorens, Cifre e Salanova (2006), facilmente se encontra burnout nos professores com

baixos níveis de autoeficácia docente (Flores & Fernandez, 2004). Pelo contrário, como referem Jex e Blise (1999), uma autoeficácia coletiva docente elevada pode contribuir para criar um ambiente de equipa e ajuda entre os membros do grupo e simultaneamente sentem-se encorajados a partilhar decisões organizacionais (Ross, Hogaboam-Gray, & Gray, 2003). Este mesmo ambiente de ajuda poderá servir como um amortecedor frente a situações de stresse, proporcionando aos seus membros o necessário suporte emocional que previna o burnout (Beehr, 1995). Alguns estudos como o de Salanova, Llorens, Cifre Martínez e Schaufeli (2003) suportam esta mesma ideia atrás referida, encontrando nos seus estudos correlações negativas entre eficácia coletiva e ansiedade coletiva.

No sentido dos resultados dos estudos sobre a autoeficácia docente, o aspeto mais importante prende-se com a relação existente entre eficácia coletiva docente e rendimento académico dos estudantes. Poderemos dizer que existe uma relação direta e positiva entre eficácia coletiva docente e rendimento académico dos estudantes?

Sabemos já que a eficácia coletiva docente é um importante preditor das diferenças de rendimento académico dos estudantes pela relação com o pensamento, atitudes e comportamentos dos professores, que são fundamentais para os resultados educativos. Desde Bandura (1993) que os resultados da investigação demonstram que a eficácia coletiva docente está significativamente relacionada com o nível de desempenho que os estudantes alcançam, sendo superior a sua influência à variável *nível socioeconómico* e mesmo aos *resultados académicos prévios*. Nesta linha de resultados estão as investigações Tschannen-Moran e Barr (2004); Goddard et al. (2003); Tschannen-Moran e Barr (2004) e de Goddard et al. (2003). Suportados nos resultados apresentados, alguns autores tentaram explicar como influencia a autoeficácia coletiva docente a aprendizagem dos estudantes. A resposta está sustentada no próprio construto que conduz a um maior esforço e perseverança dos docentes que conduz à melhoria do rendimento dos estudantes (Allinder, 1994; Ashton & Webb, 1986; Guskey, 1998; Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Também Fullan e Hargreaves (2001), referem que as culturas colaborativas numa instituição criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas em isolamento, estas culturas também aumentam o sucesso dos estudantes.

Por outro lado, e complementando os resultados de investigações anteriores, Fuller e Izu (1986) e Goddard e Goddard (2001) salientam que a autoeficácia coletiva docente influencia o rendimento dos estudantes através de um contexto normativo que a instituição impulsiona os docentes a preservar. Os mesmos autores sugerem também que a autoeficácia coletiva docente pode influenciar o rendimento dos estudantes através da sua relação com a autoeficácia individual, através de maior esforço e perseverança, uma vez que, geralmente os professores têm uma perceção positiva da autoeficácia coletiva docente tem também uma boa perceção da sua própria autoeficácia. A influência da autoeficácia coletiva docente e a autoeficácia individual é mútua, isto é, é provável que uma instituição com uma elevada perceção individual de autoeficácia dos seus professores é provável que autoeficácia coletiva docente seja também sólida assim como as expectativas de êxito sejam também elevadas como referem Goddard et al. (2003) aspeto que Bandura (1997) classifica como *causalidade recíproca*.

4. Promoção da autoeficácia docente

As instituições de ensino superior têm responsabilidades na conceção e desenvolvimento nos seus professores de autoeficácia coletiva docente com o objetivo de melhorar o seu bem-estar e desempenho profissional, o qual se espera que redundará numa melhoria da aprendizagem dos estudantes e da qualidade educativa no ensino superior, objetivo do projeto de Bolonha no Espaço Europeu de Ensino Superior.

Para desenvolver a autoeficácia coletiva docente é necessário dispor de uma equipa docente com conhecimento profundo dos conteúdos que ensina e/ou investiga, assim como seja detentor das destrezas didáticas para o ensino (Prieto, 2007). Estas serão as razões de primeira linha para o desenvolvimento que se ambiciona, conforme se pode observar na figura 2.4. Assim, dado que a técnica docente é um requisito imprescindível para a competência do docente, porem não assegura um desempenho profissional eficaz nem tampouco a perceção de uma elevada autoeficácia para ensinar (Prieto, 2007).

Uma segunda linha de intervenção para a promoção da autoeficácia coletiva docente está relacionada mais direta e intensamente com o aumento da autoeficácia coletiva do professor através de duas fases: a primeira fase é constituída por um processo cíclico de reflexão sobre a prática profissional do professor e a segunda fase realiza-se através do desenvolvimento das quatro fontes de autoeficácia coletiva do docente (experiência direta, aprendizagem ou experiência vicariante, persuasão social e estados emocionais) (Miñán, 2013).

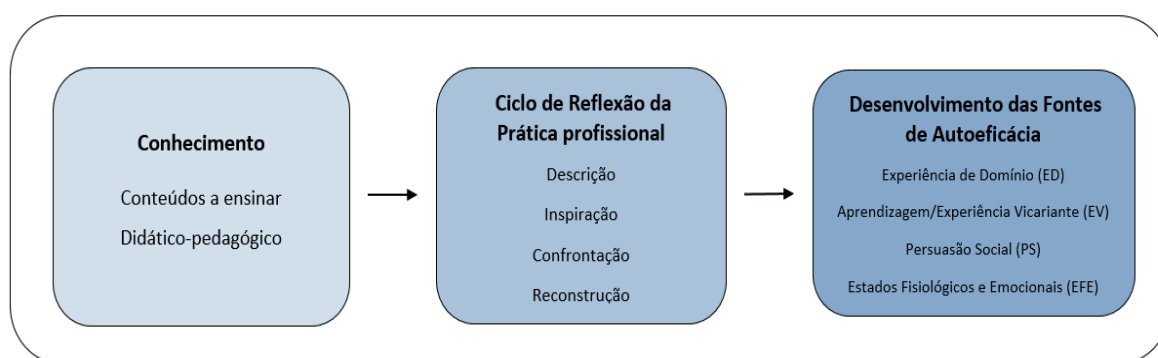


Figura 2.4: Promoção da Autoeficácia Coletiva Docente (Adaptado de Miñán, 2013, p. 7).

Moolenaar (2012) identifica três caminhos principais através dos quais os padrões de interação entre os docentes de uma instituição de ensino podem afetar positivamente as suas práticas com os estudantes, como sejam i) criando oportunidades de aprendizagem com os colegas, ii) facilitando

ou desencadeando processos de influência entre pares e de seleção de professores para a interação profissional, e também iii) constituindo um ambiente psicologicamente seguro em que os professores se possam sentir apoiados nos seus esforços para melhorar o seu desempenho.

Neste sentido, em resposta ao autor anterior, a reflexão surge como um processo importante para o desenvolvimento e melhoria de qualquer profissional docente uma vez que o professor reflexivo é capaz rever a sua prática para avaliá-la e responsabilizar-se pela sua ação futura (De Vicente, 1995). Deste modo, espera-se que através da reflexão que o professor analise as suas crenças e determine quais são as mais suscetíveis de serem modificadas e quais deviam ser eliminadas, convertendo-se assim num elemento gerador de mudanças e melhoria permanente (De Vicente, 2000).

Assim como a reflexão sobre a própria profissão ajuda os professores e a própria instituição a avaliar as suas crenças, também ajuda a aprender a diagnosticar o desenvolvimento das aulas, a conhecer o ritmo de progressos dos estudantes, as particularidades do processo ensino-aprendizagem, as exigências do conhecimento académico, os modos de intervenção didática e os prós e contras dos diversos instrumentos de avaliação (Marín, 2004; Santos, 1993).

4.1. Ciclo de reflexão sobre a prática profissional do professor

O processo de reflexão comporta uma elevada componente de autocrítica de implicação e de compromisso, pelo que é indispensável fazer do seu exercício uma prática diária. Para que esta tarefa seja mais facilmente adotada, foi criado o “Ciclo de reflexão sobre a prática profissional do professor” por Smyth (1991). Este autor propõe um processo de reflexão que é constituído por quatro fases cíclicas conforme se apresenta na Figura 2.5.

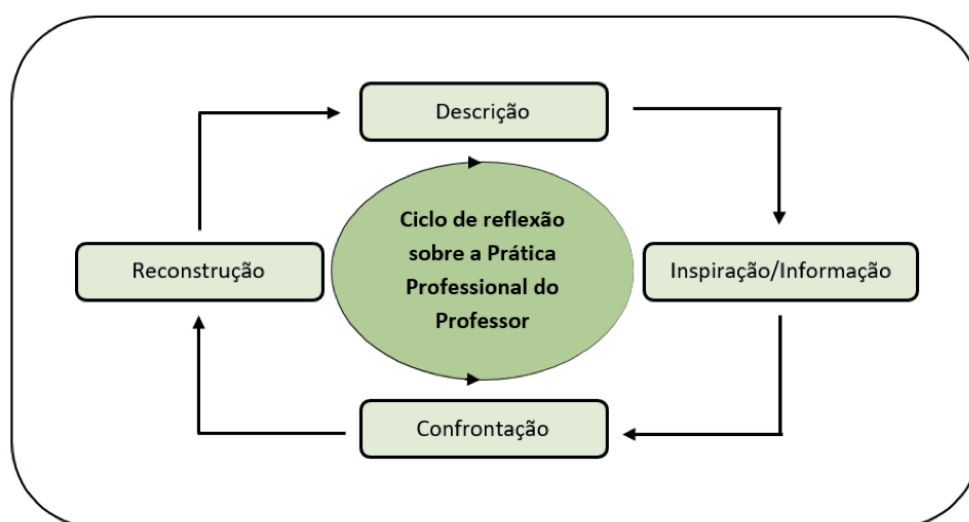


Figura 2.5: Ciclo de reflexão sobre a prática profissional do professor de Smyth (1991) retirado de Domingo e Fernandez (1999, p. 28).

A fase da *descrição* pretende “recolher dados da vida profissional, tais como os momentos críticos, a experiência, entre outros, como elemento essencial para que o professor identifique e seja capaz de ouvir”. Para guiar esta descrição da sua vida profissional, responde a uma pergunta: O que faço? e como faço? que o ajudará o docente a refletir sobre as ações que caracterizam a sua prática, o seu contexto, as suas turmas, os seus estudantes, as práticas regulares, identificação de contradições, factos relevantes, entre outros. Ao efetuar esta descrição, reestrutura, e organiza o pensamento, identificando as suas forças e as suas fraquezas (Miñán, 2013, p. 7).

Na fase de *informação, inspiração ou explicação* procuram-se os “princípios teóricos e práticos que guiam a prática profissional, respondendo a perguntas como: Porquê e para quê faço o que faço? Que teorias expressam a minha prática? Qual é o sentido do meu ensino?” É muito importante que o docente faça emergir as crenças e valores conscientes ou inconscientes que dão significado à sua prática profissional. Fazer emergir as teorias subjetivas que dão significado à prática profissional pressupõe um esforço reflexivo importante, um compromisso com a justificação e coerência da sua ação, porque podem existir fortes contrastes entre o que se diz que guia a prática e o que se deseja, o que se pensa e não se diz e o que realmente orienta a prática, podendo verificar-se uma possível confrontação consigo próprio estabelecendo umnexo consciente entre a prática e a teoria que a sustenta (Miñán, 2013, p. 8).

Na terceira fase, de *confrontação*, “reflete-se em debate aberto respondendo à pergunta: Que consequência tem o que faço? Que grau de coerência tem com as tendências atuais ou com a própria instituição?” Uma coisa é descrever e refletir sobre o ensino que oferecemos, uma tarefa muito mais difícil será adotar uma posição que faça questionar o mundo tal como o conhecemos e no qual vivemos (Smyth, 1991). O ensino não é um conjunto isolado de procedimentos técnicos para se tornarem na expressão de um histórico de valores calculados sobre as quais se considera importante no ato educação (Miñán, 2013, p. 8). A descrever a nossa própria biografia sobre os fatores que parecem ter determinado a construção dos nossos valores, permite discernir mais claramente as forças sociais e institucionais que nos influenciaram.

Na fase seguinte, *reconstrução*, planificam-se reorientações e as melhorias necessárias. Responde-se às questões: “Como se pode mudar? O que poderia fazer diferente para melhorar? O que devo manter?” Possibilitando assim a recreação e transformação da prática, estabelecendo um novo e maior campo de ação que estabelece o equilíbrio e o potencial de transformação e configuração futura no exercício da profissão docente provocando um maior compromisso ético (Miñán, 2013, p. 8). Esta fase, por um lado, encerra o ciclo de reflexão sobre a prática docente, e por outro lado, reabre o ciclo contínuo de reflexão. Este processo é difícil, não é um processo de caráter individual, mas sim um esforço onde a cooperação com os outros professores é necessário (Marín, 2004). Durante o desenvolvimento das fases do ciclo de reflexão, passa-se de uma fase inicial de reflexão individual para uma deliberação coletiva, em grupo, para promoção do diálogo e confronto de ideias permanente contribuindo assim para a confrontação entre professores, sempre numa perspetiva de participação colaborativa (Elliot, 1990).

A segunda fase da promoção do aumento da autoeficácia coletiva do professor é constituída pelo desenvolvimento das quatro fontes de autoeficácia coletiva do professor: a experiência direta, a

aprendizagem vicariante, a persuasão social e os estados emocionais. O aumento da autoeficácia realiza-se através do aumento das quatro fontes que a formam (Bandura, 1997; Pajares, 2006; Salanova et al., 2009; Tschannen-Moran et al., 1998).

4.2. O Desenvolvimento das fontes de autoeficácia

A primeira fonte de informação é a *experiência direta de domínio*, que é a forma mais efetiva de gerar e desenvolver a autoeficácia coletiva docente. A investigação confirma que os êxitos criam uma sólida convicção na autoeficácia, enquanto os fracassos a desalentam, sobretudo se sucedem antes que as crenças de autoeficácia docente estejam fortemente estabelecidas no professor. Os êxitos alcançados podem converter-se numa fonte de autoeficácia dependendo da correção dos processos de atribuição. Se os professores possuem uma opinião pobre sobre as suas capacidades docentes, realizarão uma atribuição errada do êxito alcançado, acreditando que a sua realização foi devida a fatores externos e não pelas suas capacidades (Miñán, 2013). Uma maneira de convencer a posse das suas capacidades, como afirma Bandura (1987), é proporcionar oportunidades para que dominem tarefas desafiantes recebendo a mínima ajuda externa, apesar de sabermos que esta nova percepção de autoeficácia é ainda débil e provisória. À medida que os professores sentem que as suas capacidades para prever e dominar as ameaças potenciais que se apresentam vão aumentando lentamente, desenvolvem uma sólida confiança que os ajudará a alcançar novos desafios.

Refere-nos Bandura (2004) que para que uma crença de autoeficácia docente seja resistente, requer experiência na superação de obstáculos através de esforços perseverantes, creem que têm o necessário para alcançar êxito na sua tarefa, protegem-se antes dos obstáculos e recuperam rapidamente perante os fracassos.

Uma outra forma de desenvolver a autoeficácia docente é através da segunda fonte de autoeficácia, isto é, através da *experiência vicariante*. O professor nem sempre tem experiência na tarefa que vai realizar, pelo que é enriquecedor fixar-se à instituição e aos professores que realizam as tarefas com êxito, uma vez que assim o professor em integração e/ou formação poderá acreditar que ele também é e será capaz de agir com igual sucesso como o modelo de professor observado. No entanto é importante considerar que para que se produza experiência vicariante é necessário que os docentes se sintam identificados, similares e com competências equivalentes e necessárias para o cumprimento da tarefa com êxito (Bandura & Jourder, 1991). As instituições de ensino superior não proporcionam com frequência a observação de aulas ou outras tarefas académicas numa instituição externa (Ross, Gray & Gray, 2003).

O estudo da promoção da autoeficácia coletiva do professor realizado por Pfaff (2000) indica-nos que uma instituição do ensino superior pode favorecer a autoeficácia coletiva dos seus professores se desenharem intervenções que se centrem nas práticas de ensino e promoção de intercâmbio de conhecimentos e experiências entre professores (Miñán, 2013). Bandura (1993) indica a liderança

institucional como promotora de práticas com o objetivo de melhoria da autoeficácia coletiva, ajudando a identificar os professores-modelo e preparando atividades em grupo de observação da ação dos modelos e discussão sobre a ação. A investigação já disponível reforça esta ideia, sabendo-se atualmente que as instituições de ensino superior que alcançam os melhores resultados de desempenho docente e outros, têm líderes que deram a oportunidade para discussão sobre práticas de ensino e partilha de experiências bem-sucedidas (Supovitz & Christman, 2003). O recurso a novas tecnologias como a gravação de aulas, tutorias ou conferências e respetiva visualização orientada por reflexão posterior entre instituições com iguais características demográficas poderá ser um recurso rápido e vantajoso para o incremento da autoeficácia coletiva (Jerald, 2007).

A terceira forma de promover a autoeficácia coletiva docente é através da terceira fonte de autoeficácia, isto é, através da *persuasão social*. Se se consegue persuadir verbalmente os professores a possuírem também as capacidades reais de domínio para ter êxito na tarefa, é muito provável que mobilizem esforços de forma prolongada e constante, mantendo ainda as dificuldades (Miñán, 2013). Para que a persuasão social tenha impacto positivo, deve sustentar-se na competência real de um professor. A falsa crença de autoeficácia docente que foi estabelecida através da persuasão pode ser facilmente desmentida antes de resultados adversos, o que mais contribuirá para a decepção (Pajares, 2002). Bandura (1997) refere que as pessoas que têm grupos eficazes geralmente sabem persuadir os seus membros da equipa acerca da sua capacidade coletiva. É frequente a ocorrência de situações onde a persuasão social, incentiva os professores a executar com êxito tarefas que individualmente não teriam a ousadia de fazer antes. É importante e vital para este processo de promoção de autoeficácia coletiva docente, a formação de profissionais responsáveis pela supervisão, para que saibam quando e como aplicar a persuasão social e o importante papel a desempenhar na promoção da autoeficácia de professores iniciados (Martinez & Salanova, 2006).

É importante que o feedback dado ao professor seja profundo e imediato, destacando e reforçando que os sucessos obtidos foram alcançados em resultado dos esforços pessoais assim, os professores desenvolvem mais autoeficácia e uma forte motivação nas próximas tarefas (Pajares & Schunk, 2001). Nesta linha de pensamento, Lindsley, Bronze e Thomas (1995) descrevem que uma das funções mais importantes das autoridades educativas a desempenhar para a promoção de autoeficácia coletiva docente é ajudar os professores a saberem interpretar os resultados do seu desempenho. Para alcançar este objetivo é necessário saber contextualizar os resultados do desempenho, indicando esforços específicos que levaram às realizações alcançadas, explicando como os resultados são conseguidos por um esforço partilhado e apresentar os resultados de modo que não se desenvolva excesso de confiança ou derrotismo.

A última forma de promover a autoeficácia coletiva docente é através da quarta fonte de autoeficácia, isto é, através dos *estados emocionais e fisiológicos*. As pessoas são orientadas pelos seus estados *emocional e corporal* para avaliar as suas capacidades. É necessário corrigir os erros de interpretação acerca de estados emocionais, tais como aqueles que indicam a tensão e stresse, pois podem ser o resultado de manifestações de vulnerabilidade e baixa capacidade educacional. Estas situações de stresse são difíceis de controlar pela organização (Miñán, 2013).

A promoção da autoeficácia docente habilita os professores do ensino superior a lidar com os efeitos negativos do stresse que fazem parte do seu trabalho diário e com ela poderia habilitar para o bem-estar docente (Hernández, Jiménez, & Rosales, 2010). Como referem os mesmos autores, os efeitos negativos do stresse docente afetam (in)diretamente os estudantes.

O desafio das autoridades das instituições de ensino superior será ajudar a desenvolver a perceção de eficácia em professores globalmente, colocando como prioridade também a redução dos efeitos negativos e debilitantes dos estados emocionais, convertendo-os em energia positiva e transformando-os assim em facilitadores da prática docente (Protheroe, 2008).

Uma vez promovidos os níveis de autoeficácia de alguns professores na instituição de ensino superior, torna-se mais fácil desenvolver o interesse por este tema na maioria dos professores restantes da instituição. É um objetivo institucional que quando a maioria dos professores da instituição são autoeficazes nas ações que desenvolvem com os seus estudantes para que estes aprendem melhor, simultaneamente exerçam alguma pressão sobre outros docentes a esforçar-se com o objetivo de conseguirem resultados semelhantes (Prieto, 2007).

Este raciocínio aplica-se para a promoção da autoeficácia coletiva. Os professores, membros de uma comunidade educativa docente acabam por exercer um controlo sobre as ações que realizam os seus colegas. Um professor é percebido como moderadamente “capaz” para o desenvolvimento de ações junto dos seus estudantes, pode aumentar significativamente a sua perceção de autoeficácia se estiver inserido num contexto onde existe uma elevada autoeficácia coletiva docente (Miñán, 2013).

Em resumo, a autoeficácia é um construto que, nem os investigadores nem os responsáveis e altas autoridades educativas podem ignorar, tornando-se uma aposta atual e impreterível para a sua promoção nos professores. É, pois, importante realçar o impacto desta crença no pensamento, atitudes e atuação de professores, os que deverá conduzir a repensar a seleção e integração dos docentes iniciados, podendo assim proporcionar-lhes maior proteção, rigor e apoio (Miñán, 2013).

Em conclusão diríamos que a investigação já revelou que o trabalho que os docentes desenvolvem junto dos seus estudantes é crucial para o êxito da instituição. A autoeficácia dos docentes influenciam o ambiente e o desenvolvimento do ensino, fazendo assim a diferença entre as instituições de ensino superior. Investigar a autoeficácia docente dará o suporte necessário para que se pense e planeie programas de formação docente e ambientes de trabalho mais favoráveis para que o professor se perceba como autoeficaz ou otimize, cada vez mais, os seus recursos cognitivos (Rocha, 2009). A promoção da autoeficácia resultará numa melhor aprendizagem de estudantes, maior e melhor formação ao longo da vida do professor e maior bem-estar e satisfação profissional dos docentes.

5. Boas práticas docentes no ensino superior

O mundo da educação, em todos os seus níveis e especialidades, nomeadamente no ensino superior converteu-se num espaço de ação complexo e multifatorial, que vai desde a heterogeneidade dos estudantes que acedem a este nível de ensino, até à desproporção de recursos para os acolher, passando pela multiplicidade de expectativas que os estudantes e docentes projetam no seu comportamento e desempenho (Zabalza, 2012). Esta tendência que se verificou nos últimos vinte anos provocou uma nova organização do ensino superior ao nível transnacional, pretendendo responder aos desafios atuais e futuros.

A evolução dos sistemas políticos atuais, o controle urgente e necessário da despesa pública, a competitividade económica e a descentralização, juntamente com a superlotação e a atenção para a diversidade, como alterações fundamentais, ocorreram dentro do sistema educacional, provocando que as políticas de educação criassem mecanismos de controlo de gestão, de desempenho, de processos e realizações do sistema educativo.

Neste novo cenário, em que é necessário que o sistema de educação preste contas à sociedade, não é surpreendente que comecem a surgir termos incomuns na cultura pedagógica como a *qualidade da educação* e mais especificamente a *qualidade dos sistemas de ensino*. Existe, portanto, uma estreita relação entre os supostos vértices de um triângulo formado pelas *boas práticas, inovação e políticas de educação* (Rodríguez, 2012).

Mais recentemente, Cabero e Romero (2010) definem as boas práticas docentes como “intervenções educativas dos professores e instituições de ensino superior que facilitam o desenvolvimento de atividades que permitem que os estudantes alcancem os seus objetivos, as suas habilidades e as suas competências estabelecidas” (p. 285).

Segundo De Pablos (2010), são indicadores de boas práticas:

- O Impacto. As boas práticas introduzem e produzem melhorias tangíveis nas instituições, causando impacto ao nível individual e coletivo.
- A atitude ou atmosfera de cooperação. O clima relacional na instituição funciona, por um lado, como um pré-requisito para criação e desenvolvimento das boas práticas e por outro lado, para a adequação de boas práticas de contextos semelhantes.
- Sustentabilidade. As boas práticas devem garantir que a sua ação deve ser mantida ao longo do tempo, para garantir que as mudanças sejam estáveis e perduráveis. A legislação atualizada, os regulamentos, as portarias ou normas; os quadros institucionais e os processos para a decisão de forma eficiente ajudam à efetividade das boas práticas.

- Cultura institucional. Uma boa prática deve envolver um reforço das redes que a suportam e promover a participação de todos os intervenientes, refletindo e inspirando ações inovadoras, promoção de mudanças, incluindo mudanças na política educacional e pública; promover o fortalecimento da participação; aceitação e integração da diversidade; possibilidade de permuta, transferência e aplicação de boas práticas de outros contextos a situações específicas.

A importância das boas práticas dos docentes no ensino superior configura-se na utilização de exemplos ou modelos classificados como excelentes que podem servir como agentes de mudança, de instituições ou das práticas tradicionais dos docentes. Além disso, uma profissão tão solitária e exigente como a docência é uma oportunidade de dar a conhecer as melhores práticas visíveis de professores extraordinários (Rodríguez, 2012).

Com o Processo de Bolonha que se iniciou há 20 anos e conduziu a uma revolução no ensino superior na Europa, através da implementação de novos paradigmas no Ensino Superior, abriu portas para uma renovação necessária e exigente. Esta renovação passou pela revisão dos currículos, pela reorganização dos processos de ensino-aprendizagem, pela estruturação das unidades curriculares e cursos, pela necessária qualificação e formação de docentes, pelo imperativo sucesso e resultados escolares, pela avaliação das competências atingidas e pela confiança social no Ensino Superior. As mudanças implementadas pelo Processo de Bolonha, ainda que concluídas ao nível da organização dos planos curriculares, ainda estão por concretizar no âmbito das atividades pedagógicas desenvolvidas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Mesmo reconhecendo o esforço de muitos docentes em adequar as suas metodologias às novas exigências do processo de ensino-aprendizagem, ainda é necessário reproduzir as boas práticas pedagógicas e generalizar a utilização de metodologias ativas. Importa então aumentar e manter o desejado envolvimento de todos os protagonistas do processo formativo nas suas atividades académicas (Pinheiro, 2008).

Se pensarmos os estudantes, como protagonistas do ensino superior, principalmente os estudantes dos primeiros anos, somos obrigados a pensar que, de um momento para o outro, ao sentirem-se responsabilizados pelo seu próprio percurso formativo e terem de estruturar a sua autonomia académica num terreno que se caracteriza pelo desconhecimento e simultaneamente falta de referências, como refere Gonzaga (1999), torna-se assim necessário mais tempo para tornar as suas vivências mais adaptativas e academicamente mais satisfatórias assim como para implementar boas práticas académicas (Pinheiro, 2003; 2004).

A UNESCO reconhece a ideia da introdução de boas práticas como um objetivo estratégico para a educação a promoção da experimentação, inovação, a divulgação e a partilha de boas práticas, bem como o diálogo sobre princípios de ação em matéria de educação. Nesta linha de pensamento também o Bureau International d'Éducation (BIE), refere como missão básica para a educação no futuro próximo, por um lado facilitar a circulação de informação e a troca de experiências e por outro lado sistematizar, analisar e disponibilizar esta informação assim como a divulgação de novas experiências (Zabalza, 2012).

As boas práticas docentes constituem então um dos principais compromissos da investigação educativa (Shulman, 1986). Este conceito de boas práticas amplamente utilizado na atualidade, com um sentido muito amplo, tem a sua origem na área da gestão e tem sido aplicado, nos últimos anos, em contextos muito diferentes. As boas práticas tornaram-se o centro de interesse e investigação em diferentes disciplinas (Casabón et al., 2009).

O desenvolvimento e divulgação deste conceito está intimamente relacionado com o novo sistema de organização progressivamente implementado em todas as áreas da sociedade, assente no trabalho em equipa, na reflexão com troca de ideias e experiências, procura critérios e modelos de qualidade e também de princípios necessários para alcançar os objetivos (Casabón et al., 2009).

A expressão inglesa *best practices* significa as melhores práticas, mas dada a dificuldade em encontrar experiências que reúnam todas as características que definam uma prática excelente tornou-se comum o termo “boas práticas” que traduz também uma prática bem-sucedida, e no caso do exercício profissional dos docentes do ensino superior, poderemos dizer que as “boas práticas docentes no ensino superior” são ações que contribuem para elevar a qualidade da docência no ensino superior.

Refere Bezara (2007) que as boas práticas assentam em dois termos: na qualidade e no benchmarking sustentado na avaliação de práticas reconhecidas como representantes das melhores práticas e na sua divulgação. Outros autores enfatizam que as boas práticas se relacionam com os critérios de desempenho que são considerados ideais para a obtenção de resultados específicos, experiências que são guiadas por princípios, objetivos e procedimentos adequados ou orientações aconselháveis para atender certos padrões ou parâmetros acordados; bem como as experiências que tiveram resultados positivos, demonstrando a sua eficácia e utilidade num outro contexto. As boas práticas permitem dinamizar ações que representam uma transformação nas formas e processos e podendo iniciar uma mudança positiva nos métodos de desempenho tradicionais.

Segundo Brown e Webb (2004), a implementação ou adoção de “boas práticas” são um processo mediante o qual os participantes aprendem sobre práticas de sucesso de outras organizações e partem desses casos para desenvolverem soluções que melhor se adaptem às suas próprias instituições. Para estes autores, há uma correlação entre qualidade e o que funciona bem, é valorizado pelos utilizadores, reconhecido como valioso por colegas e destinatários indiretos, e os stakeholders. Neste sentido, uma boa prática é aquela que cumpre o seu dever com bons resultados. Contudo é importante não esquecer que os bons resultados do trabalho implicam uma sequência combinada da organização e do profissional, pois sabemos que práticas em execução em instituições medíocres nunca serão “boas práticas” (Brown & Webb, 2004). Uma boa prática depende da qualidade do desenho (planificação: objetivos e recursos financeiros, recursos materiais, pessoais e organizacionais) e do processo, (profissionais que a desenvolvem, situação de aprendizagem, isto é, que os estudantes obtenham situações de aprendizagem relevantes em contexto).

Assim, podemos referir que as boas práticas centram-se entre o planeamento normativo convencional (práticas de êxito apoiadas em princípios pré-estabelecidos e teorias já consolidadas e transferíveis num determinado campo) e os modos de fazer mais artístico e contextual (Brown & Webb, 2004; Serna, 2007).

As boas práticas no campo do ensino estão de acordo, em cada época histórica, com a conceptualização deste construto disponível à data. Assim, segundo Zabalza (2012), poderemos destacar 5 momentos ou paradigmas importantes na definição do construto ensino. Um primeiro sentido é a aceitação minimalista de ensino, visto como transmissão de informação ou conhecimento. Importa realçar, segundo o autor que esta visão convencional de ensino que ainda persiste nas mentes de muitos professores e continua em uso em muitas instituições.

Em segundo lugar, uma visão mais alargada de ensino como a criação de novos comportamentos, visão e hábitos. Esta perspetiva inclui uma componente de formação mais ligada à melhoria das competências e comportamentos em linha com o que se classifica como as competências gerais e específicas. Teve como origem o aparecimento de modelos comportamentais (competências), que foi enriquecido posteriormente com os contributos do cognitivismo (procedimentos), das neurociências (habilidades básicas) e do personalismo (inteligência emocional, inteligências múltiplas).

Uma terceira visão de ensino onde se verifica uma desagregação da divisão de papéis e funções de díade estrutural do processo ensino-aprendizagem. A ideia de que a tarefa do professor é ensinar e a função dos estudantes é aprender, dá lugar a um espaço de ações combinadas e inter-relacionadas em que as duas funções se fundem, pelo menos em parte. O ensino é concebido como gestão da aprendizagem, como gestão das situações didáticas. A pedagogia clássica insistiu nesta visão de ensino. Seguem-se modelos mais atuais de ensino como aqueles que são centrados na figura do professor como mediador ou como “arquiteto” de coreografias didáticas. O objetivo do ensino não é mostrar ou explicar, mas reconfigurando ambientes de aprendizagem ricos em estímulos e recursos, esta sim a principal função da ação professor.

Uma quarta perspetiva, também referida por Zabalza (2012), leva-nos a pensar o ensino como orientação de desenvolvimento pessoal, uma construção de um projeto de vida (pessoal, social, profissional e cultural). O ensino aparece como a “arte” e a “técnica” de otimização das condições para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Não está dependente em alcançar resultados parciais (conhecimentos, habilidades, etc.), sem um desenvolvimento mais global. Esta perspetiva leva a que o ensino atenda de forma mais cuidadosa à qualidade da relação sujeito-realidade, aos estilos de aprendizagem, à criação de situações com experiências intensas, à integração social, entre outros.

Uma quinta e última visão sobre o ensino merece a especial atenção, uma perspetiva de ensino que se situa no foco entre a articulação da experiência intra e extraescolar. Um ensino que transborda a própria aula, que liga a própria instituição de ensino superior ao palco profissional e social. São exemplos os modelos ecológicos, que procuram um compromisso social e a veiculação entre a aprendizagem e o trabalho fazendo com que as atividades de aprendizagem e as experiências adquiram sentido.

Esta visão pessoal, sobre as diferentes conceções de ensino, segundo Zabalza (2012), reflete bem a multiplicidade de sentidos de uma visão moderna de ensino. Estas diferentes conceções e reconfigurações da perspetiva de ensinar, vai condicionar a aceitação das boas práticas e principalmente comprometer o desenvolvimento do processo de assunção das boas práticas no contexto individual do docente e/ou instituição de ensino de pertença.

Na atualidade ainda não se conhece, em profundidade, como os professores atuam no âmbito do seu desempenho real e individual de ensino. O ensino, em muitos contextos ainda permanece num território privado e discricionário (Rodríguez, 2012).

As boas práticas, segundo Rodríguez (2012) podem resumir-se a intervenções educacionais bem-sucedidas (ao nível docente ou da instituição) que, exigindo um esforço intelectual consciente, se ajustem constantemente, reflitam criticamente a própria prática docente, criando as condições que conduzam à aprendizagem significativa e relevante dos estudantes. Ainda segundo o mesmo autor, o design dessas práticas tem um foco na inovação, assumindo que se torna digno de ser um modelo a seguir, um exemplo para que possa ser extrapolado e transferível para outros contextos. Uma boa prática deve ser reconhecida por todos pelo que necessita de ser divulgada.

Como já foi referido anteriormente, o Processo de Bolonha e a divulgação de boas práticas tentam, de forma concertada, responder às dificuldades e desafios que os contextos educativos têm colocado aos docentes e gestores das instituições de ensino superior.

O crescimento constante de cursos de nível superior na área da saúde fez crescer o número de docentes voltados para o ensino neste nível, porém este crescimento deve ser acompanhado pelo aperfeiçoamento em práticas pedagógicas que orientem a sua profissão enquanto docentes e formadores de futuros profissionais (Dantas, Silva & Brandão, 2010).

O professor do ensino superior está inserido num universo de conhecimentos específicos da sua formação, associando-lhe práticas pedagógicas que o ajudam a desenvolver o ensino. Afirma Selbach (2007) que, em geral, os docentes ingressam em departamentos ou unidades científico-pedagógicas, recebem os planeamentos e matérias, e planeiam individualmente o que irão ministrar, muitas vezes, sem se preocuparem em discutir pedagogicamente o que irão desenvolver em sala de aula, limitando-se cada vez mais ao mundo das técnicas de trabalho, ao saber-fazer, sem compreender a complexidade e a amplitude das questões que envolvem a sala de aula, fragmentando, desta forma, os conteúdos em áreas e subáreas.

Muitos desses docentes não procuram, enquanto praticam estas atividades, alguma especialização que os orientem pedagogicamente para o ensino, tornando-os meros reprodutores de técnicas que se restringem aos aspetos de sua própria formação, sem se preocupar com os aspetos pedagógicos relacionados ao ensino que resultem em aprendizagem profunda para os estudantes. Estes professores certamente não conseguem apreender as reais necessidades dos seus estudantes e, provavelmente, não os questionam de forma eficaz, o que os torna vítimas dos seus atos, passíveis de substituição sem perdas para os estudantes, afinal eles estão aprisionados ao ato de repetição de informações (Dantas et al., 2010).

Zabalza (2004a, b) afirma que as instituições de ensino superior exigem cada vez mais dos seus professores, com ampliação das funções tradicionais, envolvendo atividades de extensão, assessoria e apoio aos estudantes, preparação de materiais didáticos, atendendo a uma exigência cada vez maior de serviços burocráticos e atividades extra ensino. Os professores são profissionais que valorizam o contato direto com seus estudantes, considerando então todo este trabalho secundário uma perda de tempo e energia.

Para além da inerente falta de conhecimentos e experiência didático-pedagógica dos professores iniciados que ingressam na carreira docente e à importância que este facto poderá acarretar no desenvolvimento no perfil de docente, é verdade que a preocupação central dos professores deveria ser como podem melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos seus estudantes. Esta preocupação central, atual e pertinente foi a mesma que dois educadores e investigadores americanos, Arthur W. Chickering e Zelda F. Gamson tiveram na década de 80 do século XX. Para tentar ajudar docentes, gestores e fundamentalmente os estudantes e também promoverem a qualidade das suas aprendizagens, elaboraram um conjunto de boas práticas docentes para o ensino superior, ainda hoje inovadoras, oportunas, desafiantes, transferíveis, exigentes e necessárias.

Este conjunto de boas práticas, atuais e convenientes, tem sido adaptado e operacionalizado para fins de investigação e formação dirigida a estudantes por Chickering e Schlossberg (1995); para professores por Kuh, Pace e Vesper (1997); Gamson e Poulsen (1989) e também por Chickering e Gamson (1991). Para os administradores e outros responsáveis por serviços sociais e académicos das instituições de ensino superior foi desenvolvido e operacionalizado por Heller (1989), Chickering e Gamson (1991) e também por Chickering, Gamson e Barsi (1989).

5.1. Os sete princípios de Chickering e Gamson para uma prática docente no ensino superior

Os sete princípios de Chickering e Gamson para uma docência de qualidade no ensino superior tiveram como base 50 anos de pesquisa sobre como os professores ensinam e como os estudantes aprendem, como eles interagem uns com os outros, isto é, como docentes e discentes se relacionam.

Para o desenvolvimento destes princípios, os autores centraram-se em duas linhas de investigação principais, a primeira dirigiu-se ao desenvolvimento dos estudantes, analisando tanto os resultados gerais do ensino superior como em dimensões mais específicas, nomeadamente o desenvolvimento intelectual, psicológico, ético e de personalidade (Sorcinelli, 1991). A segunda vertente da investigação centrou-se no ensino superior e nos efeitos que os professores têm sobre os estudantes. Os princípios elaborados por Chickering e Gamson baseiam-se em grande medida no compromisso dos professores e dos estudantes como sendo primordial para os esforços de melhorar o ensino superior.

Podem ainda considerar-se existência de seis forças educacionais presentes nos sete princípios como sejam a atividade, a cooperação, a diversidade, as expectativas, a interação e a responsabilidade. Estas forças educacionais contribuíram, segundo Chickering e Gamson (1987), para a compreensão e a melhoria do processo ensino-aprendizagem, apresentando como resultado o “como” ensinar, mas não “o que” ensinar, já que os dois investigadores reconhecem a complexidade que existe entre a didática e a seleção de conteúdos a serem ensinados.

Inspirados nos princípios da aprendizagem experiencial, e num exercício de focalização progressiva nas “boas práticas” no ensino, Arthur W. Chickering e Zelda F. Gamson, formularam sete princípios (Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education) (1991, 1999) que são generalizáveis

e destinados a desafiar os docentes do ensino superior a inovarem as suas estratégias de ensino e, dessa forma, facilitarem os processos de socialização e aprendizagem dos estudantes abreviando o período de adaptação aos tempos de mudança e transição vivido pelo estudante do ensino superior.

Embora nem todos os sete princípios (ou práticas sugeridas no âmbito de cada princípio) sejam igualmente aplicáveis, a ideia é que cada professor tome conhecimento deste inventário, e se torne mais consciente de como atua e de como pode melhorar o seu desempenho como docente.

Segundo Chickering e Gamson (1987), estes sete princípios podem ser aplicados em qualquer curso, com qualquer tipo de estudante do ensino superior, já que este inventário tem também como objetivo gerar nos professores uma prática reflexiva. Também é importante salientar que os sete princípios não indicam como implementar as boas práticas, já que neste âmbito, a discussão cabe ao contexto em que se desenvolve ou seja à instituição, aos docentes e aos estudantes envolvidos. Não pretendem assumir-se como os sete mandamentos da educação, mas apenas e só constituírem-se como linhas de orientação definindo boas práticas que proporcionam à educação a interação, a cooperação, a atividade, as expectativas positivas, a responsabilidade e a diversidade (Chickering & Gamson, 1987).

Na versão de 1987, Chickering e Gamson, elaboraram os seguintes princípios para uma boa prática no ensino superior: (1) favorecer o contato dos estudantes com o docente e com a Instituição de Ensino Superior, (2) favorecer a interação e cooperação entre os estudantes, (3) usar metodologias e técnicas de aprendizagem ativas, (4) fornecer feedback imediato do desempenho aos estudantes, (5) utilizar boas práticas de organização do tempo para cada tarefa, (6) comunicar expectativas elevadas aos estudantes, e por fim, (7) respeitar os diversos talentos, capacidades e modos de como os estudantes aprendem.

O primeiro princípio compreende a boa prática de **encorajar o contato entre os estudantes e o professor**. É importante salientar que o contato entre estudantes e professores é fundamental na Era da Informação devendo ser fomentado. Cabe ao professor promover este contato com os estudantes, despertando neste o compromisso intelectual, a oportunidade de reflexão sobre valores e sobre projetos futuros. Muitas pesquisas apontam que as relações entre professor-estudante, estabelecidas dentro e fora de sala de aula, propiciam um ensino de maior qualidade, o que ajuda os estudantes atingirem seus objetivos de aprendizagem (Cohen, 1981; Feldman, 1976; Marsh, 1984; McKeachie, Pintrich, Lin & Smith, 1986).

Os comportamentos dos professores, como acessíveis e interessados nos estudantes, interessados nos assuntos dos alunos e debate-los, preocupados com a sua evolução e mostrando disposição em ajudá-los a resolver os seus problemas podem ser úteis para trabalhar com os estudantes em sala de aula e logo promovendo esta mesma a interação fora da sala de aula (Hildebrand, Wilson & Dienst, 1971; Murray, 1985; Wilson et al., 1975). Os estudos têm realçado o impacto positivo e singular do contacto entre docentes e estudantes fora da sala de aula (Pascarella, 1980; Swow, 1973; Wilson et al., 1975). Na sequência dos estudos referidos, Wilson et al. (1975, p. 107) concluíram que “as relações estabelecidas entre docentes e estudantes fora da sala de aula podem muito bem ser a componente do ensino como maior impacto nos estudantes.”

Pascarella (1980) conclui que os contactos entre estudantes e docentes fora da sala de aula estavam significativamente relacionados com resultados académicos tais como a satisfação com a faculdade, as aspirações académicas, o desenvolvimento intelectual e pessoal, a realização académica e a continuação na faculdade para além do primeiro ano. Além disso, este autor salientou que os contactos informais centrados nos interesses intelectuais, literários ou artísticos, as questões de valor ou as preocupações com a carreira futura pareciam ter um maior impacto. Por outras palavras, os contactos informais mais importantes entre os estudantes e os docentes podem ser aqueles que estendem a aprendizagem em programas académicos às vidas dos estudantes fora da sala de aula (Pascarella, 1980).

As tecnologias devem assumir-se como alternativa neste processo interativo proporcionando-lhe flexibilidade temporal e geográfica, mas nunca enquanto substituto exclusivo das modalidades tradicionais de relação pedagógica (Sorcinelli, 1991).

Poderemos referir que a evidência disponível sustenta a ideia de que o compromisso com um nível razoável de contato entre professores e estudantes caracteriza uma “boa prática” e ajuda os estudantes a atingir vários objetivos académicos, os docentes a atingir os seus objetos pessoais e profissionais e a instituição a cumprir a sua missão (Sorcinelli, 1991).

O segundo princípio de boas práticas docentes realizadas por Chickering e Gamson destaca a importância e encoraja a **cooperação entre os estudantes**. Este princípio entende que a eficácia da aprendizagem é resultado de um esforço coletivo, colaborativo e social também entre os estudantes. Deste modo, é fundamental que estudantes desenvolvam parcerias, trabalhos e projetos em conjunto, o que incentivaria a socialização e combateria o individualismo e a competição desmedida. Chickering e Gamson (1987, p. 1) referem “trabalhar com outras pessoas aumenta frequentemente o envolvimento na aprendizagem”. Johnson, Johnson e Smith (1990) descreveram uma abordagem conceptual à aprendizagem cooperativa caracterizada por cinco elementos (interdependência positiva, interação presencial, responsabilidade individual, competências colaborativas e processamento de grupo) e três tipos de grupos de aprendizagem (informal, formal e base).

Com base numa revisão dos resultados de 137 estudos sobre métodos de aprendizagem cooperativa ao nível do ensino superior, Johnson, Johnson e Smith (1990) concluíram que o padrão dos resultados da investigação sustenta a utilidade dos grupos de aprendizagem cooperativa no aumento da produtividade, desenvolvimento de relações positivas e de compromisso entre os membros, aumento do apoio social e melhoria da autoestima.

A investigação sobre o ensino pelos pares, através do qual os estudantes ensinam os estudantes em situações que são planeadas e lideradas por um professor, é igualmente encorajadora (Whitman, 1988). Diversos autores concluíram que o ensino pelos pares resultava melhor se fosse utilizado em conjunto com outros métodos de ensino e de aprendizagem (Goldschmid & Goldschmid, 1976).

Não se pode afirmar e recomendar um método de ensino como infalível em todos os contextos académicos, pois como concluíram McKeachie, Pintrich, Lin e Smith (1986, p. 63) “a melhor resposta para a pergunta sobre qual é o método mais eficaz de ensinar é a de que depende do objetivo, do estudante, do conteúdo e dos professores.

Os autores referem como terceiro princípio para uma boa prática docente no ensino superior **a utilização de técnicas de aprendizagem ativa**. O desafio deste princípio é garantir que os estudantes reflitam sobre sua aprendizagem, falem e reflitam sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, discutam, escrevam sobre isso, relacionem com as suas experiências adquiridas fora da escola, transfiram esta aprendizagem para situações presentes no dia-a-dia, assumindo o papel de ator principal. Este princípio requer que professor desenvolva ações/estratégias em sala de aula, como por exemplo, utilizar jogos, estudos de caso, debates, uso de laboratórios, realizar palestras, seminários, visitas técnicas, utilização de plataformas de tutoria eletrônicas entre outras. Estas estratégias devem ter como objetivo principal a implicação dos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem e de produção de conhecimento.

A investigação indica que os métodos de ensino que estimulam a participação ativa e o envolvimento do estudante, principalmente a interação estudante-estudante, são provavelmente melhores do que os métodos mais passivos quando o objetivo é um nível superior de aprendizagem cognitiva ou afetiva (Sorcinelli, 1991).

O quarto princípio refere-se à **boa prática de fornecer feedback imediato**. Este princípio está intimamente ligado ao processo de avaliação, já que não é possível fornecer feedback atempado aos estudantes se não houver uma avaliação da aprendizagem. O feedback é um processo pelo qual os estudantes obtêm informações sobre o seu rendimento que lhes permite avaliar as semelhanças e diferenças entre os objetivos estabelecidos para o desempenho da tarefa assim como qualidades pessoais, e assim gerar melhorias em si mesmo (Boud & Molloy, 2015). São importantes os momentos de síntese das matérias, proporcionando balanços do conhecimento e do que falta melhorar sugerindo a monitorização permanente do processo de desenvolvimento de conhecimentos e de competências que podem incluir um diagnóstico no início de um semestre, testes frequentes com feedback atempado durante todo o desenvolvimento das unidades curriculares (Sorcinelli, 1991).

Diversos investigadores e analistas na área do ensino superior têm enfatizado a importância de proporcionar oportunidades de prática com feedback atempado (Cross, 1987; Dunkin, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin, & Smith, 1986; Study Group, 1984). Após analisarem alguns dos principais recursos ao nível do ensino, Menges e Mathis (1988) concluíram que os estudantes aprendiam melhor o conteúdo de uma apresentação em sala de aula quando realizavam um teste de seguida.

É evidente que o uso de feedback atempado no ensino superior tem uma relação clara e positiva com o desempenho e a satisfação dos estudantes (Dunkin, 1986; McKeachie, Pintrich, Lin, & Smith, 1986). É também verdade e importa realçar que a utilização da boa prática de fornecer feedback imediato do desempenho tem um efeito bidirecional uma vez que beneficia tanto o estudante implicado no processo de aprendizagem como beneficia o professor através da informação que reporta para melhorar o seu desempenho docente no futuro (Boud & Molloy, 2015).

A conclusão mais significativa a ser alcançada com base na investigação sobre métodos de ensino inovadores é o facto de o feedback corretivo e de apoio ser central para a aprendizagem. No entanto,

apesar da evidência substancial e positiva da sua importância, os aspetos relacionados com o feedback atempado devem ser mais explorados. Os autores McKeachie, Pintrich, Lin e Smith (1986) advertem para o facto de que os efeitos a longo prazo do feedback atempado dependem da qualidade dos testes, por exemplo, testes de memorização versus pensamento crítico e da qualidade do feedback, por exemplo, incentivador e informativo em termos da identificação da fonte de erros dos estudantes versus uma classificação global ou comentário geral. Além disso, os testes não são a única forma de fornecer as bases para um feedback frequente e profundo. Outros meios importantes de fornecer feedback incluem a leitura e análise de artigos, apresentações orais, investigação e participação em debates. Por último, para além desse efeito nas unidades curriculares, as instituições precisam de aprender muito mais sobre os efeitos da avaliação de desempenho em diversos momentos ao longo do curso, como por exemplo, aconselhamento periódico sobre os progressos realizados e sobre o planeamento futuro, avaliação através de um processo de portfólio ou mesmo a utilização de testes padronizados (Sorcinelli, 1991).

Como quinto princípio é assumido pelos autores que deve ser enfatizada a boa prática de **definição de prazos para as tarefas**. A gestão do tempo e do esforço no processo de aprendizagem define a qualidade da mesma. Todas as diferentes decisões que os professores têm de tomar na alocação de tempo, gestão de tempo, tempo na tarefa afetam a aprendizagem dos estudantes. Ou seja, aprender exige um tempo gerido pela razão do esforço e dos conteúdos a aprender. Cabe ao professor estimular nos estudantes a gestão do tempo e cumprimento (responsabilidade) dos prazos para a conclusão das atividades escolares, isso em consonância com as demais dimensões da vida do estudante.

Existe alguma evidência de que a utilização eficaz do tempo em sala de aula no ensino superior significa eficácia no ensino para os docentes e aprendizagem efetiva para os estudantes. Por exemplo, um estudo de grande escala sobre as avaliações do ensino por parte dos estudantes mostrou consistentemente correlações positivamente significativas entre a utilização eficaz do tempo em sala de aula e as classificações gerais do curso, do professor e do nível de aprendizagem (Franklin, 1991).

Autores como McKeachie et al. (1986) analisaram vários estudos sobre o tempo gasto na turma com um professor e concluíram que as disciplinas no ensino superior com mais períodos de aula (quatro vezes por semana em vez de uma vez) e aulas mais longas (períodos de 55 em vez de 30 minutos) eram melhores em termos do desempenho do estudante. Estes resultados sustentam o ponto de vista de Chickering e Gamson (1987) de que o tempo na tarefa deve ser abordado ao nível institucional e ao nível das unidades curriculares. Além disso, a forma como uma instituição de ensino superior define as expectativas em termos de tempo para estudantes e docentes pode fazer a diferença na qualidade do desempenho de cada grupo.

Em resumo, o consenso geral da investigação é que quanto mais tempo os estudantes estão envolvidos na aprendizagem, maior é a quantidade de aprendizagem (Sorcinelli, 1991).

O sexto princípio indica a utilização da boa prática de **comunicar expectativas elevadas**. Comunicar expectativas favoráveis acerca do próprio desempenho dos estudantes tende a funcionar positivamente como uma profecia, na medida em que incentiva o estudante a se esforçar cada vez mais e, deste

modo, resultados mais positivos poderão surgir e simultaneamente resultando numa elevação das expectativas do próprio docente. Chickering e Gamson (1987) recordam que as expectativas elevadas são importantes para todos: tanto para os estudantes mal preparados ou motivados como para os estudantes brilhantes e bem motivados.

De uma forma geral, a investigação mostra que se os professores ao definirem objetivos mais elevados mas alcançáveis de desempenho, o sucesso académico normalmente aumenta. Se os professores definirem objetivos mais baixos, o sucesso académico geralmente diminui (Berliner, 1984).

A evidência sobre os efeitos das expectativas na sala de aula ao nível do ensino superior é obtida substancialmente através de estudos sobre as avaliações do ensino pelos estudantes. A literatura demonstra de forma consistente, contrariamente àquilo que é a expectativa de alguns docentes, que os estudantes atribuem pontuações mais elevadas a unidades curriculares difíceis nas quais têm de trabalhar intensivamente (Cashin, 1988; Cashin & Slawson, 1977; Marsh, 1984). Por exemplo, Cashin (1988) revelou correlações positivas entre itens relacionados com a carga de trabalho/dificuldade, tais como *quantidade de leitura, quantidade de outros trabalhos, dificuldade do tema em questão e trabalhar nesta unidade curricular mais do que na maioria das que já frequentei*, e as avaliações dos estudantes. Por outro lado, após rever os estudos sobre as expectativas dos professores em relação ao desempenho académico em sala de aula no ensino superior, Cross (1987) admitiu como hipótese que a transmissão de baixas expectativas por professores do ensino superior gera insuficiente crescimento, parca melhoria e satisfação diminuída.

No ensino secundário como no ensino superior, as instituições que transmitem expectativas elevadas produzem simultaneamente efeitos benéficos noutras áreas para além da realização académica. Os efeitos positivos das expectativas elevadas estão comprovados em áreas tais como a assiduidade dos estudantes e o sentido de responsabilidade (Cross, 1987; Rutter, Maughan, Mortimore & Ousten, 1979).

A prática de definição de objetivos elevados, mas alcançáveis para os estudantes tornou-se um tema central do movimento de reforma do ensino superior (Chickering & Gamson, 1987; Cross, 1987). Existem razões para acreditar que esta prática é eficaz na melhoria da aprendizagem (Sorcinelli, 1991).

O sétimo e último princípio sugerido por Chickering e Gamson (1987) refere-se a uma boa prática que destaca o **respeito pelos vários talentos e as diferentes formas de aprender**. A prática docente deve proporcionar situações de aprendizagem que respeitem os ritmos e talentos de cada estudante.

O conhecimento sobre estilos de aprendizagem ajuda os docentes a transmitir os conteúdos das suas disciplinas com maior sensibilidade para as diferenças entre os estudantes. Além disso, os docentes que demonstram respeitar os interesses e talentos únicos dos seus estudantes têm maior probabilidade de facilitar o crescimento e o desenvolvimento do estudante em todos os domínios, seja académico, social, pessoal ou profissional (Sorcinelli, 1991).

Embora a investigação assuma claramente que os estudantes aprendem visivelmente de formas diferentes, o conceito de “estilo de aprendizagem” tem sido difícil de definir e ainda mais difícil de

avaliar em termos do seu impacto nas práticas de ensino (Claxton & Murrell, 1987; Stark, Shaw & Lowther, 1989). No entanto, apesar de ser insuficiente conhecimento sobre estilos de aprendizagem, as conclusões cumulativas das investigações nesta área fornece orientações para a prática. Assim, em alguns estudos sugere-se que, se os estudantes aprenderem sobre os seus próprios estilos, podem aumentar as suas hipóteses de sucesso nas diversas unidades curriculares. Além disso, uma correspondência entre os métodos de ensino e os estilos de aprendizagem dos estudantes pode melhorar a aprendizagem. Torna-se então muito vantajoso que os estudantes podem expandir o seu repertório de estratégias de aprendizagem, o que é importante para a aprendizagem que atualmente de desenha e projeta ao longo da vida (Claxton & Murrell, 1987).

Por um lado, temos de compreender melhor o processo de aprendizagem. Por outro, temos de compreender as suas ligações a outras áreas tais como os objetivos dos estudantes, a sua motivação, desenvolvimento intelectual, integração académica e social, perspectivas disciplinares e os estilos de aprendizagem das mulheres e dos estudantes oriundos de minorias (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986; Green, 1989; McKeachie, Pintrich, Lin & Smith, 1986; Stark, Shaw, & Lowther, 1989; Tinto, 1987).

Os sete princípios de Chickering e Gamson para uma docência de qualidade no ensino superior constituem uma boa prática para os docentes do ensino superior. Como refere Zabalza (2012, p. 29), existe um conjunto de critérios que necessitam de ser reinterpretados em cada situação para adequar em cada contexto, ao tipo de experiência que se pretende analisar, e que se aplicam integralmente neste caso em estudo. Assim, segundo o mesmo autor são características fundamentais de boas práticas:

- Inovação: atuações originais em relação a modelos convencionais de atuação no contexto educativo;
- Melhoria: as “boas práticas” devem incluir vontade de melhoria (em recursos, espaços, horários, formas de trabalho, modos de relacionamento, entre outros);
- Fundamentação científica: atuações com forte base científica do tipo psicológico, neurológico, pedagógico ou de qualquer outra arte ou ciência relacionada com a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes;
- Processos reconhecidos: atuações que se baseiam em sistemas de ação ou estratégias operativas reconhecidas e cuja eficácia tenha sido demonstrada, como metodologias didáticas, sequências de aprendizagem apoiadas em literatura especializada;
- Avaliação: instituições ou iniciativas que tenham sido avaliadas como positivas obtendo o êxito como resultado;
- Satisfação: instituições ou iniciativas que obtenham a satisfação para os responsáveis educativos, os profissionais ou outros agentes implicados;
- Impacto social: ainda que seja resultante de um critério externo tem muito a ver com o compromisso global das ações educativas.

O foco baseado na análise de boas práticas no contexto pedagógico no ensino superior vem responder à necessidade de dar espaço a modalidades de investigação mais centradas em ambientes de aprendizagem e na forma em que as diversas coreografias didáticas propiciam processos de desenvolvimento de aprendizagens de qualidade (Zabalza, 2012). Quanto melhor conhecermos estes processos, em melhores condições estaremos para melhorá-los. É neste ponto de análise que aparece a necessidade de identificar, analisar e tornar visíveis as boas práticas como formula para libertar e reconhecer as experiências bem-sucedidas que os profissionais da educação têm sido capazes de desenvolver (Benavente, 2007).

O principal objetivo da investigação sobre boas práticas é então a sua seleção, análise e divulgação de forma que permita conhecer mais profundamente as condições do bom trabalho educativo e colaborar no enriquecimento de referentes na melhoria da qualidade educativa (Zabalza, 2012).

PARTE II
INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III

ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

Decorrente dos dois capítulos anteriores, apresenta-se como indesmentível que o ensino superior em Portugal está em contínua transformação e assume, na atualidade, o papel de referência e guia para outros níveis de ensino. Somos da opinião que a transição de uma docência baseada no ensino para uma docência centrada na aprendizagem (Zabalza, 2011, p. 97) apesar de exigente, é necessária, e irá apelar ao desenvolvimento de competências pedagógicas dos docentes do ensino superior de uma forma tão profunda como nunca se fez no passado. As transformações decorrentes do processo de Bolonha, iniciado com a *Magna Charta Universitatum* em 1988, constituem uma oportunidade e uma solução para as dificuldades identificadas na pedagogia universitária (Almeida & Vasconcelos, 2008; Chaves, 2010; Pinheiro, 2010; Zabalza, 2003; 2004, 2006, 2011) e pressupõem novas práticas educativas, cujos objetivos são: (i) formar estudantes autónomos, (ii) garantir um equilíbrio entre a exigência e o apoio, e (iii) desenvolver uma docência ajustada aos parâmetros curriculares de continuidade e transversalidade (Reimão, 2001).

Numa altura em que o conhecimento e a ciência são cada vez mais resultantes de uma procura baseada na necessidade de dar respostas a problemas vitais para o homem rodeado de contingência, investigar sobre pedagogia no ensino superior -que deve primar pela exigência e pelo rigor - é refletir sobre a sua missão, como refere Reimão (2001). Sabemos que a complexidade crescente dos diversos setores da vida pessoal e profissional de um indivíduo, relativamente ao desenvolvimento da capacidade humana de pensar, sentir e agir, está muito relacionada com as questões do contexto em que se vive (Berbel, 2011). A eficácia da ação do docente partirá do conjunto de características culturais e epistemológicas, o que lhe permitirá abrir espaços de tolerância e compreensão suficientes e necessários para que o estudante possa crescer com um nível de autonomia que lhe possibilite viver a própria vida e ser dela o próprio autor. Neste sentido, são desafiadoras as palavras de Reimão (2011) quando refere que grande virtude do docente é não ter demasiadas certezas, é saber estar à procura e é também ser aventureiro.

Sabendo-se que os desafios atuais do ensino superior são cada vez mais exigentes em relação às competências e boas práticas docentes (Chaves & Pinheiro, 2012; Pinheiro, 2012), revela-se crucial a promoção e avaliação dessas mesmas competências e boas práticas, às quais servem de suporte os sete princípios enunciados por Chickering e Gamson (1987). Segundo esses princípios, uma boa prática de ensino deve estimular o contacto estudante-faculdade, a cooperação entre os estudantes e a aprendizagem ativa, fornecer atempadamente feedback, enfatizar o tempo nas tarefas, comunicar expectativas positivas, e respeitar os diversos talentos, capacidades e modos de aprendizagem.

A força e a convicção com que o docente coloca as suas qualificações didático-pedagógicas em prática, e que os autores da especialidade integram num conceito mais amplo de autoeficácia, são variáveis pessoais apontadas como determinantes na melhoria da docência ao longo da vida profissional do professor (Bandura, 2007; Bandura, Azzi & Polidoro, 2008; Goddard, Woolfolk & Hoy, 2004; Pajares, 2006; Prieto, 2007; Seco, 2000; Teixeira, 2009; Windle, 2010). A autoeficácia dos professores tem também sido entendida como característica individual que, de modo consistente, se tem revelado relacionada com o desempenho dos estudantes. Por exemplo, os estudos de Goddard, Hoy e Hoy (2000) associam a eficácia individual do professor ao seu sucesso na sala de aula, e afirmam ainda a necessidade de se realizarem estudos que possam vir a diferenciar essa percepção de eficácia individual da percepção

de eficácia coletiva - construto mais recentemente estudado - estimando-se que esta última possa estar mais associada ao desempenho e sucesso dos estudantes (Goddard, Hoy & Hoy, 2000), quando comparada com a primeira, que se espera estar mais associada ao desempenho pedagógico dos docentes. Neste mesmo sentido, Ramos, Silva e Pontes (2015) expõem a necessidade de se realizar investigação que demonstre o nível de interdependência entre autoeficácia individual e coletiva, assim como o seu impacto na atividade dos professores.

Alguns autores como Schwarzer e Warner (2013) abordam a interligação da autoeficácia com a resiliência e a sua importância na função docente. Estes autores referem que, apesar de interligados, estes dois conceitos são diferentes e desenvolvem-se por mecanismos autónomos. Enquanto o nível de autoeficácia apresentado pelo indivíduo, como projeção presente e futura, não necessita da ocorrência de uma ação, no que toca à resiliência, é indispensável a ocorrência de adversidades para reforçar esta capacidade. No entanto, ser autoeficaz pode ser útil para demonstrar resiliência diante de adversidades (Schwarzer & Warner, 2013).

A satisfação no trabalho é um conceito também discutido no âmbito da atividade docente. Apesar de não ser consensual e coincidente o significado de satisfação no trabalho, como refere Seco (2000), sabe-se que estão envolvidas atitudes, comportamentos, sentimentos e emoções que cada indivíduo apresenta num determinado momento em função do nível de autoeficácia individual, coletiva e também de resiliência. A autoeficácia, a resiliência, a satisfação e as boas práticas docentes formam os dois pólos do referencial utilizado para desenvolver um estudo inovador com docentes do ensino superior em Portugal.

1. Delimitação do problema e objetivos da investigação

As competências pedagógicas dos docentes do ensino superior foram sempre motivo de grande desassossego pessoal e profissional, pelo que, em estudos anteriores, como em Chaves (2007), investigámos as vivências pedagógicas de qualidade no ensino superior, numa amostra de docentes de enfermagem, tendo por base as dez dimensões do Código Pedagógico para uma docência de qualidade de Miguel Zabalza (Zabalza, 2003). Na continuidade deste percurso de interesses, para além do estudo do desempenho eficaz do docente no ensino superior, surge o estudo de construtos de cariz psicológico que interferem na ação docente, mais especificamente a autoeficácia individual e coletiva, a resiliência e a satisfação com a profissão docente.

As investigações sobre a autoeficácia do docente do ensino superior têm sido escassas até ao momento (Prieto, 2007). Como referem Fives e Looney (2002), existem três categorias diferentes de investigações nesta área: (i) as investigações que pretendem a melhoria do ensino, (ii) as investigações que exploram

as variáveis que podem influenciar a autoeficácia docente e por último (iii) as investigações que têm como objetivo comparar a autoeficácia individual e coletiva dos docentes do ensino superior com outros grupos profissionais. Nos estudos sobre a temática da autoeficácia docente, verifica-se a recorrência do apelo à realização de estudos comparativos interdimensionais entre a autoeficácia individual e a autoeficácia coletiva (Prieto, 2007).

Decorrente daquilo que foi exposto nos capítulos anteriores e pretendendo dar contributos para as duas primeiras categorias de estudos referidos por Fives e Looney (2002), este trabalho tem como objetivo central contribuir para a compreensão e avaliação das boas práticas docentes no ensino da enfermagem. Neste sentido, definiu-se como problema de investigação:

Como se caracterizam e se relacionam as condições de autoeficácia (geral, específica do professor e coletiva), de resiliência e de satisfação profissional dos docentes e como é que explicam, direta ou indiretamente, as boas práticas dos docentes do ensino da enfermagem?

Assumiu-se como igualmente relevante tentar compreender quais as boas práticas mais frequentes no desempenho docente, assim como analisar os resultados da autoavaliação acerca de algumas condições do desempenho docente relatadas pelos professores.

No sentido de responder a este problema de investigação considerou-se, ainda, fundamental a adaptação dos instrumentos de avaliação das referidas variáveis e a operacionalização de algumas condições sociodemográficas, socioprofissionais, de atividade docente e do desempenho docente relatado pelos professores.

Os principais objetivos da presente investigação são:

1. Adaptar e/ou validar instrumentos de avaliação da perceção da autoeficácia individual (geral e do professor) e da autoeficácia coletiva, da resiliência e da satisfação profissional.
2. Traduzir, adaptar e validar um inventário das boas práticas docentes, articulando as especificidades do ensino da enfermagem com o código de competências didático-pedagógicas e com os princípios que regem uma boa prática de ensino.
3. Analisar as condições de autoeficácia (geral, específica do professor e coletiva), de resiliência, de satisfação profissional dos docentes e das boas práticas dos docentes do ensino da enfermagem em função das características de perfil dos participantes.
4. Explicar as boas práticas dos docentes do ensino da enfermagem, a partir do desenvolvimento de um modelo multidimensional explicativo da interação das variáveis em estudo e das boas práticas docentes no ensino superior de enfermagem.

2. Desenho da investigação

Para melhor compreensão do nosso objeto de estudo, iniciámos este trabalho pela revisão atual da literatura e pela pesquisa e seleção dos instrumentos a utilizar no protocolo de investigação (Figura 3.1). Esta primeira etapa do plano de investigação (Fase I - Figura 3.1) permitiu obter a informação necessária para a elaboração do estado da arte das temáticas em estudo, assim como tornou mais robusta a seleção e adequação dos instrumentos de avaliação de autoeficácia individual e coletiva, e permitiu a elaboração da versão experimental dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior (IBPDES).

A segunda etapa da investigação (Fase II - Figura 3.1) desenvolveu-se realizando a tradução e adaptação dos instrumentos de avaliação, preparando assim a versão final do protocolo de investigação. Nesta etapa ainda se procedeu à construção de uma plataforma digital para permitir a gestão do preenchimento *on-line*, e facilitar o registo da amostra e de todos os mecanismos de suporte e exportação dos dados para aplicação estatística, garantindo o anonimato das respostas quer ao nível dos docentes, quer ao nível das instituições de ensino de enfermagem envolvidas.

A terceira etapa da investigação (Fase III - Figura 3.1) consistiu no trabalho de campo propriamente dito no qual se procedeu à aplicação do protocolo de investigação, constituído pelos diversos instrumentos de avaliação devidamente adaptados para preenchimento *on-line* e divulgado pelos docentes de 21 escolas públicas de enfermagem em Portugal.

A última etapa desta investigação (Fase IV - Figura 3.1) foi constituída pelos estudos empíricos, que originaram o estudo das propriedades psicométricas dos instrumentos e estudos de avaliação da autoeficácia individual e coletiva no ensino da enfermagem, sua relação e impacto na avaliação das boas práticas docentes.

No global, este estudo caracterizou-se, assim, por uma investigação não experimental que privilegiou a análise quantitativa do tipo descritivo, correlacional e diferencial entre a autoeficácia nas suas diversas dimensões e as boas práticas docentes.

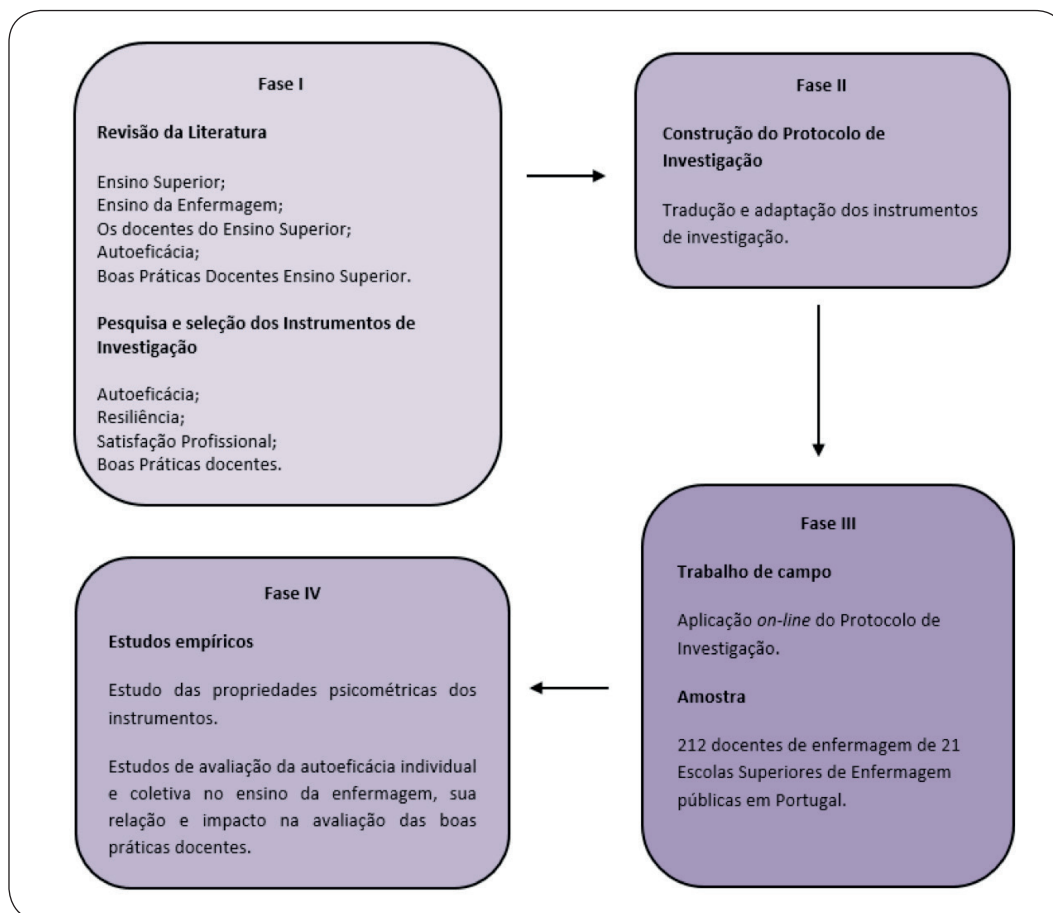


Figura 3.1: Esquematização do plano de investigação.

Tendo em conta este breve enquadramento e a problemática em estudo, podemos referir que as variáveis deste estudo se dividem em três grupos: as variáveis de natureza pessoal, as variáveis de natureza profissional e as variáveis de natureza pedagógica.

Para operacionalizar as variáveis de natureza pessoal utilizámos: (i) *General Self-Efficacy Scale - GSES* (Schwarzer & Jerusalem, 1993; versão portuguesa de Coimbra & Fontaine, 1999); (ii) Escala de Resiliência – ER (Wagnild e Young, 2009, versão portuguesa de Felgueiras, Festas & Vieira, 2010; revisto por Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013); (iii) Ficha de dados sociodemográficos e socioprofissionais.

Para operacionalizar as variáveis de natureza profissional utilizámos: (i) *Teacher Efficacy Scale – TES* (Gibson e Dembo (1984; versão portuguesa de Ribeiro, 1988); (ii) Escala de Fontes de Autoeficácia Docente – EFAD (Iaochite & Azzi, 2007); (iii) *Collective Efficacy Scale - CE-Scale* (Goddard & Hoy, 2003; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2013); (iv) *JIG – Job in General Scale - JIG* (Ironson et al., 1989; versão portuguesa de Seco, 2000).

Por fim, para operacionalizar as variáveis de natureza pedagógica foram utilizados: (i) os Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior (IBPDES) (versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2015 adaptado da versão original *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education* (Chickering & Gamson, 1991).

3. Participantes

Participaram neste estudo 212 docentes de enfermagem de 21 Escolas Superiores de Enfermagem públicas de Portugal. Conforme a informação disponível na Direção Geral do Ensino Superior em 2014, a população de docentes desta área é de, aproximadamente, 600 docentes. Como critério de inclusão neste estudo foi apenas definido ser professor numa Escola de Enfermagem pública em Portugal.

3.1. Dados sociodemográficos e socioprofissionais

A presente amostra, constituída por 212 professores, corresponde aproximadamente a 35% da população em estudo, sendo que a maioria é do sexo feminino ($n=161$; 75.9%) e 24.1% ($n=51$) do sexo masculino (Quadro 3.1).

Quadro 3.1: Distribuição da variável sexo ($n=212$).

Categoria	N	%
Mulheres	161	75.9
Homens	51	24.1
Total	212	100

Os docentes da nossa amostra apresentam uma média de idades de 49.8 anos ($DP=6.16$). Apenas 8 docentes (3.8%) têm idades inferiores a 35 anos, sendo a frequência mais elevada para os docentes com idades compreendidas entre 46 e 55 anos ($n=136$; 64.2%). Os docentes com mais de 56 anos ($n= 34$) correspondem a 16% da amostra (Quadro 3.2).

Quadro 3.2: Distribuição da variável idade ($n=212$).

Categoria	N	%
≤ 35	8	3.8
36 a 45	34	16
46 a 55	136	64.2
≥ 56	34	16
Total	212	100
Média	49.81	$DP= 6.16$

Nota: DP= Desvio padrão.

De seguida, é também apresentado o tempo de docência até ao ano letivo de 2014/2015 (Quadro 3.3). Assim, os docentes com tempo de docência inferior ou igual a 10 anos correspondem a 19.8% da amostra ($n=42$), entre 11 e 20 anos de experiência profissional como docente correspondem 48.6% dos participantes ($n=103$) e por fim, a presente amostra conta com 67 indivíduos (31.6%) com mais de 21 anos de docência.

Quadro 3.3: Distribuição da variável tempo de docência ($n=212$).

Categoria	N	%
≤ 10	42	19.8
≥ 11 ≤ 20	103	48.6
≥ 21	67	31.6
Total	212	100
Média	16.65	DP= 6.96

Nota: DP= Desvio padrão.

3.2. Formação académica

Dos participantes, 194 docentes possuem licenciatura em enfermagem (91.5%), 3 docentes (1.4%) possuem licenciatura em psicologia, um docente possui licenciatura em bioquímica, 1 docente possui licenciatura em ciências farmacêuticas, cinco docentes possuem licenciatura em enfermagem e psicologia (2.4%) e outros cinco docentes possuem licenciatura em enfermagem e uma outra licenciatura, como medicina veterinária, história, línguas e literaturas modernas, ciências da educação, engenharia zootécnica, entre outras (2.4%) (Quadro 3.4).

Quadro 3.4: Distribuição da variável licenciatura dos participantes ($n=212$).

Categoria	N	%
Enfermagem	194	91.5
Psicologia	3	1.4
Bioquímica	1	0.5
Ciências Farmacêuticas	1	0.5
Literaturas Modernas	1	0.5
Enfermagem e Psicologia	5	2.4
Enfermagem e C. Educação	2	0.8
Enfermagem e outras licenciaturas	5	2.4
Total	212	100

Foi também medido o tempo que decorreu desde que os docentes da nossa amostra terminaram o respetivo curso de licenciatura (Quadro 3.5). Assim, dois docentes (0.9%) da amostra licenciaram-se há

menos de cinco anos, três docentes terminaram a licenciatura num período compreendido entre há cinco e dez anos (1.4%). Dezasseis docentes (7.5%) terminaram o curso de licenciatura entre há 11 e 15 anos. No período compreendido entre os 16 e os 20 anos, 21 docentes terminaram o seu curso de licenciatura (9.9%). Foi também verificado que 23.6% ($n=50$) dos docentes terminou a sua licenciatura entre há 21 e 25 anos. À maioria dos docentes ($n=62$; 29.2%) corresponde o período de término da licenciatura entre há 26 e 30 anos. Há mais de 31 anos terminaram o seu curso de licenciatura 58 docentes, o que corresponde a 27.4% da amostra.

Quadro 3.5: Distribuição da variável tempo de licenciatura ($n=212$).

Categoria	N	%
≤ 5	2	0.9
6 a 10	3	1.5
11 a 15	16	7.5
16 a 20	21	9.9
21 a 25	50	23.6
26 a 30	62	29.2
≥ 31	58	27.4
Total	212	100

Foi também recolhida informação acerca de cursos de especialização que os elementos da amostra pudessem ter realizado, dados esses que são visíveis no Quadro 3.5. Oito dos docentes (3.8%) referiram não ter realizado qualquer especialização, dois deles (0.9%) referiram estar a frequentar uma especialização e 202 docentes (95.3%) referiram já ter realizado uma especialização. Desses 202, 43 docentes realizaram um curso de especialização na área de enfermagem médico-cirúrgica (20.3%), 42 docentes (19.8%) realizaram um curso de pós-licenciatura em saúde comunitária, 28 docentes (13.2%) referiram ter realizado um curso de pós-licenciatura em enfermagem de saúde infantil e pediátrica e 27 docentes (12.7%) referiram possuir especialização em enfermagem de reabilitação (Quadro 3.6).

Quadro 3.6: Distribuição da variável curso de especialização ($n=212$).

Categoria	N	%
Possuem especialização	202	95.3 ⁽¹⁾
Especialização:		
Enfermagem Médico-cirúrgica	43	20.3
Enfermagem de Saúde Comunitária	42	19.8
Enfermagem de Saúde Infantil	28	13.2
Enfermagem de Reabilitação	27	12.7
Enfermagem de Saúde Materna	26	12.3
Enfermagem de Saúde Mental	16	7.5
Não denominada	20	9.4

Quadro 3.6 (Continuação): Distribuição da variável curso de especialização ($n=212$).

Categoria	N	%
A frequentar	2	0.9 ⁽²⁾
Não possuem especialização	8	3.8 ⁽³⁾
Total	212	^(1 + 2+3) 100

No quadro seguinte podemos observar a formação académica da nossa amostra ao nível do mestrado, sendo que 201 docentes possuem este ciclo de estudos (94.8%) (Quadro 3.7). Os docentes que possuem curso de mestrado subdividem-se em três grupos: 27.8% ($n=59$) correspondem a docentes com o mestrado em ciências da enfermagem, 17.0% ($n=36$) são docentes que possuem mestrado em ciências da educação, 45.3% ($n=96$) completaram o mestrado em outras áreas e 9.9% ($n=21$) dos docentes da amostra referiram ter mestrado, mas não especificaram a área. Da presente amostra, 11 docentes (5.2%) referiram não ter realizado um mestrado.

Quadro 3.7: Distribuição da variável curso de mestrado ($n=212$).

Categoria	N	%
Possuem mestrado:	201 ⁽¹⁾	94.8 ⁽³⁾
Enfermagem	59	27.8
Ciências da Educação	36	17.0
Outras áreas	96	45.3
Não referiram área	21	9.9
Não possuem mestrado	11 ⁽²⁾	5.2 ⁽⁴⁾
Total	^(1 + 2) 212	^(3 + 4) 100

Os docentes da amostra que possuem doutoramento constituem 41.5% ($n= 88$) da amostra (Quadro 3.8). Os cursos de doutoramento realizados pelos docentes foram: Ciências da Enfermagem ($n=37$; 17.4%), Ciências da Educação ($n= 12$; 5.6%) e Psicologia clínica ($n=11$; 5.1%). Verificámos também que 13.2% dos docentes ($n=28$) realizaram o doutoramento em diversas áreas do conhecimento como em bioética, química, sociologia, gestão, estudos da criança, ciências filosóficas, entre outras. Verificámos ainda que 43.4% ($n=92$) estavam a frequentar um curso de doutoramento. Desses 92 docentes, 31.1% ($n=66$) estão a frequentar o doutoramento em Ciências da Enfermagem, 16 docentes a frequentar o curso de doutoramento em Ciências da Educação (7.5%) e 10 docentes a frequentar curso de doutoramento em outras áreas correspondendo a 4.7%. Não tinham doutoramento nem estavam a frequentar 32 docentes (15.1%).

Quadro 3.8: Distribuição da variável curso de doutoramento ($n=212$).

Categoria	N	%
Possuem doutoramento:	88 ⁽¹⁾	41,5 ⁽⁴⁾
Ciências da Enfermagem	37	17,4
Ciências das Educação	12	5,6
Psicologia clínica	11	5,1
Outras áreas	28	13,2
A frequentar doutoramento:	92 ⁽²⁾	43,4 ⁽⁵⁾
Ciências da Enfermagem	66	31,1
Ciências da Educação	16	7,5
Outras áreas	10	4,7
Não possuem nem frequentam	32 ⁽³⁾	15,1 ⁽⁶⁾
Total	(1 + 2 + 3)212	(4 + 5 + 6)100

Ainda referindo a formação académica dos docentes da amostra, dois docentes referiram ter concluído o curso de pós-doutoramento em Enfermagem (0,9%) e três docentes encontravam-se a frequentar pós-doutoramento (1,4%) (Quadro 3.9).

Quadro 3.9: Distribuição da variável pós-doutoramento ($n=212$).

Categoria	N	%
Pós-doutoramento em Enfermagem	2	0,9
A frequentar Pós-doutoramento em Enfermagem	3	1,4
Não possuem Pós-doutoramento	207	97,6
Total	212	100

3.3. Formação didático-pedagógica

A formação didático-pedagógica dos 212 docentes que participaram neste estudo revelou que 37 docentes (17,5%) fizeram formação nesta área através de ações de formação, mostrou também que 28 docentes (13,2%) possuíam formação didático-pedagógica realizada através de Cursos de curta duração (CCD) até ao limite de 40h de formação, seis docentes (2,8%) realizaram o curso de mestrado nesta área, quatro docentes (1,9%) possuíam como formação o Curso de doutoramento, 24 docentes (11,3%) realizaram um curso de pós-graduação e 20 docentes (9,4%) não tinham qualquer formação didático-pedagógica (Quadro 3.10).

Na amostra em estudo, no que respeita à formação didático-pedagógica dos docentes, foi encontrado um conjunto alargado de composições de formação que vão desde a associação de ações de formação e cursos de curta duração realizados por 45 docentes (21,2%) até 10 docentes (4,7%) que frequentaram ações de formação, CCD e pós-graduação.

Quadro 3.10: Distribuição da variável formação didático-pedagógica ($n=212$).

Categoria	N	%
Ações de formação	37	17.5
Cursos de curta duração (CCD) (até 40h)	28	13.2
Pós-graduação	24	11.3
Mestrado	6	2.8
Doutoramento	4	1.9
Ações de formação e CCD (até 40h)	45	21.2
Ações de formação, CCD e P. Graduação	10	4.7
Ações de formação, CCD e Mestrado	8	3.8
Ações de formação, CCD, P. Graduação e Mestrado	5	2.4
Ações de formação e Mestrado	5	2.4
Outras associações de formação	21	9.9
Sem formação	20	9.4
Total	212	100

Nota: CCD= Curso de Curta Duração.

No quadro seguinte, apresentamos a distribuição dos docentes da amostra em estudo no que respeita à formação em supervisão (Quadro 3.11). Verificou-se que 74 docentes (34.9%) já tinham realizado ações de formação, 19 docentes realizaram cursos de curta duração até 40 horas (9.0%), 13 docentes realizaram Pós-graduação na área da supervisão (6.1%), 3 docentes (1.4%) possuíam curso de doutoramento nesta área e 4 docentes (1.9%) realizaram um curso de mestrado em supervisão. Um conjunto alargado de docentes da amostra acumulavam diferentes formatos de formação na área da supervisão. Assim, verificou-se que 32 docentes realizaram cumulativamente ações de formação e Cursos de Curta Duração (CCD), totalizando 15.1% da amostra em estudo. Verificou-se ainda que 57 docentes (26.9%) não possuíam formação na área da supervisão.

Quadro 3.11: Distribuição da variável formação em supervisão clínica ($n=212$).

Categoria	N	%
Ações de formação	74	34.9
Cursos de curta duração (até 40h)	19	9.0
Pós-graduação	13	6.1
Mestrado	4	1.9
Doutoramento	3	1.4
Ações de formação e CCD (até 40h)	32	15.1
Outras associações de formação em supervisão	10	4.7
Sem formação	57	26.9
Total	212	100

Nota: CCD= Curso de Curta Duração.

3.4. Atividade letiva

No quadro seguinte podemos observar que 131 docentes (61.8%) referiram lecionar na totalidade as modalidades letivas, ou seja, as aulas teóricas, teórico-práticas, práticas e orientação de atividades em ensino clínico. Vinte e oito docentes (13.2%) lecionavam aulas teóricas, teórico-práticas e ensino clínico, 14 docentes (6.6%) da amostra lecionavam aulas teórico-práticas, práticas e ensino clínico, 9 docentes (4.2%) lecionavam aulas teóricas e teórico-práticas e apenas um docente (0.5%) lecionava unidades curriculares no formato teórico, prático e de ensino clínico (Quadro 3.12).

Quadro 3.12: Distribuição da variável unidades curriculares lecionadas ($n=212$).

Categoria	N	%
Teórico-prática	2	0.9
Teórica e Teórico-prática	9	4.2
Teórico-prática e ensino clínico (EC)	8	3.8
Prática e EC	6	2.8
Teórica e EC	2	0.9
Ensino clínico	1	0.5
Teórico-prática e prática	1	0.5
Teórica, Teórico-prática e EC	28	13.2
Teórico-prática, prática e EC	14	6.6
Teórica, Teórico-prática e prática	9	4.2
Teórica, prática e EC	1	0.5
Teórica, Teórico-prática, prática e EC	131	61.8
Total	212	100

Nota: EC= Ensino clínico.

Apresentamos de seguida um quadro correspondente às unidades curriculares lecionadas onde se referencia o ano do curso a que pertence(m) a(s) unidade(s) curricular(es) lecionadas pelos docentes da amostra (Quadro 3.13). Assim, verifica-se que apenas 6 docentes (2.8%) lecionavam unidades curriculares do 1º ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), cinco docentes (2.3%) lecionavam unidades curriculares do 2º ano, três docentes (1.4%) lecionavam unidades curriculares do 3º ano e três docentes (1.4 %) lecionavam unidades curriculares do 4º ano do curso. Também se verificou que 56 docentes (26.4%) lecionavam unidades curriculares de todos os anos do curso de licenciatura, ou seja, 1º, 2º, 3º e 4º anos e também lecionavam nos cursos de mestrado ou pós-licenciatura, 17 docentes (7.9%) lecionavam no 2º, 3º e 4º anos do CLE e também nos cursos de mestrado ou pós-licenciatura, não lecionando portanto ao 1º ano, 15 docentes (7.0%) lecionavam ao 3º e 4º anos e mestrado ou pós-licenciatura, 15 docentes (7.0%) lecionavam ao 2º e 4º anos e mestrado ou pós-licenciatura e 15 outros docentes (7.0%) lecionavam ao 1º e 4º anos e mestrado ou pós-licenciatura.

Quadro 3.13: Distribuição da variável ano letivo das unidades curriculares lecionadas ($n=212$).

Categoria	N	%
1º	6	2.8
2º	5	2.3
3º	3	1.4
4º	3	1.4
1º ano e outros do CLE (1º ciclo)	35	16.5
1º e Mestrado/Pós-Licenciatura (2º ciclo)	5	2.3
2º e outros do CLE (1º ciclo)	4	1.8
2º e Mestrado/Pós-Licenciatura	10	4.7
3º e 4º	1	0.5
3º e Mestrado/Pós-Licenciatura	3	1.4
4º e Mestrado/Pós-Licenciatura	8	3.7
2º 3º e 4º	8	3.7
1º ano e outros (CLE) e Mestrado/Pós-Licenciatura	56	26.4
2º, 3º e Mestrado/Pós-Licenciatura	4	1.9
2º, 4º e Mestrado/Pós-Licenciatura	15	7.0
2º, 3º, 4º e Mestrado/Pós-Licenciatura	17	7.9
3º, 4º e Mestrado/Pós-Licenciatura	15	7,0
Total	212	100

Nota: CLE= Curso de Licenciatura em Enfermagem.

3.5. A avaliação utilizada na unidade curricular

A informação acerca do tipo de avaliação utilizada pelos docentes para apreciação dos estudantes na(s) sua(s) unidade(s) curricular(es) foi também recolhida (Quadro 3.14). Como os docentes podem usar mais que uma categoria de avaliação, para obter as proporções foi calculado o *multi-response*, permitindo calcular a proporção global, considerando as opções assinaladas. No quadro seguinte podemos identificar que foram em maior número os exames teóricos ou frequência, referidos por 198 docentes (32.8%). O trabalho de grupo foi referido por 156 docentes (25.9%) e o trabalho individual era utilizado por 132 professores (21.9%) como prática de avaliação. O exame prático foi referido por 89 docentes (14.8%), a prática clínica foi referida por 17 docentes (2.8%), a avaliação contínua foi referida por 10 docentes (1.7%). A elaboração de planos de cuidados de enfermagem como estratégia de avaliação foi referida por 1 docente (0.2%).

Quadro 3.14: Distribuição da variável avaliação utilizada na unidade curricular ($n=212$).

Categoria	N	%
Frequência	198	32.8
Trabalho de grupo	156	25.9
Trabalho individual	132	21.9
Exame prático	89	14.8
Prática clínica	17	2.8
Avaliação contínua	10	1.7
Plano de Cuidados de enfermagem	1	0.2
Total		100

Caracterização das turmas e grupos de estágio ou ensino clínico

Nas turmas teóricas, 6 docentes (2.8%) referiram ter nas suas aulas teóricas um número de estudantes inferior a 25. 51 docentes (24.1%) referiram que tinham entre 25 e 40 estudantes, 58 docentes (27.4%) referiram que possuíam entre 41 e 60 estudantes, e 77 docentes (36.3%) referiram ter mais que 61 estudantes nas suas aulas teóricas (Quadro 3.15).

Quadro 3.15: Distribuição da variável número de estudantes que compõem as turmas teóricas ($n=212$).

Categoria	N	%
≤ 25	6	2.8
26 a 40	51	24.1
41 a 60	58	27.4
≥ 61	77	36.3
Não se aplica	20	9.4
Total	212	100.0

Nas turmas teórico-práticas, 15 docentes (7.1%) referiram ter um número inferior a 15 estudantes nas suas aulas e 42 docentes (19.8%) referiram ter entre 16 e 25 estudantes (Quadro 3.16). Cento e quinze docentes (54.2%) referiram possuir entre 26 e 40 estudantes nas suas aulas teórico-práticas e 14.2% ($n=30$) referiram ter mais que 41 estudantes nas suas aulas teórico-práticas.

Quadro 3.16: Distribuição da variável número de estudantes que compõem as turmas teórico-práticas ($n=212$).

Categoria	N	%
≤ 15	15	7.1
16 a 25	42	19.8
26 a 40	115	54.2
≥ 41	30	14.2
Não se aplica	10	4.7
Total	212	100.0

No que se refere ao número de estudantes nas turmas práticas verificou-se que 17.5% dos docentes ($n=37$) referiram ter um número inferior a 10 estudantes, 73 docentes (34.4%) referiram ter entre 10 e 15 estudantes e 49 docentes (23.1%) referiram ter entre 16 e 20 estudantes. Turmas práticas com mais de 21 estudantes foram referidas por 13 docentes (6.1%) (Quadro 3.17).

Quadro 3.17: Distribuição da variável número de estudantes que compõem as turmas práticas ($n=212$).

Categoria	N	%
≤ 10	37	17.5
11 a 15	73	34.4
16 a 20	49	23.1
≥ 21	13	6.1
Não se aplica	40	18.9
Total	212	100.0

O quadro seguinte refere-se ao número de estudantes que compõem as turmas de ensino clínico. Foi referido por 1 docente (0.5%) ter menos que dois estudantes. Verificou-se também que 40 docentes (18.9%) referiram ter entre 3 a 5 estudantes nos seus grupos de estágio ou ensino clínico, 83 docentes (39.2%) referiram ter nas suas turmas de estágio ou ensino clínico entre cinco e nove estudantes e 67 docentes (31.6%) da amostra referiram ter mais do que 10 estudantes por cada grupo de estágio ou ensino clínico (Quadro 3.18).

Quadro 3.18: Distribuição da variável número de estudantes que compõem as turmas de ensino clínico ($n=212$).

Categoria	N	%
≤ 2	1	0.5
3 a 5	40	18.9
6 a 9	83	39.2
≥ 10	67	31.6
Não se aplica	21	9.9
Total	212	100.0

4. Instrumentos

Para a recolha de dados foi elaborado um protocolo de investigação - Perceção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes do ensino superior: contributo para o aumento da qualidade didático-pedagógica no ensino da enfermagem (Anexo 1) – composto pelos instrumentos que operacionalizam as variáveis que integram o problema de investigação.

Destinado a preenchimento *on-line*, o protocolo explicava inicialmente o projeto, a equipa e o tempo previsto para a responder às questões. No seu conjunto era composto por três partes: uma ficha de dados sociodemográficos e socioprofissionais, sete instrumentos de avaliação das variáveis em estudo e uma ficha de dados relacionados com a autoavaliação do desempenho docente.

A explicação de cada um dos instrumentos começa pela apresentação da variável em estudo, seguida da descrição da versão original do instrumento e dos estudos associados e, por fim, é incluída a versão portuguesa do instrumento (no caso de já existir, incluem-se ainda as respetivas propriedades psicométricas) ou do seu processo de adequação ao português de Portugal.

4.1. Ficha de dados sociodemográficos e socioprofissionais

A Ficha de dados sociodemográficos e socioprofissionais tem como objetivo principal a recolha de informação para a caracterização dos participantes no estudo. Este instrumento está dividido em duas partes, sendo que a primeira permite a caracterização dos docentes em termos de idade e sexo, e a segunda retrata a experiência profissional, as formações e habilitações académicas, e as diferentes atividades letivas realizadas pelo professor (Anexo 1).

4.2. Escala de Autoeficácia Generalizada Percebida (GSES - General Self-Efficacy Scale de Schwarzer & Jerusalém, 1993; versão portuguesa de Coimbra & Fontaine, 1999)

O construto da autoeficácia surge como um elemento-chave da teoria social cognitiva de Bandura (1982). As crenças de autoeficácia, como o autor refere, são definidas inicialmente “como uma expectativa bastante específica relativamente à crença que cada pessoa tem na sua própria capacidade para desempenhar um comportamento específico ou um conjunto de comportamentos necessários para produzir um determinado resultado” (Coimbra & Fontaine, 1999, p. 1062). Como referem Araújo e Moura (2011) as crenças de autoeficácia referem-se às “perceções que as pessoas têm sobre as suas próprias capacidades para realizar uma determinada tarefa, de modo a atingir um dado objetivo ou resultado” (p. 96). Trata-se de uma crença que, por influência de diversas fontes de autoeficácia (Bandura, 1995), as pessoas desenvolvem “sobre as suas capacidades individuais para iniciar, executar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que possam exigir esforço e perseverança face às adversidades” (Bandura, 1977, citado por Araújo & Moura, 2011, p. 96) e que influencia a forma como as pessoas sentem, pensam e se comportam para atingir um determinado objetivo (Araújo & Moura, 2011). Neste sentido, os indivíduos tendem a evitar situações que creem ir além das suas capacidades, assim como tendem a enfrentar aquelas, em relação às quais, se reconhecem capazes de lidar, de modo que quanto mais forte for a perceção de autoeficácia, mais elevado e perseverante será o esforço (Bandura, 1982, citado por Souza & Souza, 2004, p.12). Por outro lado, os indivíduos “que se julgam incapazes de lidar com as exigências da situação evitam envolver-se nela com as mais variadas justificações” (Souza & Souza, 2004, p.12). Diversos estudos têm demonstrado que um elevado

sentimento de eficácia individual está relacionado com uma melhor saúde, uma maior realização pessoal e mesmo uma melhor integração social (Ewart, 1992; Schwarzer, 1992).

A investigação sobre as crenças de autoeficácia tem evidenciado que o referido juízo pessoal que os indivíduos fazem acerca do quanto são capazes de organizar e implementar atividades (Ribeiro, 2004) influencia a escolha dessas mesmas atividades, o esforço despendido, o tempo investido, os padrões de pensamento e as reações emocionais (Coimbra & Fontaine, 1999) face a obstáculos, incertezas, ambiguidades, imprevistos e situações geradoras de stresse (Coimbra & Fontaine, 1999; Ribeiro, 2004; Sousa & Souza, 2004). Neste sentido, há que ter presente que as crenças de autoeficácia podem aplicar-se a situações reais ou antecipatórias (Coimbra & Fontaine, 1999) e que influenciam não só os processos motivacionais, mas também os auto-regulatórios (Bandura, 1995; Pajares, 1997).

Schwarzer e colaboradores (Schwarzer & Jerusalém, 1995; Schwarzer & Hallum, 2008) descreveram um sentimento de autoeficácia geral como sendo uma perceção de competência pessoal mais ampla e estável em relação a uma quantidade de situações ou problemáticas, isto é, uma perceção de eficácia individual independente da situação (Scherbaum, Cohen-Charash & Kern, 2006). Os indivíduos com uma perceção mais elevada de eficácia geral têm uma maior capacidade para controlar acontecimentos stressantes e uma maior determinação no momento de resolver essas situações, independentemente do tipo de problemática (Schwarzer & Schmitz, 2004).

A aplicação generalizada da teoria social cognitiva e do construto de autoeficácia a diversificados domínios - como da saúde, da clínica, da educação, do desporto e do trabalho - levou à flexibilização do conceito e das metodologias para a sua avaliação.

Segundo Coimbra e Fontaine (1999) a *General Self-Efficacy Scale (GSES)* de Schwarzer e Jerusalém (1995) surge com a pretensão de ser uma escala de medida da autoeficácia generalizada, sendo esta entendida pelos referidos autores como um conjunto de “crenças otimistas de se ser capaz de lidar com um grande conjunto de indutores de stresse” (Coimbra & Fontaine, 1999, p. 1062). Schwarzer e Jerusalém (1995) defendem que existe uma confiança mais global na capacidade própria para lidar com um leque alargado de situações entendendo a autoeficácia como um recurso pessoal em relação a experiências de ameaça ou perda. Neste sentido, indivíduos com expectativas mais baixas de autoeficácia generalizada tendem a sentir as situações de ameaça, ou perda, de forma mais súbita e intensa, o que dificulta a tarefa de lidar adequadamente com estas. Ainda segundo Schwarzer e Hallum (2008) a autoeficácia afirma-se em três aspetos centrais: implica uma atribuição interna (o indivíduo é a causa da ação), é prospetiva (refere-se não só aos comportamentos atuais, mas também a comportamentos futuros) e é um construto operativo (as crenças são um bom preditor do atual comportamento).

Na Alemanha, com o objetivo de operacionalizar o construto de autoeficácia generalizada, Schwarzer e Jerusalém, em 1993, construíram um instrumento de 20 itens que posteriormente reduziram a 10 itens (Schwarzer & Jerusalém, 1995). A *General Self-Efficacy Scale (GSES)* é um instrumento de autorrelato, destinado a avaliar a crença geral de competência pessoal de se ser capaz de lidar com um grande

conjunto de indutores de situações stressantes, de ameaça ou perda. Traduzida e adaptada para 30 línguas, tem sido alvo de diversificados estudos comparativos (Araújo & Moura, 2011) e do ponto de vista psicométrico tem sido alvo de diversas análises (exploratórias, confirmatórias e de consistência interna) que revelam a sua estrutura unifatorial (Scholz, Gutiérrez-Doña, Sud & Schwarzer 2002). Numa meta-análise de estudos de validação da *GSES* em 25 países ($n=19120$ participantes) obtiveram-se valores de consistência interna (alfa de Cronbach) entre $\alpha=.75$ (Índia), e $\alpha=.91$ (Japão), tendo sido a média de $\alpha=.76$ (Scholz et al., 2002). A amostra portuguesa ($n=568$) presente nesta meta-análise obteve um valor de $\alpha=.76$ (Scholz et al., 2002). A mesma meta-análise refere resultados da estabilidade temporal com um ano de intervalo entre aplicações. Na amostra de professores alemães o valor da correlação teste-reteste foi de $r=.75$ e numa amostra de estudantes alemães foi de $r=.55$ (Schwarzer & Jerusalém, 1999). Propriedades psicométricas semelhantes da *GSES* foram obtidas num estudo de Rebelo (2008), realizado com 335 profissionais de saúde. As análises psicométricas do instrumento revelaram um valor de alfa de Cronbach de .80 e uma variância explicada de 36.67%. Uma versão portuguesa da *General Self-Efficacy Scale*, foi elaborada por Araújo e Moura (2011) e aplicada numa amostra de 536 professores do ensino pré-escolar até ao 3º ciclo. A consistência interna da *GSES*, neste estudo, obteve um valor de $\alpha=.87$. A análise dos coeficientes de correlação item-total corrigida demonstraram que os 10 itens se encontravam significativamente correlacionados com o fator único da *GSES*. Foi ainda realizada uma análise da sensibilidade dos itens. Os 10 itens apresentavam médias e desvios-padrão relativamente próximos entre si, revelando uma boa amplitude (com valores mínimos e máximos situados entre 1 e 4), e os coeficientes de assimetria eram inferiores à unidade. Os principais índices de ajustamento revelaram um satisfatório ajustamento do modelo, confirmado através da Análise Fatorial Confirmatória (AFC), onde todos os itens conduziam a uma melhoria global do modelo (Araújo & Moura, 2011).

No presente estudo, a versão utilizada da *GSES* é a versão portuguesa de Coimbra e Fontaine (1999). A *GSES - General Self-Efficacy Scale* de Schwarzer e Jerusalém, na sua versão inglesa de 1993, foi submetida a tradução e retroversão para a língua portuguesa por Coimbra e Fontaine (1999) e aplicada a uma amostra de 449 indivíduos que frequentavam o 9º ano de escolaridade. A versão portuguesa, com 10 itens, confirma a estrutura unifatorial da versão original, explicando 33.5% da variância, obtendo a escala um valor de alfa de Cronbach de .77.

Todos os itens estão redigidos na positiva e as opções de resposta variam entre 1 - Discordo fortemente e 4 - Concordo Fortemente (Anexo 1), podendo-se obter uma pontuação total entre 10 e 40 pontos. Quanto mais elevada a pontuação, maior a autoeficácia geral percebida. Os autores da adaptação à língua Portuguesa sugeriram que a baixa variância explicada deste instrumento se poderia ultrapassar com a conjugação com outras medidas de autoeficácia, que fossem mais específicas dos diversos contextos de vida (Coimbra & Fontaine, 1999). Os resultados da *GSES* reforçam “a convicção de que as medidas mais gerais de autoeficácia são necessárias, mas não suficientes na avaliação, compreensão e intervenção no comportamento” (Bandura, 1982; Schwarzer, Dunkel-Schetter, Weiner & Wo, 1992, citados por Coimbra & Fontaine, 1999, p. 1068).

4.3. Escala de Resiliência (Resilience Scale de Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)

Conotada como competência, persistência, otimismo, flexibilidade e capacidade para lidar positivamente e recuperar quando confrontado com adversidades e desafios (Wagnild, 2009; Wagnild & Collins, 2009), a resiliência traduz uma capacidade de superação de uma dificuldade, adversidade ou problema, mesmo que estes não desapareçam (Felgueiras et al., 2010). Os indivíduos resilientes demonstram coragem e adaptabilidade na sequência de acontecimentos de vida negativos e manifestam comportamentos adaptativos nas áreas de funcionamento social, moral e saúde somática (Wagnild, 2009). Cyrulnick, que caracteriza a resiliência como “a arte de navegar nas tormentas” (2003, p. 225), refere que “não se é mais ou menos resiliente, como se se possuísse um catálogo de qualidades (...). A resiliência é um processo, um devir que, de atos em atos e de palavras em palavras, inscreve o seu desenvolvimento num ambiente e descreve a sua história dentro de uma cultura” (Cyrulnick, 2003, pp. 226-227)

O sentido da utilização da resiliência no contexto de trabalho pode captar-se pelo facto de haver riscos associados a situações de tensão, pressão e mudança no meio organizacional (Carvalho, Teodoro & Borges, 2014). A resiliência em contexto de trabalho “refere-se à existência - ou à construção - de recursos adaptativos, de forma a preservar a relação saudável entre o ser humano e seu trabalho num ambiente em transformação, permeado por inúmeras formas de ruturas” (Carvalho et al., 2014, p. 104).

A Escala de Resiliência - versão breve de 14 itens - utilizada neste estudo (Anexo 1) é a versão portuguesa da versão breve da *Resilience Scale* - RS14, originalmente desenvolvida por Wagnild e Young (1999) a partir da versão longa de 25 itens das mesmas autoras (Wagnild & Young, 1993). Primeiramente, num estudo com uma amostra de adolescentes (Pinheiro & Matos, 2013) e posteriormente noutro estudo com jovens adultos estudantes universitários (Pinheiro & Simões, 2013), procedeu-se a um trabalho de adequação semântica e validação empírica das duas versões portuguesas, longa e breve, a partir da versão longa traduzida e adaptada para adolescentes por Felgueiras, Festas e Vieira (2010) num trabalho que teve também por base a versão longa original da *Resilience Scale* (Wagnild & Young, 1993) construída para adultos. Até hoje, ambas as versões, longa (RS com 25 itens) e breve (RS-14 com 14 itens), foram aplicadas a uma ampla variedade de faixas etárias e foram traduzidas para muitas outras línguas, entre as quais japonês, sueco, nigeriano, espanhol, russo e português do Brasil (Pinheiro & Matos, 2013).

A *Resilience Scale* é, não só, o primeiro instrumento desenvolvido para estudar a resiliência, como também é considerada uma das melhores medidas em termos de qualidade geral, validade de conteúdo, validade de construto, consistência interna geral e interpretabilidade (Windle, Bennett & Noyes, 2011; Carvalho et al., 2011) e um dos mais utilizados em pesquisas com populações adultas. De um modo geral, a Escala de Resiliência tem apresentado adequadas propriedades psicométricas nas diversas versões internacionais, variando os coeficientes de consistência interna entre .81 e .93 (Pinheiro & Matos, 2013; Oliveira, Matos, Pinheiro & Oliveira, 2015).

Ainda segundo Pinheiro e Matos (2013) a Escala de Resiliência - versão breve-RS14 consiste em 14 itens, formulados no sentido positivo, respondidos numa escala tipo *Likert* de 7 pontos, que varia

entre 1-Discordo totalmente a 7-Concordo totalmente, pelo que a pontuação total varia entre 14 e 98 pontos, ou numa pontuação reduzida entre 1 e 7 pontos. Valores elevados na escala indicam um maior nível de resiliência, definida como uma característica positiva que aumenta a adaptação individual e modera o impacto negativo do stress (Wagnild & Young, 1993). Segundo as autoras originais, os índices superiores a 90 indicam níveis de resiliência elevados, pontuações entre 65 e 81 indicam resiliência moderada e pontuações abaixo de 64 indicam baixos níveis de resiliência (Wagnild, 1999).

Uma análise de componentes principais (rotação direta *oblimin*) revelou a existência de um fator responsável por explicar 53% da variância total (saturação dos itens acima de .40), indicando uma dimensão subjacente comum. O alfa de Cronbach foi de .93. A amostra utilizada neste estudo foi composta por 180 adolescentes provenientes de escolas públicas.

Análises psicométricas foram conduzidas para a versão breve da Escala de Resiliência, que em ambas as amostras referidas funcionou com 13 itens (uma vez excluído o item 13 - *Posso passar por tempos difíceis porque anteriormente vivi dificuldades*). Contudo a unidimensionalidade da escala foi evidenciada através de um único fator que explicou 53.23% da variância total (Pinheiro & Matos, 2013) e 46.69% (Pinheiro & Simões, 2013). A análise da consistência interna revelou um valor de alfa de Cronbach de .93 (Pinheiro & Matos, 2013) e de .90 (Pinheiro & Simões, 2013) reforçando a adequação da solução da forma breve deste instrumento. A média reduzida na amostra de jovens adultos foi de 5.46 ($DP=0.76$).

4.4. Escala de Eficácia do Professor (TES - Teacher Efficacy Scale de Gibson & Dembo, 1984; versão portuguesa de Ribeiro, 1988)

A autoeficácia no domínio do professor tem sido investigada em diferentes níveis de ensino e contextos que vão desde o ensino básico até ao ensino superior, sendo que a autoeficácia exerce um papel preditivo e mediacional na prática docente, na motivação, persistência e autorregulação dos estudantes e até exerce influência nas tomadas de decisão da equipa de gestão da instituição de ensino (Iaochite & Azzi, 2012).

A investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia obtêm melhores resultados na sua prática profissional (Ribeiro, 1988). Segundo o mesmo autor, o sentido de eficácia do professor é uma variável muito importante passível de ser intencionalmente tornada objeto de intervenção na formação dos professores. A autoeficácia docente poderá configurar-se como um julgamento orientado para o futuro, que “tem a ver mais com a perceção de capacidade do que com o grau atual de competência do professor” (Hoy & Spero, 2005, citado por Iaochite & Azzi, 2012, p. 660).

O *Teacher Efficacy Scale (TES)* é um questionário desenvolvido por Gibson e Dembo (1984) com o objetivo de avaliar o sentido de eficácia do professor. A teoria subjacente ao questionário assume que a eficácia do professor é constituída por dois fatores que correspondem às do modelo de autoeficácia proposto por Bandura (Ribeiro, 1988). Decorrente dos estudos de Gibson e Dembo (1984), estes autores identificaram um primeiro fator que alia e representa a eficácia do professor, ou seja, a crença na competência pessoal para fazer o estudante aprender e um segundo fator que representa a crença

na competência pessoal para produzir resultados, ou seja, a crença de que a competência do professor para produzir mudanças está limitada pelo meio ambiente (Bandura, 1977, citado por Lopes, 1990).

Gibson e Dembo (1984), através da análise fatorial da *Teacher Efficacy Scale (TES)* identificaram no primeiro fator saturações de itens a variar entre .48 (item 15) e .61 (item 10). No segundo fator, Gibson e Dembo (1984) obtiveram valores de saturação dos itens que variavam entre .45 (item 16) e .65 (item 8) (Camisão, 2005). Os valores de alfa de Cronbach da versão original apresentados por Gibson e Dembo (1984) foram de .79 para a escala global (*TES-Total*), .78 para o primeiro fator – eficácia pessoal do professor (*TES-F1*) – e .75 para o segundo fator – eficácia do ensino ou nos resultados (*TES-F2*) (Camisão, 2005).

Num estudo realizado com a *TES* (16 itens) por Ribeiro (1988), numa amostra de 40 professores do 5º e do 6º ano de escolaridade, os resultados das análises dos fatores referidos explicavam 28.8% da variância total, em que o primeiro explicava 18.2% e o segundo 10.6%.

Um novo estudo exploratório da escala foi realizado por Lopes (1990) junto de 61 docentes do ensino pré-escolar e ensino básico. Os resultados psicométricos revelaram um valor de alfa de Cronbach de .76 para a *TES-Total*, .78 para o primeiro fator da *TES-F1* (eficácia do professor) e .60 para o segundo fator *TES-F2* (eficácia no ensino).

Em Portugal foi levada a cabo uma nova investigação com este instrumento de avaliação da autoeficácia do docente, realizado por Camisão (2005) com professores do ensino básico - contendo docentes do 1º, 2º e 3º ciclos. Os valores de alfa de Cronbach obtidos foram .69 para *TES-Total*, .74 para *TES-F1* (eficácia do professor) e .68 para *TES-F2* (eficácia no ensino).

A versão da *TES* adotada neste estudo é constituída por 16 itens, dos quais os itens 1, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14 e 15 constituem o Fator-1 e os itens 2, 3, 4, 8, 11 e 16 constituem o Fator-2. A escala de resposta varia entre 1 (Discordo em absoluto) e 6 (Concordo em absoluto). A pontuação referente ao Fator-1 diz respeito ao sentido de eficácia pessoal, podendo variar entre 10 e 60, enquanto a pontuação referente ao Fator-2 diz respeito ao sentido de eficácia no ensino ou nos resultados, podendo variar entre 6 e 36.

4.5. *Job in General Scale (JIG* de Ironson, Smith, Brannick, Gibson & Paul, 1989; versão portuguesa de Seco, 2000)

A satisfação no trabalho é investigada, frequentemente, pelas diversas disciplinas das ciências humanas, que acreditam que a satisfação no trabalho pode afetar o comportamento no ambiente laboral e assim influenciar a produtividade, o absentismo e a rotatividade dos colaboradores (Leite, 2013).

Não existe uma definição convergente e única de satisfação no trabalho (Seco, 2000) mas, pela revisão de literatura, existem ideias comuns que levam a concluir que na satisfação no trabalho estão implícitas as atitudes e comportamentos, os sentimentos e emoções que cada indivíduo apresenta num determinado momento, isto é, "a satisfação no trabalho não é algo constante e imutável, o indivíduo satisfeito hoje não implica indivíduo satisfeito amanhã (Leite, 2013, p. 9).

Os referidos autores convergem quanto à ideia de que a satisfação no trabalho tem sido analisada como um construto multidimensional e plurifacetado envolvendo múltiplos fatores como a natureza do trabalho, as chefias, os colegas, as condições de trabalho, os valores e características pessoais que podem conduzir a diferenças entre as expectativas e os resultados obtidos, sendo que surge satisfação no trabalho quando os resultados igualam ou excedem as expectativas (Leite, 2013; Seco, 2000).

Neste estudo, para a avaliação da satisfação no trabalho dos docentes das escolas de enfermagem, utilizámos o *Job in General Scale (JIG)* de Ironson, Smith, Brannick, Gibson e Paul, (1989) mais precisamente a versão portuguesa de Seco (2000). Este questionário visa avaliar a satisfação no trabalho de uma forma genérica. A sua estrutura é composta por 18 itens de frases curtas ou adjetivos. O *JIG* de Ironson et al. (1989) pretendeu responder a três aspetos importantes: “ser mais global, mais avaliativo e mais amplo no quadro de referência temporal” (Seco, 2000, p. 306). Como vantagens da utilização do *JIG* são apontadas por Seco (2000) a facilidade e a brevidade na sua aplicação assim como os valores aceitáveis de fidelidade e validade.

Ironson et al. (1989) no estudo da construção da *JIG*, destinada a avaliar a satisfação com o trabalho, procederam a uma revisão bibliográfica que lhes permitiu reunir 42 frases e adjetivos relativos a sentimentos e perceções gerais do indivíduo acerca da sua vida profissional, evitando, desta forma, a utilização de itens que se referissem a facetas ou aspetos demasiados específicos (Seco, 2000). Esta versão de 42 itens (incluindo 22 formulados no sentido negativo) foi aplicada a uma amostra heterogénea de 9200 trabalhadores. O formato de resposta foi “Sim”, “Não” e “Não sei”. Com este estudo surge uma versão com 18 itens globais, oito formados no sentido negativo e 10 de forma positiva. Numa subamostra de 1140 sujeitos, a consistência interna na versão da *JIG* com 18 itens foi de .91 e a análise fatorial revelou a existência de um único fator que explicou 87% da variância total (Seco, 2000).

No estudo de validade da versão portuguesa do *JIG*, levado a cabo por McIntyre e McIntyre (2010), o valor alfa de Cronbach foi de .85. McIntyre, McIntyre e Silvério (2000) já tinham encontrado valores de alfa de Cronbach de .82 para a sua primeira versão adaptada para Portugal.

No estudo de Seco (2000) do *JIG* foi utilizada uma versão traduzida e adaptada pela própria, com um formato de resposta a variar entre “Sim” (2 pontos), “Não sei” (1 ponto) e “Não” (0 pontos), invertendo-se a pontuação para os itens de formulação negativa. Nesta medida, é possível obter uma pontuação máxima de 36 pontos e mínima de 0. O valor da consistência interna da escala total foi de .70 (Seco, 2000), valor que ficou distante do obtido pela versão original.

4.6. Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAD de laochite & Azzi, 2007)

As crenças de autoeficácia individual constroem-se essencialmente a partir da interpretação pessoal de quatro fontes básicas: (i) as experiências de domínio, (ii) as experiências vicariantes (experiências aprendidas via observação), (iii) a persuasão social e (iv) os estados de ativação fisiológicos e emocionais (Bandura, 1997).

No caso concreto da autoeficácia docente, uma das preocupações da investigação refere-se ao modo como as fontes de autoeficácia contribuem para a análise das funções docentes dos professores e a influência que estas podem exercer nas suas expectativas de autoeficácia para ensinar (Prieto, 2007). A importância da investigação sobre as fontes de autoeficácia ajuda à compreensão de que a informação vinda de uma ou mais fontes é avaliada cognitivamente pelo indivíduo e, portanto, dependente da valorização que cada docente atribuirá a cada uma delas por meio de processos autorreflexivos (Prieto, 2007).

A investigação das fontes que constituem a autoeficácia dos professores é de enorme importância para os estudos sobre o construto em questão, sobretudo para a formação de professores e para a reorganização de práticas didático-pedagógicas que possam favorecer a promoção e o fortalecimento da crença de autoeficácia docente, bem como no sentido de compreender as origens dessa crença (laochite & Azzi, 2012).

O estudo original da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAD) com 16 itens foi realizado por laochite e Azzi (2007) com uma amostra de 261 professores. Os resultados psicométricos apresentaram um valor total de alfa de Cronbach de .81. Quanto à correlação entre os quatro fatores da escala que correspondem às quatro fontes teóricas de autoeficácia definidas por Bandura, embora os valores das correlações alternem entre baixos e moderados ($r = .118$ e $.444$), todas as correlações foram positivas e significativas entre as quatro fontes. Os valores obtidos de alfa de Cronbach para os quatro fatores foram para o primeiro fator – experiências de domínio – de .58, para o segundo fator – experiências vicariantes – de .58, para o terceiro fator – persuasão social – de .75 e para o quarto fator – estados fisiológicos e emocionais – de .78. A variância total explicada foi de 57.37% (laochite & Azzi, 2012).

Para o estudo das fontes de autoeficácia, nesta investigação utilizámos a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAD) de laochite e Azzi (2007). A distribuição utilizada dos itens pelos fatores foi mantida conforme a versão original dos autores, apresentando-se para o primeiro fator – experiências de domínio – os itens 1, 5, 9 e 11; para o segundo fator – experiências vicariantes – os itens 2, 6, 10 e 14; para o terceiro fator – persuasão social – os itens 3, 7, 11 e 15 e para o quarto fator – estados fisiológicos e emocionais – fazem parte os itens 4, 8, 12 e 16. A escala de respostas utilizada é a mesma seguida pelos autores, do tipo *Likert* e a variar entre 1 (totalmente falso) a 6 (totalmente verdadeiro).

A EFAD, escala original de 16 itens de laochite e Azzi (2007) foi adaptada ao português de Portugal respeitando o melhor possível o texto original e respeitando também a sintaxe, a gramática e as sutilezas da língua portuguesa. O refinamento da adaptação linguística foi realizado pela equipa de investigadores que recorreu, sempre que necessário, aos esclarecimentos da equipa de tradução. Nesta fase, pretendeu-se confirmar a manutenção da ideia inerente a cada item e, simultaneamente, fazer a sua adaptação lexical e semântica à língua portuguesa (Anastasi, 1997). Para continuar o refinamento do instrumento, este foi aplicado a um grupo de três professores com características idênticas às da amostra inicial. Posteriormente, foram realizadas alterações linguísticas pontuais. Após a adaptação linguística, analisou-se o documento dando origem à versão final da escala.

4.7. *Collective Efficacy Scale (CE-Scale* de Goddard & Hoy, 2003; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2014)

A investigação sobre a autoeficácia tem colocado em reflexão o propósito de que os professores não só têm perceções de eficácia sobre si mesmos como também têm uma série de crenças sobre a capacidade conjunta da comunidade a que pertencem, departamento, faculdade, unidade científico-pedagógica ou outra. Esta perceção de eficácia coletiva para ensinar pode influenciar significativamente tanto as características do ensino como os resultados de aprendizagem dos estudantes (Prieto, 2007).

A maioria dos estudos realizados no âmbito da autoeficácia têm centrado a sua análise preferencialmente nas características da docência e poucos estudos colocam ênfase na contribuição que podem ter as instituições educativas na facilitação e promoção da aprendizagem dos estudantes (Prieto, 2007).

O construto autoeficácia coletiva partilha a fundamentação teórica com a sua variável homóloga a nível individual: as crenças de autoeficácia ou perceção do indivíduo sobre a sua própria capacidade. Assim, as raízes da autoeficácia coletiva são as mesmas da autoeficácia individual. Neste sentido, Bandura (1997) descreve esta variável como “as crenças partilhadas por um grupo sobre a sua capacidade conjunta para organizar e realizar as ações necessárias para alcançar determinados resultados” (p. 477).

Existe uma diferença na perceção de autoeficácia individual e coletiva dos professores, que se situa no objeto da perceção de eficácia. Neste sentido, a autoeficácia individual refere-se a expectativas que o professor tem sobre a sua própria capacidade de ensinar. Em contrapartida, a autoeficácia coletiva relaciona-se com as crenças do professor acerca da eficácia da equipa docente a que pertence (Goddard & Goddard, 2001). Um professor pode considerar que o seu ensino é mais ou menos eficaz do que o conjunto geral dos seus colegas, isto é, as crenças de autoeficácia individual e coletiva podem não coincidir (Goddard & Goddard, 2001).

Na versão original, Goddard e Hoy (2003) elaboraram um instrumento para avaliar o construto da autoeficácia coletiva. Ao formular os itens elegeram uma orientação grupal. O instrumento final consta de 21 itens que refletem 4 dimensões, que por sua vez podem ser positivas ou negativas na análise da tarefa docente e na competência percebida para ensinar. Este planeamento dá lugar à formulação de 4 tipos de itens para a avaliação da autoeficácia coletiva: a competência percebida no grupo (positiva ou negativa) e a análise da tarefa docente (positivo ou negativo) (Prieto, 2007). Este instrumento foi inspirado na escala original de Gibson e Dembo (1984) e foi testado numa amostra de 452 professores. Os 21 itens de autoeficácia coletiva foram submetidos a uma análise fatorial dos eixos principais. Todos os itens saturaram fortemente num único fator e a estrutura explicou 57.89% da variância total. O coeficiente alfa de Cronbach obtido foi elevado ($\alpha = .96$) (Dantas, Guerreiro & Azzi, 2012).

Na presente investigação, no sentido de avaliarmos a perceção da autoeficácia coletiva dos professores de enfermagem da amostra, utilizámos a *Collective Efficacy Scale (CE-Scale)* de Goddard e Hoy (2003; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2014) (Anexo 1). Este instrumento é constituído por 21 itens redigidos de modo a que a perceção dos professores pudesse ser questionada no sentido coletivo. A escala de respostas utilizada foi a escala proposta pelos autores que varia entre 1 (Discordo totalmente) e 6 (Concordo muito).

A *CE-Scale* foi revista no que toca à sua tradução, obedecendo ao método tradução-retroversão (Hill & Hill, 1999). A escala original foi traduzida e retrovertida com o objetivo de conseguir uma tradução que respeitasse o melhor possível o texto original, a sintaxe, a gramática (Anastasi, 1997). Pelo facto de não haver incompatibilidade entre a tradução e a retroversão, permaneceram todos os itens da escala original, dando origem à versão portuguesa provisória. Para continuar o refinamento do instrumento, este foi aplicado a um grupo de três professores com características idênticas às da amostra em estudo. Após este passo no processo de tradução e adaptação, foram realizadas alterações linguísticas pontuais.

4.8. *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education (IGPUE de Chickering & Gamson, 1991, versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2014)*

O conceito de boas práticas docentes foi definido por Cabero e Romero (2010) como um conjunto de “intervenções educativas dos professores e instituições de ensino superior que facilitam o desenvolvimento de atividades e que permitem que os estudantes alcancem os seus objetivos, as suas habilidades e as suas competências estabelecidas” (p. 285).

Autores como Rodriguez (2012) referem que são indicadores de boas práticas, o impacto direto que estas têm nas instituições de ensino, como sendo capazes de produzir e introduzir melhorias e mudanças estáveis e perduráveis, assim como a criação de um ambiente organizacional de cooperação, aceitação e integração possibilitando assim a transferência e aplicação de boas práticas noutros contextos (Rodriguez, 2012).

Nesta investigação, para a avaliação das boas práticas dos docentes, utilizámos no protocolo de investigação os *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education (IGPUE)* (Chickering & Gamson, 1991; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2014). Conforme já referimos no Capítulo 2 no ponto 3, estes inventários de autoavaliação de boas práticas para professores do ensino superior são adaptados do referencial de sete princípios para a boa prática no ensino superior de Chickering e Gamson (1987) e que deram origem aos *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education (IGPUE)* (Chickering & Gamson, 1991). Estes inventários de boas práticas foram realizados por estes autores segundo uma visão prática e sistémica resultante de anos de experiência e pesquisa de todos os conceitos teóricos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente dirigidos às mudanças necessárias para implementar no ensino superior dos EUA nos finais da década de 80, mas rapidamente se difundiram para outros os países do mundo. Os sete princípios são: (1) favorecer o contato dos estudantes com o docente e com a Instituição de Ensino Superior, (2) favorecer a interação e cooperação entre os estudantes, (3) usar metodologias e técnicas de aprendizagem ativas, (4) fornecer feedback imediato do desempenho aos estudantes, (5) utilizar boas práticas de organização do tempo para cada tarefa, (6) comunicar expectativas elevadas aos estudantes, e por fim, (7) respeitar os diversos talentos, capacidades e modos de como os estudantes aprendem (Chickering & Gamson, 1991).

Os inventários utilizados são constituídos, na sua versão original, por 70 itens aos quais os docentes responderam assinalando a frequência com que realizam cada atividade apresentada. A escala de resposta utilizada é do tipo *Likert* e é igual à escala sugerida por Chickering e Gamson (1991), variando de 1 (Nunca) a 5 (Sempre).

Não se conhecem estudos psicométricos com estes inventários em Portugal. Assim, respondendo a esta necessidade os *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education (IGPUE)* (Chickering & Gamson, 1991) foram traduzidos e adaptados à cultura portuguesa por Chaves e Pinheiro (2014). Este processo tradução e adaptação foi idêntico ao processo apresentado na *CE-Scale*, apresentado no subcapítulo anterior. A tradução destes inventários também obedeceu ao método tradução-retroversão (Hill & Hill, 1999). Os inventários originais foram traduzidos e retrovertidos por uma equipa de tradução constituída por dois elementos com o objetivo de conseguir uma tradução que respeitasse o melhor possível o texto original, respeitasse também a sintaxe, a gramática e as subtilezas da língua portuguesa. O refinamento da tradução foi realizado pela equipa de investigadores que recorreu aos esclarecimentos dos tradutores. Nesta fase pretendeu-se confirmar a manutenção da ideia inerente a cada dimensão e cada item e, simultaneamente, fazer a sua adaptação lexical e semântica à língua portuguesa (Anastasi, 1997). Pelo facto de não haver incompatibilidade entre a tradução e a retroversão, permaneceram todas as dimensões do inventário e todos os itens dos inventários originais, dando origem à versão portuguesa provisória. Para continuar o refinamento do instrumento, este foi aplicado a um grupo de professores com características idênticas às da amostra em estudo. Após este passo no processo de tradução e adaptação, foram realizadas alterações linguísticas pontuais. Um grupo de professores peritos analisou o documento após a tradução, acrescentando alguns pormenores que facilitaram a compreensão do instrumento final, dando origem à versão final dos inventários.

No ponto seguinte apresentaremos os procedimentos metodológicos que permitiram o desenvolvimento desta investigação.

5. Procedimentos

O protocolo de investigação denominado “Perceção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes do ensino superior: contributo para o aumento da qualidade didático-pedagógica no ensino da enfermagem” é constituído pelos diversos instrumentos de avaliação e fichas de recolha de dados sociodemográficos, socioprofissionais, de atividade docente e do desempenho docente relatado pelos professores. Todos estes materiais foram adaptados para preenchimento *on-line*, sendo o protocolo de investigação alojado numa base de dados na Escola Superior de Enfermagem de Coimbra.

Foi realizado um pedido aos Presidentes das Escolas Superiores de Enfermagem ou Diretores de Escolas Superiores de Saúde, de divulgação e mobilização dos docentes, sendo o preenchimento

voluntário, anónimo e confidencial. Do referido pedido constava uma breve explicação da investigação assim como dos procedimentos éticos inerentes ao processo de recolha e tratamento dos dados. Cada instituição, após aprovação pelos órgãos competentes, procedeu internamente à divulgação de uma hiperligação que permitia o acesso ao protocolo de investigação.

Cada docente, ao abrir a hiperligação do protocolo de investigação tinha disponível uma breve explicação das instruções, objetivos do estudo e procedimentos éticos, seguindo-se o conjunto de instrumentos adaptados para a consecução deste estudo. Para validação do protocolo era obrigatória a resposta a todos os itens. A duração do preenchimento integral do protocolo aproximava-se de 25 minutos. A colheita de dados decorreu entre 3 de junho e 17 de outubro de 2014.

No presente capítulo apresentámos o enquadramento deste estudo e as opções metodológicas que o nortearam. Demos a conhecer os dados socioprofissionais dos professores da amostra e apresentamos os instrumentos de investigação selecionados que constituíram o protocolo de investigação para a recolha de dados. No capítulo seguinte são apresentados os estudos psicométricos dos instrumentos de avaliação da perceção de autoeficácia individual e coletiva, da satisfação profissional, da resiliência e das boas práticas docentes.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DOS ESTUDOS PSICOMÉTRICOS DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA PERCEÇÃO DE AUTOEFICÁCIA INDIVIDUAL E COLETIVA, DA SATISFAÇÃO PROFISSIONAL, DA RESILIÊNCIA E DAS BOAS PRÁTICAS DOCENTES

Em função da metodologia apresentada no Capítulo 3, é possível constatar que algumas das escalas utilizadas nesta investigação já possuem estudos de validação com amostras portuguesas, enquanto que outras escalas não. Para as escalas sem estudos de validação em amostras portuguesas, impunha-se uma análise psicométrica de base. Contudo, também para as restantes é recomendável que se faça análise psicométrica, uma vez que as propriedades psicométricas das escalas de avaliação psicológica, baseadas na Teoria Clássica dos Testes (TCT), são dependentes da amostra usada no estudo. Esta indicação é feita pela APA através do seu painel de peritos em estatística inferencial (*Task Force on Statistical Inference*) (Wilkinson & TFSI, 1999). Desta forma é consolidada a validade do instrumento, mas também é demonstrada a sua adequação à amostra em estudo.

Assim, para todas as escalas foi efetuado o estudo da sua dimensionalidade. Nos casos em que as escalas já possuíam algum estudo de validação numa amostra portuguesa foi efetuada uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Nos outros casos começámos por efetuar uma Análise em Componentes Principais (ACP) (Stevens, 1986), técnica exploratória vastamente utilizada em psicometria, seguida de Análise Fatorial Confirmatória (Hair et al., 2006; Kline, 2005). Idealmente a ACP e a AFC devem ser efetuadas em amostras distintas, uma vez que os dois procedimentos efetuados na mesma amostra tornam os resultados mais específicos da amostra. Considerando que a amostra em estudo não possui tamanho suficiente para a sua bipartição, ainda assim, optámos por efetuar a ACP e a AFC na mesma amostra, conscientes da limitação nas conclusões que este procedimento acarreta. Em futuros estudos, as AFCs devem ser levadas a cabo para verificar a estabilidade das conclusões retiradas do presente estudo.

A ACP foi sempre precedida pelo cálculo do Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do *Bartlett's Test of Sphericity*. Se o *Bartlett's Test of Sphericity* for significativo, então a magnitude das correlações é suficiente para ser efetuada a factorização. Para Kaiser (1974), um valor de .90 no KMO pode considerar-se "maravilhoso", .80 "meritório" e .70 "mediano" (Leong & Austin, 2006). Nas saturações fatoriais foi considerado o ponto de corte de .32 sugerido por Tabachnick e Fidell (2006). As comunalidades, a medida em que um item pode ser explicado pelos outros itens, foram consideradas adequadas quando superiores a .40 (Stevens, 1986; Costello & Osborne, 2005).

Na AFC foi considerado o estimador de máxima verosimilhança (ML) (Kline, 2005). Trata-se de um estimador paramétrico, e apesar de as variáveis serem medidas em formato *Likert*, a técnica tem sido largamente usada nestas circunstâncias por ser assumida a sua robustez (Figueiredo, 2016). Para avaliar o ajustamento do modelo foi usado o teste formal de Qui-quadrado (χ^2), que se pretende que não seja significativo ($p < .05$). Contudo, por ser muito sensível a desvios à normalidade, a desvios à linearidade e ao tamanho da amostra, deve ser usado em conjunto com outros indicadores (Figueiredo, 2005). Para interpretação deste índice podem ainda ser considerados os graus de liberdade. Assim, para Marôco (2010), se o rácio χ^2/gf se situar no intervalo]1;2] pode ser considerado um bom ajustamento e no intervalo]2; 5] um ajustamento sofrível. É considerado um bom ajustamento por Schermelleh-Engel, Moosbrugger e Müller (2003), Kline (1998) e Ullman (2001) se $0 \leq \chi^2 \leq 2gf$ e um ajustamento aceitável se $2 \leq \chi^2 \leq 3gf$.

Os outros indicadores considerados na AFC foram: RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) que sendo inferior a .05 denota um bom ajustamento e se entre .05 e .10 reflete um ajustamento aceitável (Marôco, 2010); CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Turcker and Lewis Index*), GFI (*Goodness of Fit Index*) e AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) refletem um mau ajustamento se inferiores a .8, um bom ajustamento se situados no intervalo [.9;.95[e muito bom ajustamento se superiores ou igual a .95 (Marôco, 2010). Para os coeficientes padronizados (λ) e para os coeficientes de determinação (R^2) foram tomados como referência os pontos de corte de .45 e .30, respetivamente. Foi efetuada a análise da *residual covariance matrix*, e foram considerados com significado estatístico se superiores a 2.58 (Byrne, 2010). Resíduos elevados podem apontar para a necessidade de exclusão de um dos itens, e são interpretados em conjunto com os índices de modificação.

Foi ainda calculada a homogeneidade dos itens através da correlação corrigida (correlação do item com a escala exceto o próprio item) e o alfa de Cronbach, que é uma medida de consistência interna e uma estimativa da fidelidade do teste (Anastasi, 1990; Cronbach, 1951; Nunnally, 1978). Um item é considerado homogéneo se tende a medir o mesmo que os restantes itens do teste (García-Cueto, 1993). O índice de homogeneidade é obtido através da correlação do item com o teste quando é eliminada a influência desse item da pontuação total do teste (correlação item-total corrigida) (Muñiz, 2003; Vallejo, Sanz & Blanco, 2003). Para cada item é ainda apresentada a sua média e desvio-padrão. Para o alfa de Cronbach, DeVellis (1991) propõe os seguintes pontos de corte para a interpretação: $\alpha < .60$ como inaceitável; $.60 < \alpha < .65$ como indesejável; $.65 < \alpha < .70$ como minimamente aceitável; $.70 < \alpha < .80$ como respeitável; $.80 < \alpha < .90$ como muito bom. Em termos descritivos são apresentadas as médias reduzidas das escalas e subescalas que consistem na divisão da pontuação pelo número de itens, o que permite a comparação entre subescalas e entre estudos.

É de referir que a utilização de provas estatísticas paramétricas pressupõe a distribuição normal das variáveis. Apesar do tamanho da amostra em estudo poder ser considerado grande, e neste caso ser considerado o teorema do limite central ou teorema de Lindberg-Levy que nos diz que para amostras grandes a distribuição tende para a normalidade (Murteira, Ribeiro, Silva & Pimenta, 2001), foi estudada a distribuição das variáveis através da inspeção visual dos histogramas e foram calculadas as assimetrias e achatamentos padronizados (Cramer, 1997). Podemos considerar a distribuição como tendencialmente simétrica se a assimetria padronizada for igual ou inferior a dois, para $p < .05$. Foi ainda verificada a existência de observações *outliers*, sendo considerados *outliers* pontuações que se desviassem 2.5 desvios-padrão da média (Hair, Anderson & Tatham, 1995). Nestes casos os valores foram truncados (*winsorising* ou *winsorization*), o que consiste na recodificação dos valores extremos da distribuição mantendo a sua posição relativa (Howell, 2011).

Os cálculos foram efetuados com o pacote estatístico IBM SPSS 22.0 e no AMOS 18.0.

Os instrumentos que a seguir apresentamos são os já referenciados no Capítulo 3 - Enquadramento da investigação e opções metodológicas - e que integraram o protocolo desta investigação cujos participantes foram 212 professores de 21 escolas públicas de enfermagem de Portugal.

1. Escala de Autoeficácia Generalizada Percebida (GSES)

A escala *GSES* já foi sujeita a estudos de validação para a população portuguesa, existindo evidências relevantes sobre as suas propriedades métricas (Coimbra & Fontaine, 1999). Assim, na sua análise começamos por efetuar uma AFC.

Tendo em conta a amostra utilizada nestes estudos ($n=212$) e o número de itens da *GSES*, o número de sujeitos por item foi cerca de 21, e por parâmetro a estimar cerca de 11. Relativamente à distribuição das variáveis o achatamento univariado oscilou entre $|0.11|$ e $|1.36|$. O *critical ratio* foi inferior a 5 para todas as variáveis. O *kurtosis index* (*Mardia's normalized estimate of kurtosis*) foi 5.77 (Kline, 2011) e o *critical ratio* multivariado foi de 2.71. Não foram observados sujeitos *outliers* multivariados, o valor mais elevado do d^2 de Mahalanobis foi 32. Os resíduos padronizados variaram entre $|0.01|$ e $|3.85|$, com um único valor a exceder o ponto de corte de 2.58.

Os coeficientes padronizados variaram entre .41 e .72, e as variâncias entre .17 e .51. Obteve coeficientes padronizados inferiores a .45 o item 1 ($\lambda=.29$), e obtiveram coeficientes de determinação inferiores a .30 os itens 1 ($R^2=.17$), 2 ($R^2=.26$) e 6 ($R^2=.29$).

O rácio qui-quadrado/graus de liberdade foi inferior a 5, porém, o RMSEA foi superior a .10 ($\chi^2(35)=138.38$, $p<.001$; RMSEA=.118; GFI=.888; AGFI=.824; CFI=.849; TLI=.806), não se podendo defender o ajustamento do modelo. O item 1 (*Se me esforçar o suficiente, posso lidar com problemas difíceis*) obteve um coeficiente padronizado de $\lambda=.409$ e um $R^2=.167$, abaixo dos valores recomendados, e foi testado um segundo modelo com exclusão deste item.

Após reespecificação do modelo, os coeficientes padronizados variaram entre .49 e .73, e os coeficientes de determinação entre .24 (item 2) e .54 (item 5). Os resíduos padronizados variaram entre $|0.001|$ e $|2.35|$, abaixo do valor defendido por Byrne (2010) de 2.58. O modelo reespecificado obteve valores de ajustamento aceitáveis em todos os índices considerados ($\chi^2(27)=82.13$, $p<.001$; RMSEA=.098, IC90=.098-.139; GFI=.919; AGFI=.866; CFI=.909; TLI=.878), e por isso não se procedeu à exclusão de outros itens. Apesar dos coeficientes de determinação abaixo de .30 dos itens 2 e 6 (Quadro 4.1), a exclusão destes itens não teve impacto positivo no ajustamento do modelo (Figura 4.1).

Quadro 4.1: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) na GSES (*General Self-Efficacy Scale*) ($n=212$).

Item	Coeficientes	Erro padrão	Coeficiente padronizado	R^2
2. Mesmo que alguém me faça frente, posso encontrar meios e formas de conseguir aquilo que quero.	1.000	-	.494	.244
3. É fácil para mim manter os meus objetivos e atingir as minhas metas.	1.134	.193	.572	.327
4. Tenho a certeza que consigo lidar eficazmente com acontecimentos inesperados.	1.240	.190	.701	.491
5. Graças aos meus recursos, sei lidar com situações imprevistas.	1.319	.198	.731	.535
6. Se eu investir com o esforço necessário, consigo resolver a maioria dos meus problemas.	0.947	.171	.516	.266
7. Posso permanecer calmo (a) quando estou perante dificuldades porque posso contar com a minha capacidade de lidar com situações.	1.285	.202	.663	.440
8. Quando me confronto com um problema, geralmente encontro várias soluções.	1.188	.194	.615	.378
9. Se eu tenho problemas, geralmente posso pensar em alguma coisa para os resolver.	1.074	.172	.641	.411
10. Independentemente do que possa acontecer, normalmente sou capaz de controlar a situação.	1.158	.181	.673	.453

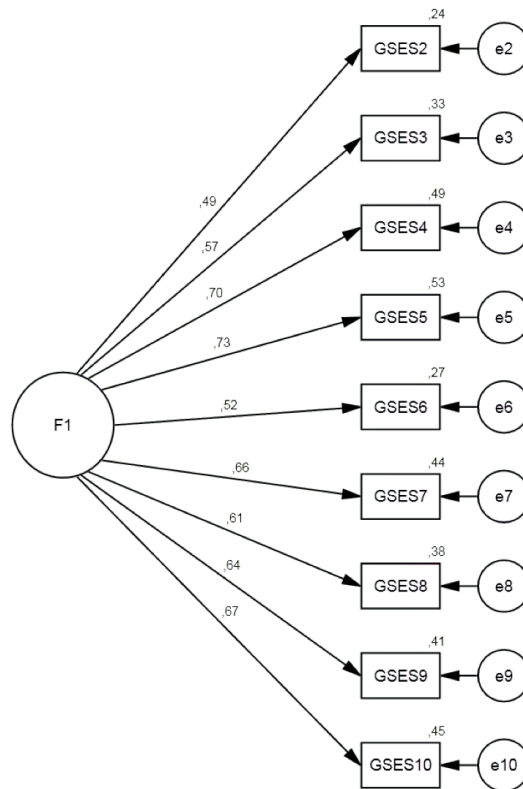


Figura 4.1. Especificação pictográfica da GSES (*General Self-Efficacy Scale*) (excluindo o item 1): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).

As correlações corrigidas variaram entre .47 e .64 com uma média de .57. Todos os itens contribuem para a construção da medida, ou seja, a exclusão de qualquer um dos itens levaria a uma diminuição do valor do alfa de Cronbach, que foi de .85. Se considerarmos a pontuação reduzida (total dividido pelo número de itens) a média da pontuação total da *GSES* foi de 3.21 ($DP=0.37$), oscilando as pontuações entre 2.20 e 4.00. A assimetria tomou o valor de -0.001 e o achatamento de -0.32, sendo a sua padronização respetivamente de 0 e -0.95. A distribuição da variável é tendencialmente normal ($p<.05$).

Foi identificado apenas um sujeito com pontuação *outlier* (inferior) com o valor de 2.20 (valor padronizado -2.74). São considerados *outliers* pontuações que se afastem 2.5 *DP* da média e o valor padronizado obtido significa que o sujeito se distanciou 2.74 *DP* da média.

Tendo em consideração que a assimetria e o achatamento padronizados são inferiores a 2 (o que significa que a distribuição observada não difere significativamente da distribuição normal para um nível de significância $p<.05$) e que na observação do histograma, a pontuação *outlier* não tem um impacto importante na distribuição, optámos por manter o valor original.

Quadro 4.2: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade dos itens da *GSES* (*General Self-Efficacy Scale*) ($n=212$).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r^a</i>
2. Mesmo que alguém me faça frente, posso encontrar meios e formas de conseguir aquilo que quero.	3.06	0.61	.47
3. É fácil para mim manter os meus objetivos e atingir as minhas metas.	3.01	0.60	.55
4. Tenho a certeza que consigo lidar eficazmente com acontecimentos inesperados.	3.10	0.53	.62
5. Graças aos meus recursos, sei lidar com situações imprevistas.	3.22	0.54	.64
6. Se eu investir com o esforço necessário, consigo resolver a maioria dos meus problemas.	3.39	0.55	.48
7. Posso permanecer calmo (a) quando estou perante dificuldades porque posso contar com a minha capacidade de lidar com situações.	3.10	0.58	.60
8. Quando me confronto com um problema, geralmente encontro várias soluções.	3.17	0.58	.57
9. Se eu tenho problemas, geralmente posso pensar em alguma coisa para os resolver.	3.37	0.50	.59
10. Independentemente do que possa acontecer, normalmente sou capaz de controlar a situação.	3.19	0.52	.62
<i>GSES</i> total	3.21	0.37	
alfa de Cronbach	.85		

Nota:^a Correlação corrigida.

Tendo em consideração as análises psicométricas efetuadas, a *GSES* apresenta-se como uma escala unidimensional (Schwarzer & Jerusalém, 1993; versão portuguesa de Fontaine & Coimbra, 1999), que especificamente neste estudo, devido à exclusão do item 1, comporta 9 itens, que avaliam o sentimento geral de autoeficácia individual para lidar adequadamente ou executar uma ação específica perante um conjunto alargado de situações. Quanto maior a pontuação da *GSES* maior é o entendimento de autoeficácia geral.

2. Escala de Resiliência

Na Escala de Resiliência iniciámos os cálculos com a AFC por existirem estudos de validação nacionais para este instrumento.

Em função do tamanho da amostra, o número de sujeitos por item foi de 15 e por parâmetro a estimar cerca de 8. O achatamento univariado variou entre $|0.04|$ e $|0.92|$ e todos os itens obtiveram valores de *critical ratios* inferiores a 5. O *kurtosis index* foi de 30.98 e o *critical ratio* multivariado foi de 10.66. Não foram observados sujeitos *outliers* multivariados e o valor mais elevado do d^2 de Mahalanobis foi .44. Os resíduos padronizados variaram entre $|0.01|$ e $|3.11|$, com observação de apenas um valor superior a 2.58.

Todos os coeficientes padronizados encontrados foram significativos, contudo, os itens 3 ($\lambda=.22$), 7 ($\lambda=.29$) e 14 ($\lambda=.32$), obtiveram valores inferiores a .45. Os coeficientes de determinação foram inferiores a .30 nos itens 2 ($R^2=.28$), 3 ($R^2=.05$), 7 ($R^2=.08$), 12 ($R^2=.29$), 13 ($R^2=.25$) e 14 ($R^2=.10$) (Quadro 4.3).

Quadro 4.3: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) da Escala de Resiliência ($n=212$).

Item	Coeficientes	Erro padrão	Coeficiente padronizado	R^2
1. Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos.	1.000	-	.590	.348
2. Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida	1.010	.157	.526	.277
3. Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo	0.547	.188	.217	.047
4. Sou amigo/a de mim próprio/a	1.442	.202	.602	.363
5. Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo	1.602	.202	.698	.488
6. Sou determinado/a	1.664	.196	.772	.596
7. Raramente me questiono se a vida tem sentido	1.124	.296	.287	.082
8. Tenho autodisciplina	1.370	.204	.555	.308
9. Mantenho-me interessado/a nas coisas	1.318	.175	.648	.420
10. Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir	1.501	.211	.599	.359
11. A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis	1.802	.210	.789	.623
12. Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar	1.011	.155	.537	.289
13. Eu não fico obcecado/a com coisas que não posso resolver	1.464	.236	.502	.252
14. Posso passar por tempos difíceis porque anteriormente vivi dificuldades	0.988	.237	.318	.101

Sendo a medida de ajustamento global de $\chi^2(77)=230.33$, $p<.001$ (inferior ao triplo dos graus de liberdade e o rácio χ^2/gf foi inferior a 5), o RMSEA de .097 ($IC_{90}=.083-.112$), o GFI de .862, o AGFI de .811, o CFI de .835 e o TLI de .805, podemos afirmar que os valores de ajustamento encontrados foram pobres. Considerando os baixos coeficientes de determinação foram tentadas reespecificações do modelo. As análises dos índices de modificação não sugeriram a correlação de erros, pelo que procedemos à exclusão faseada dos itens mais problemáticos. Nenhum dos modelos testados obteve melhor ajustamento que o original de 14 itens (Figura 4.2).

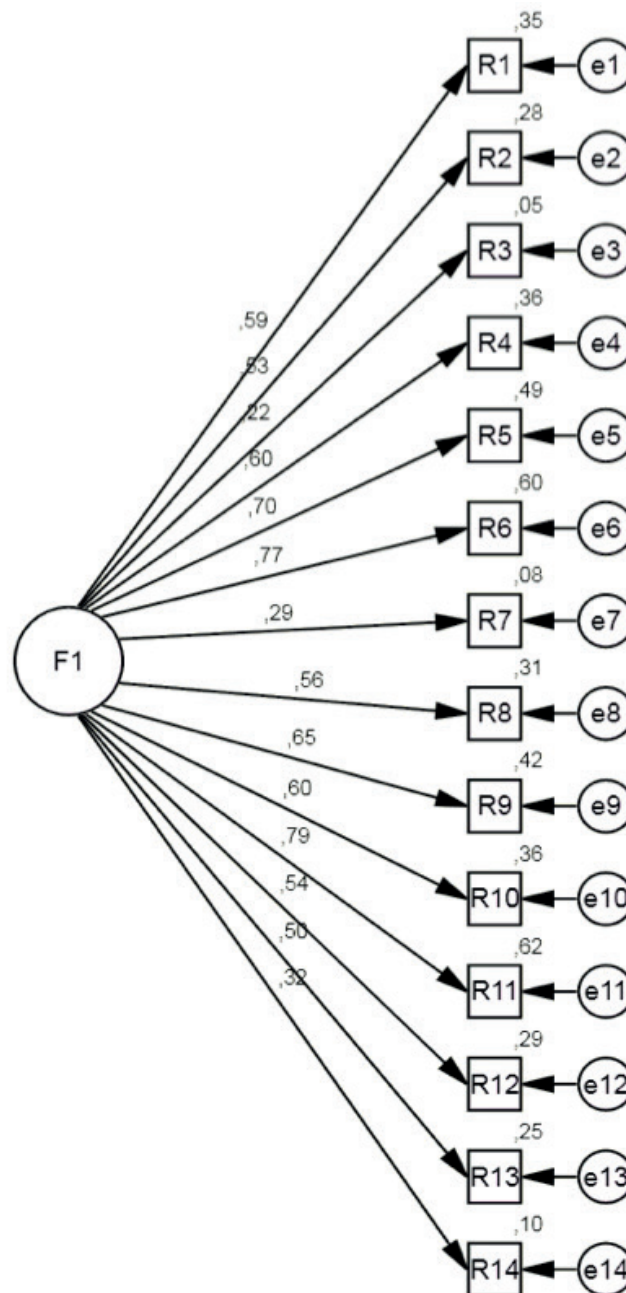


Figura 4.2: Especificação pictográfica da Escala de Resiliência: Estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).

Quadro 4.4: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade dos itens da Escala de Resiliência (*n*=212).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r^a</i>
1. Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos.	5.63	0.74	.55
2. Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida	6.10	0.84	.46
3. Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo	5.08	1.10	.24
4. Sou amigo/a de mim próprio/a	5.66	1.04	.59
5. Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo	5.59	1.00	.60
6. Sou determinado/a	5.85	0.94	.66
7. Raramente me questiono se a vida tem sentido	4.46	1.71	.29
8. Tenho autodisciplina	5.25	1.08	.48
9. Mantenho-me interessado/a nas coisas	5.83	0.89	.57
10. Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir	5.62	1.09	.55
11. A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis	5.59	1.00	.72
12. Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar	6.09	0.82	.47
13. Eu não fico obcecado/a com coisas que não posso resolver	5.08	1.27	.46
14. Posso passar por tempos difíceis porque anteriormente vivi dificuldades	4.90	1.36	.30
ER	5.48	0.61	
alfa de Cronbach	.83		

Nota: ^aCorrelação corrigida.

A homogeneidade dos itens foi em média de .50, oscilando entre .24 (item 3) e .72 (item 11). O valor do alfa de Cronbach foi de .83 (Quadro 4.4). As pontuações da escala de resiliência obtiveram uma assimetria de -0.19 e uma assimetria padronizada de 1.11. O achatamento foi de -0.39, com um valor padronizado de 1.16. Não foram observados valores *outliers*. A média reduzida foi de 5.48 (*DP*=0.61) variando entre 4.07 e 6.93 (Quadro 4.4).

Tendo em consideração as análises psicométricas efetuadas, a ER apresenta-se como uma escala unidimensional à semelhança das versões breves apresentadas por Pinheiro e Matos (2013) e Pinheiro e Simões (2013). Neste estudo psicométrico, cujo objetivo era investigar a aplicabilidade da versão breve da ER a uma amostra de adultos professores, utilizaram-se os 14 itens propostos pelas autoras da versão original (Wagnild & Young, 1993), uma vez que as versões portuguesas adaptadas, respetivamente para adolescentes (Pinheiro & Matos, 2013) e jovens adultos (Pinheiro & Simões, 2013) apenas são compostas por 13 itens.

Assim, o resultado global da ER traduz conceptualmente a possibilidade de superação de dificuldades, de resignificação dos problemas, de resistência ao risco e moderação dos efeitos negativos dos acontecimentos de vida e, conseqüentemente, de uma melhor adaptação e capacidade de investimento face a novos desafios (Felgueiras et al., 2010; Wagnild & Young, 1993; Windle, 2010; Junqueira & Deslandes, 2003; Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013).

3. Escala de Eficácia do Professor (TES)

Na Escala de Eficácia do Professor (TES) iniciámos os cálculos com a AFC por existirem estudos de validação nacionais para este instrumento.

Tendo em conta o tamanho da amostra, o número de sujeitos por item foi cerca de 13 e por parâmetro a estimar de 6.4. O achatamento univariado oscilou entre $|0.10|$ e $|1.06|$ e todos os itens obtiveram valores de *critical ratios* inferiores a 5. O *kurtosis index* foi de 50.03 e o *critical ratio* multivariado foi de 15.18. Não foram observados sujeitos *outliers* multivariados e o valor mais elevado do d^2 de Mahalanobis foi .58. Os resíduos padronizados variaram entre $|0.68|$ e $|3.33|$, com observação de vários valores superiores a 2.58.

Todos os coeficientes padronizados encontrados foram significativos. Os itens 1, 11 e 16 apresentaram coeficientes padronizados ($\lambda=.19$, $\lambda=.17$, $\lambda=.15$, respetivamente) e de determinação ($R^2=.19$, $R^2=.01$ e $R^2=.02$, respetivamente) baixos.

A medida de ajustamento global foi de $\chi^2(103)=286.04$, $p<.001$ (inferior ao triplo dos graus de liberdade e o rácio χ^2/gl foi inferior a 5), o RMSEA de .092 ($\text{IC}_{90}=.079-.105$), o GFI de .832, o AGFI de .779, o CFI de .802 e o TLI de .769. Estes índices apontam para um fraco ajustamento.

Analisados os índices de modificação e os resíduos padronizados foram excluídos sucessivamente os itens 16, 11 e 1.

Após reespecificação do modelo os coeficientes padronizados variaram entre .37 (item 5) e .72 (item 7), e os coeficientes de determinação entre .14 e .51. Obtiveram coeficientes de determinação abaixo de .30 os itens 2 ($R^2=.16$) e 5 ($R^2=.14$) (Quadro 4.5).

Sendo a medida de ajustamento global de $\chi^2(64)=172.07$, $p<.001$ (inferior ao triplo dos graus de liberdade e o rácio χ^2/gl foi inferior a 5), o RMSEA de .089 ($\text{IC}_{90}=.073-.106$), o GFI de .876, o AGFI de .824, o CFI de .859 e o TLI de .858, podemos concluir que o modelo (Figura 4.3) obteve valores suficientes de ajustamento. Nenhuma outra ação se revelou útil na obtenção de melhores índices de ajustamento.

Quadro 4.5: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) da TES (*Teacher Efficacy Scale*) ($n=212$).

Item	Coeficiente		Erro padrão	Coeficiente padronizado		R^2
	F1	F2		F1	F2	
TES-5	1.000		-	.371		.138
TES-6	1.950		.423	.563		.317
TES-7	2.705		.545	.717		.514
TES-9	2.471		.503	.688		.473
TES-10	2.420		.491	.698		.487
TES-12	2.253		.464	.660		.435
TES-13	2.081		.444	.591		.349
TES-14	2.075		.439	.605		.366
TES-15	1.928		.417	.570		.325
TES-3		1.747	.374		.401	.502
TES-4		1.658	.360		.708	.416
TES-8		1.604	.349		.645	.410
TES-2		1.000	-		.640	.161

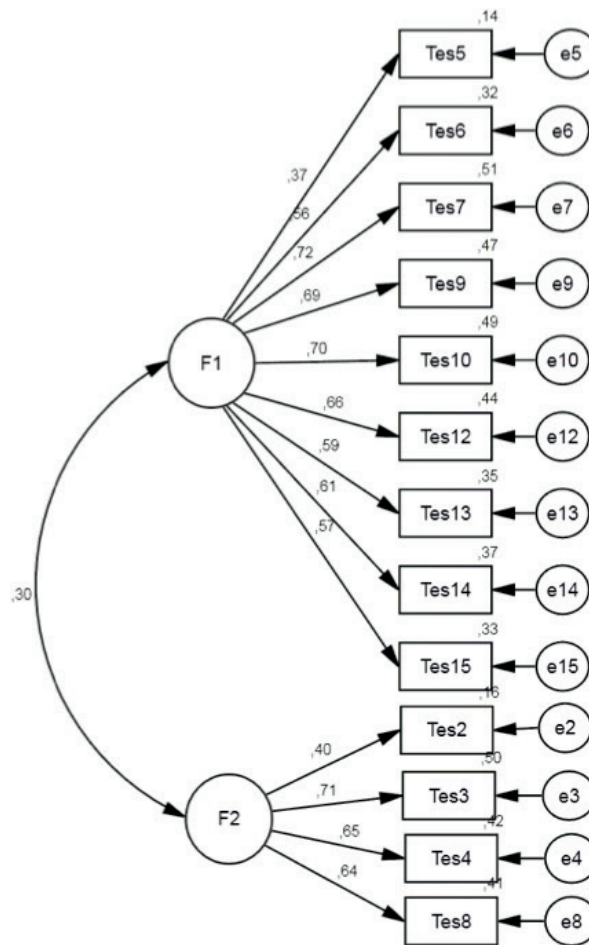


Figura 4.3: Especificação pictográfica da TES (*Teacher Efficacy Scale*): Estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).

Quadro 4.6: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e correlação corrigida (*r^c*) da subescala de autoeficácia pessoal do professor (F1) da TES (*Teacher Efficacy Scale*) (*n*=212).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r^c</i>
5. Quando um estudante está a ter dificuldades com um assunto, sou capaz de ajustar tal assunto ao nível do estudante	5.25	0.71	.35
6. Quando um estudante consegue uma nota melhor do que é costume, isso deve-se a que encontrei uma maneira melhor de o ensinar	3.90	0.92	.48
7. Quando realmente tento, eu consigo melhorar os resultados mesmo com os piores estudantes	4.09	1.00	.65
9. Quando as notas dos estudantes melhoram, isso normalmente deve-se a eu ter encontrado maneiras mais eficientes de os ensinar	4.03	0.95	.61
10. Se um estudante domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente a eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito	4.10	0.92	.64
12. Se o estudante não se lembra da informação que dei na aula anterior, eu sei como aumentar a sua retenção para a próxima aula	4.25	0.90	.62
13. Se o estudante é indisciplinado na minha aula, eu sinto-me seguro porque conheço técnicas para modificar esse comportamento	4.33	0.93	.54
14. A influência da experiência de cada estudante pode ser superada por um bom professor	4.58	0.91	.56
15. Se um estudante não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deveria estar apto a avaliar cuidadosamente se a tarefa está no nível de dificuldade do estudante	5.03	0.89	.53
TES-F1	4.40	0.59	
alfa de Cronbach	.84		

A subescala de autoeficácia pessoal do professor (TES-F1) obteve um valor de alfa de Cronbach de .84, com uma média reduzida de 4.40 (*DP*=0.59). A homogeneidade dos itens variou entre .35 e .65 com uma média de .55.

Quadro 4.7: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e correlação corrigida (*r^c*) da subescala eficácia no ensino (F2) da TES (*Teacher Efficacy Scale*) (*n*=212).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r^c</i>
2. O tempo que os estudantes passam na minha aula influencia-os pouco, se compararmos com a influência que exerce o ambiente social e familiar	3.40	1.18	.35
3. A facilidade do estudante em aprender está relacionada em primeiro lugar com o nível cultural do ambiente social e familiar	3.92	1.17	.53
4. Se os estudantes não são disciplinados no ambiente familiar, eles não são capazes de aceitar a disciplina da escola, ou outra	4.11	1.22	.49
8. O professor está muito limitado naquilo que pode conseguir, porque o ambiente familiar dos estudantes é o que mais influencia os resultados	3.02	1.19	.52
TES-F2	3.61	0.85	
alfa de Cronbach	.69		

Nota: ^a Correlação corrigida. T2= Subescala de autoeficácia no ensino

Na subescala de autoeficácia no ensino (*TES-F2*), as correlações corrigidas variaram entre .35 e .53 com uma média de .47. Esta subescala obteve uma média reduzida de 3.61 ($DP=0.85$), com um valor alfa de Cronbach de .69.

Quadro 4.8: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e correlação corrigida (r^a) da TES-Total (Teacher Efficacy Scale) ($n=212$).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	r^a
2. O tempo que os estudantes passam na minha aula influencia-os pouco, se compararmos com a influência que exerce o ambiente social e familiar	3.40	1.18	.15
3. A facilidade do estudante em aprender está relacionada em primeiro lugar com o nível cultural do ambiente social e familiar	3.92	1.17	.37
4. Se os estudantes não são disciplinados no ambiente familiar, eles não são capazes de aceitar a disciplina da escola, ou outra	4.11	1.22	.44
5. Quando um estudante está a ter dificuldades com um assunto, sou capaz de ajustar tal assunto ao nível do estudante	5.25	.71	.25
6. Quando um estudante consegue uma nota melhor do que é costume, isso deve-se a que encontrei uma maneira melhor de o ensinar	3.90	.92	.50
7. Quando realmente tento, eu consigo melhorar os resultados mesmo com os piores estudantes	4.09	1.00	.58
8. O professor está muito limitado naquilo que pode conseguir, porque o ambiente familiar dos estudantes é o que mais influencia os resultados	3.02	1.19	.33
9. Quando as notas dos estudantes melhoram, isso normalmente deve-se a eu ter encontrado maneiras mais eficientes de os ensinar	4.03	.95	.58
10. Se um estudante domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente a eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito	4.10	.92	.59
12. Se o estudante não se lembra da informação que dei na aula anterior, eu sei como aumentar a sua retenção para a próxima aula	4.25	.90	.53
13. Se o estudante é indisciplinado na minha aula, eu sinto-me seguro porque conheço técnicas para modificar esse comportamento	4.33	.93	.45
14. A influência da experiência de cada estudante pode ser superada por um bom professor	4.58	.91	.45
15. Se um estudante não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deveria estar apto a avaliar cuidadosamente se a tarefa está no nível de dificuldade do estudante	5.03	.89	.42
<i>TES-Total</i>	4.16	0.52	
alfa de Cronbach	.79		

Nota: ^a Correlação corrigida. *TES-Total*= *TES-F1*= *Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia pessoal do professor+ *TES-F2* *Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia no ensino

Para a (*TES-Total*) as correlações corrigidas variaram entre .15 e .59 com uma média de .43. O alfa de Cronbach obtido foi de .79. A média da escala total foi de 4.16 ($DP=0.52$).

Quadro 4.9: Pontuações mínimas, máximas, médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) assimetria e achatamento na *TES* (*Teacher Efficacy Scale*) (*n*=212).

	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Assimetria padronizada	Achatamento padronizado
<i>TES-F1</i>	2.00	5.78	4.40	.59	-1.53	1.36
<i>TES-F2</i>	1.25	5.75	3.61	.85	-1.12	-0.70
<i>TES-Total</i>	2.31	5.38	4.16	.52	-1.29	1.24

Nota: *TES-F1*= *Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia pessoal do professor; *TES-F2*= *Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia no ensino; *TES-Total*= *TES-F1*+*TES-F2*.

Foram considerados *outliers* valores que se distanciassem 2.5 *DP* da média. Foram detetados um *outlier* inferior no primeiro fator, um outro no segundo fator e três na escala total. Os valores *outliers* foram truncados (*winsorizados*).

Nos fatores 1 e 2, assim como na escala total, foram obtidas assimetrias e achatamentos padronizados inferiores a 2 o que nos permite concluir a proximidade à distribuição normal ($p < .05$).

Tendo em consideração as análises psicométricas efetuadas, a *TES* apresenta-se como uma escala bidimensional (Gibson & Dembo, 1984; versão portuguesa de Ribeiro, 1988), que especificamente neste estudo, devido à exclusão dos itens 1, 11 e 16, comporta 9 itens no Fator-1 (Eficácia Pessoal do Professor) e 4 itens no Fator 2 (Eficácia do Ensino ou do seu Resultado).

Na *TES* as pontuações mais elevadas traduzem um maior sentido de eficácia do professor, isto é, a crença que este possui a capacidade de influenciar o desempenho dos estudantes. O primeiro fator representa o sentido de eficácia pessoal do professor, ou a crença que possui as capacidades necessárias para fazer o aluno aprender. O segundo fator representa a crença de que qualquer capacidade do professor para produzir mudanças está limitada pelo meio ambiente (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1984).

4. Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAD)

Não havendo estudos psicométricos realizados com a Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAD) para a população portuguesa, começámos por efetuar uma Análise em Componentes Principais (ACP), seguida de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC).

O primeiro passo foi o cálculo do KMO, que obteve o valor de .890, e do *Bartlett's test of Sphericity* que foi significativo ($\chi^2(120)= 1655,55, p=.000$). Concluimos ter uma amostra e uma matriz de correlações com condições adequadas ao cálculo da ACP.

Como referimos no Capítulo 3, os autores defenderam a existência de quatro fatores (Iaorchite & Azzi, 2007) e, por isso, foi efetuada uma ACP forçada a 4 fatores com rotação *varimax*.

Os quatro fatores explicavam 66.62% da variância total. O primeiro fator obteve um valor próprio de 6.51 e explicava 40.70%, o segundo obteve um valor próprio de 2.20 e explicava 13.73% da variância e o terceiro um valor próprio de 1.04 e explicava 6.52% da variância. O quarto fator obteve um valor próprio inferior a 1 com uma variância explicada de 5.67%.

Todas as comunalidades apresentaram valores superiores a .40, com uma média de .67, um valor mínimo de .45 (item 5) e máximo de .86 (item 1). As saturações fatoriais oscilaram entre .51 e .89, com uma média de .71.

Num segundo passo, procedemos à AFC. O número de sujeitos por variável foi cerca de 13, e por parâmetro estimado seis. Começámos por analisar a distribuição das variáveis, sendo principalmente considerado o achatamento por ter um maior impacto nesta análise. O achatamento em sete itens (1, 2, 4, 11, 12, 13, 14) excedeu o valor de 1.30. O *critical ratio* foi para o achatamento superior a 5 para os itens 1, 2, 14 e 15. O *kurtosis index* foi de 99.50 e o *critical ratio* multivariado de 30.18, resultado de alguns itens terem proporções elevadas de resposta em apenas uma ou duas opções. Os resíduos padronizados foram inferiores a 2.58, e os índices de modificação não foram indicadores da necessidade de excluir itens. Não foram observados sujeitos *outliers* multivariados, o valor mais elevado do d^2 de Mahalanobis foi .37.

Apenas o item 1 obteve uma saturação inferior a .45 (Quadro 4.10), porém, com um valor de $\lambda=.44$. Os coeficientes de determinação variaram entre .20 (item 1) e .76 (item 12) (Figura 4.4).

Podemos dizer que o modelo obteve valores de ajustamento suficientes uma vez que a medida de ajustamento global foi de $\chi^2(98)=258.80, p<.001$ (inferior ao triplo dos graus de liberdade e o rácio χ^2/gf foi inferior a 5), o RMSEA de .088 ($IC_{90}=.075-.101$), o GFI obteve o valor de .867, o AGFI de .816, o CFI de .899 e o TLI de .876 (Figura 4.4).

Quadro 4.10: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) da EFAD (Escala de Fontes de Autoeficácia Docente) ($n=212$).

Item	Factor	Coeficientes				Erro padrão	Coeficiente padronizado				R^2
		F1	F2	F3	F4		F1	F2	F3	F4	
EFAD-5	ED	1.000					.559				.312
EFAD-12	ED	1.368				.163	.874				.764
EFAD-13	ED	1.169				.144	.803				.645
EFAD-1	EV		1.000					.443			.197
EFAD-2	EV		1.661			.284		.778			.605
EFAD-6	EV		1.751			.327		.598			.358
EFAD-3	PS			1.000					.728		.529
EFAD-10	PS			.902		.090			.709		.503
EFAD-11	PS			1.126		.105			.755		.571
EFAD-14	PS			1.158		.098			.831		.691
EFAD-15	PS			1.258		.111			.799		.638
EFAD-4	EFE				1.000					.470	.221
EFAD-7	EFE				1.470	.242				.703	.494
EFAD-8	EFE				1.765	.285				.743	.552
EFAD-9	EFE				1.664	.266				.766	.587
EFAD-16	EFE				1.485	.256				.632	.399

Nota: EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia Docente de laochite e Azzi (2007); ED= Experiência de domínio; EV=Experiência vicariante; PS=Persuasão social; EFE=Estados fisiológicos e emocionais.

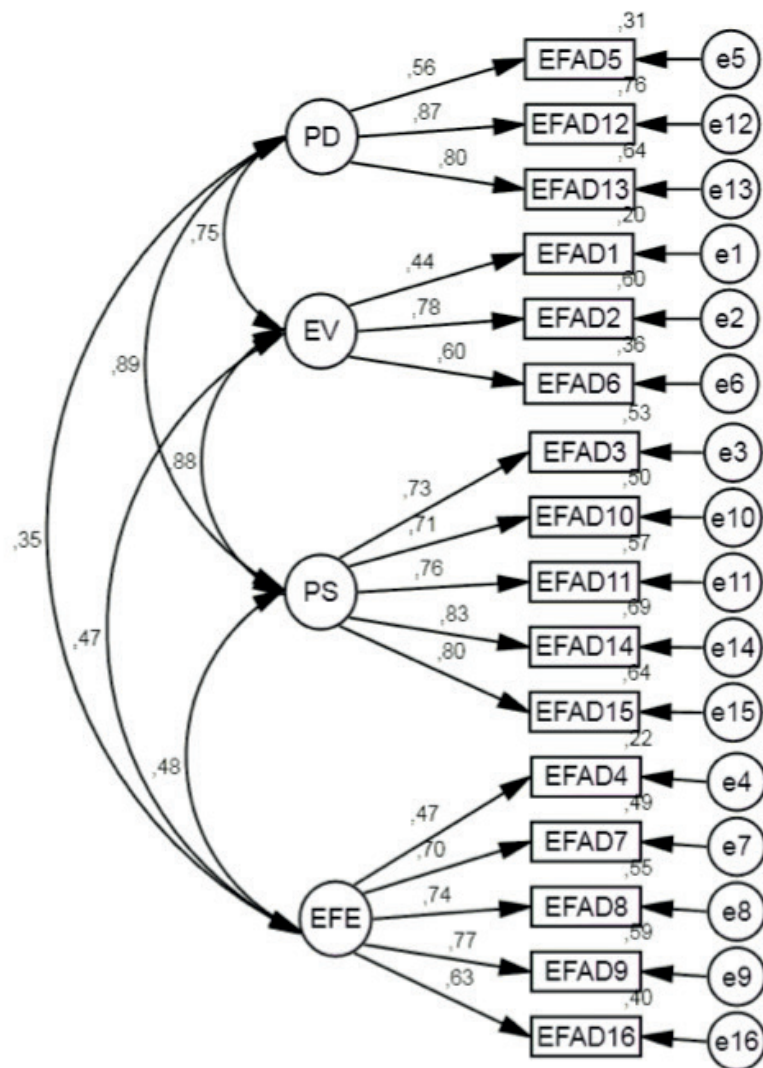


Figura 4.4: Especificação pictográfica da EFAD (Escala de Fontes de Autoeficácia Docente): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item.

Nota: ED= Experiência de domínio; EV= Experiência vicariante; PS= Persuasão social; EFE= Estados fisiológicos e emocionais (n=212).

No modelo da EFAD são visíveis 4 fatores que, de acordo com a teoria da persuasão social, os autores originais denominaram de Experiência de Domínio (ED – F1), Experiência Vicariante (EV – F2), Persuasão social (PS – F3) e Estados fisiológicos e emocionais (EFE – F4) (Figura 4.4).

A Experiência de domínio que é composta por três itens, obteve um valor de alfa de Cronbach de .77, e as correlações corrigidas oscilaram entre .49 e .68. A experiência vicariante obteve um valor de alfa de .60, que é um valor baixo, mas aceitável num fator com apenas três itens. As correlações corrigidas variaram entre .35 e .56. A Persuasão social obteve um alfa de .87 e a correlação dos itens com o seu fator variou entre .64 e .77. Os estados fisiológicos e emocionais obtiveram um valor de alfa de .80, e as correlações corrigidas oscilaram entre .43 e .65 (Quadro 4.11).

Quadro 4.11: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*), correlação corrigida (*r^c*) e homogeneidade dos itens (alfa de Cronbach) nos quatro fatores da EFAD (Escala de Fontes de Autoeficácia Docente) (*n*=212).

Dimensões	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r^c</i>
ED - Experiência de domínio: alfa de Cronbach=.77			
5 – As Experiências diretas da minha prática docente afetam o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.79	.98	.49
12 – A percepção de sentimentos positivos durante a minha prática docente contribui sobre o que eu penso da minha capacidade para ensinar.	5.09	.85	.68
13 – Enfrentar situações desafiadoras e que solicitam mais esforço como professor(a), contribui para o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	5.09	.79	.66
EV – Experiência vicariante: alfa de Cronbach=.60			
1 – O que penso sobre a minha capacidade para ensinar diz respeito às Experiências vividas e que foram importantes para mim.	4.75	.90	.36
2 – Observar professores habilidosos a dar aulas contribui para o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.92	.85	.56
6 – Assistir filmes e/ou vídeos de Professores competentes contribui para o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.26	1.17	.35
PS – Persuasão social: alfa de Cronbach=.87			
3 – Ouvir comentários sobre o meu trabalho como Professor(a), feitos por Professores que admiro, influencia o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.98	0.91	.67
10 – Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso da minha prática docente, isso contribui para o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.93	0.84	.64
11 – Receber comentários dos meus alunos avaliando a minha prática docente influencia o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.96	0.99	.67
14 – Observar professores competentes explicando a prática docente - o que fazem, como fazem etc. - influencia o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.87	0.92	.77
15 – Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor(a) afeta o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.93	1.04	.75
EFE – Estados fisiológicos e emocionais: alfa de Cronbach=.80			
4 – Quando percebo que estou ansioso(a), isso afeta o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.17	1.19	.43
7 – Comentários que desvalorizam a minha prática docente afetam o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	3.83	1.17	.61
8- Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	3.75	1.33	.65
9 – Quando cometo erros, isso afeta o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	4.04	1.22	.63
16 – Mudanças no meu humor durante a minha prática como professor(a) afetam o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar.	3.82	1.32	.57

O estudo da dimensionalidade através da AFC, da consistência interna e da homogeneidade dos itens revela que a EFAD possui propriedades psicométricas adequadas à investigação.

Quadro 4.12: Pontuações mínimas, máximas, médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) assimetria e achatamento na EFAD (Escala de Fontes de Autoeficácia Docente) (*n*=212).

Subescalas	Mínimo	Máximo	<i>M</i>	<i>DP</i>	Assimetria padronizada	Achatamento padronizado
ED	2.00	6.00	4.99	0.73	-3.09	-0.67
EV	1.67	6.00	4.64	0.73	-1.45	-1.23
PS	1.20	6.00	4.93	0.77	-3.13	-0.47
EFE	1.00	6.00	3.92	0.93	-2.20	-0.35

Nota: ED= Experiência de domínio; EV= Experiência vicariante; PS= Persuasão social; EFE= Estados fisiológicos e emocionais.

Foram considerados *outliers* valores que se distanciassem 2.5 *DP* da média. Foram detetados *outliers* inferiores na dimensão Experiência de domínio (4 *outliers*) na Experiência vicariante (3 *outliers*), na Persuasão social (5 *outliers*) e Estados fisiológicos e emocionais (4 *outliers*). Os valores *outliers* foram truncados e após este procedimento todos os valores de achatamento padronizado foram inferiores a 2. No caso da assimetria verificou-se uma acentuada redução da assimetria padronizada ficando abaixo de 2 no fator Experiência de domínio.

Tendo em consideração as análises psicométricas efetuadas, a EFAD apresenta-se como uma escala com quatro dimensões, estando de acordo com os resultados dos estudos de Prieto (2007) e de laochite e Azzi (2007), representando cada dimensão uma fonte de autoeficácia.

Na EFAD, pontuações mais elevadas traduzem uma crença de autoeficácia mais fortemente construída a partir de cada uma das fontes, mais especificamente, a Experiência de domínio, a Persuasão social, a Experiência vicariante e os Estados fisiológicos e emocionais.

De acordo com a literatura (Hampton & Mason, 2003; Pajares, Johnson & Usher, 2007; Prieto, 2007) é de esperar que estas fontes de autoeficácia contribuam para o exercício das funções docentes do professor e exerçam uma influência sobre as expectativas de autoeficácia para ensinar.

A explicação para as correlações significativas entre as diversas fontes desta escala foi conjecturada por Bandura (1997) que afirmou que é necessário que se compreenda que a informação vinda de uma ou mais fontes é avaliada cognitivamente pelo indivíduo e, portanto, depende do valor que esse atribuirá a cada uma delas por meio de processos autorreflexivos. No presente estudo as correlações mais substantivas ocorrem entre a Experiência de domínio e a Persuasão social ($r=.89$) e entre esta última e a Experiência vicariante ($r=.88$). A primeira correlação aponta para que haja uma forte associação entre a experiência direta de domínio (realização de uma tarefa ou comportamento na sua própria prática) e a aprendizagem da autoeficácia por feedback de outros competentes. A segunda correlação pode traduzir a forte associação que existe entre a informação obtida acerca do desempenho pessoal na profissão docente e a observação de profissionais com condições similares, possibilitando-se assim a modelação.

5. Job in General Scale (JIG)

A utilização da versão portuguesa (Seco, 2000) no protocolo de investigação visava avaliar a satisfação no trabalho de uma forma genérica. Os bons índices de validade e fidelidade encontrados por Seco (2000) a brevidade e facilidade de aplicação e as suas reconhecidas aplicações na profissão docente justificaram a sua inclusão neste estudo.

Com o critério usado para as restantes escalas, ou seja, a existência prévia de estudos de validação da escala na população portuguesa, foi efetuada uma AFC. Na análise da distribuição das variáveis ficou evidente a existência de disfuncionalidade nesta escala, para a amostra em estudo. A curtose multivariada foi de 950.13, quando o ponto de corte sugerido por Kline (2010) é de <10 , e o *critical ratio* multivariado de Mardia foi de 257.79, quando o ponto de corte sugerido é <5 . Naturalmente, nestas circunstâncias, os índices de ajustamento obtidos ficaram muito longe dos pontos de corte recomendados [$\chi^2(135)=664.61, p<.001$ (cinco vezes o número de graus de liberdade), o RMSEA foi de .136 ($IC_{90}=.126-.147$), o GFI obteve o valor de .729, o AGFI de .657, o CFI de .398 e o TLI de .317]. A AFC foi repetida com o estimador WLSMV que é um estimador robusto para dados categoriais ou ordinais (Byrne, 2012; Brown, 2006), com o qual foram obtidos também índices de ajustamento muito aquém dos valores mínimos aceitáveis.

Sendo os sujeitos da amostra confrontados com 18 itens, que correspondiam a palavras ou pequenas frases relativamente às quais se teriam que posicionar em função de três opções de resposta (não, sim e não sei), verificou-se que em 11 dos 18 itens a frequência de resposta numa única opção foi superior a 90%, e em 4 itens variou entre 80% e 90%. Os três itens restantes obtiveram na resposta “não”, respetivamente, 73.1% no item “perfeita”, 56.1% no item “excepcional” e 45.8% no item “excelente”.

Esta ausência de variabilidade nas respostas levou-nos a concluir não ser esta escala adequada à amostra em estudo.

6. Collective Efficacy Scale (CE-Scale)

Tendo como referência os estudos psicométricos da escala de autoeficácia coletiva original (*CE-Scale*) levados a cabo por Goddard e Hoy (2003) e não existindo, segundo informação dos autores, estudos psicométricos realizados na população portuguesa, quer para a versão longa (21 itens) quer para

a versão breve (12 itens), começamos por efetuar uma Análise em Componentes Principais (ACP) ao instrumento na sua forma mais longa. Numa primeira análise o KMO obteve o valor de .838 e o *Bartlett's test of Sphericity* foi significativo ($\chi^2(210)=1399.99, p<.001$). Na primeira solução fatorial encontraram-se dois fatores, verificando-se então que o primeiro fator obteve o valor próprio de 5.49, explicando 26.14% da variância. O segundo fator obteve o valor próprio de 2.62, explicando 12.49% da variância. Contudo, esta solução não era semanticamente interpretável, exigindo que muitos dos itens que originalmente integravam quer a versão longa quer a versão breve da escala, fossem excluídos por baixas comunalidades (inferiores a .40) e baixos níveis de saturação nos fatores (inferiores a .32).

Realizou-se então uma ACP para os 12 itens da versão breve da *CE-Scale* tal como proposta pelos autores. Os resultados obtidos de KMO foi de .772 e o de *Bartlett's test of Sphericity* foi significativo ($\chi^2(66)=659.66, p<.001$). Três fatores obtiveram valores próprios superiores a 1, explicando 55.47% da variância. Uma vez mais, estes fatores não se revelaram semanticamente interpretáveis, pelo que uma outra ACP foi realizada, forçando-se a solução a um fator, por se partir do pressuposto de que se trata de uma escala unidimensional (Goddard & Hoy, 2003). Pôde-se verificar que sete dos 12 itens obtiveram baixas comunalidades (inferiores a .40) e quatro itens obtiveram baixas saturações (inferiores a .32).

Face às dificuldades encontradas tentou-se uma nova ACP, desta vez recorrendo aos melhores itens da versão longa proposta pelos autores, replicando o seu procedimento de criação da forma curta. Com base no conteúdo dos itens, nas saturações fatoriais e nas comunalidades mais elevadas, foram selecionados 11 itens: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 11, 12, 18, 20, e 21.

A ACP foi forçada a um fator. O KMO foi de .868 e o *Bartlett's test of Sphericity* foi significativo ($\chi^2(55)=776.896, p<.001$). O fator extraído explicava 40.75% da variância total e obteve um valor próprio de 4.48. As comunalidades variaram entre .25 e .60 com uma média de .41 e seis itens obtiveram comunalidades inferiores a .40. As saturações fatoriais foram elevadas, entre .50 e .76 com uma média de .63.

Prosseguimos, tal como previsto, com o cálculo da AFC. O número de sujeitos por item foi de 19 e por parâmetro foi 9.6. O achatamento univariado excedeu os pontos de corte nos itens 4 (2.18) e 21 (3.38) e estes mesmos itens obtiveram valores elevados no *critical ratio* de Mardia. O *kurtosis index* foi 46.85 e o *critical ratio* multivariado foi de 20.17. Os resíduos padronizados variaram entre |0.14| e |3.82|, tendo apenas uma covariância padronizada em toda a matriz excedido o valor de 2.58.

Não foram observados *outliers* multivariados, o d^2 mais elevado foi de 45.39. Os coeficientes padronizados variaram entre .43 e .75, e os coeficientes de determinação entre .19 e .50.

A medida de ajustamento global foi $\chi^2(44)=174.61, p<.001$, o rácio qui-quadrado/graus de liberdade foi inferior a 5 e no seu valor absoluto foi inferior ao triplo dos graus de liberdade, o que aponta para um ajustamento sofrível. Os restantes índices de ajustamento considerados também não suportam a decisão de ajustamento do modelo (RMSEA=.119; GFI=.847; AGFI=.771; CFI=.826; TLI=.779). Os índices de modificação não sugeriram a existência de correlações entre os erros.

Os itens 21 e 4 obtiveram os valores mais elevados de achatamento e o modelo foi sequencialmente reespecificado sem estes itens. A exclusão do item 21 não implicou um melhor ajustamento do modelo

($\chi^2(35)=166.15, p<.001$; RMSEA=.133; GFI=.846; AGFI=.759; CFI=.808; TLI=.754). Excluímos simultaneamente os itens 21 e 4 e houve degradação dos índices de ajustamento ($\chi^2(27)=146.75, p<.001$; RMSEA=.145; GFI=.841; AGFI=.735; CFI=.799; TLI=.732). Concluimos que a AFC não obteve um ajustamento aceitável.

A ACP obteve uma variância explicada de 40.75%, todos os itens obtiveram saturações fatoriais elevadas no primeiro fator e o alfa de Cronbach foi de .84. A homogeneidade dos itens variou entre .43 e .69, com uma média de .53 (Quadro 4.13). Concluimos que a *CE-Scale*, na ACP, obteve valores adequados de variância explicada, de alfa de Cronbach e de homogeneidade dos itens.

Quadro 4.13: Saturações fatoriais (*Sat.*) e comunalidades (h^2) da ACP da *CE-Scale* forçada a 1 fator, médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade dos itens ($n=212$).

	<i>Sat.</i>	h^2	<i>M</i>	<i>DP</i>	r^2
<i>CE-Scale-1</i> Os professores desta instituição são capazes de chegar até aos estudantes mais difíceis	.675	.455	4.52	0.96	.53
<i>CE-Scale-2</i> Os professores nesta instituição estão confiantes de que serão capazes de motivar os seus estudantes	.738	.545	4.67	0.82	.62
<i>CE-Scale-3</i> Nesta instituição se um estudante não quer aprender os professores desistem	.775	.601	4.69	1.06	.69
<i>CE-Scale-4</i> Os professores desta instituição não têm competências necessárias para efetuar no estudante uma aprendizagem significativa	.649	.422	5.09	1.05	.55
<i>CE-Scale-5</i> Se um estudante não aprende alguma coisa de imediato os professores vão tentar ensinar de outra maneira	.600	.361	4.66	0.87	.48
<i>CE-Scale-8</i> Os professores não chegam a alguns estudantes por causa de métodos de ensino mais pobres	.571	.326	3.75	1.34	.494
<i>CE-Scale-11</i> Os professores desta instituição não têm competências para lidar com estudantes com problemas disciplinares	.737	.543	4.63	1.15	.66
<i>CE-Scale-12</i> Os professores na instituição acham que há alguns estudantes que ninguém pode alcançar	.615	.378	4.36	1.18	.52
<i>CE-Scale-18</i> Os estudantes não estão motivados para aprender	.526	.276	4.22	1.07	.44
<i>CE-Scale-20</i> Os professores precisam de mais treino para saber como lidar com estes estudantes	.499	.249	3.98	1.30	.43
<i>CE-Scale-21</i> Os professores desta instituição acreditam verdadeiramente que cada estudante pode aprender	.572	.327	5.05	0.90	.45
<i>CE-Scale-Total</i>			4.51	0.67	
Alfa de Cronbach			.84		

Nota: CE= *CE-Scale* - Collective Efficacy Scale.

As pontuações variaram entre 3 e 5.91, com uma média de 4.51 ($DP=0.67$). A assimetria foi de -0.201, com um valor padronizado de 1.20. O achatamento foi de -0.70 com um valor padronizado de 2.10. Não foram observados valores *outliers* nas pontuações dos sujeitos na *CE-Scale*.

Tendo em consideração as análises psicométricas efetuadas, não se tendo verificado um ajustamento do modelo, foi aceite a estrutura resultante da ACP, sendo necessário novos estudos de aprofundamento da validade da escala.

O construto de autoeficácia coletiva partilha a fundamentação teórica com a sua variável homóloga, a autoeficácia individual (Bandura, 1987, 1997, Goddard & Hoy, 2003). De acordo com a literatura,

considera-se a autoeficácia coletiva como sendo muito importante, uma vez que é aquela que melhor explica o nível de desempenho dos estudantes (Goddard et al., 2003; Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Na *CE-Scale* as pontuações mais elevadas traduzem uma crença de autoeficácia coletiva mais fortemente construída - crenças que são partilhadas por um grupo sobre a sua capacidade conjunta para organizar e realizar as ações necessárias para alcançar determinados resultados (Bandura, 1997).

7. Inventories of Good Practice in Undergraduate Education (IGPUE)

Para o estudo das boas práticas associadas ao ensino superior foi utilizado o *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - IGPUE* (Chickering & Gamson, 1987, versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2015), respondido em formato de autoavaliação pelos docentes da amostra. A adaptação à população portuguesa foi realizada de acordo com os procedimentos já descritos para o instrumento de avaliação da autoeficácia coletiva (*CE-Scale*), seguindo as orientações de Hill e Hill (1999).

Tal como referido no início deste trabalho, para cada subescala foi efetuada uma ACP seguida da análise fatorial confirmatória.

Estes procedimentos baseiam-se no facto de, segundo os autores Chickering e Gamson (1991), estarmos perante sete inventários autónomos compostos por dez itens cada. Lembramos que a utilização autónoma destes inventários foi o procedimento utilizado por Pinheiro (2012) e por Pinheiro e Chaves (2016) nos estudos psicométricos na versão destes inventários dirigidos a estudantes do ensino superior.

Em termos metodológicos de apresentação, iremos referir no final deste subcapítulo um resumo das distribuições das pontuações dos inventários de boas práticas e das suas propriedades psicométricas.

7.1. Favorecer a ligação estudante docente-instituição

Relativamente à análise fatorial exploratória (AFE) começámos por verificar a adequação da amostra e da matriz de correlações à factorização ($KMO=.861$; *Bartlett's Test of Sphericity*: $\chi^2(45)=487.76, p<.001$). As comunalidades variaram entre .14 (item 6) e .52 (item 4) com uma média de .38. Os itens 2, 3, 6, 7, 9 obtiveram comunalidades inferiores a .40.

Dois componentes obtiveram valores próprios superiores a 1 (3.76 e 1.02) que explicavam respetivamente 37.56% e 10.17% da variância total. A análise do *Scree Plot* apontava no sentido da unidimensionalidade, como era teoricamente previsto, conclusão corroborada pelo facto de todos os itens saturarem no primeiro fator. As saturações oscilaram entre .37 (item 6) e .72 (item 4) com uma média de .61.

O passo seguinte consistiu na AFC. O número de sujeitos por variável foi cerca de 21 e por parâmetro foi cerca de sete. Os valores do achatamento univariado variaram entre $|0.04|$ e $|1.97|$, com um coeficiente de Mardia de 8.33. Apenas o item 7 obteve um valor desadequado de achatamento (1.97) e um *critical ratio* superior a 5 (5.85). O *kurtosis index* foi 17.72 e o *critical ratio* multivariado foi de 8.33. Os resíduos padronizados variaram entre 0.04 e 1.98, todos inferiores a 2.58 (Byrne, 2010). Não foram observados sujeitos *outliers* multivariados.

Os coeficientes padronizados variaram entre .310 e .692, e os coeficientes de determinação entre .096 e .479 (Quadro 4.14). Os itens 6 e 7 obtiveram coeficientes padronizados inferiores a .45 ($\lambda=.310$, $\lambda=.414$, respetivamente) e coeficientes de determinação inferiores a .25 ($R^2=.096$ e $R^2=.171$, respetivamente). Os itens foram mantidos porque o modelo obteve um ajustamento adequado e assim preservou-se a proximidade da subescala à original (Figura 4.5).

A medida de ajustamento global foi de $\chi^2(35)=62.89$, $p=.003$ (inferior ao dobro dos graus de liberdade e o rácio χ^2/gf foi inferior a 2), o RMSEA foi de .061 ($IC_{90}=.036-.086$), o GFI obteve o valor de .941, o AGFI de .907, o CFI de .938 e o TLI de .921. O modelo obteve valores de ajustamento adequados em todos os índices considerados.

Quadro 4.14: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação do *IGPUE – FLDI= Inventories of Good Practice in Undergraduate Education*. FLDI= Favorecer a ligação estudante docente instituição ($n=212$).

Item	Coeficientes	Erro padrão	Coeficiente padronizado	R^2
1. Informo os meus estudantes acerca das oportunidades de carreira no âmbito da enfermagem	1.000	-	.579	.336
2. Incentivo os meus estudantes a ir ao meu gabinete nem que seja apenas visitar-me	1.361	.217	.550	.303
3. Partilho as minhas experiências, atitudes e valores com os estudantes	0.770	.133	.496	.246
4. Participo em eventos científicos organizados por grupos de estudantes	1.310	.179	.692	.479
5. Colaboro com os serviços de apoio ao estudante relativamente a atividades extracurriculares e da vida fora da escola	1.409	.200	.651	.424
6. Conheço os meus estudantes pelo nome até o final de algumas semanas de atividades letivas	0.612	.157	.310	.096
7. Faço um esforço especial para estar disponível para os estudantes de uma cultura ou etnia diferente da minha	1.001	.200	.414	.171
8. Faço de mentor ou conselheiro informal para os estudantes	1.184	.176	.610	.372
9. Levo os estudantes para reuniões profissionais ou outros eventos da minha área	1.323	.207	.565	.319
10. Sempre que há um conflito na minha instituição envolvendo estudantes, tento ajudar na sua resolução	1.280	.194	.591	.350

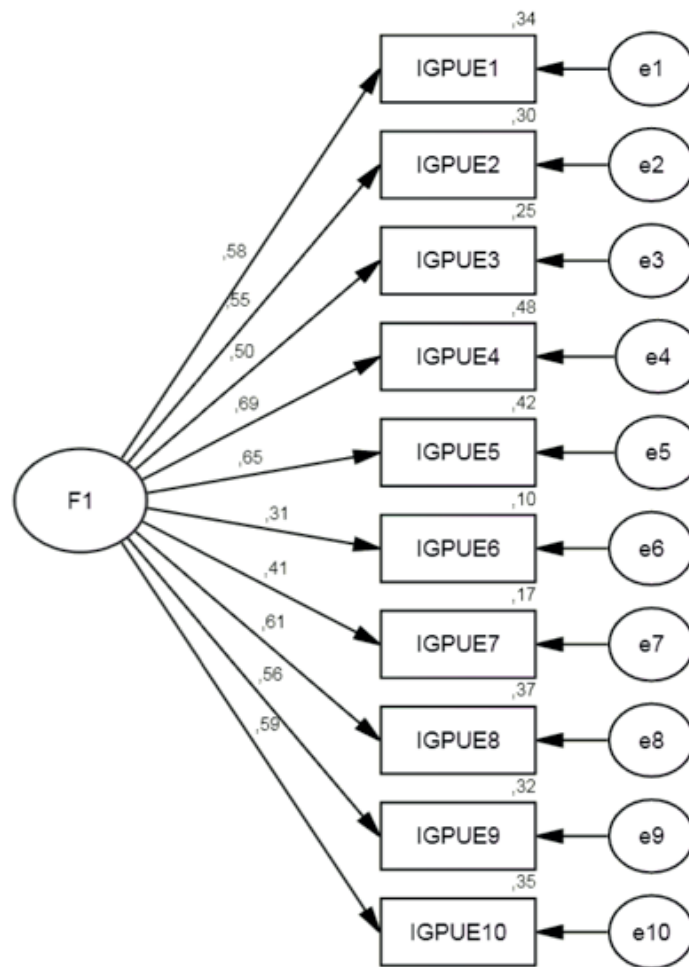


Figura 4.5: Especificação pictográfica do IGPUE (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education*). FLDI (Favorecer a ligação estudante docente-instituição) ($n=212$).

Quadro 4.15: Médias (M), desvios-padrão (DP) e homogeneidade (r^2) dos itens da FLDI= (Favorecer a ligação estudante docente-instituição) ($n=212$).

Item	M	DP	r^2
1. Informo os meus estudantes acerca das oportunidades de carreira no âmbito da enfermagem	4.28	0.78	.51
2. Incentivo os meus estudantes a ir ao meu gabinete nem que seja apenas visitar-me	3.83	1.11	.49
3. Partilho as minhas experiências, atitudes e valores com os estudantes	4.40	0.70	.46
4. Participo em eventos científicos organizados por grupos de estudantes	3.88	0.85	.60
5. Colaboro com os serviços de apoio ao estudante relativamente a atividades extracurriculares e da vida fora da escola	3.59	0.97	.55
6. Conheço os meus estudantes pelo nome até o final de algumas semanas de atividades letivas	3.89	0.89	.28
7. Faço um esforço especial para estar disponível para os estudantes de uma cultura ou etnia diferente da minha	4.21	1.09	.39

Quadro 4.15 (continuação): Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade (r^2) dos itens da FLDI= (Favorecer a ligação estudante docente-instituição) ($n=212$).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	r^2
8. Faço de mentor ou conselheiro informal para os estudantes	3.83	0.87	.56
9. Levo os estudantes para reuniões profissionais ou outros eventos da minha área	3.03	1.05	.50
10. Sempre que há um conflito na minha instituição envolvendo estudantes, tento ajudar na sua resolução	3.77	0.97	.53
FLDI	3.87	0.56	
alfa de Cronbach	.80		

Nota: FLDI= (Favorecer a ligação estudante docente-instituição).

O alfa de Cronbach foi de .80. As correlações corrigidas variaram entre .28 (item 6) e .60 (item 4). A média reduzida da escala foi de 3.87 ($DP=0.56$).

7.2. Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes

Na subescala “Favorecer a interação e cooperação entre estudantes” (FICEE), o KMO foi de .886 e o *Bartlett’s Test of Sphericity* foi significativo ($\chi^2(45)=898.16, p<.001$), resultados que vão no sentido da adequação da amostra e da matriz de correlações à factorização. As comunalidades foram em média de .49 com um valor mínimo de .12 (item 20) e máximo de .65 (item 15). Foram obtidas comunalidades inferiores a .40 nos itens 18 ($h^2=.35$), 19 ($h^2=.39$) e 20 ($h^2=.12$).

Apenas um componente obteve o valor próprio superior a 1 (4.86) e explicava 48.57% da variância total, o que apontava claramente para a unidimensionalidade da subescala. As saturações variaram entre .35 (item 20) e .80 (item 15) com uma média de saturações de .69. Com base na análise exploratória concluímos pela unidimensionalidade da escala.

Passamos a apresentar a fase seguinte com os resultados da AFC. O achatamento univariado oscilou entre $|0.12|$ e $|1.40|$. Apenas o item 19 superou o valor crítico de 1.30 mas com um *critical ratio* inferior a 5. O coeficiente de Mardia foi de 12.70. Não foram identificados valores *outliers* multivariados.

O modelo obteve um valor de ajustamento global estatisticamente significativo ($\chi^2(35)=126.14, p<.001$, superior ao triplo dos graus de liberdade e o rácio χ^2/gl foi inferior a 5) e o RMSEA obteve um valor de .111, ou seja, não houve ajustamento do modelo.

O item 20 obteve um coeficiente de determinação baixo ($\lambda=.314, R^2=.099$) mas a sua exclusão degradava o ajustamento do modelo (Quadro 4.16). Após a análise dos índices de modificação decidimos reespecificar o modelo com correlação dos erros dos itens 12 e 13, e de seguida dos erros dos itens 14 e 15. Desta forma, o modelo (Figura 4.6) obteve um bom ajustamento com um valor de ajustamento global significativo, mas com magnitude bastante inferior ao obtido com o primeiro

modelo testado ($\chi^2(33)=52.258, p=.018$, inferior ao dobro dos graus de liberdade, o rácio χ^2/gf foi inferior a 2). O RMSEA foi de .053 ($IC_{90}=.022-.079$), o GFI de .954, o AGFI de .924, o CFI de .978 e o TLI de .970. Os resíduos padronizados variaram entre 0 e |1.00|.

Quadro 4.16: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) do IGPUE – FICEE= *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education*. FICEE= Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes ($n=212$).

Item	Coefficientes	Erro padrão	Coefficiente padronizado	R^2
11. Peço aos estudantes para falarem uns com os outros sobre os seus interesses e vivências	1.000	-	.641	.410
12. Incentivo os meus estudantes a prepararem-se em conjunto para as aulas ou exames	1.069	.130	.677	.459
13. Incentivo os estudantes a realizar projetos em conjunto	1.003	.116	.718	.515
14. Peço aos estudantes que avaliem o trabalho uns dos outros	1.117	.147	.616	.379
15. Peço aos meus estudantes para explicar ideias difíceis uns aos outros	1.190	.132	.754	.568
16. Incentivo os meus estudantes a elogiarem-se pelos objetivos alcançados	1.348	.149	.759	.576
17. Peço aos meus estudantes que discutam conceitos-chave com outros estudantes com vivências e pontos de vista diferentes	1.137	.126	.758	.574
18. Construo "comunidades de aprendizagem", grupos de estudo ou equipas de projeto no âmbito da minha unidade curricular	1.087	.158	.541	.293
19. Incentivo os estudantes a participar pelo menos numa atividade (Ex: evento, projeto) da instituição	0.908	.124	.585	.343
20. Apresento os critérios de desempenho aos estudantes para que cada um seja independente dos desempenhos do outro	0.509	.122	.314	.099

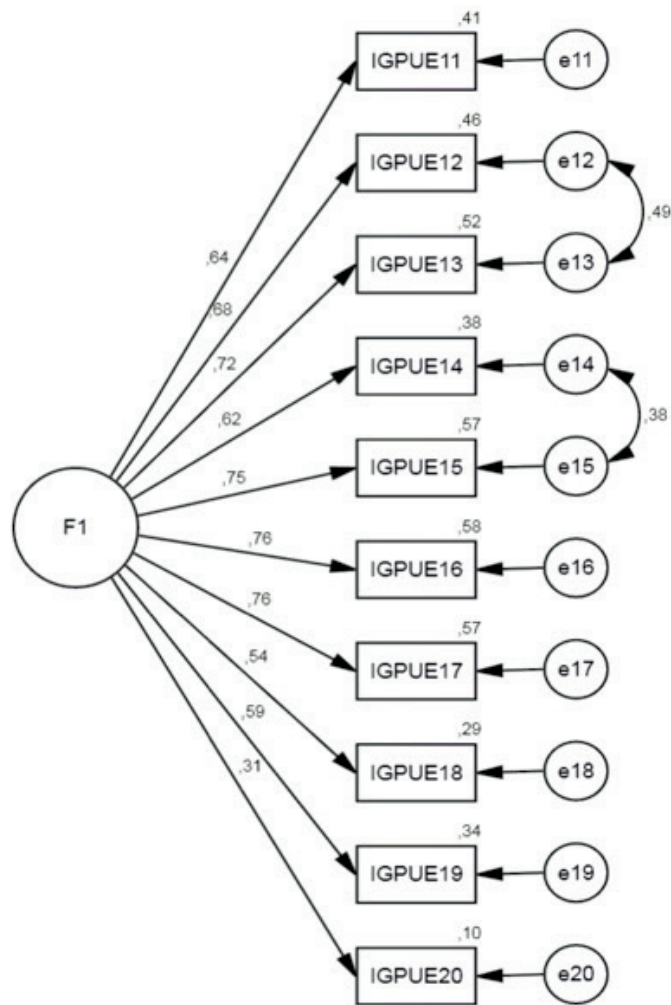


Figura 4.6: Especificação pictográfica do IGPUE – FICEE (IGPUE= *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education* - FICEE= Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).

Apresenta-se no quadro seguinte as médias e desvios-padrão e homogeneidade dos itens da subescala “Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes” (FICEE).

Quadro 4.17: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade dos itens (*r^a*) dos itens da FICEE (Favorecer a interação e cooperação entre os estudantes) (*n*=212).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r^a</i>
11. Peço aos estudantes para falarem uns com os outros sobre os seus interesses e vivências	4.16	0.85	.59
12. Incentivo os meus estudantes a prepararem-se em conjunto para as aulas ou exames	4.02	0.86	.66
13. Incentivo os estudantes a realizar projetos em conjunto	4.24	0.76	.70
14. Peço aos estudantes que avaliem o trabalho uns dos outros	3.58	0.99	.60
15. Peço aos meus estudantes para explicar ideias difíceis uns aos outros	3.84	0.86	.74
16. Incentivo os meus estudantes a elogiarem-se pelos objetivos alcançados	3.95	0.97	.69
17. Peço aos meus estudantes que discutam conceitos-chave com outros estudantes com vivências e pontos de vista diferentes	3.93	0.82	.69
18. Construo “comunidades de aprendizagem”, grupos de estudo ou equipas de projeto no âmbito da minha unidade curricular	3.11	1.09	.50
19. Incentivo os estudantes a participar pelo menos numa atividade (Ex: evento, projeto) da instituição	4.04	0.85	.54
20. Apresento os critérios de desempenho aos estudantes para que cada um seja independente dos desempenhos do outro	4.12	0.88	.28
FICEE	3.90	0.61	
alfa de Cronbach	.87		

Nota: ^a Correlação corrigida.

O alfa de Cronbach foi de .87. A média foi de 3.90 (*DP*=0.61). As correlações corrigidas variaram entre .28 (item 20) e .74 (item 15).

7.3. Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa

A amostra e a matriz de correlações foram adequadas à fatorização ($KMO=.851$; *Bartlett's Test of Sphericity* $\chi^2(45)=585.91, p<.001$). As comunalidades variaram entre .17 (item 24) e .60 (item 28) com uma média de .40. Os itens 21, 24, 27, 29 e 30 obtiveram comunalidades inferiores a .40.

Na ACP, dois componentes obtiveram valores próprios superiores a 1 (3.963 e 1.037) e explicavam, respetivamente, 39.63% e 10.37% da variância total. Todos os itens saturaram no primeiro fator e na análise do *Scree Plot* também foi evidente a unidimensionalidade da escala. As saturações fatoriais foram em média de .62, oscilando entre .41 e .78. A ACP apontava para a unidimensionalidade da subescala.

De seguida são apresentados os resultados da AFC. O número de sujeitos por variável foi cerca de 21 e por parâmetro cerca de sete. O achatamento univariado oscilou entre |0.06| e |1.99|. Apenas o item 19 superou o valor crítico de 1.30 mas com um *critical ratio* inferior a 5. O coeficiente de Mardia foi de 10.56. Não foram identificados valores *outliers* multivariados.

Dois itens obtiveram coeficientes padronizados inferiores a .45 (item 24: $\lambda=.346$, $R^2=.120$; item 30: $\lambda=.487$, $R^2=.237$) (Quadro 4.18), contudo, foram mantidos porque se obteve ajustamento no modelo e se mantém a estrutura original da escala. Os resíduos padronizados variaram entre $|0.01|$ e $|2.39|$

O modelo (Figura 4.7) obteve valores de ajustamento aceitáveis ($\chi^2(35)=95.60$, $p<.001$, qui-quadrado com valor inferior ao triplo dos graus de liberdade e o rácio χ^2/gf foi inferior a 5, o RMSEA foi de .091 ($IC_{90}=.069-.113$), o GFI obteve o valor de .921, o AGFI de .868, o CFI de .890 e o TLI de .859).

Quadro 4.18: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) da JGPUE- UMTAA= (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education*). UMTAA= Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa ($n=212$).

Item	Coeficientes	Erro padrão	Coeficiente padronizado	R^2
21. Peço aos meus estudantes para apresentarem o seu trabalho à turma	1.000	-	.451	.203
22. Peço aos meus estudantes para resumirem similaridades e diferenças entre as diferentes teorias, pesquisas ou resultados de investigação	1.825	.319	.643	.413
23. Peço aos meus estudantes para relacionarem eventos ou atividades externas com as matérias abrangidas na minha unidade curricular	1.647	.295	.607	.369
24. Peço aos meus estudantes para realizarem pesquisas ou estudarem individualmente	0.994	.251	.346	.120
25. Incentivo os meus estudantes a desafiarem as minhas ideias, as ideias de outros estudantes, ou aquelas apresentadas em textos ou outros materiais da unidade curricular	1.487	.259	.647	.419
26. Apresento aos meus estudantes situações concretas da vida real para analisarem	1.381	.234	.696	.484
27. Utilizo simulações, role-playing, ou experiências laboratoriais na minha unidade curricular	1.519	.293	.525	.276
28. Incentivo os meus estudantes a sugerirem novas leituras, projetos de investigação, visitas de estudo ou outras atividades para a unidade curricular	2.248	.370	.751	.564
29. Eu e os meus estudantes organizamos visitas de estudo, atividades de voluntariado ou estágios relacionados com a unidade curricular	1.889	.370	.511	.261
30. Realizo projetos de investigação com os meus estudantes	2.016	.406	.487	.237

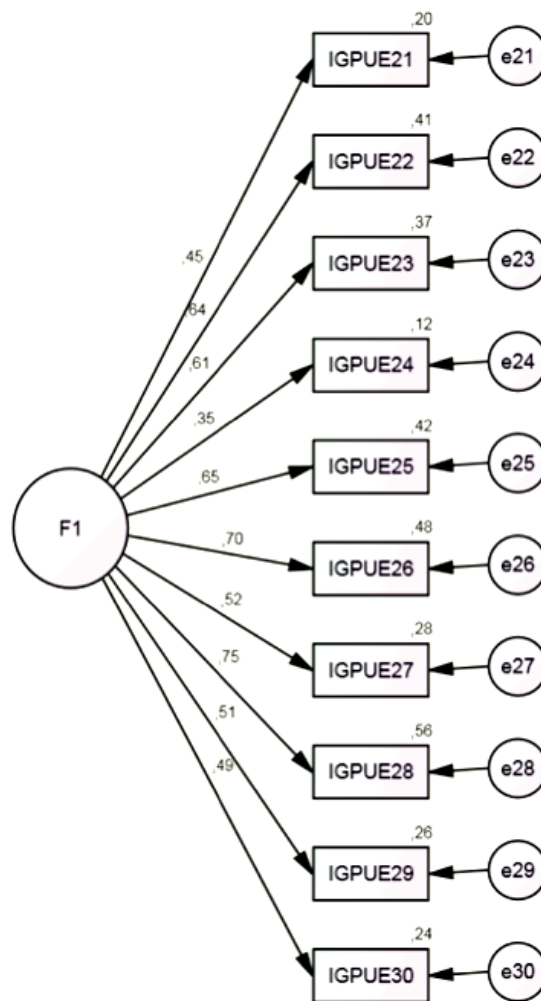


Figura 4.7: Especificação pictográfica da IGPUE- UMTAA (IGPUE= (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education* - Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).

Quadro 4.19: Médias (M), desvios-padrão (DP) e homogeneidade (r^2) dos itens da UMTAA (Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa) ($n=212$).

Item	M	DP	r^2
21. Peço aos meus estudantes para apresentarem o seu trabalho à turma	4.30	0.64	.38
22. Peço aos meus estudantes para resumirem similaridades e diferenças entre as diferentes teorias, pesquisas ou resultados de investigação	3.84	0.82	.58
23. Peço aos meus estudantes para relacionarem eventos ou atividades externos com as matérias abrangidas na minha unidade curricular	3.98	0.78	.54
24. Peço aos meus estudantes para realizarem pesquisas ou estudarem individualmente	4.16	0.83	.31
25. Incentivo os meus estudantes a desafiarem as minhas ideias, as ideias de outros estudantes, ou aquelas apresentadas em textos ou outros materiais da unidade curricular	4.19	0.66	.57

Quadro 4.19 (continuação): Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade(*r^a*) dos itens da UMTAA (Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa) (*n*=212).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r^a</i>
26. Apresento aos meus estudantes situações concretas da vida real para analisarem	4.49	0.57	.61
27. Utilizo simulações, role-playing, ou experiências laboratoriais na minha unidade curricular	4.16	0.83	.43
28. Incentivo os meus estudantes a sugerirem novas leituras, projetos de investigação, visitas de estudo ou outras atividades para a unidade curricular	4.02	0.86	.66
29. Eu e os meus estudantes organizamos visitas de estudo, atividades de voluntariado ou estágios relacionados com a unidade curricular	2.99	1.06	.50
30. Realizo projetos de investigação com os meus estudantes	3.09	1.19	.46
UMTAA	3.92	0.51	
alfa de Cronbach	.81		

Nota: ^a = Correlação corrigida.

O valor alfa de Cronbach foi de .81. As correlações corrigidas variaram entre .31 (item 24) e .66 (item 28) com uma média de .50. A média foi de 3.92 (*DP*=0.51).

7.4. Boas práticas de feedback imediato do desempenho

Na subescala “Boas práticas de feedback imediato do desempenho” (BPFID), a amostra e a matriz de correlações foram adequadas à factorização (*KMO*=.886; *Bartlett’s Test of Sphericity* $\chi^2(45)=898.16$, $p<.001$). As comunalidades foram em média de .40 com um valor mínimo de .17 (item 24) e um máximo de .60 (item 28). Obtiveram comunalidades inferiores a .40 os itens 21 ($h^2=.26$), 24 ($h^2=.17$), 27 ($h^2=.33$), 29 ($h^2=.34$) e 30 ($h^2=.31$).

Dois componentes obtiveram valores próprios superiores a 1 (3.96 e 1.04) e explicavam respetivamente 39.63% e 10.37% da variância total. Todos os itens saturaram no primeiro fator. Estes resultados em conjunto com a análise do *Scree Plot* permitiram concluir pela unidimensionalidade da subescala. As saturações variaram entre .41 e .78 com uma média de .62.

Proseguimos para a AFC. O número de sujeitos por variável foi cerca de 21 e por parâmetro de 6.4. O achatamento absoluto variou entre |0.18| e |3.10|. Os itens 34 e 39 obtiveram valores de achatamento de 3.10 e 2.02, respetivamente, e de *critical ratio* superiores a 5. O coeficiente de Mardia foi de 9.45. Não foram observados valores *outliers* multivariados.

Os coeficientes padronizados variaram entre .33 (item 40) e .69 (item 35) (Quadro 4.20). Abaixo de .50 estiveram também os itens 21, 32, 33 e 37. Os coeficientes de determinação variaram entre .11 (item 40) e .48 (item 35), tendo valores abaixo de .30 os itens 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39 e 40. Como o modelo não obteve valores aceitáveis de ajustamento, foi equacionada a reespecificação do modelo com exclusão de itens, contudo não teve impacto positivo nos índices de ajustamento.

A análise dos índices de modificação levou-nos a correlacionar os erros dos itens 31 e 32, e dos itens 34 e 38.

Após a reespecificação do modelo (Figura 4.8) foram obtidos valores de ajustamento aceitáveis ($\chi^2(33)=94.76$, $p<.001$, inferior ao triplo dos graus de liberdade, o rácio χ^2/gf foi inferior a 5). O RMSEA foi de .094 (IC₉₀=.072-.117), o GFI de .920, o AGFI de .867, o CFI de .856 e o TLI de .803. Os resíduos padronizados oscilaram entre 0 e |2.364|.

Quadro 4.20: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) do IGPUE – BPFID (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education* - Boas práticas de feedback imediato do desempenho) ($n=212$).

Item	Coefficientes	Erro padrão	Coefficiente padronizado	R^2
31. Dou testes e tarefas de aprendizagem aos meus estudantes para desenvolverem em casa	1.000	-	.419	.175
32. Preparo exercícios e situações-problema para os meus estudantes analisarem em sala de aula, dando o feedback imediato do seu desempenho	0.893	.175	.426	.181
33. Devolvo os trabalhos e os exames aos meus estudantes no prazo de uma semana	0.963	.236	.394	.155
34. Dou aos estudantes instruções detalhadas sobre como desenvolver o seu trabalho no início do ano	0.815	.191	.438	.192
35. Agendo reuniões com os estudantes para discutir o seu progresso	1.717	.322	.693	.480
36. Apresento aos meus estudantes comentários escritos sobre os seus pontos fortes e fracos relativamente ao seu desempenho em exames, trabalhos escritos, provas práticas entre outros	1.931	.366	.673	.452
37. Dou aos meus estudantes um pré-teste no início de cada unidade curricular	1.439	.311	.493	.243
38. Peço aos meus estudantes para manterem o registo da evolução do seu desempenho	1.814	.358	.616	.379
39. Discuto os resultados de aprendizagem com meus estudantes no final do semestre	1.438	.290	.571	.325
40. Contacto telefonicamente ou por escrito os estudantes que faltam às aulas	0.936	.263	.322	.103

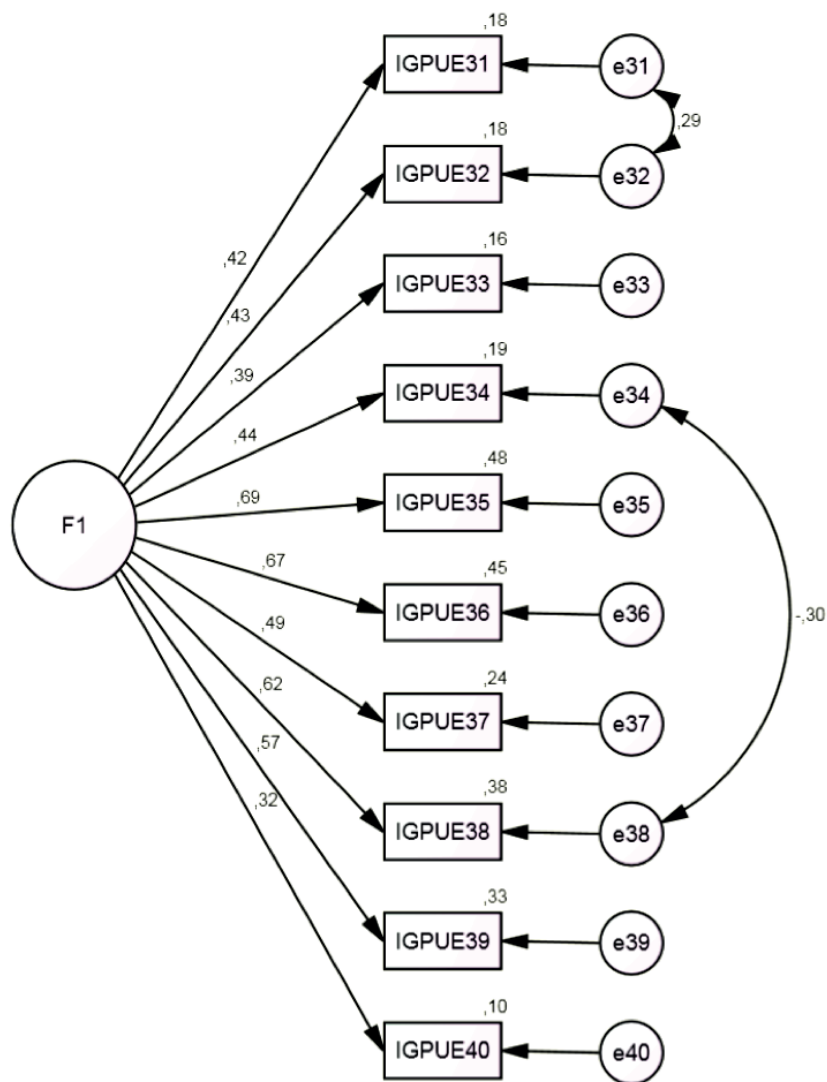


Figura 4.8: Especificação pictográfica do IGPUE – BPFID (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - Boas práticas de feedback imediato do desempenho*): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).

Quadro 4.21: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade (*r*²) dos itens da BPFID (Boas práticas de *feedback* imediato do desempenho) (*n*=212).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r</i> ²
31. Dou testes e tarefas de aprendizagem aos meus estudantes para desenvolverem em casa	3.43	0.91	.41
32. Preparo exercícios e situações-problema para os meus estudantes analisarem em sala de aula, dando o <i>feedback</i> imediato do seu desempenho	3.86	0.80	.42
33. Devolvo os trabalhos e os exames aos meus estudantes no prazo de uma semana	3.68	0.93	.37
34. Dou aos estudantes instruções detalhadas sobre como desenvolver o seu trabalho no início do ano	4.48	0.71	.33
35. Agendo reuniões com os estudantes para discutir o seu progresso	3.90	0.95	.57
36. Apresento aos meus estudantes comentários escritos sobre os seus pontos fortes e fracos relativamente ao seu desempenho em exames, trabalhos escritos, provas práticas entre outros	3.60	1.10	.54
37. Dou aos meus estudantes um pré-teste no início de cada unidade curricular	2.19	1.12	.47
38. Peço aos meus estudantes para manterem o registo da evolução do seu desempenho	3.02	1.13	.51
39. Discuto os resultados de aprendizagem com meus estudantes no final do semestre	4.09	0.96	.50
40. Contacto telefonicamente ou por escrito os estudantes que faltam às aulas	2.42	1.11	.30
BPFID	3.47	0.56	
alfa de Cronbach	.77		

Nota: BPFID= Boas práticas de *feedback* imediato do desempenho. ²= Correlação corrigida.

O alfa de Cronbach foi de .77, as correlações corrigidas variaram entre .30 (item 40) e .57 (item 35) com uma média de .44. A subescala obteve uma média de 3.47 (*DP*=0.56).

7.5. Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa

Tal como nas subescalas já apresentadas começámos por efetuar uma análise exploratória da dimensionalidade através da ACP. O KMO foi de .788, próximo do ponto de corte de .8 e o *Bartlett's Test of Sphericity* foi significativo ($\chi^2(45)=705.59, p<.001$). A média das comunalidades foi .40, com um valor mínimo de .18 (item 41) e máximo de .61 (item 43). Obtiveram-se comunalidades inferiores a .40 em cinco dos 10 itens da subescala: 41 ($h^2=.18$), 45 ($h^2=.32$), 46 ($h^2=.29$), 47 ($h^2=.37$), 49 ($h^2=.37$) e 50 ($h^2=.23$). Três componentes obtiveram valores próprios superiores a 1 (3.90, 1.31 e 1.03) e explicavam respetivamente 38.98%, 13.12% e 10.29% da variância total. Todos os itens saturaram no primeiro fator. Também a análise do *Scree Plot* aponta no sentido da unidimensionalidade da subescala. As saturações variaram entre .42 e .78 com uma média de .61.

Em seguida são apresentados os resultados da AFC. O item 45 obteve um valor de achatamento de 1.94, e de *critical ratio* de 5.78. Os restantes itens obtiveram valores abaixo do ponto de corte recomendado. Não foram observados valores *outliers*.

No primeiro modelo especificado com os 10 itens a marcarem um único fator, os coeficientes padronizados variaram entre .39 (item 41) e .89 (item 43) (Quadro 4.22). Os índices de determinação variaram entre .12 e .74. O modelo não obteve ajustamento. Os índices de modificação sugeriam a associação dos erros dos itens 47 e 48. Para serem obtidos valores de ajustamento aceitáveis foram ainda excluídos os itens 46 e 50, consecutivamente.

O modelo com oito itens e os erros dos itens 47 e 48 correlacionados (Figura 4.22) obteve um ajustamento aceitável ($\chi^2(19)=39.99$, $p=.003$, inferior ao triplo dos graus de liberdade, o rácio χ^2/gf foi inferior a 5). O RMSEA foi de .072 (IC₉₀=.045-.104), o GFI de .950, o AGFI de .905, o CFI de .961 e o TLI de .943. Os resíduos padronizados variaram entre zero e 2.31. Porém, cinco itens obtiveram coeficientes de determinação inferiores a .30. A escala deve ser analisada cuidadosamente.

Quadro 4.22: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) do IGPUE – BPOTCT (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education* - Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa) ($n=212$).

Item	Coefficientes	Erro padrão	Coefficiente padronizado	R^2
41. Espero que os meus estudantes terminem as suas tarefas rapidamente	1.000	-	.387	.149
42. Comunico claramente aos meus estudantes o tempo mínimo que devem dedicar para preparar as aulas	2.531	.456	.863	.744
43. Explico aos meus estudantes a quantidade de tempo que é necessária para compreender conteúdos mais complexos	2.573	.462	.891	.793
44. Ajudo os estudantes a estabelecer metas desafiadoras para a sua aprendizagem	1.496	.286	.686	.470
45. Aconselho os meus estudantes a ensaiar com antecedência os relatórios orais ou apresentações	.882	.218	.384	.148
47. Explico aos meus estudantes as consequências do absentismo	.788	.203	.359	.129
48. Deixo claro que o estudo em tempo integral é um trabalho a tempo inteiro que exige mais de quarenta horas por semana	1.407	.314	.464	.215
49. Encontro-me com os estudantes que têm baixo rendimento para discutir os seus hábitos de estudo, cronogramas e outros compromissos	1.171	.266	.446	.199

Nota: IGPUE= *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education*. BPOTCT= Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa.

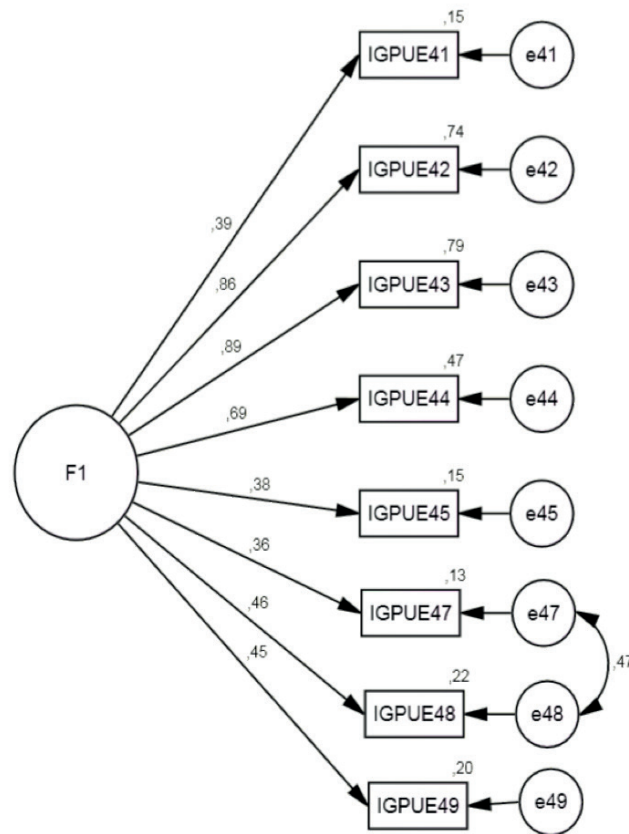


Figura 4.9: Especificação pictográfica do IGPUE – BPOTCT (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa*): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).

Quadro 4.23: Médias (M), desvios-padrão (DP) e homogeneidade (r^a) dos itens da BPOTCT (Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa) ($n=212$).

Item	M	DP	r^a
41. Espero que os meus estudantes terminem as suas tarefas rapidamente	3.170	0.918	.311
42. Comunico claramente aos meus estudantes o tempo mínimo que devem dedicar para preparar as aulas	3.401	1.042	.689
43. Explico aos meus estudantes a quantidade de tempo que é necessária para compreender conteúdos mais complexos	3.425	1.025	.703
44. Ajudo os estudantes a estabelecer metas desafiadoras para a sua aprendizagem	3.778	0.775	.641
45. Aconselho os meus estudantes a ensaiar com antecedência os relatórios orais ou apresentações	4.217	0.815	.404
47. Explico aos meus estudantes as consequências do absentismo	4.373	0.778	.448
48. Deixo claro que o estudo em tempo integral é um trabalho a tempo inteiro que exige mais de quarenta horas por semana	3.915	1.076	.507
49. Encontro-me com os estudantes que têm baixo rendimento para discutir os seus hábitos de estudo, cronogramas e outros compromissos	3.264	0.932	.460
BPOTCT	3.66	0.56	
alfa de Cronbach	.80		

Nota: ^a Correlação corrigida.

O alfa de Cronbach foi de .80 e a escala obteve uma média de 3.66 ($DP=0.56$). As correlações corrigidas variaram entre .31 (item 41) e .70 (item 43), com uma média de .52.

7.6. Comunicar expectativas elevadas aos estudantes

Na subescala “Comunicar expectativas elevadas aos estudantes” (CEEE) os procedimentos foram semelhantes aos das subescalas anteriores. Para o cálculo da ACP a amostra e a matriz de correlações foram adequadas ($KMO=.805$; *Bartlett’s Test of Sphericity* foi significativo, $\chi^2(45)=575.07$, $p<.001$). A média das comunalidades foi de .38, com uma amplitude de .26 a .48. Metade dos itens obtiveram comunalidades inferiores a .40 (item 54: $h^2=.39$; item 55: $h^2=.37$; item 56: $h^2=.34$; item 57: $h^2=.26$; item 58: $h^2=.29$). Três componentes apresentaram valores próprios superiores a 1 (3.80, 1.17, 1.04) que explicavam respetivamente 38.04%, 11.76%, 10.39% da variância total. Todos os itens saturaram no primeiro fator com saturações elevadas, entre .51 e .61, com uma média de .61. Na medida em que o primeiro componente explica três vezes mais variância que o segundo e este aproxima-se do terceiro, todos os itens saturam no primeiro fator e o *Scree Plot* é também elucidativo, sendo assim possível concluir ser a subescala unidimensional.

Na AFC os itens 55, 56, 59 obtiveram achatamentos superiores a 1.30, e os itens 55 e 59 *critical ratios* superiores a 5. O *critical ratio* multivariado foi de 21.594. Não foram detetados *outliers* multivariados.

O primeiro modelo especificado não obteve ajustamento. Os coeficientes padronizados variaram entre .43 e .66. Os coeficientes de determinação variaram entre .19 (item 57) e .43 (item 52), obtiveram valores abaixo de .30 os itens 56, 57 e 58. Os índices de modificação sugeriam a correlação entre os erros dos itens 56 e 57. O modelo foi sucessivamente reespecificado, tendo sido excluído o item 57 e de seguida foram correlacionados os erros dos itens 51 e 52. O modelo com 9 itens (Figura 4.10) obteve um qui-quadrado significativo ($\chi^2(26)=71.44$, $p<.001$), contudo, inferior ao triplo dos graus de liberdade e o rácio χ^2/gf foi inferior a 5. O RMSEA foi de .091 (IC90=.066-.117), o GFI de .932, o AGFI de .882, o CFI de .902 e o TLI de .864. Os resíduos padronizados variaram entre zero e |1.93|. O ajustamento foi aceitável

Quadro 4.24: Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) do IGPUE – CEEE (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - Comunicar expectativas elevadas aos estudantes*) ($n=212$).

Item	Coefficientes	Erro padrão	Coefficiente padronizado	R^2
51. Digo aos estudantes que podem esperar um trabalho exigente nas minhas aulas	1.000	-	.552	.378
52. Ênfase a importância da existência de padrões elevados de desempenho académico	.916	.116	.572	.443
53. Transmito as minhas expectativas oralmente e por escrito no início de cada unidade curricular	1.055	.173	.581	.251

Quadro 4.24 (continuação): Saturação do item no fator, erro-padrão, coeficiente padronizado e coeficiente de determinação (R^2) do IGPUE – CEEE (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - Comunicar expectativas elevadas aos estudantes*) ($n=212$).

Item	Coeficientes	Erro padrão	Coeficiente padronizado	R^2
54. Ajudo os estudantes a estabelecer metas desafiadoras para a sua própria aprendizagem	.923	.154	.566	.214
55. Explico aos meus estudantes quais as consequências da não realização do seu trabalho no prazo negociado	.761	.133	.529	.280
56. Sugiro tarefas extra de leitura ou de escrita	.846	.162	.462	.321
58. Chamo publicamente a atenção para o excelente desempenho dos meus estudantes	.931	.169	.501	.337
59. Reformulo as minhas unidades curriculares para que os estudantes permaneçam desafiados	1.029	.156	.666	.328
60. Durante o semestre discuto regularmente o modo como está a decorrer a unidade curricular	.951	.150	.615	.305

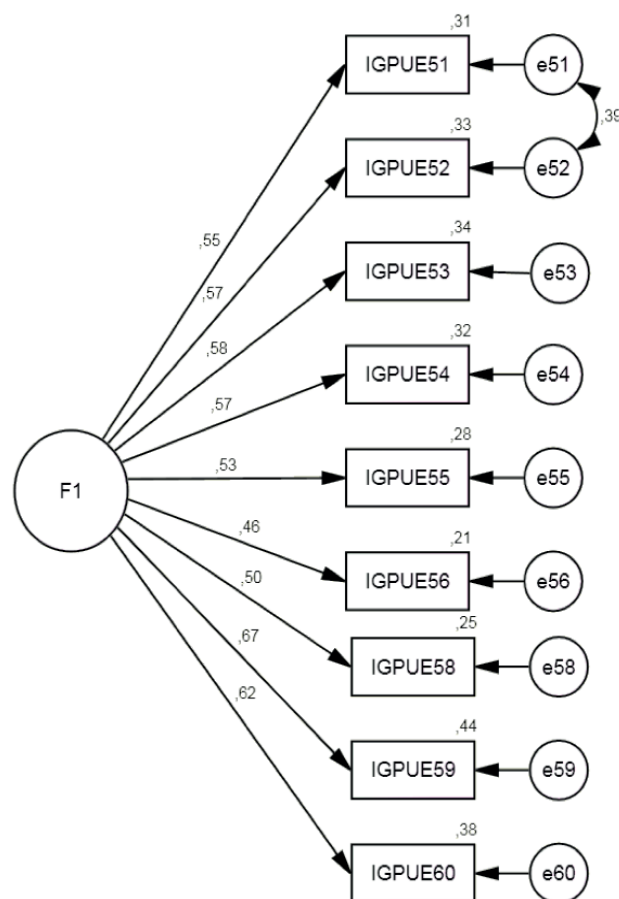


Figura 4.10: Especificação pictográfica do IGPUE – CEEE (*Inventories of Good Practice in Undergraduate Education - Comunicar expectativas elevadas aos estudantes*): estimativas padronizadas e coeficientes de determinação por item ($n=212$).

Quadro 4.25: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade (*r^a*) dos itens da CEEE (Comunicar expectativas elevadas aos estudantes) (*n*=212).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	^a Correlação corrigida
51. Digo aos estudantes que podem esperar um trabalho exigente nas minhas aulas	3.93	0.90	.55
52. Ênfase a importância da existência de padrões elevados de desempenho acadêmico	4.13	0.80	.58
53. Transmito as minhas expectativas oralmente e por escrito no início de cada unidade curricular	4.09	0.91	.521
54. Ajudo os estudantes a estabelecer metas desafiadoras para a sua própria aprendizagem	3.91	0.81	.490
55. Explico aos meus estudantes quais as consequências da não realização do seu trabalho no prazo negociado	4.45	0.72	.493
56. Sugiro tarefas extra de leitura ou de escrita	4.06	0.91	.403
58. Chamo publicamente a atenção para o excelente desempenho dos meus estudantes	3.75	0.93	.429
59. Reformulo as minhas unidades curriculares para que os estudantes permaneçam desafiados	4.18	0.77	.562
60. Durante o semestre discuto regularmente o modo como está a decorrer a unidade curricular	4.11	0.77	.517
CEEE	4.00	0.52	
alfa de Cronbach	.81		

O alfa de Cronbach foi de .81 e a escala obteve uma média de 4.00 (*DP*=0.52). As correlações corrigidas variaram entre .40 e .58 com uma média de .51.

7.7. Respeitar a diversidade de talento e formas de aprendizagem

Na subescala “Respeitar a diversidade de talento e formas de aprendizagem” (RDTFA), o KMO foi de .836 e o *Bartlett’s Test of Sphericity* foi significativo ($\chi^2(45)=654.59, p<.001$). As comunalidades foram em média de .40, com uma amplitude de .10 a .56. Cinco itens obtiveram comunalidades inferiores a .40 (item 61: $h^2=.15$; item 62: $h^2=.10$; item 63: $h^2=.39$; item 67: $h^2=.38$; item 69: $h^2=.39$). Dois componentes apresentaram valores próprios superiores a 1 (3.95, 1.49) que explicavam respetivamente 39.48% e 14.87% da variância total. Todos os itens saturaram no primeiro fator com saturações iguais ou superiores a .32, entre .32 e .75 com uma média de .61. Apesar da unidimensionalidade da escala não ser tão evidente como nas subescalas anteriores, verifica-se um grande decréscimo de variância explicada do primeiro para o segundo fator, e na estrutura forçada a um fator todos os itens saturaram no primeiro fator.

Foi realizada em seguida a AFC. O item 62 obteve um achatamento superior de 8.670 e um *critical ratio* de 25.769. O *critical ratio* multivariado foi de 12.114. não foram identificados outliers multivariados. O modelo especificado não obteve ajustamento ($\chi^2(35)=166.71, p<.000$, superior ao triplo dos graus de

liberdade e o rácio χ^2/gf foi inferior a 5. O RMSEA foi de .134 (IC90=.114-.154), o GFI de .844, o AGFI de .754, o CFI de .789 e o TLI de .728. Os coeficientes padronizados variaram entre .26 (item 62) e .71 (item 65). Os itens 61 e 62 obtiveram coeficientes de determinação muito baixos (.10 e .07, respetivamente).

Com base na análise dos índices de modificação o modelo foi reespecificado estabelecendo a correlação entre os erros dos itens 69 e 70. Foram ainda tentadas outras reespecificações com exclusão sucessiva dos itens com mais baixos coeficientes sem que fosse verificado ajustamento do modelo.

Assim, a dimensionalidade da escala foi estudada com recurso à análise fatorial exploratória através da Análise em Componentes Principais (ACP).

Retomada a estrutura obtida com a ACP foi calculado o alfa de Cronbach e a homogeneidade dos itens. Foi obtido um alfa de .82, contudo o item 62 obteve uma correlação corrigida de .23 e a sua exclusão incrementa o alfa para .83. Após este procedimento o item 61 apresentava também uma homogeneidade baixa com reflexo no alfa de Cronbach que aumentava para .84 após a sua eliminação. Recalculada a ACP com oito itens, apenas o item 63 obteve uma comunalidades inferior a .40 ($h^2=.36$) e a média das comunalidades foi .47. O primeiro componente explicou 47.18% da variância total e obteve um valor próprio de 3.77. As saturações fatoriais variaram entre .60 e .75, com uma média de .69.

A correlação corrigida variou entre .46 e .62 com uma média de .57.

Quadro 4.26: Médias (*M*), desvios-padrão (*DP*) e homogeneidade (*r^c*) dos itens do *IGPUE – RDTFA (Inventories of Good Practice in Undergraduate - Respeitar a diversidade de talento e formas de aprendizagem)* (*n*=212).

Item	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>r^c</i>
63. Uso diversas atividades de ensino para lidar com um amplo espetro de estudantes	4.12	0.65	.46
64. Seleciono textos e atividades de conceção relacionadas com as características dos meus estudantes	3.92	0.80	.56
65. Forneço material ou exercícios extra para os estudantes que têm falta de conhecimentos ou competências essenciais	3.54	0.91	.62
66. Eu tenho em consideração nas minhas unidades curriculares aquilo que se conhece sobre os grupos sub-representados	3.54	0.93	.62
67. Estabeleço condições específicas para os estudantes que queiram desenvolver estudos independentes nas minhas unidades curriculares	3.18	1.05	.54
68. Tenho desenvolvido nas minhas unidades curriculares uma aprendizagem de mestria através de contratos de aprendizagem	3.10	1.07	.62
69. Incentivo os meus estudantes a conceberem o seu próprio currículo quando os seus interesses o justifiquem	3.31	1.17	.55
70. Tento conhecer os estilos de aprendizagem, interesses e características dos meus estudantes no início de cada unidade curricular	3.92	0.87	.59
RDTFA	3.58	0.63	
alfa de Cronbach	.84		

7.8. Distribuição das pontuações dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior e estudo de *outliers*

Quadro 4.27: Mínimos, máximos, médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*), assimetria e achatamento padronizados ($n=212$).

Dimensões (Subescalas)	Mín	Máx	<i>M</i>	<i>DP</i>	Ass. P	Ach. P
1-Favorecer a ligação estudante docente-instituição	2.67	5.00	3.87	0.56	-1.25	-1.23
2-Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	2.48	5.00	3.90	0.61	-0.98	-1.74
3-Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	2.77	5.00	3.92	0.51	-1.00	-0.74
4-Boas práticas de feedback imediato de desempenho	2.08	4.70	3.47	0.56	-1.03	-1.41
5-Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	2.29	5.00	3.66	0.56	-0.53	-1.58
6-Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	2.77	5.00	4.00	0.52	-1.79	-1.50
7-Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	1.98	5.00	3.58	0.63	-1.28	0.66

Foram observados e truncados os valores *outliers*. Os *outliers* observados foram inferiores: 3 no fator 1, 2 no fator 2, 3 no fator 3, 2 no fator 4, 1 no fator 5, 3 no fator 6 e 2 no fator 7. Depois da acomodação destes valores *outliers* todos os fatores obtiveram valores de assimetria e achatamento padronizados inferiores a 2.

Conforme é possível ver pelos resultados anteriormente apresentados, a versão Portuguesa dos *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education* de Chickering e Gamson (1991) (*IGPUE*) revela a existência de bons coeficientes de consistência interna [.77, .84]. As restantes propriedades psicométricas obtidas através das AFC são, na maioria dos inventários, satisfatórias. No entanto, há ainda a necessidade de aplicá-los a novas amostras e realizar novos testes dos modelos.

Quadro 4.28: Valores próprios e variância explicada dos Inventários de Boas Práticas docentes no Ensino Superior (IBPDES).

Componente	Valores próprios	Variância explicada	Variância acumulada
1	4.55	64.98	64.98
2	0.79	11.22	76.20
3	0.43	6.11	82.31
4	0.37	5.24	87.54
5	0.34	4.85	92.39
6	0.31	4.44	96.83
7	0.22	3.17	100.00

A partir da tradução e da validação para a população Portuguesa dos *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education* de Chickering e Gamson (1991) (*IGPUE*) passou-se a denominar este conjunto de instrumentos como Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior – IBPDES (Chickering & Gamson, 1991, versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2015).

7.9. Redução do número de variáveis nas Boas Práticas

De acordo com os objetivos deste estudo, é necessário que os inventários das boas práticas associadas ao ensino superior ocupem o lugar de variável dependente pelo que, se torna necessário, nesta fase da investigação, uma decisão relativamente a essa utilização.

Para considerar as boas práticas associadas ao ensino superior, avaliadas pelo *IGPUE*, como variável dependente, foi equacionada a redução do número de variáveis através da ACP (Stevens, 1986).

Apenas um componente obteve um valor próprio superior a 1, explicando 64.98% da variância total. A variância explicada pelo primeiro fator é quase seis vezes superior à explicada pelo segundo fator, sendo próxima a variância explicada pelos subsequentes fatores. A unidimensionalidade é também evidente na análise do *Scree Plot*. Todas as medidas obtiveram saturações elevadas no primeiro componente (>.7). O alfa de Cronbach foi de .909.

Os resultados apontam para a pertinência da utilização de uma medida única de boas práticas.

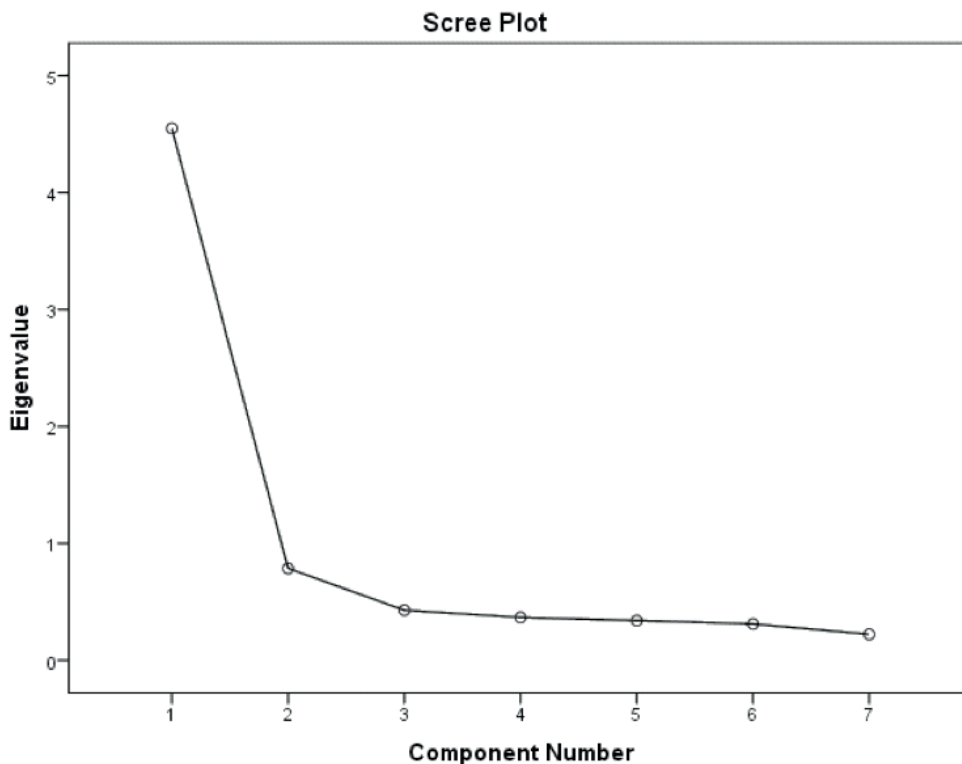


Gráfico 4.1: *Scree Plot* da Análise em Componentes Principais (ACP) dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior (IBPDES).

Quadro 4.29: Saturações fatoriais, comunalidades (h^2), médias (M), desvios-padrão (DP) e correlação corrigida (r^c) da ACP das Boas Práticas ($n=212$).

Subescala	Saturação	h^2	M	DP	r^c
ICPUE-1 favorecer a ligação estudante docente-instituição	.710	.503	3.87	0.56	.62
ICPUE-2 favorecer a interação e cooperação entre estudantes	.820	.672	3.90	0.61	.75
ICPUE-3 uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	.842	.709	3.92	0.51	.78
ICPUE-4 boas práticas de feedback imediato de desempenho	.818	.670	3.47	0.56	.74
ICPUE-5 boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	.829	.687	3.66	0.56	.75
ICPUE-6 comunicar expectativas elevadas aos estudantes	.793	.629	4.00	0.52	.71
ICPUE-7 respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	.824	.679	3.58	0.63	.75
ICPUE			3.77	0.46	
alfa de Cronbach	.91				

Nota: ICPUE = *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education*.

O somatório das subescalas das Boas Práticas variou entre 2.44 e 4.81, com uma média de 3.77 ($DP=0.46$) (Quadro 4.28). Foi identificado apenas uma pontuação *outlier* inferior. A assimetria padronizada foi de -0.35 e o achatamento padronizado foi de -0.76. O valor de alfa de Cronbach foi de .81.

O resultado desta análise permitiu-nos obter uma pontuação global das boas práticas docentes no ensino superior. Resultados mais elevados indicavam-nos professores que, na sua prática letiva, tinham como princípios de orientação e estratégias de atuação favorecer a ligação do estudante com o docente e a instituição, favorecer a interação e cooperação com outros estudantes, usar metodologias e técnicas de aprendizagem ativa favorecendo o *feedback* imediato do desempenho dos estudantes, orientando a organização do tempo para cada tarefa, mantendo as expectativas positivas aos estudantes e, finalmente, respeitando a diversidade de talentos e formas aprendizagens.

8. Discussão

Os resultados dos estudos psicométricos dos instrumentos de avaliação da percepção de autoeficácia individual e coletiva, da satisfação profissional, da resiliência e das boas práticas docentes tiveram como objetivo responder à necessidade da validação de instrumentos para a população portuguesa. Também para os instrumentos já disponíveis em português impunha-se a análise psicométrica, consolidando a validade dos instrumentos, mas também a sua adequação à amostra em estudo.

A Escala de Autoeficácia Generalizada Percebida (GSES) já possuía estudos de validação para a população portuguesa e em consideração as análises psicométricas efetuadas, verificámos que a GSES se apresenta como uma escala unidimensional (Schwarzer & Jerusalem, 1993; versão portuguesa de Fontaine & Coimbra, 1999), que especificamente neste estudo, devido à exclusão do item 1, comporta 9 itens, que avaliam o sentimento geral de autoeficácia individual para lidar adequadamente ou executar uma ação específica perante um conjunto alargado de situações. A pontuação reduzida total da GSES foi de 3.21 ($DP=0.37$). O valor da consistência interna obtido foi de .85, valor este que se encontra em concordância com os estudos internacionais que variaram entre .75 e .91 (Scholz et al., 2002), e em relação aos estudos portugueses anteriores com este instrumento que variaram entre .77 (Coimbra & Fontaine, 1999) e .87 (Araújo & Moura, 2011).

Neste estudo tendo em consideração os estudos psicométricos efetuados com a Escala de Resiliência (ER) com 14 itens tal como versão original de (Wagnild & Young, 1993) diríamos que se apresenta como uma escala unidimensional à semelhança das versões breves apresentadas por Pinheiro e Matos (2013) e Pinheiro e Simões (2013). Neste estudo psicométrico, cujo objetivo era investigar a aplicabilidade da versão breve da ER a uma amostra de professores em escolas de enfermagem, os resultados psicométricos revelam uma média de respostas elevada ($M=5.48$; $DP=0.61$) e um valor de consistência interna que reforça a confiança da avaliação do construto ($\alpha=.83$). Este valor de alfa de Cronbach está em concordância com os estudos internacionais que variam entre .81 e .93 (Oliveira, Matos, Pinheiro & Oliveira, 2015; Pinheiro & Matos, 2013) e ligeiramente inferior ao valor obtido num estudo com este instrumento com adolescentes portugueses ($\alpha=.93$).

Um outro aspeto a atender e central nesta investigação foi a obtenção de resultados sobre a avaliação da autoeficácia do professor. O instrumento que selecionamos para o estudo deste construto foi a Escala de Eficácia do Professor de Gibson e Dembo (1984; versão portuguesa de Ribeiro, 1988). Os resultados psicométricos indicaram também uma escala marcadamente com dois fatores (Gibson & Dembo, 1984; versão portuguesa de Ribeiro, 1988), que especificamente neste estudo, devido à exclusão dos itens 1, 11 e 16, comporta 9 itens no Fator-1 (Subescala de autoeficácia pessoal do professor) e 4 itens no Fator 2 (Subescala de autoeficácia no ensino). O valor de consistência interna obtido neste estudo para a escala total foi de .79, valor este idêntico ao que foi obtido pelos autores do instrumento (Gibson & Dembo, 1984) que foi de .78. Outros estudos em Portugal com este instrumento obtiveram valores de .76 (Lopes, 1990) e .69 (Camisão, 2005). Através de uma análise mais fina dos estudos psicométricos com este instrumento em Portugal e distinguindo as duas subescalas que compõem a escala total, podemos constatar que nesta investigação, o valor da subescala de autoeficácia pessoal do professor (TES-F1) obteve o valor de .84, valor este mais elevado em comparação com outros estudos (Lopes, 1990, $\alpha=.78$; Camisão, 2005, $\alpha=.74$). De igual forma, mas com uma magnitude inferior, na subescala de autoeficácia no ensino (TES-F2), neste estudo o valor de consistência interna obtido foi de .69 valor este superior em comparação com os estudos já referidos (Lopes, 1990; Camisão, 2005).

Para a avaliação das fontes de autoeficácia houve a necessidade de realizar a adaptação da Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (EFAD de laochite & Azzi, 2007) para português de Portugal. Os resultados dos estudos psicométricos deste instrumento revelaram, tal como nos estudos originais (laochite & Azzi,

2007) e no estudo de Prieto (2007), quatro fatores que correspondem às quatro fontes de autoeficácia teoricamente apresentadas por Bandura (1997). Comparando os valores dos estudos originais de laochite e Azzi (2007) com os valores desta investigação, constatamos que, neste estudo os valores de alfa de Cronbach obtidos foram superiores para as quatro dimensões da escala. No presente estudo as correlações mais substantivas ocorrem entre a Experiência de domínio (ED) e a Persuasão social (PS) ($r=.89$) e entre esta última e a Experiência vicariante (EV) ($r=.88$). A primeira correlação aponta para que haja uma forte associação entre a experiência direta de domínio (realização de uma tarefa ou comportamento na sua própria prática) e a aprendizagem da autoeficácia por feedback de outros docentes competentes. A segunda correlação pode traduzir a forte associação que existe entre a informação obtida acerca do desempenho pessoal na profissão docente e a observação de profissionais com condições similares possibilitando-se assim a modelação. Os valores de correlação obtidos comprovam teoricamente os conceitos em torno das fontes de autoeficácia tal como referiu Bandura (1997), atribuindo um valor mais significativo às fontes de experiência de domínio, persuasão social e experiência vicariante.

Para o estudo da satisfação profissional dos professores da nossa amostra a opção da utilização da *Job in General Scale - JIG* (Ironson et al., 1989; versão portuguesa de Seco, 2000), como já foi referido anteriormente neste capítulo, revelou a existência de uma disfuncionalidade nesta escala para a amostra em estudo, onde foram obtidos índices de ajustamento muito aquém dos valores mínimos aceitáveis. A ausência marcada de variabilidade nas respostas dos professores da amostra levou-nos a concluir não ser esta escala adequada à amostra em estudo e a não continuar com a sua utilização nos estudos subsequentes. Poderemos avançar para uma justificação referindo que este resultado se verificou dentro da possibilidade de estarmos perante uma amostra muito específica, com condicionalismos profissionais que condicionaram positivamente as respostas conduzindo a uma com fraca variabilidade.

Os estudos com a *Collective Efficacy Scale (CE-Scale)* versão longa de 21 itens, como já foi referido no Capítulo 3, começaram pela tradução-retroversão (Hill & Hill, 1999) do instrumento uma vez que se desconhecem estudos em Portugal. Os estudos psicométricos realizados neste estudo permitiram obter um instrumento com 11 itens adaptado à amostra em estudo com valores de alfa de Cronbach de .84 e valores elevados de média de resposta ($M=4.5$; $DP=0.67$). O valor de consistência interna obtido foi modesto, relativamente ao valor apresentado nos estudos anteriores que foi de .96 (Dantas, Guerreiro & Azzi, 2012). Tendo em atenção os resultados das análises psicométricas efetuadas, foi aceite a estrutura obtida através da ACP pelo que somos da opinião de que será necessário a realização de novos estudos de aprofundamento da validade deste instrumento de avaliação da autoeficácia coletiva.

Para o estudo das boas práticas docentes associadas ao ensino superior, tal como foi referido nos últimos três capítulos, construímos um inventário de boas práticas docentes no ensino superior (IBPDES) utilizando os *Inventories of Good Practice in Undergraduate Education* de Chickering e Gamson (1991) (*IGPUE*). Não se conhecem estudos com este instrumento em Portugal, pelo que iniciámos pela tradução-retroversão (Hill & Hill, 1999). Os resultados dos estudos psicométricos dos inventários revelaram valores de consistência interna que variaram entre .77 e .87 com uma média de resposta nos inventários que variaram entre 3.58 ($DP=0.63$) e 4.00 ($DP=0.52$).

Para dar continuidade aos objetivos da investigação e tendo em atenção que as boas práticas ocupam o lugar de variável dependente, foi equacionada a redução do número de variáveis através da ACP (Stevens, 1986). Os valores de saturação, comunalidades, correlações corrigidas e o valor de alfa de Cronbach foram elevados ($\alpha = .909$), pelo que se considerou a utilização as boas práticas como medida única.

Após a seleção dos instrumentos de investigação para este estudo e depois das diversas análises psicométricas, é nossa convicção que serão necessários mais estudos com instrumentos de avaliação de autoeficácia (individual e coletiva) e de satisfação profissional com docentes do ensino superior. Alguns instrumentos, em estudos anteriores, foram utilizados em amostras com docentes, mas num nível de ensino diferente da nossa amostra. Relativamente ao domínio da avaliação da autoeficácia, como referido por Bandura (1982; Schwarzer, Dunkel-Schetter, Weiner & Wo, 1992, citados por Coimbra & Fontaine, 1999, p. 1068), é importante a utilização de instrumentos de avaliação mais gerais e também específicos deste construto, podendo assim, ultrapassar algumas dificuldades dos estudos psicométricos dos instrumentos.

Depois da apresentação, análise e discussão dos estudos psicométricos das sete escalas utilizadas no protocolo desta investigação, no capítulo seguinte, apresentam-se os resultados da avaliação individual e coletiva e a sua relação e impacto na avaliação das boas práticas docentes, contribuindo assim para a compreensão das boas práticas pedagógicas no ensino da enfermagem.

CAPÍTULO V

RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA AUTOEFICÁCIA INDIVIDUAL E COLETIVA NO ENSINO DA ENFERMAGEM: RELAÇÃO E IMPACTO NA AVALIAÇÃO DAS BOAS PRÁTICAS DOCENTES

Procurando obter uma compreensão acerca da relação entre as variáveis estudadas no Capítulo 4, efetuou-se um conjunto de sucessivos procedimentos estatísticos de modo a, em primeiro lugar, numa perspetiva exploratória, se obter entendimento sobre a relação entre as variáveis em estudo e, em segundo lugar, avançar um possível modelo explicativo das boas práticas docentes no ensino da enfermagem, a partir de um conjunto de indicadores que se constituem como medidas de avaliação da perceção da autoeficácia e da resiliência.

Atendendo aos objetivos da presente investigação (referenciados no Capítulo 3), considerando as variáveis em estudo, instrumentos utilizados para a sua operacionalização e respetivos resultados psicométricos, procedeu-se a um conjunto de análises estatísticas, que permitiram:

- Avaliar o nível de associação das diversas variáveis em estudo: perceção de autoeficácia (nas suas vertentes individual e coletiva e no seu nível generalizado e específico do professor), resiliência e práticas docentes;
- Avaliar as referidas variáveis em função das características sociodemográficas e socioprofissionais dos docentes que integram a amostra;
- Avaliar o poder preditivo das condições de autoeficácia e resiliência em relação às boas práticas docentes no ensino da enfermagem;
- Testar um modelo multidimensional explicativo do conjunto de indicadores que se constituem como medidas de avaliação da perceção de autoeficácia, resiliência e boas práticas docentes no ensino da enfermagem.

1. Avaliação da perceção da autoeficácia individual e coletiva, da resiliência e das boas práticas docentes: estudos correlacionais e diferenciais

1.1. Associação entre as variáveis de autoeficácia, resiliência e boas práticas docentes

Para avaliar o nível de associação das variáveis em estudo recorreremos à construção de uma matriz de correlações entre as variáveis de autoeficácia, resiliência, índice de formação dos docentes e inventários de boas práticas. Os resultados obtidos permitem concluir que, de uma forma geral, as variáveis se encontram correlacionadas positivamente entre si, mas com magnitudes diferentes. Existem ainda variáveis que se correlacionam negativamente, embora com baixa magnitude. De uma forma geral verificamos, como seria de esperar, que os valores mais expressivos dizem respeito às correlações entre as dimensões de cada instrumento e entre elas e o total, quando este existe. Exemplificando, as correlações dentro do IBPDES variam entre .425 ($p < .01$) e .718 ($p < .001$) enquanto que com o IBPDES e as outras variáveis em análise as correlações atingem o valor máximo de .448 ($p < .01$).

Mais concretamente, e sinalizando os coeficientes de correlação da Escala de Autoeficácia Generalizada (GSES) observa-se que esta escala se correlaciona de forma significativa e expressiva com a subescala Eficácia Pessoal do Professor (*TES-F1*) ($r=.453, p<.01$) e com os Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior (IBPDES-Total e subtotais) ($.306 < r < .431, p < .01.$), significando que, na nossa amostra, à medida que aumenta a percepção de autoeficácia generalizada aumenta a percepção da autoeficácia específica do professor (enquanto crença de que possui as capacidades necessárias para fazer o aluno aprender) e, também, aumentam as boas práticas dos docentes no ensino superior de enfermagem. Estas associações são ainda reforçadas pelas correlações estatisticamente significativas, entre a subescala Eficácia Pessoal do Professor (*TES-F1*) e os inventários de boas práticas (IBPDES-Total) ($.332 < r < .448, p < .01$).

Ainda referente à associação das crenças de autoeficácia específica do professor com outras variáveis, o relevo vai para as correlações encontradas entre a subescala da *TES* - Eficácia Pessoal do Professor (*TES-F1*) e três das fontes específicas de autoeficácia: a experiência de domínio (EFAD-ED) ($r=.457, p < .01$), a Experiência vicariante (EV) ($r=.411, p < .01.$) e a Persuasão social (PS) ($r=.348, p < .01$). Os resultados que se apresentam estão em sintonia com a literatura que destaca as fontes de autoeficácia de experiência de domínio, persuasão social e experiências vicariantes como aquelas que se manifestam como mais robustas na criação do senso de autoeficácia generalizada e específica do professor (Bandura, Azzi & Polidoro, 2008; Bandura, 1997; laochite & Azzi, 2012).

Outro domínio de interesse no conjunto destes resultados é a autoeficácia coletiva (*CE-Scale*). Explorando a matriz de correlações que apresentamos verifica-se que a pontuação da *CE-Scale* se correlacionou moderada e positivamente com a pontuação total dos IBPDES-Total ($r=.275, p < .01$) e de igual forma com o IBPDES 3 ($r=.298, p < .01$), IBPDES-1 ($r=.273, p < .01$), o IBPDES-2 ($r=.255, p < .01$) e o IBPDES-7 ($r=.230, p < .01$), respetivamente as boas práticas de uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa, e as boas práticas que estimulam a ligação estudante com o docente e a instituição, as que favorecem a interação e cooperação entre estudantes, e as que melhor garantem o respeito pela diversidade de backgrounds e formas de aprendizagem, claramente boas práticas que se reportam e beneficiam coletivos e sua interdependência, especificamente a organização, os docentes e os estudantes.

Por fim, de referir que existem três correlações estatisticamente significativas com valores negativos nesta amostra que, merecem a nossa atenção por poderem contribuir para reforçar a importância de distinguir as fontes de autoeficácia, pela sua relação diferenciada com as crenças de autoeficácia generalizada, individual e coletiva do professor. De uma forma geral as fontes de autoeficácia (EFAD-ED, EFAD-EV e EFAD-PS) correlacionam-se positivamente com a autoeficácia generalizada (GSES), respetivamente ($r=-.293, p < .01$; $r=-.220, p < .01$; $r=-.193, p < .01$) e com a autoeficácia individual específica do professor (*TES-F1*) ($r=-.457, p < .01$; $r=-.393, p < .01$; $r=-.414, p < .01$). A exceção a esta tendência é mesmo a fonte de autoeficácia baseada em estados fisiológicos e emocionais (EFAD - EFE), que correlacionando-se positivamente com as outras fontes, não se correlaciona de modo significativo com a *TES-F1* ($r=.096, p > .05$) e correlaciona-se de forma negativa com a GSES ($r=-.176, p < .05$) e a *CE-Scale* ($r=-.217, p < .01$). Também é a única fonte de autoeficácia que não se correlaciona significativamente com a medida de resiliência ($r=-.109, p > .05$), correlacionando-se, ainda, positivamente com a dimensão *TES-F2* ($r=.144, p < .05$).

Pela análise da matriz é possível verificar que a Escala de resiliência (ER) se correlaciona de forma positiva e significativamente com a maioria das variáveis e autoeficácia individual, generalizada e específica do professor, respetivamente com a GSES ($r=.695, p<.01.$) e com a TES-F1 ($r=.485, p<.01.$).

Quadro 5.1: Matriz de correlações entre as variáveis em estudo (n=212).

	ER	GSES	TES-F1	TES-F2	TES-Total	CE-Scale	EFAD-ED	EFAD-EV	EFAD-PS	EFAD-EFE	IBPDES-1	IBPDES-2	IBPDES-3	IBPDES-4	IBPDES-5	IBPDES-6	IBPDES-7	IBPDES-T	IF	
ER	1																			
GSES	.695**	1																		
TES-F1	.485**	.453**	1																	
TES-F2	-0.023	-.019	.202**	1																
TES-Total	.365**	.344**	.873**	.652**	1															
CE-Scale	.184**	.192**	.144*	-.179**	.027	1														
EFAD-ED	.322**	.293**	.457**	.058	.382**	.077	1													
EFAD-EV	.280**	.220**	.393**	.213**	.411**	.032	.603**	1												
EFAD-PS	.279**	.193**	.414**	.053	.348**	.080	.784**	.636**	1											
EFAD-EFE	-.109	-.176*	.096	.144*	.140*	-.217**	.323**	.382**	.371**	1										
IBPDES-1	.372**	.340**	.341**	-.043	.245**	.273**	.235**	.266**	.231**	.089	1									
IBPDES-2	.307**	.306**	.332**	-.052	.233**	.255**	.213**	.294**	.290**	.091	.648**	1								
IBPDES-3	.320**	.382**	.410**	-.065	.288**	.298**	.236**	.258**	.249**	.006	.602**	.706**	1							
IBPDES-4	.214**	.324**	.334**	-.091	.220**	.171*	.091	.159*	.117	.042	.500**	.599**	.627**	1						
IBPDES-5	.288**	.355**	.340**	-.011	.260**	.162*	.121	.225**	.149*	-.048	.425**	.586**	.575**	.652**	1					
IBPDES-6	.296**	.367**	.371**	-.052	.265**	.170*	.235**	.277**	.266**	-.051	.436**	.524**	.584**	.575**	.718**	1				
IBPDES-7	.356**	.360**	.392**	-.120	.250**	.230**	.131	.219**	.170**	-.034	.462**	.551**	.651**	.653**	.691**	.628**	1			
IBPDES-T	.380**	.431**	.448**	-.077	.313**	.275**	.223**	.301**	.261**	.016	.703**	.815**	.833**	.815**	.824**	.789**	.824**	1		
IF	.123	.181**	.026	-.093	-.026	-.001	-.060	-.118	-.161*	-.069	.086	.052	.146*	.124	.110	.142*	.231**	.159*		1
M	5.48	3.18	4.40	3.61	4.16	4.51	5.01	4.65	4.95	3.93	3.87	3.90	3.92	3.47	3.66	4.00	3.58	3.77		9.31
DP	0.61	0.37	0.59	0.85	0.52	0.67	0.68	0.70	0.70	0.91	0.56	0.61	0.51	0.56	0.56	0.52	0.63	0.46		1.93

Nota: Por uma questão de comparabilidade entre escalas, as boas práticas foram calculadas com os *Factor Based-Score* (somatórios) e não com os *Factor-Score* (a partir da análise fatorial). *CE-Scale*= *Collective Efficacy Scale*. *GSES*= Escala de Autoeficácia Generalizada. *TES-F1*=*Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia pessoal do professor. *TES-F2*=*Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia no ensino. *ER*= Escala de resiliência. *EFAD*= Escala de Fontes de Autoeficácia. *ED*= Experiência de domínio. *PS*= Persuasão social. *IF*= Índice de formação. * $p < .05$; ** $p < .01$. *IBPDES*= Inventário de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior. *IBPDES-1*= Favorecer a ligação estudante docente-instituição. *IBPDES-2*= Favorecer a interação e cooperação entre estudantes. *IBPDES-3*= Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa. *IBPDES-4*= Boas práticas de feedback imediato de desempenho. *IBPDES-5*= Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa. *IBPDES-6*= Comunicar expectativas elevadas aos estudantes. *IBPDES-7*= Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem. *IF*= Índice de formação= somatório ponderado das habilitações académicas e profissionais.

1.2. Associação da idade e tempo de docência com a autoeficácia, resiliência e boas práticas docentes

Foi efetuada a avaliação da autoeficácia individual, generalizada (GSES) ou do professor (*TES*), a avaliação da autoeficácia coletiva (*CE-Scale*), da resiliência (ER) das boas práticas docentes (IBPDES) tendo em conta as variáveis sociodemográficas e socioprofissionais, obtidas através do preenchimento pelos docentes da Ficha de dados sociodemográficos e socioprofissionais. Nos estudos de correlação foram encontrados resultados significativos em relação à *TES-F2* – Subescala de autoeficácia no ensino ($r=.169$; $p=0.14$) significando que quando aumenta a idade dos professores da amostra tende a aumentar a perceção de autoeficácia para o ensino e do seu resultado baseado na crença de que qualquer capacidade do professor para produzir mudanças, está limitada pelo meio ambiente.

Quadro 5.2: Correlação entre a idade e as variáveis de autoeficácia, resiliência e os Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior ($n=212$).

Variáveis		Idade
GSES (AE – generalizada)	<i>r</i>	.052
	<i>p</i>	.454
ER (Escala de resiliência)	<i>r</i>	-.065
	<i>p</i>	.348
<i>TES-F1</i> (AE - professor)	<i>r</i>	.060
	<i>p</i>	.381
<i>TES-F2</i> (AE - ensino)	<i>r</i>	.169*
	<i>p</i>	.014
<i>TES</i> (total)	<i>r</i>	.134
	<i>p</i>	.052
<i>CE-Scale</i> (AE - coletiva)	<i>r</i>	-.084
	<i>p</i>	.226
EFAD: ED (Experiência de domínio)	<i>r</i>	.050
	<i>p</i>	.466
EFAD: EV (Experiência vicariante)	<i>r</i>	.008
	<i>p</i>	.906
EFAD: PS (Persuasão social)	<i>r</i>	.009
	<i>p</i>	.893
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	<i>r</i>	-.031
	<i>p</i>	.655
IBPDES- 1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	<i>r</i>	-.017
	<i>p</i>	.802
IBPDES- 2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	<i>r</i>	.023
	<i>p</i>	.743
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	<i>r</i>	.068
	<i>p</i>	.324

Quadro 5.2 (continuação): Correlação entre a idade e as variáveis de autoeficácia, da satisfação profissional, resiliência e os Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior ($n=212$).

Variáveis		Idade
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	<i>r</i>	.060
	<i>p</i>	.386
IBPDES- 5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	<i>r</i>	-.051
	<i>p</i>	.460
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	<i>r</i>	.090
	<i>p</i>	.194
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	<i>r</i>	.016
	<i>p</i>	.813
IBPDES-Total	<i>r</i>	.037
	<i>p</i>	.593

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Colletive Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior.

Quando correlacionamos as variáveis em estudo com o tempo de docência dos professores apuramos que foram encontrados resultados significativos em relação à TES-F2 – Subescala de autoeficácia no ensino, traduzindo tal resultado que os professores que lecionam há mais anos tendem a ter uma crença mais elevada de que a capacidade do professor para ensinar e produzir resultados em grande parte depende de fatores externos a si próprio, tais como condições de habitação, antecedentes familiares, inteligência e influências parentais.

Quadro 5.3: Correlação entre o tempo de docência e as variáveis de autoeficácia, resiliência e os Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior ($n=212$).

Variáveis	Tempo de docência	
	<i>r</i>	<i>p</i>
GSES (AE – generalizada)	<i>r</i>	.097
	<i>p</i>	.161
ER (Escala de resiliência)	<i>r</i>	-.052
	<i>p</i>	.453
TES-F1 (AE - professor)	<i>r</i>	.043
	<i>p</i>	.530
TES-F2 (AE - ensino)	<i>r</i>	.154*
	<i>p</i>	.025
TES (total)	<i>r</i>	.112
	<i>p</i>	.105
CE-Scale (AE - coletiva)	<i>r</i>	-.004
	<i>p</i>	.954
EFAD: ED (Experiência de domínio)	<i>r</i>	.084
	<i>p</i>	.226
EFAD: EV (Experiência vicariante)	<i>r</i>	.052
	<i>p</i>	.450
EFAD: PS (Persuasão social)	<i>r</i>	.012
	<i>p</i>	.858
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	<i>r</i>	-.019
	<i>p</i>	.780
IBPDES- 1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	<i>r</i>	.010
	<i>p</i>	.886
IBPDES- 2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	<i>r</i>	-.031
	<i>p</i>	.652
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	<i>r</i>	.081
	<i>p</i>	.242
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	<i>r</i>	.074
	<i>p</i>	.281
IBPDES- 5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	<i>r</i>	-.008
	<i>p</i>	.910
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	<i>r</i>	.087
	<i>p</i>	.206
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	<i>r</i>	.032
	<i>p</i>	.639
IBPDES-Total	<i>r</i>	.042
	<i>p</i>	.539

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior.

1.3. Diferenças em função das características sociodemográficas e socioprofissionais

Quando realizámos o teste de diferença de médias (ANOVA) das diversas escalas de autoeficácia, da resiliência e dos inventários de boas práticas em função da variável sexo da nossa amostra não foram encontrados resultados significativos.

Conforme se observa no Quadro 5.4 verifica-se um valor da ANOVA significativo [$F(3,211)=2.888$] para a escala *TES-F2* (Subescala de autoeficácia no ensino) quando comparamos os 4 grupos de tempo de licenciatura dos docentes. Assim, os docentes que têm um tempo de licenciatura até 20 anos ($n=42$) apresentam um valor médio da *TES-F2* de 3.32 ano e os docentes com um tempo de licenciatura de 21 a 25 anos têm um valor médio da escala de 3.59. Já os docentes que têm um tempo de licenciatura de 26 a 30 anos ($n=62$) apresentam um valor médio da escala de *TES-F2* de 3.64. Os docentes que são licenciados há mais de 20 anos ($n=58$) apresentam o valor mais elevado da escala de *TES-F2*. 3.81. Os testes *post-hoc* mostraram que os docentes com licenciatura até 20 anos ($M=3.32, DP=.78$) têm uma média significativamente inferior ($p=.038$) aos docentes que são licenciados há mais de 30 anos ($M=3.81, DP=.86$).

Quadro 5.4: Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função do tempo de licenciatura.

		N	M	DP	F	p
GSES (AE – Generalizada)	até 20A	42	3.13	.37	F(3,211)=1.279	.283 ^{ns}
	21 a 25A	50	3.12	.32		
	26 a 30A	62	3.23	.38		
	+30A	58	3.22	.40		
ER (Escala de resiliência)	até 20A	42	5.51	.59	F(3,211)=0.507	.678 ^{ns}
	21 a 25A	50	5.44	.61		
	26 a 30A	62	5.55	.59		
	+30A	58	5.43	.66		
TES-F1 (AE - professor)	até 20A	42	4.32	.53	F(3,211)=0.752	.522 ^{ns}
	21 a 25A	50	4.37	.62		
	26 a 30A	62	4.40	.55		
	+30A	58	4.49	.63		
TES-F2 (AE - ensino)	até 20A	42	3.32	.78	F(3,211)=2.888	.037*
	21 a 25A	50	3.59	.92		
	26 a 30A	62	3.64	.80		
	+30A	58	3.81	.86		
TES (Total)	até 20A	42	4.01	.44	F(3,211)=2.368	.072 ^{ns}
	21 a 25A	50	4.13	.55		
	26 a 30A	62	4.16	.47		
	+30A	58	4.29	.59		
CE- Scale (AE-Coletiva)	até 20A	42	4.55	.66	F(3,211)=0.283	.837 ^{ns}
	21 a 25A	50	4.57	.75		
	26 a 30A	62	4.46	.70		
	+30A	58	4.50	.59		
EFAD: ED (Experiência de domínio)	até 20A	42	5.00	.74	F(3,211)=0.348	.791 ^{ns}
	21 a 25A	50	4.93	.68		
	26 a 30A	62	5.03	.57		
	+30A	58	5.05	.74		
EFAD: EV (Experiência vicariante)	até 20A	42	4.66	.70	F(3,211)=0.260	.854 ^{ns}
	21 a 25A	50	4.58	.73		
	26 a 30A	62	4.69	.68		
	+30A	58	4.68	.71		
EFAD: PS (Persuasão social)	até 20A	42	5.03	.74	F(3,211)=0.560	.642 ^{ns}
	21 a 25A	50	4.85	.74		
	26 a 30A	62	4.95	.67		
	+30A	58	4.99	.67		
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	até 20A	42	4.19	.87	F(3,211)=1.499	.216 ^{ns}
	21 a 25A	50	3.82	.90		
	26 a 30A	62	3.91	.92		
	+30A	58	3.86	.91		
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	até 20A	42	3.91	.57	F(3,211)=0.659	.578 ^{ns}
	21 a 25A	50	3.80	.51		
	26 a 30A	62	3.94	.52		
	+30A	58	3.87	.54		

Quadro 5.4 (continuação): Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função do tempo de licenciatura.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	até 20A	42	3.87	.62	F(3,211)=0.516	.672 ^{ns}
	21 a 25A	50	3.87	.55		
	26 a 30A	62	3.98	.57		
	+30A	58	3.87	.65		
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	até 20A	42	3.81	.54	F(3,211)=1.385	.248 ^{ns}
	21 a 25A	50	3.96	.42		
	26 a 30A	62	4.01	.49		
	+30A	58	3.90	.53		
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	até 20A	42	3.50	.55	F(3,211)=0.306	.821 ^{ns}
	21 a 25A	50	3.40	.56		
	26 a 30A	62	3.48	.63		
	+30A	58	3.49	.50		
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	até 20A	42	3.70	.50	F(3,211)=1.466	.225 ^{ns}
	21 a 25A	50	3.62	.52		
	26 a 30A	62	3.76	.63		
	+30A	58	3.56	.55		
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	até 20A	42	3.91	.43	F(3,211)=0.674	.569 ^{ns}
	21 a 25A	50	4.06	.49		
	26 a 30A	62	4.00	.53		
	+30A	58	4.02	.53		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	até 20A	42	3.45	.58	F(3,211)=1.132	.337 ^{ns}
	21 a 25A	50	3.66	.58		
	26 a 30A	62	3.64	.73		
	+30A	58	3.54	.58		
IBPDES-Total	até 20A	42	-.10	.99	F(3,211)=0.521	.668 ^{ns}
	21 a 25A	50	-.01	.90		
	26 a 30A	62	.13	1.04		
	+30A	58	-.06	1.05		

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= Teacher Efficacy Scale – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= Teacher Efficacy Scale – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= Collective Efficacy Scale. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docente do Ensino Superior. ^{ns}= não significativo.

Os grupos de docentes com diferentes formações em didática e pedagogia foram também comparados em termos de autoeficácia, de resiliência e de boas práticas. Conforme o Quadro 5.5, o teste de ANOVA revelou-se significativo nomeadamente na dimensão *Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem* (IBPDES-7). Assim a média deste inventário IBPDES foi de 3.27 (*DP*=.69) para os docentes que não têm formação didática/pedagogia (*n*=20), 3.57 (*DP*=.65) para os docentes que têm ações de formação ou cursos de curta duração (*n*=110) e 3.67 (*DP*=.57) para os docentes que possuem formação pós-graduada (*n*=82). Não foram encontradas mais diferenças significativas.

Quadro 5.5: Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função da formação em pedagogia e didática.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
GSES (AE-Generalizada)	Não tem	20	3.14	.39	^a F(2, 76.146)=0.681	.509 ^{ns}
	A/C CD	110	3.16	.35		
	FPG	82	3.22	.40		
ER (Escala de resiliência)	Não tem	20	5.35	.66	^a F(2, 70.870)=0.549	.580 ^{ns}
	A/C CD	110	5.49	.61		
	FPG	82	5.51	.61		
TES-F1 (AE - professor)	Não tem	20	4.23	.67	^a F(2, 65.425)=0.893	.414 ^{ns}
	A/C CD	110	4.40	.53		
	FPG	82	4.44	.64		
TES-F2 (AE – ensino)	Não tem	20	3.61	.92	^a F(2, 70.606)=0.486	.617 ^{ns}
	A/C CD	110	3.56	.84		
	FPG	82	3.69	.86		
TES (Total)	Não tem	20	4.04	.54	^a F(2, 76.966)=0.894	.413 ^{ns}
	A/C CD	110	4.14	.47		
	FPG	82	4.21	.59		
CE-Scale (AE- Coletiva)	Não tem	20	4.65	.71	^a F(2, 72.810)=0.572	.567 ^{ns}
	A/C CD	110	4.52	.67		
	FPG	82	4.47	.67		
EFAD: ED (Experiência de domínio)	Não tem	20	4.80	.87	^a F(2, 52.495)=0.837	.439 ^{ns}
	A/C CD	110	5.02	.60		
	FPG	82	5.04	.72		
EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não tem	20	4.60	.69	^a F(2, 82.423)=0.464	.630 ^{ns}
	A/C CD	110	4.62	.70		
	FPG	82	4.71	.71		
EFAD: PS (Persuasão social)	Não tem	20	4.84	.88	^a F(2, 54.698)=0.252	.778 ^{ns}
	A/C CD	110	4.97	.66		
	FPG	82	4.96	.71		
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não tem	20	3.60	1.02	^a F(2, 64.478)=2.090	.132 ^{ns}
	A/C CD	110	4.04	.88		
	FPG	82	3.86	.90		
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não tem	20	3.77	.59	^a F(2, 65.279)=0.529	.592 ^{ns}
	A/C CD	110	3.91	.55		
	FPG	82	3.87	.49		
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não tem	20	3.65	.57	^a F(2, 84.478)=2.680	.074 ^{ns}
	A/C CD	110	3.89	.63		
	FPG	82	3.98	.55		
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não tem	20	3.77	.53	^a F(2, 70.807)=1.810	.171 ^{ns}
	A/C CD	110	3.90	.51		
	FPG	82	4.00	.47		
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não tem	20	3.19	.63	^a F(2, 62.278)=2.720	.074 ^{ns}
	A/C CD	110	3.48	.57		
	FPG	82	3.52	.52		

Quadro 5.5 (continuação): Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função da formação em pedagogia e didática..

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não tem	20	3.51	.56	^a F(2, 79.486)=0.872	.422 ^{ns}
	A/C CD	110	3.66	.56		
	FPG	82	3.69	.55		
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não tem	20	3.81	.51	^a F(2, 75.756)=2.213	.116 ^{ns}
	A/C CD	110	3.99	.49		
	FPG	82	4.07	.50		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não tem	20	3.27	.69	^a F(2, 65.216)=3.215	.047*
	A/C CD	110	3.57	.65		
	FPG	82	3.67	.57		
IBPDES-Total	Não tem	20	-.47	1.06	^a F(2, 69.265)=2.806	.067 ^{ns}
	A/C CD	110	-.01	1.03		
	FPG	82	.13	.91		

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior. A/C CD= Ações ou cursos de curta duração. FPG= Formação pós-graduada. ^{ns}= não significativo. * $p < .05$; ** $p < .01$. ^a= Com correção de Brown-Forsythe

Foi também realizado o estudo das diferenças entre as áreas de estudo dos mestrados realizados pelos docentes da amostra (Enfermagem, Ciências da Educação e outras áreas de mestrado). Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre as áreas de mestrado na Escala de resiliência [$F(2,190)=4.152, p=.017$]. Os testes *post-hoc* mostraram que os da área de Enfermagem ($M=5.35, DP=0.64$) têm uma média significativamente inferior aos de “outras áreas” ($M=5.61, DP=0.57$), $p=.017$. Não foram encontrados outros valores significativos entre as áreas de estudo dos cursos de mestrado e as escalas em estudo.

Quadro 5.6: Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função da área de mestrado.

Variáveis		N	M	DP	F	p
GSES (AE-Generalizada)	Enfermagem	59	3.14	.42	F(2,190)=0.585	.558 ^{ns}
	C. Educação	36	3.20	.35		
	Outras	96	3.21	.33		
ER (Escala de resiliência)	Enfermagem	59	5.35	.64	F(2,190)=4.152	.017*
	C. Educação	36	5.38	.62		
	Outras	96	5.61	.57		
TES-F1 (AE - professor)	Enfermagem	59	4.30	.59	F(2,190)=1.570	.211 ^{ns}
	C. Educação	36	4.35	.62		
	Outras	96	4.47	.56		
TES-F2 (AE – ensino)	Enfermagem	59	3.58	.81	F(2,190)=1.741	.178 ^{ns}
	C. Educação	36	3.83	.97		
	Outras	96	3.52	.86		
TES (Total)	Enfermagem	59	4.08	.50	F(2,190)=0.828	.438 ^{ns}
	C. Educação	36	4.20	.59		
	Outras	96	4.18	.51		
CE-Scale (AE-Coletiva)	Enfermagem	59	4.38	.70	F(2,190)=2.055	.131 ^{ns}
	C. Educação	36	4.44	.58		
	Outras	96	4.59	.67		
EFAD: ED (Experiência de domínio)	Enfermagem	59	4.90	.69	F(2,190)=1.449	.237 ^{ns}
	C. Educação	36	4.94	.78		
	Outras	96	5.08	.62		
EFAD: EV (Experiência vicariante)	Enfermagem	59	4.62	.64	F(2,190)=0.195	.823 ^{ns}
	C. Educação	36	4.56	.76		
	Outras	96	4.65	.69		
EFAD: PS (Persuasão social)	Enfermagem	59	4.90	.69	F(2,190)=1.028	.360 ^{ns}
	C. Educação	36	4.84	.70		
	Outras	96	5.02	.71		
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Enfermagem	59	3.86	1.00	F(2,190)=1.017	.364 ^{ns}
	C. Educação	36	3.79	.83		
	Outras	96	4.02	.92		
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Enfermagem	59	3.83	.52	F(2,190)=0.648	.524 ^{ns}
	C. Educação	36	3.92	.56		
	Outras	96	3.92	.51		
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Enfermagem	59	3.89	.58	F(2,190)=0.047	.954 ^{ns}
	C. Educação	36	3.92	.62		
	Outras	96	3.88	.57		
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Enfermagem	59	3.87	.51	F(2,190)=0.489	.614 ^{ns}
	C. Educação	36	3.95	.51		
	Outras	96	3.95	.47		
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Enfermagem	59	3.54	.50	F(2,190)=1.085	.340 ^{ns}
	C. Educação	36	3.52	.52		
	Outras	96	3.42	.58		

Quadro 5.6 (continuação): Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função da área de mestrado.

Variáveis		N	M	DP	F	p
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Enfermagem	59	3.62	.56	F(2,190)=0.328	.721 ^{ns}
	C. Educação	36	3.63	.58		
	Outras	96	3.69	.56		
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Enfermagem	59	3.94	.52	F(2,190)=1.111	.331 ^{ns}
	C. Educação	36	4.09	.43		
	Outras	96	4.04	.50		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Enfermagem	59	3.51	.57	F(2,190)=0.869	.421 ^{ns}
	C. Educação	36	3.68	.53		
	Outras	96	3.61	.67		
Boas práticas (Total)	Enfermagem	59	-.07	.94	F(2,190)=0.364	.695 ^{ns}
	C. Educação	36	.10	.94		
	Outras	96	.03	.98		

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior. ^{ns}= não significativo. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Relativamente aos docentes que não possuem doutoramento, que possuem ou que estão a frequentar, foi realizado o teste de ANOVA e encontradas diferenças significativas entre os três grupos nas médias do IBPDES-7. *Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem* [$F(2,211)=3.443, p=.034$]. Os testes *post-hoc* mostraram que os que não têm doutoramento têm uma média significativamente inferior aos que estão a frequentar ($p=.050$).

Quadro 5.7: Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função do doutoramento.

Variáveis		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
GSES (AE-Generalizada)	Não	32	3.05	.38	F(2,211)=0.714	.491 ^{ns}
	Sim	88	3.13	.32		
	A frequentar	92	3.27	.40		
ER (Escala de resiliência)	Não	32	5.27	.52	F(2,211)=0.581	.560 ^{ns}
	Sim	88	5.42	.58		
	A frequentar	92	5.61	.65		
TES-F1 (AE - professor)	Não	32	4.34	.56	^a F(2, 65.425)=0.893	.414
	Sim	88	4.43	.55		
	A frequentar	92	4.40	.63		
TES-F2 (AE-ensino)	Não	32	3.71	.80	F(2,211)=0.518	.596 ^{ns}
	Sim	88	3.71	.91		
	A frequentar	92	3.49	.81		
TES (Total)	Não	32	4.15	.49	^a F(2, 76.966)=0.894	.413
	Sim	88	4.20	.52		
	A frequentar	92	4.12	.54		
CE-Scale (AE-Coletiva)	Não	32	4.52	.67	F(2,211)=0.597	.551 ^{ns}
	Sim	88	4.52	.67		
	A frequentar	92	4.50	.68		
EFAD: ED (Experiência de domínio)	Não	32	5.04	.70	F(2,211)=1.081	.341 ^{ns}
	Sim	88	5.01	.70		
	A frequentar	92	4.99	.66		
EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	32	4.78	.58	F(2,211)=0.459	.632 ^{ns}
	Sim	88	4.70	.72		
	A frequentar	92	4.56	.71		
EFAD:PS (Persuasão social)	Não	32	5.18	.53	F(2,211)=0.309	.734 ^{ns}
	Sim	88	4.99	.73		
	A frequentar	92	4.84	.72		
EFAD:EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	32	3.97	.88	F(2,211)=2.327	.100 ^{ns}
	Sim	88	4.10	.86		
	A frequentar	92	3.75	.94		
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	32	3.91	.53	F(2,211)=0.568	.568
	Sim	88	3.85	.55		
	A frequentar	92	3.90	.52		
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	32	3.92	.61	F(2,211)=2.547	.081
	Sim	88	3.90	.61		
	A frequentar	92	3.90	.59		
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	32	3.87	.45	F(2,211)=1.887	.154
	Sim	88	3.97	.49		
	A frequentar	92	3.90	.52		

Quadro 5.7 (continuação): Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas de autoeficácia, de resiliência e dos Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior em função do doutoramento.

Variáveis		N	M	DP	F	p
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	32	3.37	.57	F(2,211)=3.010	.051
	Sim	88	3.49	.57		
	A frequentar	92	3.48	.55		
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	32	3.55	.59	F(2,211)=0.872	.419
	Sim	88	3.67	.56		
	A frequentar	92	3.69	.55		
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	32	3.89	.56	F(2,211)=2.281	.105
	Sim	88	3.97	.47		
	A frequentar	92	4.08	.50		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	32	3.37	.62	F(2,211)=3.443	.034*
	Sim	88	3.56	.59		
	A frequentar	92	3.68	.66		
IBPDES-Total	Não	32	-.19	1.02	F(2,211)=2.918	.056
	Sim	88	.00	1.00		
	A frequentar	92	.07	1.00		

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior. *ns= não significativo. * $p < .05$; ** $p < .01$. a= Com correção de Brown-Forsythe.

1.4. Diferenças em função das características da autoavaliação do desempenho docente

Na fase final do protocolo de investigação elaborámos um conjunto de questões relacionadas com o processo de autoavaliação do desempenho docente (Anexo 1), nomeadamente se já tinham realizado institucionalmente a avaliação docente do último triénio, se tinham conhecimento da avaliação realizada pelos estudantes às suas unidades curriculares e quais os aspetos positivos e aqueles que necessitam de melhorar decorrentes das referidas avaliações. Foi ainda questionado se consideram que dispõem de conhecimento didático/pedagógico suficiente para ultrapassar os desafios da atividade docente e qual o plano que vão empreender para melhorar o seu desempenho como docente.

Analisado o Quadro 5.8, observamos que já realizaram a autoavaliação de desempenho docente relativa ao último triénio 58.96% dos professores inquiridos ($n=125$), e que 91.51% ($n=194$) já tinham tido conhecimento dos resultados da avaliação dos estudantes às suas unidades curriculares. Referiram aspetos positivos do seu desempenho 68.40% ($n=145$) e aspetos a melhorar 53.77% ($n=114$). Consideraram o seu conhecimento didático/pedagógico suficiente 75.47% dos docentes ($n=160$), mas consideraram oportuna a formação nesta área 91.98% ($n=195$). Referiram um plano para melhorar o desempenho docente 58.49% ($n=124$).

Dos docentes da amostra que já realizaram a sua avaliação de desempenho relativa ao último triénio, 75.2% referiram aspetos positivos do seu desempenho docente enquanto que dos que ainda não realizaram referem aspetos positivos 58.6% ($\chi^2(1)=6.523, p=.011$).

Entre os professores que já realizaram a sua avaliação de desempenho relativa ao último triénio, 62.4% referiram aspetos a melhorar do seu desempenho docente enquanto que dos que ainda não realizaram referiram aspetos a melhorar 41.4% ($\chi^2(1)=9.119, p=.003$).

Entre os professores que referiram aspetos positivos do seu desempenho docente, 78.6% referiram aspetos a melhorar enquanto entre os que não referiram aspetos positivos nenhum docente assinalou aspetos a melhorar ($\chi^2(1)=113.952, p<.001$).

Entre os professores que referiram aspetos positivos do seu desempenho docente, 79.3% referiram um plano enquanto entre os que não referiram aspetos positivos apenas 13.4% refere um plano ($\chi^2(1)=81.912, p<.001$).

Oitenta e quatro virgula dois por cento (84.2%) dos professores que referiram aspetos a melhorar no seu desempenho docente também referem um plano para o melhorar, enquanto que entre os que não referem aspetos a melhorar apenas 28.6% assinalaram ter um plano ($\chi^2(1)=67.193, p<.001$).

Quadro 5.8: Distribuição das respostas pelas questões sobre autoavaliação do desempenho docente.

		N	%
Já realizou a sua avaliação de desempenho relativa ao último triénio?	Não	87	41,04
	Sim	125	58,96
Tem conhecimento da avaliação realizada pelos estudantes às suas unidades curriculares?	Não	18	8,49
	Sim	194	91,51
Aspetos positivos	Não refere aspetos positivos	67	31,60
	Refere aspetos positivos	145	68,40
Aspetos a melhorar	Não refere aspetos a melhorar	98	46,23
	Refere aspetos a melhorar	114	53,77
O conhecimento didático/pedagógico de que dispõe é suficiente para ultrapassar os desafios da sua atividade docente?	Não	52	24,53
	Sim	160	75,47
Considera oportuna a realização de formação didático/pedagógica?	Não	17	8,02
	Sim	195	91,98
Plano para melhorar o desempenho	Não refere plano	88	41,51
	Refere plano	124	58,49

No Quadro 5.9 estão os resultados das médias e desvios-padrão das escalas em função do professor ter ou não efetuado a sua avaliação de desempenho no último triénio. Não foram encontradas, em qualquer das medidas em estudo, diferenças estatisticamente significativas entre os docentes que já tinham efetuado a avaliação de desempenho e os que não tinham realizado em qualquer das escalas em estudo.

Quadro 5.9: Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas em função do docente ter ou não efetuado a avaliação de desempenho do último triénio.

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>																																																																																																																																																																																								
GSES (AE-Generalizada)	Não	87	3.15	.35	F(1,211)=1.283	.259 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.20	.39			ER (Escala de resiliência)	Não	87	5.40	.60	F(1,211)=2.883	.091 ^{ns}	Sim	125	5.54	.61	TES-F1 (AE - professor)	Não	87	4.37	.61	F(1,211)=0.515	.474 ^{ns}	Sim	125	4.43	.57	TES-F2 (AE - ensino)	Não	87	3.63	.90	F(1,211)=0.052	.820 ^{ns}	Sim	125	3.60	.82	TES (Total)	Não	87	4.14	.56	F(1,211)=0.241	.624 ^{ns}	Sim	125	4.18	.50	CE-Scale (AE - coletiva)	Não	87	4.43	.73	^a F(1,167.43)=2.305	.131 ^{ns}	Sim	125	4.57	.63	EFAD-PD: (Experiência de domínio)	Não	87	4.95	.73	F(1,211)=1.153	.284 ^{ns}	Sim	125	5.05	.64	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	87	4.64	.75	F(1,211)=0.063	.803 ^{ns}	Sim	125	4.66	.66	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}	Sim	125	4.97	.71	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim
ER (Escala de resiliência)	Não	87	5.40	.60	F(1,211)=2.883	.091 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	5.54	.61			TES-F1 (AE - professor)	Não	87	4.37	.61	F(1,211)=0.515	.474 ^{ns}	Sim	125	4.43	.57	TES-F2 (AE - ensino)	Não	87	3.63	.90	F(1,211)=0.052	.820 ^{ns}	Sim	125	3.60	.82	TES (Total)	Não	87	4.14	.56	F(1,211)=0.241	.624 ^{ns}	Sim	125	4.18	.50	CE-Scale (AE - coletiva)	Não	87	4.43	.73	^a F(1,167.43)=2.305	.131 ^{ns}	Sim	125	4.57	.63	EFAD-PD: (Experiência de domínio)	Não	87	4.95	.73	F(1,211)=1.153	.284 ^{ns}	Sim	125	5.05	.64	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	87	4.64	.75	F(1,211)=0.063	.803 ^{ns}	Sim	125	4.66	.66	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}	Sim	125	4.97	.71	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89								
TES-F1 (AE - professor)	Não	87	4.37	.61	F(1,211)=0.515	.474 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	4.43	.57			TES-F2 (AE - ensino)	Não	87	3.63	.90	F(1,211)=0.052	.820 ^{ns}	Sim	125	3.60	.82	TES (Total)	Não	87	4.14	.56	F(1,211)=0.241	.624 ^{ns}	Sim	125	4.18	.50	CE-Scale (AE - coletiva)	Não	87	4.43	.73	^a F(1,167.43)=2.305	.131 ^{ns}	Sim	125	4.57	.63	EFAD-PD: (Experiência de domínio)	Não	87	4.95	.73	F(1,211)=1.153	.284 ^{ns}	Sim	125	5.05	.64	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	87	4.64	.75	F(1,211)=0.063	.803 ^{ns}	Sim	125	4.66	.66	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}	Sim	125	4.97	.71	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																			
TES-F2 (AE - ensino)	Não	87	3.63	.90	F(1,211)=0.052	.820 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.60	.82			TES (Total)	Não	87	4.14	.56	F(1,211)=0.241	.624 ^{ns}	Sim	125	4.18	.50	CE-Scale (AE - coletiva)	Não	87	4.43	.73	^a F(1,167.43)=2.305	.131 ^{ns}	Sim	125	4.57	.63	EFAD-PD: (Experiência de domínio)	Não	87	4.95	.73	F(1,211)=1.153	.284 ^{ns}	Sim	125	5.05	.64	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	87	4.64	.75	F(1,211)=0.063	.803 ^{ns}	Sim	125	4.66	.66	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}	Sim	125	4.97	.71	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																														
TES (Total)	Não	87	4.14	.56	F(1,211)=0.241	.624 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	4.18	.50			CE-Scale (AE - coletiva)	Não	87	4.43	.73	^a F(1,167.43)=2.305	.131 ^{ns}	Sim	125	4.57	.63	EFAD-PD: (Experiência de domínio)	Não	87	4.95	.73	F(1,211)=1.153	.284 ^{ns}	Sim	125	5.05	.64	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	87	4.64	.75	F(1,211)=0.063	.803 ^{ns}	Sim	125	4.66	.66	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}	Sim	125	4.97	.71	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																									
CE-Scale (AE - coletiva)	Não	87	4.43	.73	^a F(1,167.43)=2.305	.131 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	4.57	.63			EFAD-PD: (Experiência de domínio)	Não	87	4.95	.73	F(1,211)=1.153	.284 ^{ns}	Sim	125	5.05	.64	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	87	4.64	.75	F(1,211)=0.063	.803 ^{ns}	Sim	125	4.66	.66	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}	Sim	125	4.97	.71	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																				
EFAD-PD: (Experiência de domínio)	Não	87	4.95	.73	F(1,211)=1.153	.284 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	5.05	.64			EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	87	4.64	.75	F(1,211)=0.063	.803 ^{ns}	Sim	125	4.66	.66	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}	Sim	125	4.97	.71	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																															
EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	87	4.64	.75	F(1,211)=0.063	.803 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	4.66	.66			EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}	Sim	125	4.97	.71	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																										
EFAD: PS (Persuasão social)	Não	87	4.93	.69	F(1,211)=0.207	.650 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	4.97	.71			EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}	Sim	125	3.93	.83	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																					
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	87	3.92	1.01	F(1,211)=0.003	.956 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.93	.83			IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}	Sim	125	3.93	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																																
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	87	3.81	.55	^a F(1,178.94)=2.612	.108 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.93	.52			IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}	Sim	125	3.93	.58	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																																											
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	87	3.87	.62	^a F(1,178.72)=0.536	.465 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.93	.58			IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}	Sim	125	3.96	.45	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																																																						
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	87	3.89	.56	^a F(1,158.01)=0.924	.338 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.96	.45			IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}	Sim	125	3.52	.50	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																																																																	
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	87	3.39	.64	^a F(1,155.49)=2.553	.112 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.52	.50			IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}	Sim	125	3.70	.52	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																																																																												
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	87	3.61	.61	^a F(1,166.83)=1.309	.254 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.70	.52			IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}	Sim	125	4.03	.47	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																																																																																							
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	87	3.96	.54	F(1,211)=1.127	.290 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	4.03	.47			IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}	Sim	125	3.62	.58	IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																																																																																																		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	87	3.52	.70	^a F(1,162.46)=1.282	.259 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	3.62	.58			IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}	Sim	125	.09	.89																																																																																																																																																																													
IBPDES-Total	Não	87	-.13	1.14	^a F(1,154.81)=2.300	.131 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	125	.09	.89																																																																																																																																																																																										

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Colletive Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior. ^a= Com correção de Brown-Forsythe.

Conforme expresso no Quadro 5.10 os docentes que referem aspetos positivos relativamente ao seu desempenho obtiveram médias significativamente superiores nas medidas de autoeficácia específica do professor (*TES F1*; $F(1,211)=10.545$, $p=.001$) e autoeficácia generalizada (*TES total*; $F(1,211)=6.878$,

$p=.001$) relativamente aos seus colegas que não referiram aspetos positivos do seu desempenho docente. A mesma tendência verifica-se na medida que avalia a fonte de autoeficácia de persuasão social (EFAD-PS; $F(1,211)=4.175, p=.001$).

Quadro 5.10: Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas em função do docente ter ou não referido aspetos positivos do desempenho.

		<i>N</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
GSES (AE-Generalizada)	Não refere	67	3.12	.41	$F(1,211)=2.356$	.126 ^{ns}
	Refere	145	3.21	.35		
ER (Escala de resiliência)	Não refere	67	5.41	.65	$F(1,211)=1.529$	.218 ^{ns}
	Refere	145	5.52	.59		
TES-F1 (AE - professor)	Não refere	67	4.21	.63	$F(1,211)=10.545$	.001 ^{**}
	Refere	145	4.49	.55		
TES-F2 (AE - ensino)	Não refere	67	3.60	.83	$F(1,211)=0.035$	.852 ^{ns}
	Refere	145	3.62	.86		
TES (Total)	Não refere	67	4.02	.58	$F(1,211)=6.878$	.009 ^{**}
	Refere	145	4.22	.48		
CE-Scale (AE - coletiva)	Não refere	67	4.54	.73	$F(1,211)=0.164$	.686 ^{ns}
	Refere	145	4.50	.65		
EFAD-PD: (Experiência de domínio)	Não refere	67	4.88	.70	$F(1,211)=3.412$	.066 ^{ns}
	Refere	145	5.06	.66		
EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não refere	67	4.59	.72	$F(1,211)=0.787$	.376 ^{ns}
	Refere	145	4.68	.69		
EFAD: PS (Persuasão social)	Não refere	67	4.81	.69	$F(1,211)=4.175$	.042 [*]
	Refere	145	5.02	.70		
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não refere	67	3.96	.84	$F(1,211)=0.105$	.747 ^{ns}
	Refere	145	3.91	.94		
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não refere	67	3.87	.57	$F(1,211)=0.038$	.846 ^{ns}
	Refere	145	3.88	.51		
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não refere	67	3.88	.65	$F(1,211)=0.200$	.655 ^{ns}
	Refere	145	3.92	.57		
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não refere	67	3.88	.49	$F(1,211)=0.978$	.324 ^{ns}
	Refere	145	3.95	.50		
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não refere	67	3.38	.61	$F(1,211)=2.273$	.133 ^{ns}
	Refere	145	3.51	.53		
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não refere	67	3.62	.55	$F(1,211)=0.540$	.463 ^{ns}
	Refere	145	3.68	.57		
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não refere	67	3.91	.50	$F(1,211)=3.649$	.057 ^{ns}
	Refere	145	4.05	.50		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não refere	67	3.51	.71	^a $F(1,110.07)=1.213$	.273 ^{ns}
	Refere	145	3,62	,59		
IBPDES-Total	Não refere	67	-.14	1.10	$F(1,211)=1.925$	.167 ^{ns}
	Refere	145	.06	.95		

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior. ^a= Com correção de Brown-Forsythe.

É visível no Quadro 5.11 que os docentes que referem aspetos a melhorar no seu desempenho docente ($n=114$) obtiveram valores médios significativamente superiores ($M=4.48$) nas medidas de autoeficácia específica do professor ($TES\ F1; F(1,211)=4.303, p=.001$) e na fonte de autoeficácia baseada na persuasão social ($M= 5.04$) ($EFAD-PS; F(1,211)=3.946, p=.001$).

Quadro 5.11: Médias (M) e desvios-padrão (DP) das escalas em função do docente ter ou não referido aspetos a melhorar.

		N	M	DP	F	p
GSES (AE-Generalizada)	Não refere	98	3.18	.39	F(1,211)=0.028	.867 ^{ns}
	Refere	114	3.18	.36		
ER (Escala de resiliência)	Não refere	98	5.46	.62	F(1,211)=0.174	.677 ^{ns}
	Refere	114	5.50	.60		
TES-F1 (AE - professor)	Não refere	98	4.31	.63	F(1,211)=4.303	.039*
	Refere	114	4.48	.54		
TES-F2 (AE - ensino)	Não refere	98	3.63	.85	F(1,211)=0.035	.852 ^{ns}
	Refere	114	3.60	.86		
TES (Total)	Não refere	98	4.10	.56	F(1,211)=2.374	.125 ^{ns}
	Refere	114	4.21	.49		
CE-Scale (AE - coletiva)	Não refere	98	4.54	.71	F(1,211)=0.449	.504 ^{ns}
	Refere	114	4.48	.63		
EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não refere	98	4.94	.72	F(1,211)=1.834	.177 ^{ns}
	Refere	114	5.06	.64		
EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não refere	98	4.60	.70	F(1,211)=1.162	.282 ^{ns}
	Refere	114	4.70	.70		
EFAD: PS (Persuasão social)	Não refere	98	4.85	.74	F(1,211)=3.946	.048*
	Refere	114	5.04	.66		
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não refere	98	3.83	.98	F(1,211)=1.965	.162 ^{ns}
	Refere	114	4.01	.84		
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não refere	98	3.89	.56	F(1,211)=0.044	.835 ^{ns}
	Refere	114	3.87	.51		
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não refere	98	3.91	.65	F(1,211)=0.065	.799 ^{ns}
	Refere	114	3.89	.55		
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não refere	98	3.91	.52	F(1,211)=0.212	.646 ^{ns}
	Refere	114	3.94	.48		
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não refere	98	3.42	.60	F(1,211)=1.181	.278 ^{ns}
	Refere	114	3.51	.53		
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não refere	98	3.68	.54	F(1,211)=0.203	.653 ^{ns}
	Refere	114	3.64	.58		
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não refere	98	3.98	.50	F(1,211)=0.347	.556 ^{ns}
	Refere	114	4.02	.50		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não refere	98	3.54	.67	F(1,211)=0.833	.363 ^{ns}
	Refere	114	3,62	,60		
IBPDES-Total	Não refere	98	-.04	1.07	F(1,211)=0.281	.597 ^{ns}
	Refere	114	.03	.94		

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência

vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior. * = Com correção de Brown-Forsythe.

Considerando os dois grupos os docentes que afirmaram ter ou não conhecimento didático e pedagógico suficiente para ultrapassar os desafios da sua atividade docente, expressos no Quadro 5.12, verifica-se que os docentes que afirmaram ter conhecimento didático e pedagógico obtiveram valores significativamente superiores ($M=4.55$) nas medidas de autoeficácia específica do professor (*TES-F1*) em comparação com os docentes que referiram não ter esse conhecimento suficiente ($M=4.24$; $F(1,108.50)=6.688, p=.011$). Esta diferença verificou-se igualmente quando nos referimos à subescala de autoeficácia no ensino (*TES-F2*; $F(1,211)=5.268, p=.022$) e para a escala de autoeficácia do professor total (*TES-Total*) ($F(1,211)=5.268, p=.003$). Os docentes que referiram per conhecimento didático e pedagógico suficiente também obtiveram valores médios superiores na escala de autoeficácia coletiva (*CE-Scale*; $F(1,211)=6.488, p=.012$) e no inventário "Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa" (*IBPDES-F3*; $F(1,211)=5.608, p=.019$).

Quadro 5.12: Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas em função do docente ter afirmado ter conhecimento didático e pedagógico suficiente.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
GSES (AE-Generalizada)	Não	52	3.07	.39	F(1,211)=5.618	.019*
	Sim	160	3.21	.36		
ER (Escala de resiliência)	Não	52	5.39	.72	^a F(1,72.871)=1.358	.248 ^{ns}
	Sim	160	5.51	.57		
TES-F1 (AE - professor)	Não	52	4.24	.48	^a F(1,108.50)=6.688	.011*
	Sim	160	4.45	.61		
TES-F2 (AE - ensino)	Não	52	3.38	.88	F(1,211)=5.268	.023*
	Sim	160	3.69	.83		
TES (Total)	Não	52	3.97	.44	F(1,211)=8.986	.003**
	Sim	160	4.22	.53		
CE-Scale (AE - coletiva)	Não	52	4.31	.71	F(1,211)=6.488	.012*
	Sim	160	4.58	.65		
EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não	52	4.92	.63	F(1,211)=1.047	.307 ^{ns}
	Sim	160	5.03	.69		
EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	52	4.63	.68	F(1,211)=0.093	.760 ^{ns}
	Sim	160	4.66	.71		
EFAD: PS (Persuasão social)	Não	52	5.04	.64	F(1,211)=1.074	.301 ^{ns}
	Sim	160	4.93	.72		
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	52	4.06	.78	F(1,211)=1.495	.223 ^{ns}
	Sim	160	3.88	.94		
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	52	3.81	.54	F(1,211)=1.103	.295 ^{ns}
	Sim	160	3.90	.53		
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	52	3.87	.57	F(1,211)=0.221	.639 ^{ns}
	Sim	160	3.91	.61		
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	52	3.79	.46	F(1,211)=5.608	.019*
	Sim	160	3.97	.50		
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	52	3.42	.57	F(1,211)=0.616	.433 ^{ns}
	Sim	160	3.49	.56		
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	52	3.57	.48	^a F(1,104.20)=2.172	.144 ^{ns}
	Sim	160	3.69	.58		
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	52	3.96	.49	F(1,211)=0.601	.439 ^{ns}
	Sim	160	4.02	.50		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	52	3.50	.63	F(1,211)=1.107	.294 ^{ns}
	Sim	160	3.61	.63		
IBPDES-Total	Não	52	-.17	.93	F(1,211)=2.111	.148 ^{ns}
	Sim	160	.06	1,02		

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior. ^a= Com correção de Brown-Forsythe.

Os professores que referiram um ter plano para melhorar o seu desempenho docente obtiveram médias estatisticamente superiores nas medidas de autoeficácia específica do professor (TES-F1; $F(1,211)=5.596, p=.019$) e na fonte de autoeficácia persuasão social (EFAD-PS; $F(1,211)=4.593, p=.033$).

Quadro 5.13: Médias (*M*) e desvios-padrão (*DP*) das escalas em função do docente ter ou não um plano para melhorar a sua prática.

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>p</i>																																																																																																																																																																																								
GSES (AE-Generalizada)	Não	88	3.13	.41	F(1,211)=2.620	.107 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.22	.35			ER (Escala de resiliência)	Não	88	5.39	.63	F(1,211)=3.147	.078 ^{ns}	Sim	124	5.54	.59	TES-F1 (AE - professor)	Não	88	4.29	.59	F(1,211)=5.596	.019*	Sim	124	4.48	.57	TES-F2 (AE - ensino)	Não	88	3.69	.85	F(1,211)=1.143	.286 ^{ns}	Sim	124	3.56	.86	TES (Total)	Não	88	4.10	.55	F(1,211)=1.831	.177 ^{ns}	Sim	124	4.20	.50	CE-Scale (AE - coletiva)	Não	88	4.55	.69	F(1,211)=0.518	.472 ^{ns}	Sim	124	4.48	.66	EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não	88	4.94	.68	F(1,211)=1.460	.228 ^{ns}	Sim	124	5.05	.68	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	88	4.55	.72	F(1,211)=3.204	.075 ^{ns}	Sim	124	4.73	.68	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*	Sim	124	5.04	.69	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim
ER (Escala de resiliência)	Não	88	5.39	.63	F(1,211)=3.147	.078 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	5.54	.59			TES-F1 (AE - professor)	Não	88	4.29	.59	F(1,211)=5.596	.019*	Sim	124	4.48	.57	TES-F2 (AE - ensino)	Não	88	3.69	.85	F(1,211)=1.143	.286 ^{ns}	Sim	124	3.56	.86	TES (Total)	Não	88	4.10	.55	F(1,211)=1.831	.177 ^{ns}	Sim	124	4.20	.50	CE-Scale (AE - coletiva)	Não	88	4.55	.69	F(1,211)=0.518	.472 ^{ns}	Sim	124	4.48	.66	EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não	88	4.94	.68	F(1,211)=1.460	.228 ^{ns}	Sim	124	5.05	.68	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	88	4.55	.72	F(1,211)=3.204	.075 ^{ns}	Sim	124	4.73	.68	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*	Sim	124	5.04	.69	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95								
TES-F1 (AE - professor)	Não	88	4.29	.59	F(1,211)=5.596	.019*																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	4.48	.57			TES-F2 (AE - ensino)	Não	88	3.69	.85	F(1,211)=1.143	.286 ^{ns}	Sim	124	3.56	.86	TES (Total)	Não	88	4.10	.55	F(1,211)=1.831	.177 ^{ns}	Sim	124	4.20	.50	CE-Scale (AE - coletiva)	Não	88	4.55	.69	F(1,211)=0.518	.472 ^{ns}	Sim	124	4.48	.66	EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não	88	4.94	.68	F(1,211)=1.460	.228 ^{ns}	Sim	124	5.05	.68	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	88	4.55	.72	F(1,211)=3.204	.075 ^{ns}	Sim	124	4.73	.68	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*	Sim	124	5.04	.69	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																			
TES-F2 (AE - ensino)	Não	88	3.69	.85	F(1,211)=1.143	.286 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.56	.86			TES (Total)	Não	88	4.10	.55	F(1,211)=1.831	.177 ^{ns}	Sim	124	4.20	.50	CE-Scale (AE - coletiva)	Não	88	4.55	.69	F(1,211)=0.518	.472 ^{ns}	Sim	124	4.48	.66	EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não	88	4.94	.68	F(1,211)=1.460	.228 ^{ns}	Sim	124	5.05	.68	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	88	4.55	.72	F(1,211)=3.204	.075 ^{ns}	Sim	124	4.73	.68	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*	Sim	124	5.04	.69	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																														
TES (Total)	Não	88	4.10	.55	F(1,211)=1.831	.177 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	4.20	.50			CE-Scale (AE - coletiva)	Não	88	4.55	.69	F(1,211)=0.518	.472 ^{ns}	Sim	124	4.48	.66	EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não	88	4.94	.68	F(1,211)=1.460	.228 ^{ns}	Sim	124	5.05	.68	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	88	4.55	.72	F(1,211)=3.204	.075 ^{ns}	Sim	124	4.73	.68	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*	Sim	124	5.04	.69	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																									
CE-Scale (AE - coletiva)	Não	88	4.55	.69	F(1,211)=0.518	.472 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	4.48	.66			EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não	88	4.94	.68	F(1,211)=1.460	.228 ^{ns}	Sim	124	5.05	.68	EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	88	4.55	.72	F(1,211)=3.204	.075 ^{ns}	Sim	124	4.73	.68	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*	Sim	124	5.04	.69	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																				
EFAD-ED: (Experiência de domínio)	Não	88	4.94	.68	F(1,211)=1.460	.228 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	5.05	.68			EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	88	4.55	.72	F(1,211)=3.204	.075 ^{ns}	Sim	124	4.73	.68	EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*	Sim	124	5.04	.69	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																															
EFAD: EV (Experiência vicariante)	Não	88	4.55	.72	F(1,211)=3.204	.075 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	4.73	.68			EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*	Sim	124	5.04	.69	EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																										
EFAD: PS (Persuasão social)	Não	88	4.83	.71	F(1,211)=4.593	.033*																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	5.04	.69			EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}	Sim	124	3.91	.92	IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																					
EFAD: EFE (Estados fisiológicos e emocionais)	Não	88	3.95	.90	F(1,211)=0.101	.750 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.91	.92			IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}	Sim	124	3.90	.52	IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																																
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	Não	88	3.86	.55	F(1,211)=0.295	.587 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.90	.52			IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}	Sim	124	3.92	.59	IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																																											
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	Não	88	3.87	.61	F(1,211)=0.386	.535 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.92	.59			IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}	Sim	124	3.97	.49	IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																																																						
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	Não	88	3.86	.51	F(1,211)=2.840	.093 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.97	.49			IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}	Sim	124	3.50	.54	IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																																																																	
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	Não	88	3.42	.59	F(1,211)=1.008	.317 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.50	.54			IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}	Sim	124	3.66	.57	IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																																																																												
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	Não	88	3.66	.55	F(1,211)=0.008	.929 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.66	.57			IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}	Sim	124	4.04	.49	IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																																																																																							
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	Não	88	3.95	.51	F(1,211)=1.512	.220 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	4.04	.49			IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}	Sim	124	3.63	.60	IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																																																																																																		
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem	Não	88	3.51	.67	F(1,211)=1.833	.177 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	3.63	.60			IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}	Sim	124	.07	.95																																																																																																																																																																													
IBPDES-Total	Não	88	-1.10	1.06	F(1,211)=1.610	.206 ^{ns}																																																																																																																																																																																								
	Sim	124	.07	.95																																																																																																																																																																																										

Nota: GSES (AE – generalizada) = Escala de Autoeficácia Generalizada. AE= Autoeficácia. ER= Escala de Resiliência. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia pessoal do professor. TES-F2= *Teacher Efficacy Scale* – Subescala de autoeficácia no ensino. CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. EV= Experiência vicariante. PS= Persuasão social. EFE= Estados fisiológicos e emocionais. IBPDES= Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior.

Em síntese, no que diz respeito às diferenças em função das características da autoavaliação do desempenho docente, constatamos que os docentes que referiram: ter aspetos a melhorar na sua unidade curricular, ter conhecimento didático e pedagógico para ultrapassar as dificuldades do

desempenho docente e aqueles que referem ter um plano para melhorar obtiveram invariavelmente valores superiores na média da subescala específica do professor (*TES-F1*). Numa análise mais fina, no que diz respeito ao uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa (*IBPDES-F3*) constatamos que foram os docentes que referiram não ter conhecimento didático e pedagógico suficiente para ultrapassar os desafios da sua atividade docente que obtiveram médias mais baixas nas subescalas da *TES* específica do professor (*F1*) e de autoeficácia no ensino (*F2*).

Os docentes que referiam aspetos a melhorar na sua unidade curricular e ter um plano para melhorar o seu desempenho obtiveram valores mais elevados na fonte de autoeficácia persuasão social (*EFAD-PS*), isto é, estão mais recetivos e concordantes para receber comentários dos estudantes sobre a prática docente, observar professores competentes e ouvir comentários de pessoas de reconhecido valor.

2. Avaliação do impacto das medidas de autoeficácia nas boas práticas docentes: Estudos de regressão

Para avaliar o impacto das medidas de autoeficácia nas boas práticas docentes, começou-se por analisar a matriz de correlações anteriormente apresentada (Quadro 5.1) sendo possível constatar que de uma forma geral as variáveis de autoeficácia se correlacionam com as boas práticas docentes fazendo antever a possibilidade de as primeiras predizerem as segundas. A análise das correlações mostrou, no entanto, uma exceção a esta tendência, referimo-nos à medida *TES-F2*, que avalia a crença do professor de que a eficácia do seu ensino ou do seu resultado é mais atribuível a fatores contextuais do que à sua ação pedagógica, não se correlacionou significativamente com as medidas de boas práticas nem com a medida de autoeficácia generalizada (*GSES*; $r=-.019$, $p>.05$), pelo que não foi incluída nos modelos das regressões lineares executados. Assim para cada boa prática (enquanto variável dependente) foram utilizadas as medidas de autoeficácia generalizada (*GSES*), autoeficácia específica do professor (*TES F1*) e autoeficácia coletiva (*CE-Scale*) como variáveis independentes ou preditoras.

Analisados os resultados obtidos (Quadro 5.14) verifica-se que as variáveis de autoeficácia específica do professor (*TES-F1*), de autoeficácia generalizada (*GSES*) e de autoeficácia coletiva (*CE-Scale*) contribuem para explicar as boas práticas docentes, assumindo poder explicativo diferenciado. As análises permitem identificar a autoeficácia específica do professor (*TES-F1*), enquanto crença de que possui capacidade para fazer o aluno aprender, como a variável que detém maior poder preditivo em relação a cada uma das boas práticas autoavaliadas pelos docentes da nossa amostra (Quadro 5.14). Nesta análise de regressão as boas práticas mais explicadas pelo modelo das variáveis de autoeficácia são: o "Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa" (24,8% da variância explicada) e "Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem" (23,4% da variância explicada).

Quadro 5.14. Medidas de Autoeficácia como preditores das boas práticas ($n=212$).

Subescalas	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	<i>p</i>	β		
					TES-F1	GSES	CE-Scale
IBPDES-1 Favorecer a ligação estudante docente-instituição	.433	.188	16.044	<.001	.229*	.196*	.181*
IBPDES-2 Favorecer a interação e cooperação entre estudantes	.408	.166	13.826	<.001	.237*	.163*	.169*
IBPDES-3 Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa	.498	.248	22.898	<.001	.289*	.215*	.185*
IBPDES-4 Boas práticas de feedback imediato de desempenho	.391	.153	12.502	<.001	.233*	.204*	.068
IBPDES-5 Boas práticas de organização do tempo para cada tarefa	.413	.171	14.282	<.001	.221*	.246*	.061
IBPDES-6 Comunicar expectativas elevadas aos estudantes	.440	.194	16.655	<.001	.253*	.240*	.075
IBPDES-7 Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem	.484	.234	21.159	<.001	.308*	.190*	.160*

Nota: * $p < .05$. ** $p < .01$. CE-Scale= Colletive Efficacy Scale. GSES= Escala de Autoeficácia Generalizada. TES-F1=Teacher Efficacy Scale - Subescala de autoeficácia pessoal do professor.

Apesar da autoeficácia individual deter maior poder explicativo sobre cada uma das boas práticas, a autoeficácia coletiva também revelou ter poder preditivo em relação às boas práticas de “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” (IBPDES 3), *Favorecer a ligação estudante docente-instituição* (IBPDES 1), *Favorecer a interação e cooperação entre estudantes* (IBPDES 2) e *Respeitar a diversidade de formas de aprendizagem* (IBPDES 7).

3. Avaliação do impacto das medidas autoeficácia individual e coletiva nos indicadores da avaliação global das boas práticas docentes no ensino da enfermagem: Modelo de *path analysis*

Considerando os procedimentos estatísticos levados a cabo no Capítulo 4 (Cf. 7.9) para redução do número de variáveis dos Inventários das Boas Práticas Docentes no Ensino Superior (IBPDES), através de uma Análise de Componentes Principais (ACP) e sem perder a informação dos resultados obtidos, obteve-se uma pontuação global, agora utilizada como medida única de Boas Práticas Docentes.

Sendo objetivo nesta fase do estudo a avaliação do impacto sobre as boas práticas docentes das medidas de fontes de autoeficácia (EFAD), autoeficácia generalizada (GSES), autoeficácia específica do professor (TES-F1) e autoeficácia coletiva (CE- Scale), testou-se um modelo de regressão/*path analysis*.

No modelo *path analysis* foi considerada como variável critério, dependente ou endógena a medida total de Boas Práticas obtida através da ACP. Na sua predição foram consideradas 10 variáveis que entraram na equação de regressão em três blocos que passamos a identificar:

1. No Bloco 1 consideramos a idade, o tempo de serviço docente no ensino superior e o índice de formação.
2. No Bloco 2 consideramos a GSES (Escala de autoeficácia generalizada), a ER (Escala de Resiliência), a TES-F1 (subescala de autoeficácia específica do professor), a EFAD-ED (Subescala de fonte de autoeficácia baseada na experiência de domínio) e a EFAD-PS (Subescala de fonte de autoeficácia baseada na persuasão social).
3. No Bloco 3 consideramos a *CE-Scale* (Escala de autoeficácia coletiva).

Na análise dos pressupostos, os valores *outliers* foram estudados com recurso aos resíduos padronizados, distâncias de Cook e de Mahalanobis. O valor de Durbin-Watson foi de 2.263, assumindo-se a proximidade a 2. Um sujeito foi eliminado dos cálculos por ser um caso influente.

Quadro 5.15: Matriz de correlações entre as variáveis da equação de regressão ($n=211$).

	Boas práticas	Idade	TD	IF	GSES	ER	TES-F1	EFAD-PD	EFAD-PS	CE-Scale
Boas práticas	1									
Idade	.056	1								
TD	.082	.718	1							
IF	.108	-.012	.012	1						
GSES	.437	.054	.102	.178	1					
ER	.379	-.061	-.045	.114	.695	1				
TES-F1	.490	.054	.030	.049	.458	.493	1			
EFAD-ED	.248	.046	.075	-.047	.296	.327	.453	1		
EFAD-PS	.276	.008	.009	-.159	.194	.281	.414	.784	1	
CE-Scale	.268	-.080	.005	-.015	.191	.182	.151	.081	.081	1

Nota: CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. GSES= Escala de Autoeficácia Generalizada. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia pessoal do professor. ER= Escala de resiliência. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. PS= Persuasão social. TD= Tempo de docência. IF= Índice de formação= somatório ponderado das habilitações académicas e profissionais.

Os 10 preditores explicam 34.8% da variância total [$R=.590$, $R^2=.348$, $F(10, 210)=10.663$, $p<.001$].

Considerando os resultados bloco a bloco, o primeiro bloco não foi estatisticamente significativo [$R=.146$, $R^2=.021$, $F(4, 210)=1.123$, $p=.347$].

Com o segundo Bloco a variância explicada subiu para 32% e foi estatisticamente significativo [$R=.565$, $R^2=.320$, $F(9, 210)=10.488$, $p<.001$]. Foram estatisticamente significativos os preditores a GSES (autoeficácia generalizada) [$\beta=.250$; $t(209)=2.941$, $p=.004$], a TES-F1 (autoeficácia do professor) [$\beta=.343$; $t(209)=4.680$, $p<.001$] e a EFAD-PS (fonte de autoeficácia – Persuasão social) [$\beta=.215$; $t(209)=2.208$, $p=.028$].

Com a introdução da CE-Scale no Bloco 3 houve um ganho de variância explicada de 2.8% passando o modelo a explicar 34.8% [$R=.590$, $R^2=.348$, $F(10, 209)=10.663$, $p<.001$]. Continuaram estatisticamente significativos a GSES (autoeficácia generalizada) [$\beta=.228$; $t(209)=2.720$, $p=.007$], TES-F1 (autoeficácia pessoal do professor) [$\beta=.330$; $t(209)=4.574$, $p<.000$], EFAD-PS (fonte de autoeficácia – Persuasão social) ([$\beta=.211$; $t(209)=2.209$, $p=.028$]). A CE-Scale (autoeficácia coletiva) foi também significativa [$\beta=.174$; $t(209)=2.940$, $p=.004$].

Quadro 5.16: Coeficiente de regressão Múltipla Hierárquica no critério: Boas práticas (IBPDES) (n=211).

Preditores	R	R ²	Δ R ²	β	t	p
Bloco 1	.146	.021				
Idade				-.007	-0.070	.944
Género				-.057	-0.813	.417
Tempo de docência no E. Sup.				.088	0.883	.378
Índice de formação				.101	1.463	.145
Bloco 2	.545659	.320	.298			
Idade				-.022	-0.259	.796
Género				-.042	-0.717	.474
Tempo de docência no E. Sup.				.073	0.860	.391
Índice de formação				.066	1.082	.281
GSES (AE – generalizada)				.250	2.941	.004**
ER (Escala de resiliência)				.021	0.241	.810
TES-F1 (AE-professor)				.343	4.680	.000**
EFAD-ED (Experiência de domínio)				-.160	-1.622	.106
EFAD-PS (Persuasão social)				.215	2.208	.028*
Bloco 3	.590	.348	.028			
Idade				.006	0.077	.938
Género				-.054	-0.924	.357
Tempo de docência no E. Sup.				.054	0.649	.517
Índice de formação				.073	1.226	.222
GSES (AE-generalizada)				.228	2.720	.007**
ER (Escala de resiliência)				.010	0.122	.903
TES-F1 (AE-professor)				.330	4.574	.000**
EFAD-ED (Experiência de domínio)				-.155	-1.601	.111
EFAD-PS (Persuasão social)				.211	2.209	.028*
CE-Scale (AE-coletiva)				.174	2.940	.004**

Nota: CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. GSES= Escala de Autoeficácia Generalizada. TES-F1= *Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia pessoal do professor. ER= Escala de resiliência. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. PS= Persuasão social. * $p < .05$. ** $p < .01$.

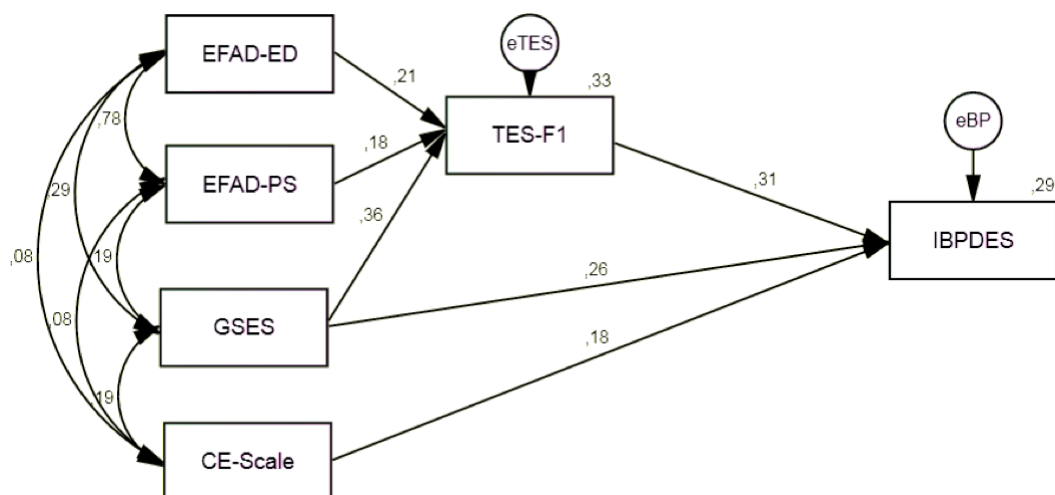


Figura 5.1: Modelo multidimensional explicativo da interação das variáveis de autoeficácia e das boas práticas docentes no ensino da enfermagem ($n=212$).

Nota: EFAD - Escala de Fontes de Autoeficácia. ED: Experiência de domínio; PS: Persuasão social. GSES – Escala de Autoeficácia Generalizada. CE-Scale - *Collective Efficacy Scale*. TES - *Teacher Efficacy Scale*. TES – F1 – Subescala de autoeficácia pessoal do professor: Crença do professor na capacidade para fazer o estudante aprender. Boas Práticas - IBPDES – Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior.

O modelo foi reespecificado mantendo a EFAD-ED (Escala de Fonte de autoeficácia-Experiência de domínio) e a EFAD PS (Escala de Fonte de autoeficácia-Persuasão social) com efeito indireto e eliminando o seu efeito direto nas boas práticas por não ter sido significativo. As variâncias residuais padronizadas variaram entre zero e $|\cdot,996|$. Não foram observados *outliers* multivariados e o achatamento absoluto variou entre $-.181$ e $-.712$ com um coeficiente de Mardia de 2.386.

Verificou-se ajustamento do modelo imposto apresentando um teste formal da hipótese de ajustamento sem significância estatística ($\chi^2(3, n=212) = 5.111, p = .164$).

O efeito indireto da EFAD-ED (Escala de fonte de autoeficácia-Experiência de domínio) sobre as Boas práticas mediado pela TES-F1 (Subescala de autoeficácia pessoal do professor) é de $.095$. O efeito indireto da EFAD-PS (Escala de fonte de autoeficácia-Persuasão social) sobre as Boas práticas mediado pela TES-F1 (Subescala de autoeficácia pessoal do professor) é de $.078$. O efeito indireto da GSES (medida de autoeficácia generalizada) sobre as Boas práticas mediado pela TES-F1 (Subescala de autoeficácia pessoal do professor) é de $.109$.

Quadro 5.17: Coeficiente não padronizado (B), erro padrão, coeficiente padronizado (β) e rácio crítico (Z) para as relações definidas no modelo ($n=212$).

Relações	B	Erro padrão	β	Z	p
Coeficientes de regressão(\rightarrow)					
TES-F1					
EFAD-ED (Experiência de domínio)	.183	.081	.212	2.272	.023
EFAD PS (Persuasão social)	.150	.076	.180	1.978	.048
GSES (AE-Generalizada) (9itens)	.561	.093	.356	6.043	<.001
Boas práticas					
GSES (AE-generalizada) (9itens)	.691	.176	.259	3.932	<.001
TES-F1 (AE-professor)	.519	.110	.306	4.720	<.001
CE-Scale (AE-coletiva)	.270	.088	.182	3.083	.002
Coeficientes de covariância (\leftrightarrow)					
EFAD-ED \leftrightarrow EFAD-PS	.371	.041	.784	8.961	<.001
EFAD-ED \leftrightarrow GSES (9itens)	.074	.018	.293	4.083	<.001
EFAD-PS \leftrightarrow GSES (9itens)	.050	.018	.193	2.759	.006
GSES (9itens) \leftrightarrow CE-Scale	.048	.017	.192	2.745	.006
EFAD-ED \leftrightarrow CE-Scale	.037	.032	.080	1.154	.248
EFAD-PS \leftrightarrow CE-Scale	.035	.031	.077	1.112	.266

Nota: CE-Scale= *Collective Efficacy Scale*. GSES= Escala de Autoeficácia Generalizada. TES-F1=*Teacher Efficacy Scale* - Subescala de autoeficácia pessoal do professor. ER= Escala de resiliência. EFAD= Escala de Fontes de Autoeficácia. ED= Experiência de domínio. PS= Persuasão social.

Considerando as quatro variáveis calculadas e assumidas como indicadores globais de Boas Práticas (GSES, EFAD-ED, EFAD-PS e CE-Scale) e uma outra variável intermédia considerada como mediadora (TES-F-1) apresentamos o modelo global calculado através das respostas dos 212 docentes de enfermagem.

A variância da autoeficácia do professor (TES-F1) surgiu explicada por três preditores com coeficientes estatisticamente significativos: (1) autoeficácia generalizada (GSES) com .36, (2) fonte de autoeficácia-Experiência de domínio (EFAD-ED) .21 e (3) fonte de autoeficácia – Persuasão social (EFAD- PS) .18.

No estabelecimento de relações de impacto sobre as Boas Práticas, foi possível verificar os seguintes preditores com coeficientes estatisticamente significativos por ordem decrescente: (1) autoeficácia do professor (TES-F1) .31, autoeficácia generalizada (GSES) .26 e (3). autoeficácia coletiva (CE-Scale) .18.

Nas relações de correlação verificou-se que a maior magnitude (.78) aconteceu entre as duas dimensões das fontes de autoeficácia, a Experiência de domínio e a Persuasão social. Estas duas fontes de autoeficácia apresentaram ainda outras relações de covariância. Assim, a fonte de autoeficácia – Experiência de domínio apresentou uma covariância de magnitude de .29 com a autoeficácia generalizada (GSES) e uma magnitude de .08 com a autoeficácia generalizada (CE-Scale). Por outro lado, a fonte de autoeficácia – Persuasão social apresentou uma covariância de magnitude de .19 com a autoeficácia generalizada (GSES) e .08 com a autoeficácia coletiva (CE-Scale). A autoeficácia generalizada (GSES) apresentou uma covariância de magnitude .19 com autoeficácia coletiva (CE-Scale).

De um modo geral, os docentes que reportaram níveis mais elevados de autoeficácia generalizada (GSES), fontes de autoeficácia Experiência de domínio (EFAD – ED) e Persuasão social (EFAD – PS) apresentaram níveis de autoeficácia do professor (*TES-F1*) mais elevados. Dentro deste grupo os docentes que apresentaram pontuações mais altas relativamente a fontes de autoeficácia, de Experiência de domínio (EFAD – ED), Persuasão social (EFAD – PS), autoeficácia generalizada (GSES), autoeficácia coletiva (*CE-Scale*) e autoeficácia do professor (*TES-F1*), reportaram uma frequência mais elevada de boas práticas docentes no ensino superior.

4. Discussão

Para a compreensão da relação entre as variáveis apresentadas e estudadas do ponto de vista psicométrico (Capítulos 3 e 4) realizou-se, em primeiro lugar, um conjunto de estudos exploratórios e em segundo lugar levou-se a cabo a criação de condições estatisticamente robustas para a conceção de um modelo explicativo com medidas de avaliação da autoeficácia e das boas práticas docentes no ensino da enfermagem.

Apesar de com esta amostra nos ter sido possível atingir os objetivos deste trabalho, é conveniente considerar que as opções metodológicas assumidas acarretaram algumas limitações. Uma delas prende-se com o número de professores que constituíram a nossa amostra. Teria sido conveniente um maior número de participantes permitindo procedimentos estatísticos que assegurem ainda mais robustez e capacidade de generalização dos resultados. A possibilidade da realização destes estudos por instituição de ensino, possibilitaria ainda uma melhor compreensão do impacto das crenças de autoeficácia coletiva. Somos da opinião que um estudo longitudinal, com a possibilidade de cruzar o resultado do protocolo de investigação com as aprendizagens dos estudantes poderia ter contribuído para resultados que poderiam permitir uma maior aferição das conclusões que complementaríamos as obtidas com esta investigação.

Neste capítulo começámos, então, por apresentar as variáveis de autoeficácia (autoeficácia generalizada, autoeficácia do professor, autoeficácia coletiva, fontes de autoeficácia) e de boas práticas docentes explorando a forma como se relacionam com as variáveis sociodemográficas, socioprofissionais e ainda outras condições relacionadas com a autoavaliação do desempenho docente.

O nível de associação entre as variáveis foi realizado recorrendo à construção de uma matriz de correlações que nos permitiu concluir que de uma forma geral que as variáveis se encontram correlacionadas entre si, com magnitudes diferentes, e outras que se encontram negativamente correlacionadas.

Em síntese, o indicador de autoeficácia generalizada (GSES) correlacionou-se significativamente com a eficácia do professor (subescala *TES-F1*), com as fontes de autoeficácia (de experiência de

domínio, experiência vicariante e persuasão social) e também, com elevada magnitude, com todos os inventários de boas práticas docentes (IBPDES). Apesar de este resultado ser exepetável, não deixa de ser um resultado convincente na medida em que confirma a revisão da literatura e os modelos teóricos expressos. Em resumo, é possível interpretar os resultados obtidos à luz do modelo multidimensional de autoeficácia docente descrito por Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998) e por nós apresentado no Capítulo 2. Mais especificamente, a autoeficácia generalizada apresenta-se como uma perceção de competência pessoal, por um lado ampla, e por outro lado estável em relação às situações independentemente do seu âmbito (Schwarzer & Jerusalém, 1995; Schwarzer & Hallum, 2008). No setor em estudo, a educação, não deixou de se comprovar que este construto se relacionasse significativamente com a autoeficácia específica do professor (*TES-F1*) e também de forma significativa com as boas práticas, uma vez que, os docentes que revelaram níveis elevados de autoeficácia geral também apresentaram elevadas magnitudes nas principais fontes de autoeficácia (domínio, vicariante e persuasão social) e uma frequência elevada nos inventários de boas práticas.

De assinalar que, através da matriz de correlações, também se identificou uma correlação negativa da autoeficácia generalizada com a autoeficácia no ensino (*TES-F2*) e com a fonte de autoeficácia relacionada com os estados fisiológicos e emocionais (EFAD-EFE). Ambas as correlações de sentido negativo são justificadas, em parte, pela capacidade individual que os professores com elevada autoeficácia generalizada, julgam e acreditam terem, por isso, acreditam que são capazes de influenciar a aprendizagem dos estudantes e não tanto aceitar que as aprendizagens estejam dependentes do meio ambiente, como o fator económico, condições habitacionais, inteligência ou influências parentais (Bandura, 1997, citado por Lopes, 1990). Na tentativa de encontrar ainda uma justificação para este resultado, no que respeita à correlação de sentido negativo da autoeficácia generalizada com a fonte de autoeficácia (estados fisiológicos e emocionais) recorreremos ao pensamento de Bandura (1982, 1977) que nos refere que o estado físico e emocional do professor durante o ensino influencia a sua perceção sobre a sua capacidade de ensinar, no entanto, refere também que, os ambientes psíquicos de maior carga, são criados pelos próprios e que estão sob o seu poder, pelo que são possíveis de ser modificados (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

As correlações da autoeficácia do professor (*TES-F1*) foram fortes em relação às fontes de autoeficácia (experiência de domínio, experiência vicariante e persuasão verbal) e também em relação à autoeficácia do ensino (*TES-F2*) e escala total da autoeficácia do professor (*TES-Total*) e também em relação a todos os inventários de boas práticas. Deste modo compreende-se que os resultados justificam o pensamento de Gibson e Dembo (1984) ao criar um instrumento com dois fatores (F1 e F2) que se correlacionam de forma significativa e estes com a escala total, confirmando assim a robustez do instrumento para avaliar o construto.

Na senda da compreensão da autoeficácia coletiva que é avaliada através da *CE-Scale*, verificamos que se correlacionou de forma significativa com a resiliência (ER), autoeficácia generalizada (GSES), autoeficácia do professor (*TES-F1*) e negativamente com a autoeficácia do ensino (*TES-F2*). Esta correlação negativa traduz a realidade da nossa amostra, isto é, os professores que revelaram uma perceção elevada de autoeficácia coletiva, são professores que não concordam que a aprendizagem dos estudantes esteja

condicionada, em grande parte, pelos fatores ambientais. Importa ainda destacar o sentido negativo da correlação entre a percepção de autoeficácia coletiva e a fonte de autoeficácia baseada nos estados fisiológicos emocionais, significando que os professores que perceberam uma elevada autoeficácia coletiva, tal como os professores que revelaram uma elevada percepção de autoeficácia generalizada, não acreditam e não avaliam a sua confiança para realizar as atividades através do seu estado emocional (Pajares, 2002). Aliás, este mesmo autor em concordância com Bandura (1986, 1997, citado por Nunes, 2008, p. 36) refere que a ativação de alterações do estado fisiológico e emocional estão mais relacionadas com atividades que envolvam uma conquista “física”. Esta constatação referida pelos autores, poderá justificar a fraca correlação desta fonte de autoeficácia (estados fisiológicos e emocionais) com a autoeficácia generalizada, autoeficácia do professor e a maioria dos inventários das boas práticas. Poderemos até, adiantar, que esta fonte de autoeficácia apesar de estar suportada teoricamente para a criação da percepção de autoeficácia é possível que não seja uma fonte decididamente relevante através da qual os professores criam o seu sentimento de autoeficácia docente.

Os inventários de boas práticas docentes no ensino superior (IBPDES), correlacionaram-se positivamente com todas as variáveis incluídas na matriz de correlações, à exceção da correlação negativa com a autoeficácia do ensino (*TES-F2*) e uma correlação positiva fraca ou mesmo negativa como é o caso da fonte de autoeficácia de estados fisiológicos e emocionais. Estes resultados validam a importância dos inventários de boas práticas docentes no ensino superior justificada com a força com que estes se interpretam com as outras variáveis.

Ainda de referir, o índice de formação, obtido através do somatório ponderado das habilitações académicas e profissionais correlaciona-se positivamente com o inventário sete (respeitar os diversos talentos e formas de aprendizagem). Este inventário apela ao uso frequente de técnicas didático pedagógicas exigentes na medida que apela a uma dinâmica docente que respeite as diferenças dos estudantes a que podemos apelidar de pedagogia “feita à medida”. A formação didático-pedagógica influencia assim a capacidades dos professores em realizar esta importante dimensão do desempenho docente.

Uma segunda linha de análise relaciona-se com a associação de variáveis sociodemográficas e socioprofissionais em relação ao tempo de docência e ao tempo de licenciatura. Neste âmbito verificou-se que os docentes com mais idade e por consequência mais tempo de docência apresentam uma correlação significativa, que se traduz pela concordância da limitação do professor em obter aprendizagens significativas nos estudantes condicionados pelo ambiente, logo fundamentando a sua ação por fatores externos ao seu desempenho. Este resultado não está de acordo com as justificações para as variáveis contextuais que interferem na autoeficácia docente propostas por Raudenbush, Rowen e Cheong (1992, citado por Prieto, 2007, p. 87). Estes autores sinalizam outros fatores contextuais importantes como a idade dos estudantes, nível de rendimento, tamanho do grupo. Outros autores como Gurkey (1987) resumem a influência das expectativas dos professores a variáveis como a capacidade dos estudantes, os resultados de aprendizagem e o grau de influência dos professores.

Quando correlacionamos a formação didático-pedagógica com as escalas de autoeficácia de resiliência e com os inventários de boas práticas verificamos que quanto maior formação dos docentes

maior é a média no inventário respeitante à boa prática de *respeitar a diversidade, talentos e formas de aprendizagem*. Este inventário transporta consigo uma exigência elevada do ponto de vista do professor, uma vez que o obriga a um desempenho a ser realizado de acordo com as características do estudante assim como com as características da sua aprendizagem, fatores onde a formação didático-pedagógica dá certamente muitos contributos.

Numa análise das diferenças entre os professores que possuem doutoramento, não possuem e estão a frequentar relativamente às médias das escalas relativas às variáveis independentes, observa-se que os docentes que estão a frequentar o doutoramento obtiveram médias mais elevadas no inventário respeitante à boa prática de *respeitar a diversidade, talentos e formas de aprendizagem*. Este resultado legitima mais uma vez o que foi referido anteriormente, para além de acrescentar a informação que os docentes em doutoramento destacam e concordam e realizam comportamentos didático-pedagógicos ligados ao apoio ao estudante nas suas características individuais de aprendizagem, alias um pouco como gostariam que fossem as suas experiências como estudantes, uma vez que desempenham também o papel de estudante.

Uma nova perspetiva de análise dos estudos realizados neste capítulo está relacionada com as diferenças em função das características da autoavaliação do desempenho docente. Foi possível observar que um número elevado de docentes, cerca de metade, já realizou a sua avaliação de desempenho relativa ao último triénio e uma esmagadora maioria ($n=194$) tinha conhecimento da avaliação realizada pelos estudantes à sua unidade curricular. Em resultado das duas avaliações (de desempenho e a realizada pelos estudantes à unidade curricular) a maioria dos docentes ($n=145$) refere aspetos positivos das avaliações e cerca de metade refere ter aspetos a melhorar ($n=114$). A maioria ($n=195$) referiu oportuna a realização de formação didático-pedagógica. Metade dos docentes ($n=124$) referem ter um plano para melhorar o seu desempenho docente. Estes resultados indiciam que os professores da amostra configuram um grupo atento às avaliações, tanto do seu desempenho docente com a avaliação dos estudantes à sua unidade curricular, referindo como significativo a formação didático-pedagógica (91,98%). Um grupo elevado apresentou um plano para melhorar o seu desempenho docente e/ou da sua unidade curricular, aspeto que nos parece positivo demonstrando assim interesse e vontade em melhorar as aprendizagens dos estudantes.

Através das análises das médias das escalas, em função de terem ou não conhecimento didático-pedagógico suficiente para ultrapassar os desafios da atividade docente, verificamos que os docentes que referiram não ter conhecimento suficiente obtiveram médias significativamente inferiores nas duas subescalas autoeficácia do professor (*TES*) assim como na escala de autoeficácia coletiva e no inventário respeitante à boa prática de *uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa*. Estes resultados destacam a importância do conhecimento didático-pedagógico para o desempenho docente no ensino superior para além do conhecimento específico de cada área do conhecimento em que o professor se enquadra, aspeto este tantas vezes defendido por autores como Zabalza (2003, 2005, 2011), Perrenoud (2000), Pinheiro (2007), Cachapuz (2006), Almeida (2002), Chaves (2010), Chaves e Pinheiro (2015). Estes conhecimentos didático-pedagógicos serão cada vez mais necessários pois

“sempre foi difícil ensinar, porém se já era difícil ensinar quando só havia que ensinar, agora muito mais difícil será porque ensinar implica também facilitar e promover a aprendizagem dos estudantes (Zabalza, 2004, p. 22).

Após a realização dos estudos de regressão múltipla hierárquica no critério boas práticas obteve-se como resultado a influência de quatro variáveis independentes (fonte de autoeficácia experiência de domínio, persuasão social, autoeficácia generalizada e autoeficácia coletiva) consideradas como indicadores globais das boas práticas (IBPDES) no ensino da enfermagem. A variância da autoeficácia do professor (*TES-F1*) considerada variável mediadora surgiu explicada por três preditores com coeficientes estatisticamente significativos, a autoeficácia generalizada (GSES) e as duas fontes de autoeficácia (experiência de domínio e persuasão social). De acordo com a literatura, estas duas fontes de autoeficácia são de facto robustas quando se consideram importantes para a criação de autoeficácia do professor (Bandura, 1997).

Em resumo, a autoeficácia do professor (de enfermagem) (*TES-F1*) é a variável que melhor explica as boas práticas docentes (Gibson & Dembo, 1984) no ensino da enfermagem, fomentada pelas fontes de autoeficácia mais robustas (Bandura, 1997) (para a promoção da autoeficácia do docente de enfermagem) e pela autoeficácia generalizada (Schwarzer & Jerusalém, 1993). A autoeficácia coletiva percebida pelos professores de enfermagem (Goodard & Hoy, 2003) influencia indiretamente a autoeficácia do professor e diretamente as boas práticas docentes no ensino da enfermagem, deixando o sinal forte de que quando avaliamos ou promovemos a avaliação da autoeficácia geral ou do professor, devemos ter em atenção o contributo da autoeficácia coletiva, isto é, a crença que se percebe do grupo acerca da organização e execução de atividades com elevado nível de sucesso (Bandura, 1997; Prieto, 2007; Chaves & Pinheiro, 2016).

Considerações finais

Ao longo deste trabalho foi possível constatar que os últimos anos se caracterizaram por uma expansão notável de ideias, políticas e práticas educativas docentes, condicionadas, por um lado, pela inevitável massificação do acesso às instituições de ensino superior, e por outro lado, pelos desafios lançados às instituições de ensino com vista ao desenvolvimento, com muita qualidade, do potencial humano e económico das sociedades, com recursos financeiros controlados e taxas de empregabilidade reduzidas.

O processo de Bolonha, passados que estão 18 anos, por um lado através de uma nova arquitetura académica já consubstanciada e por outro lado por uma cultura académica em construção (Zabalza, 2011), acelerou de forma inevitável as transformações didático-pedagógicas necessárias para fazer face à complexidade e diversidade do mundo atual. Pode não ser unânime, a ideia de que temos uma geração de jovens adultos que ocorre ao ensino superior cada vez melhor preparada, mas já merece maior consenso que esta geração revela maiores dificuldades em adaptar-se ao ambiente letivo do ensino superior e à participação autónoma e crítica na própria aprendizagem, aspeto este que é considerado uma ameaça ao olhar de alguns professores e abordado como um desafio constante por outros. A unanimidade parece acontecer relativamente à ideia de que as mudanças ocorridas no ensino superior com a reforma de Bolonha pressupõem novas estratégias de ensino para os docentes (Almeida, 2002; Cachapuz, 2006; Chaves, 2010, Chaves & Pinheiro, 2015; Pinheiro, 2007; Zabalza, 2003, 2006, 2011). No entanto, como explicitamente alertam Almeida e Vasconcelos (2008), também se presumem novas formas de aprender a serem implementadas pelos estudantes. As investigações com estudantes portugueses, brasileiros e espanhóis de Pinheiro e colaboradores (Pinheiro, 2010; 2012; Gonzaga, Mascarenhas & Pinheiro, 2009; Gonzaga, Gozalo & Pinheiro, 2011) acerca das boas práticas dos estudantes do ensino superior, à luz dos princípios de Chickering e Schlossberg (1995), revelam que as maiores dificuldades dos estudantes se encontram em três importantes “boas práticas”: interagir com os professores, aprender ativamente e solicitar feedback (Pinheiro, 2012). Nestes mesmos estudos as boas práticas melhores pontuadas foram, para os estudantes portugueses, ao nível da otimização do tempo e respeito de diferentes capacidades e *backgrounds* dos colegas, ao nível da gestão do ambiente e ao nível dos desafios e oportunidades académicas (Pinheiro, 2012). Tendo consciência “que as exigências e desafios do ensino superior são cada vez mais incompatíveis com a passividade, com o défice de interação com o professor e o não envolvimento dos estudantes nas atividades académicas, será oportuna a orientação e o aconselhamento no ensino superior sobretudo ao nível do despiste de comportamentos e atitudes positivas e negativas em relação às pressões, exigências e desafios académicos com que os estudantes se deparam no ensino superior em Portugal” (Pinheiro, 2012, p. 85).

Durante as três últimas décadas inúmeras investigações apresentam resultados que destacam o papel do docente, como um fator chave para um sistema educativo eficaz que promova uma educação

verdadeiramente de qualidade, firmando a clara ideia de que só com melhores professores é possível uma melhor educação (Valle & Manso, 2016). O ensino continua a razão de ser das instituições de ensino superior numa época de grandes alterações e dinâmicas na investigação e nas disciplinas do conhecimento, na revolução digital, na ligação entre as instituições e na sociedade, no entanto, teimosa e estranhamente as alterações ao nível pedagógico e didático tendem a não acompanhar as inovações que surgem noutros setores (Nóvoa & Amante, 2015).

No caso específico da identidade profissional do docente de enfermagem, é inúmeras vezes construída com base na posse e reconhecimento de um saber específico do que se pode ensinar e sobre o qual se tem um controlo e que não é questionado. No entanto, a identidade profissional do docente também é composta por um conjunto de boas práticas docentes, competências didático-pedagógicas, ações, virtudes e valores ético-deontológicos que constituem o significado de professor como elemento crucial para o êxito da construção pessoal e profissional dos seus estudantes. No caso específico da identidade profissional do docente de enfermagem, a profissionalização para a docência em enfermagem exige a necessária compreensão das necessidades dos estudantes e o desenvolvimento de atitudes que facilitem a aprendizagem. Pelo contrário, a não profissionalização ou a docência como uma atividade secundária, para além do ensino de conteúdos de enfermagem, é motivo de descontentamento de professores e estudantes (Lazzari, Martini, & Busana, 2015). Uma formação didático-pedagógica consistente acaba por transformar o estilo de trabalho do professor (Hativa, 2000), aliás, os professores necessitam, desde cedo, de apropriar-se e desenvolver conhecimento profissional sobre docência, pois é essa a função que desempenham na instituição de ensino superior (Zabalza, 2003).

Ao longo deste trabalho podemos verificar, de forma teórica e empírica, que a autoeficácia docente como construto e como forma de potenciar a realização de boas práticas didático-pedagógicas, parece-nos ser um caminho possível e uma aposta credível para ser colocada em prática e em prol da qualidade das aprendizagens dos estudantes, da aprendizagem ao longo da vida docente, da satisfação pessoal e profissional da classe e também do reconhecimento do valor do docente pela instituição de ensino superior.

No nosso ponto de partida conceptual, equacionámos que os aspetos relacionados com a autoeficácia (generalizada, específica do professor e coletiva), resiliência e satisfação no trabalho facilitam e possibilitam a implementação das boas práticas docentes no ensino superior e simultaneamente favorecem a criação e o desenvolvimento de uma cultura académica necessária nas complexas vivências pedagógicas que o ensino superior tem na atualidade como desafio.

Ao longo do presente trabalho, de estudo das diferentes dimensões da autoeficácia nas boas práticas docentes do ensino da enfermagem, procurámos realizar, de acordo com uma metodologia quantitativa, a avaliação das variáveis referidas. Consequentemente, produziram-se evidências que se justapõem às de Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998) quanto à autoeficácia docente. Assim, segundo os autores, existe uma natureza cíclica da autoeficácia docente e o desempenho do professor, justificadas pelo princípio que quanto maior for a autoeficácia docente, maior será o esforço e a persistência que conduzirá a um melhor desempenho, fornecendo um sentido positivo à autoeficácia do professor.

Também Ross (1998) refere que os professores desenvolvem um conjunto de crenças acerca da sua capacidade e desempenho, no entanto, novos desafios que se encontram presentes no quotidiano da profissão, podem gerar uma reavaliação das suas crenças de autoeficácia docente. A experiência dos professores desenvolve um sentimento estável sobre a capacidade individual para ensinar, que se combina com a análise que realizam sobre cada nova tarefa e que os leva a emitir um juízo pessoal sobre a sua própria eficácia para realizá-la com êxito (Prieto, 2007). Autores como Woolfolk, Hoy e Davis (2005) referem que professores com autoeficácia docente elevada tendem a apresentar maiores níveis de planeamento, organização, persistência, resiliência, além de serem mais recetivos a novos métodos de ensino e inclusive menos críticos às falhas dos estudantes.

Também nos estudos de Goodard, Woolfolk e Hoy (2000) quanto à eficácia docente coletiva, encontramos pontos comuns aos resultados desta investigação. Assim, no nosso modelo multidimensional explicativo da interação das variáveis de autoeficácia e das boas práticas docentes no ensino da enfermagem, verificámos que a autoeficácia coletiva influencia diretamente as boas práticas docentes. Este resultado está em conformidade com as conclusões de Goodard e Goodard (2001) que refere que “quanto maior é autoeficácia coletiva maior deverá ser a pressão normativa que leva os professores a manter um esforço na sua tarefa educativa” (p.469).

Mais especificamente, no que aos resultados diz respeito, verificamos nesta investigação, através da amostra com docentes de enfermagem, que à medida que aumenta o tempo a que os docentes realizaram a sua licenciatura e/ou aumenta o tempo de docência, também aumenta a concordância com a importância dos aspetos relacionados com o ambiente social e familiar em sobreposição à influência do desempenho do professor na aprendizagem do estudante. Os professores que sobrevalorizam a influência do ambiente na aprendizagem dos estudantes também valorizam com um nível superior as fontes de autoeficácia como a experiência vicariante e os estados fisiológicos e emocionais, em detrimento da experiência de domínio e persuasão social, consideradas como fontes mais robustas de autoeficácia (Bandura, 1986, 1997).

Neste estudo verificámos ainda diferenças no inventário de boas práticas docentes, nomeadamente na boa prática “Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem” em função dos níveis de formação em didática/pedagogia. Referimo-nos que quanto maior é o nível de formação didático-pedagógica maior possibilidade e com maior frequência os docentes incentivam a participação dos estudantes, desincentivam comentários maliciosos, utilizam atividades para lidar com um amplo espectro de estudantes, quando necessário utilizam contratos individuais de aprendizagem e tentam conhecer os estilos de aprendizagem dos estudantes. É nossa opinião que a formação didático-pedagógica suporta e torna os docentes mais confiantes em desempenharem esta boa prática que apela às competências de forma tão intensa e desafiadora, mas que por outro lado, está ao serviço da aprendizagem dos estudantes.

Os resultados revelaram que se mostraram mais resilientes os docentes que efetuaram estudos de mestrado em diversas áreas (sociologia, bioética, saúde ocupacional, psicologia, entre outras), seguindo-se os docentes que realizaram estudos de mestrado na área das ciências da educação e por

firm menos resilientes os docentes que realizaram os seus estudos de mestrado na área da enfermagem. É nossa convicção que o contributo do estudo também de outras áreas do conhecimento poderá permitir uma visão mais vasta do mundo, melhor conhecimento de si e principalmente permitir o uso de conhecimento e estratégias para suportar a pressão, aprender com as dificuldades e com os desafios, usar flexibilidade para se adaptar e criatividade para encontrar soluções.

Neste estudo foram também encontrados resultados significativamente diferenciados na boa prática “Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem” em relação aos docentes que não possuem doutoramento, possuem doutoramento e os docentes que estão a frequentar. Assim, os docentes que possuem doutoramento obtiveram a média mais baixa nesta boa prática seguindo-se os docentes que não têm. Os docentes que estão a frequentar o doutoramento apresentaram uma média mais elevada na boa prática referida. Uma explicação para este resultado, pode estar no facto dos docentes que estão a frequentar o doutoramento sentirem e compreendem melhor a importância do apoio aos estudantes. Esta boa prática apresentada por Chickering e Gamson (1991), destaca o incentivo dos professores para que os estudantes participem quando não compreendem as matérias, por outro lado destaca o desincentivo aos comentários maliciosos e sarcasmo que podem constranger os estudantes da aula, a importância de disponibilizar materiais extras para os estudantes com maiores dificuldades e destaca a importância de selecionar atividades de acordo com as características e estilos de aprendizagem dos estudantes.

A análise das correlações entre as três medidas de autoeficácia individual (geral e específica do professor) e coletiva, permite realçar associações positivas entre as medidas de autoeficácia individual, com destaque para a correlação entre a autoeficácia específica do professor (crença do professor na capacidade para fazer o aluno aprender) e a autoeficácia individual generalizada. Observam-se ainda correlações positivas, ainda que de baixa magnitude, entre as medidas de autoeficácia coletiva e de autoeficácia individual generalizada, assim como entre a autoeficácia coletiva e autoeficácia específica do professor. De notar a existência de uma correlação negativa entre a autoeficácia coletiva e a dimensão de autoeficácia específica de ensino (concordância com os aspetos relacionados com o ambiente social e familiar em sobreposição à influência do desempenho do professor na aprendizagem do estudante).

A ordenação decrescente de frequência nas práticas dos docentes das subescalas do IBPDES evidencia que a boa prática de “Comunicar expectativas elevadas aos estudantes” ocupa o primeiro lugar do *ranking* das boas práticas sugerido por Chickering e Gamson (1987, 1991) seguida da boa prática “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” e ainda da boa prática de “Favorecer a interação e cooperação entre estudantes”. Os valores médios mais baixos localizaram-se nas boas práticas de “Dar feedback imediato de desempenho” e “Enfatizar a organização do tempo para cada tarefa”. Intermediamente ficaram as boas práticas de “Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem” e também “Favorecer a ligação estudante docente-instituição”. As questões da avaliação da aprendizagem espelhadas na boa prática de “Dar feedback imediato de desempenho” tem sido sistematicamente referida como uma boa prática docente percecionada como uma atividade onde se sentem menos capazes (Prieto, 2009; Vargas, Cruz, Bamond, Strotmann & Fernández, 2015).

Autores como Almeida e Vasconcelos (2008) já chamavam à atenção destacando o estudo sazonal realizado pelos estudantes fruto de uma avaliação centrada nos finais de semestre. A permanência de um planeamento clássico das unidades curriculares poderá promover, uma avaliação apenas centrada no mérito e na seleção, não colocando a avaliação no local onde ela deveria estar, em primeiro lugar, isto é, ao serviço da aprendizagem dos estudantes. As questões relacionadas com a implicação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem espelhadas na boa prática “Enfatizar a organização do tempo para cada tarefa” tem igualmente sido referida como importante nas práticas docentes, mas verdadeiramente ela está ausente em grande parte das atividades que o professor planeia para os seus estudantes (Chaves & Pinheiro, 2012).

Outro aspeto a realçar são os resultados obtidos nas variáveis de autoeficácia específica do professor, de autoeficácia geral e de autoeficácia coletiva. Todas estas variáveis contribuem para explicar as boas práticas docentes, assumindo poder explicativo e preditivo diferenciado.

As análises de regressão permitem verificar que as variáveis de autoeficácia específica do professor, de autoeficácia generalizada e de autoeficácia coletiva contribuem para explicar as boas práticas docentes, assumindo poder explicativo diferenciado. As análises permitem identificar a autoeficácia específica do professor enquanto crença de que possui capacidade para fazer o aluno aprender, como a variável que detém maior poder preditivo em relação a cada uma das boas práticas autoavaliadas pelos docentes da nossa amostra. As boas práticas docentes cuja variância é mais explicada pelas crenças de autoeficácia foram “o uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” e o “respeito pela diversidade de formas de aprendizagem”. Estas duas boas práticas propostas por Chickering e Gamson (1987, 1991) pressupõem uma base de apoio didático-pedagógico importante no desenvolvimento da ação docente. Estamos a referir-nos a procedimentos dentro da boa prática “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa” tais como utilização de simulações, prática laboratorial e *role-playing*; interpretação de projetos de investigação e realizá-los também com os estudantes e organização de visitas de estudo. No que concerne à boa prática “Respeitar a diversidade de talentos e formas de aprendizagem” os procedimentos são, como exemplo, selecionar textos e atividades de acordo com as características dos estudantes, usar diversas atividades para lidar com um espectro amplo de estudantes, utilização de contratos de aprendizagem, tentar conhecer os estilos de aprendizagem, interesses e características dos estudantes.

Há que destacar ainda as análises das variáveis, em função dos docentes terem ou não conhecimento didático-pedagógico suficiente para ultrapassar os desafios da atividade docente. Verificámos que os docentes que referiram não ter conhecimento suficiente obtiveram médias significativamente inferiores nas duas subescalas autoeficácia do professor (*TES*) assim como na escala de autoeficácia coletiva e no inventário três “Uso de metodologias e técnicas de aprendizagem ativa”. Estes resultados destacam a importância do conhecimento didático pedagógico para o desempenho docente no ensino superior para além do conhecimento específico de cada área do conhecimento em que o professor se enquadra e que leciona, aspeto este tantas vezes defendido por autores como Zabalza (2003, 2006, 2011), Perrenoud (2000), Pinheiro (2007), Cachapuz (2006), Almeida (2002), Chaves (2010,

Chaves e Pinheiro (2015). Estes conhecimentos didático-pedagógicos serão cada vez mais necessários pois “sempre foi difícil ensinar, porém se já era difícil ensinar quando só havia que ensinar, agora muito mais difícil será porque ensinar implica também facilitar e promover a aprendizagem dos estudantes” (Zabalza, 2004a, p. 22).

Uma vez que a arquitetura acadêmica (organização e estrutura dos cursos) se encontra estabilizada e, para já, reúne sintonia no espaço europeu e nacional é necessário, e vantajoso, investir mais no que Zabalza (2012) designa por cultura acadêmica, referindo-se à forma de pensar o ensino, a aprendizagem e o desempenho docente. Realizar esta investigação, permitiu obter suporte empírico para defender a oportuna e muito importante modificação da cultura acadêmica através de intervenções que facilitem a melhoria da autoeficácia individual (geral e específica do professor) e coletiva como via de acesso para a melhoria das boas práticas pedagógicas docentes.

Perspetivar o desenvolvimento das competências didático-pedagógicas dos professores do ensino superior mais centrados em ambientes de aprendizagem e baseados nas boas práticas, pressupõe que, a partir dos planeamentos mais convencionais, normativos e protocolos a cumprir, o professor consiga “fazer de forma artística e situacional, que é a forma como os professores competentes ou peritos reinterpretam as normas e reconstruem a sua própria experiência tomando em consideração as condicionantes da situação” (Zabalza, 2012, p. 19). O modelo de formação de professores deve equilibrar a possibilidade e a carência de formação sobre necessidades individuais do professor com as expectativas institucionais como referem March e Simon (1993), mesmo gerando tensões entre o professor e instituição, mas não podem viver um sem o outro (Fullan, 1991; Zabalza, 2003). A formação do professor fortalece as interações através do compromisso com a profissão e simultaneamente proporciona um alinhamento de qualidade em relação à sua instituição que o acolhe para que desenvolva a sua profissão (Andrés, 2012).

Sabemos que na prática dos docentes do ensino superior as variáveis envolvidas no desempenho docente estão interrelacionadas. Neste estudo não tivemos a pretensão de ter considerado todos os aspetos que podem ser relacionados com a autoeficácia e a conseqüente atividade docente. Neste sentido, entende-se que os resultados desta investigação contribuem para uma visão integradora de várias características pessoais, contextuais, motivacionais, assim como dos aspetos do desempenho, contribuindo para esclarecer alguns aspetos da complexa vivência que à docência no ensino superior.

A investigação descrita ao longo destas páginas aponta conscientemente para a formação didático-pedagógica dos docentes de enfermagem, para o desenvolvimento de uma cultura de autoeficácia individual e coletiva desenvolvendo as fontes de autoeficácia que a consubstanciam através de programas de integração e tutoria docente com docentes peritos.

A autoeficácia do professor (de enfermagem) (*TES-F1*) é uma variável mediadora que explica melhor as boas práticas docentes no ensino da enfermagem, fomentada pelas fontes de autoeficácia mais robustas segundo Bandura (1997) para a promoção da autoeficácia do docente e pela autoeficácia generalizada. A autoeficácia coletiva percebida pelos professores de enfermagem influencia indiretamente a autoeficácia do professor, diretamente a autoeficácia geral e as fontes de autoeficácia

como a experiência de domínio e a persuasão social e diretamente as boas práticas docentes no ensino da enfermagem, deixando o sinal forte de que quando avaliamos ou promovemos a avaliação da autoeficácia. Os modelos teóricos de autoeficácia individual de Tschannen-Moran, Woolfolk e Hoy (1998) e coletiva de Goodard, Hoy e Woolfolk (2000) reporta-nos um conjunto de informação que vemos espelhada nos resultados empíricos desta investigação. Segundo Bandura (1997), a autoeficácia individual e a autoeficácia coletiva utilizam as mesmas fontes de autoeficácia, têm os mesmos objetivos e influenciam por processos idênticos. No modelo Goodard, Woolfolk e Hoy (2004) surge teoricamente suportada a ação das fontes de autoeficácia e a influência da autoeficácia coletiva na percepção da autoeficácia docente, tal como os resultados desta investigação confirmam.

É uma evidência que quando falamos em boas práticas docentes no ensino superior, temos que ter em conta a autoeficácia coletiva, uma vez que esta variável explica as boas práticas e por outro lado é uma variável que, conforme outras investigações justificam, é um construto que se correlaciona positivamente com o desempenho dos estudantes (Prieto, 2007). A relevância da promoção das crenças de autoeficácia coletiva é muito importante para as instituições de ensino superior. Ao nível institucional, as crenças de autoeficácia coletiva “são mais estáveis e só se modificam unicamente através de um esforço notável” (Prieto, 2007, p. 154). Moolenaar (2012) propõe caminhos para o desenvolvimento de autoeficácia coletiva, referindo que deviam ser criadas oportunidades de aprendizagem com outros docentes, deveriam facilitar os processos de influência entre pares e de seleção de professores e também constituir ambientes psicologicamente seguros para que os professores se sintam apoiados e reconhecidos nos seus esforços para melhorar o seu desempenho.

Os resultados deste estudo indicam uma forte influência da autoeficácia do professor nas boas práticas. Os docentes que reportaram níveis mais elevados de autoeficácia do professor, também reportaram níveis elevados de autoeficácia geral suportados pelas fontes de autoeficácia como a experiência de domínio e a persuasão social.

As boas práticas didático-pedagógicas dos docentes de enfermagem poderão resultar, em grande medida, da formação didático-pedagógica e por outro lado, pelo desenvolvimento de competências de um construto muito poderoso nesta área como a autoeficácia docente, seja individual seja coletiva. Este desenvolvimento de competências de autoeficácia docente, necessita, em primeira linha, de professores peritos que junto dos iniciados ajudem no desenvolvimento dos temas a ensinar através da perícia didático-pedagógica que lhes é reconhecida e uma segunda linha de intervenção planeada em duas fases, uma primeira relacionada com um processo de reflexão proposto por Smith (1991) que incide sobre a prática profissional do professor e uma segunda fase realizada através do desenvolvimento das quatro fontes de autoeficácia (Miñan, 2013; Prieto, 2007).

A literatura sobre as crenças de autoeficácia aponta que os indivíduos tendem a evitar situações que creem exceder as suas capacidades, e a enfrentar aquelas com que se julgam capazes de lidar (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992; Schwarzer & Hallum, 2008). Quanto mais forte for a percepção de autoeficácia mais vigoroso e persistente será o esforço, por outro lado, aqueles que se julgam incapazes de lidar com as exigências da situação evitam envolver-se nela com as mais variadas justificações (Bandura,

1981, 1982, citado por Ribeiro, 2004). Estas preocupações dificultam a ação e distraem a atenção na tarefa para a centrar-se em si próprio (Souza & Souza, 2004). Assim, diversos estudos têm demonstrado que um elevado sentimento de eficácia individual está relacionado com uma melhor saúde, uma maior realização pessoal e uma melhor integração social (Ewart, 1992; Schwarzer, 1992).

Há ainda que considerar a importância e a influência das instituições de ensino na formação didático-pedagógica dos seus professores. Assim, cada uma das instituições de ensino superior tem responsabilidades na conceção e desenvolvimento da equipa docente, o qual se espera redundará numa melhoria da aprendizagem dos estudantes. Atualmente, e face ao que julgamos ser a necessidade de enfatizar a nova cultura académica no Processo de Bolonha, o presente estudo reforça a importância de proporcionar condições individuais e coletivas de eficácia geral e profissional aos docentes do ensino superior, uma vez que essas condições se revelaram explicativas, em parte, das boas práticas docentes. Se Bolonha desafia o docente, desafia também a organização de ensino superior e, nela, a relação cooperativa entre docentes, fazendo com que atualmente o desafio do exercício das boas práticas docentes tenha de ser encarado, como uma questão individual e coletiva, como ficou demonstrado neste estudo, onde se verifica um elevado poder preditivo da dimensão coletiva da autoeficácia.

Pensamos ter contribuído com êxito para a adaptação à população portuguesa de novos instrumentos de investigação na área da autoeficácia e das boas práticas do docente do ensino superior. Os Inventários de Boas Práticas Docentes no Ensino Superior – IBPDES (Chickering & Gamson, 1991, versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2014) passam agora a estarem disponíveis para a comunidade científica para utilização e para serem utilizados em investigações futuras, assim como para ser um modelo a ter em atenção na formação dos docentes no ensino superior.

Um dos contributos que se sublinha de forma mais destacada nesta investigação refere-se à conceção de um novo modelo teórico multidimensional explicativo da interação das variáveis de autoeficácia e das boas práticas docentes no ensino da enfermagem. A partir deste momento está à disposição da comunidade científica para futuras utilizações no desenvolvimento do desempenho dos docentes que, estamos certos, muito contribuirá para melhores boas práticas dos estudantes.

Temos esperança que este estudo sirva como ponto de partida para os investigadores que desejem levar a cabo estudos sobre a autoeficácia docente em distintos níveis e contextos. Esta investigação parece-nos poder ajudar a fortalecer o conhecimento relativo aos processos e mecanismos através dos quais a autoeficácia docente influencia a motivação, a autorregulação e as estratégias didáticas dos professores esperando que influencie positivamente o rendimento dos estudantes.

Com o Processo de Bolonha assinado em 1999 por 29 países, assistimos, ao longo de 18 anos, à uniformização da estrutura dos diversos cursos tornando-os transversais e transferíveis no Espaço Europeu do Ensino Superior. Esta arquitetura académica desenvolveu-se a um ritmo superior ao ritmo da necessária renovação e adequação da cultura académica. Esta nova cultura académica centra-se em dois eixos de análise e intervenção, são eles as boas práticas docentes associadas ao ensino e as boas práticas dos estudantes associadas à aprendizagem.

Estamos certos que, no futuro, os professores estarão à altura de responder com autoeficácia aos desafios que o sistema de ensino superior coloca, tendo em consideração a diversidade de estudantes que o compõe, utilizando uma formação didático-pedagógica exigente e um conjunto de boas práticas docentes, fomentando valor no processo cíclico que consiste em maior autoeficácia individual e coletiva, exigindo, e apoiando melhores práticas pedagógicas docentes que resultarão em melhores práticas de aprendizagem nos estudantes e por consequência maior qualidade nos processos e resultados do ensino e da aprendizagem no ensino superior.

Referências bibliográficas

A

- Abiola, T., & Udofia, O. (2011). Psychometric assessment of the wagnild and young's resilience scale in Kano, Nigeria. *BMC Research Notes*, 4. doi: 10.1186/1756-0500-4-509
- Abreu, W. C. (2001). *Identidade, formação e trabalho. Das culturas locais às estratégias identitárias dos enfermeiros*. Lisboa: Formasau.
- Allinder, R. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(86-95).
- Almeida, L. S. (2012). Facilitar a aprendizagem: ajudar os estudantes a pensar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 6(2), 155-165.
- Almeida, L. S., & Vasconcelos, R. (2008). Ensino superior em Portugal: décadas de profundas exigências e transformações. *Innovación Educativa*, 18, 23-34.
- Almeida, L., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (2a ed.). Braga: Psiquillibrios.
- Almeida, L., Marinho-Araújo, C., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação, Campinas*. 17(3), 899-920.
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora.
- Ambrósio, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. In C. Reimão (org.). (2001). *A Formação pedagógica dos docentes do ensino superior* (pp. 93-100). Lisboa: Edições Colibri.
- Amendoeira, J. (2006). *Uma biografia partilhada da enfermagem: A segunda metade do século XX*. Coimbra: Formasau, Formação e Saúde Lda.
- Amendoeira, J. (2008). Profissões e Estado: O conhecimento profissional em enfermagem. In J. Lima & H. Pereira (org.), *Políticas públicas e conhecimento profissional: A educação e a enfermagem em reestruturação* (pp. 209-240). Porto: Livpsic.
- Anastasi, A. (1977). *Testes psicológicos*. São Paulo: EPU.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing*. New York: Mc Millan.
- Andrés, J. M. (2012). La formación de formadores en la Educación Superior. *REDU- Revista de Docencia Universitaria*. Número monográfico dedicado a las Competencias docentes en la Educación Superior, 10 (2)211-223. Recuperado de: <http://redaberta.usc.es/redu>
- Araújo, B. R. (2005). *Vivências, satisfação e rendimento académico em estudantes de enfermagem*. (Tese de doutoramento não publicada) Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, Universidade do Porto: Porto.
- Araújo, M. (2009). *Preditores individuais e organizacionais de bullying no local de trabalho*. (Tese de Doutoramento não publicada). Escola de Psicologia da Universidade do Minho: Braga.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Assis, S. G., Pesce, R. P., & Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência: enfatizando a protecção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.

B

- Balcells, J., & Martin, J. (1985). *Os métodos no ensino universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ball, J. (2010). An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a Southwest Texas School District. (Dissertação de doutoramento não publicada). Texas A&M University: Texas.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). *Self-efficacy: The exercise of control*. New-York: W. F. Freeman.
- Bandura, A. (1983). Self-efficacy determinants of anticipated fears and calamities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 464-469.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New-York: W. F. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-78.
- Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: the early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behavior Research and Therapy*, 42, 613-630.
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.). *Applied psychology: New frontiers and rewarding careers*, 53-79. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 641-658.
- Bandura, A., & Jourder, F. (1991). Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision-making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 941-951.
- Bandura, A., Azzi, R., & Polidoro, S. (2008). *Teoria social cognitiva – Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Barlach L., Limongi-França, A. C., & Malvezzi, S. (2008). O conceito de resiliência aplicado ao trabalho nas organizações. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 101-112.
- Bar-Tal, D. (1978). Atributional analysis of achievement-related behavior. *Review of Educational Research*, 48(2), 261-267.
- Beehr, T. (1995). *Psychological stress in the workplace*. London: Routledge.
- Belenky, M., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R., & Tarule, J. M. (1986). *Women's ways of knowing: The development of self, voice, and mind*. New York: Basic Books.
- Benavente, A. (2007). Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps. Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre "Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés pour la mise en oeuvre du curriculum". Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminare_Maurice_juin07/5eSeminare_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf
- Benito, Á., & Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria - En el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bento, M. C. (1997). *Cuidados e formação em enfermagem – Que identidade?* Lisboa: Fim de Século Edições.
- Beraquet, M. I. G., Guimarães, L. A. M., Rego, R. M., & Beraquet, G. M. (2008). Trabalho e resiliência. In L. A. M. Guimarães & S. Grubits (Orgs.), *Série saúde mental e trabalho*, (Vol.4) (pp. 111-126). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 1(32), 25-40.
- Berliner, D. C. (1984). The half-full glass: A review of research on teaching. In p. L. Hosford (Ed.), *Using what we know about teaching* (pp. 51-77). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bezara, M. (2007). Buenas prácticas en el prácticum: bases para su identificación y análisis. In *El prácticum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidade de Vigo. Tórculo Edicións, 7-33.
- Blattler, A., Rapp, J. M., Solá, C., Davies, H., & Teixeira, P. (2013). Portuguese higher education: a view from the outside. Recuperado de: http://www.eua.be/Libraries/publication/CRUP_final_pdf.pdf?sfvrsn=2
- Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas*. Porto: Edições ASA.
- Boud, D., & Molloy, E. (cords). (2015). *El feedback en educación superior y profesional: Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bourdieu, P. (1987). Propostas para o Ensino do Futuro. *Cadernos de Ciências Sociais*, 5, 101-120.
- Brophy I., & Good T. L. (1974). *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Brousseau, B. A., Book, C., & Byers, J. L. (1988). Teacher beliefs and the cultures of teaching. *Journal of Teacher Education*, 33-39.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.

- Brown, M., & Webb, R. (2004). Benchmarking. Buenas prácticas de formación del profesorado. In *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC, 33-54.
- Brown, T. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guildford.
- Byrne, B. M. (2012). *Structural equations modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming*. (2nd ed.) (Multivariate Applications Series). New York: Taylor & Francis Group.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professores do primeiro grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48(4), 57-89.
- Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2003). Crenças de eficácia de professoras: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, 2(8), 137-143.

C

- Cabero, J., & Romero, R. (2010). Análisis de buenas prácticas del e-learning en las universidades andaluzas. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 283-309.
- Cachapuz, A. F. (2001). Em defesa do aperfeiçoamento pedagógico dos docentes do ensino superior. In C. Reimão (org). *A formação pedagógica dos docentes do ensino superior*. (pp.55-61). Lisboa: Edições Colibri.
- Cachapuz, A. F. (2006). *Competências pedagógicas dos docentes e desenvolvimento profissional*. 4º Simpósio de Pedagogia na Universidade. Resumo da Conferência. Lisboa: Reitora da Universidade Técnica de Lisboa.
- Camisão, I. F. (2005). *Perceção dos professores do ensino básico acerca da inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Braga).
- Campos, C., Candeias, A., & Pinto, P. (2005). *A requalificação do ensino superior e universitário em Portugal: Estudos de caso*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Canário, R. (1997). Formação e mudança no campo da saúde. In R. Canário (org). *Formação e situações de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carvalho, V. D., Borges, L. O., Vikan, A., & Hjemdal, O. (2011). Resiliência e socialização organizacional entre servidores públicos brasileiros e noruegueses. *Revista de Administração Contemporânea*, 15, 815-833. doi: 10.1590/S1415-65552011000500003
- Carvalho, V., Teodoro, M., & Borges, L. (2014). Escala de resiliência para adultos: Aplicação entre servidores públicos. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 287-295.
- Casabón, A., Lacruz, M., Peña, E., Molins, P., Orera, L., Oliván, J., Saz, J., & Artur, M. (2009). *Código de buenas prácticas docentes en el título de grado en Información y documentación*. Atas das II Jornadas Docentes de Innovación Docente, Tecnologías de la Información y de la Comunicación e Investigación Educativa en la Universidad de Zaragoza. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/41662090_Codigo_de_buenas_practicas_docentes_en_el_titulo_de_Grado_en_Informacin_y_Documentacion
- Cashin, W. E. (1988). *Student ratings of teaching: A summary of the research*. (IDEA paper nº20). Manhattan: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Cashin, W. E., & Slawson, H. M. (1977). *Description of data base, 1976-77*. IDEA Technical Report Nº. 2. Manhattan: Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University.
- Castelo, L. B., & Luna, I. N. (2012). Crença de autoeficácia e identidade profissional: estudo com professores do ensino médio. *Psicologia Argumento*, 30(68), 27-42.
- Chaves, M. (2007). *Vivências pedagógicas de qualidade no ensino superior: A opinião dos docentes de Enfermagem em análise*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra).
- Chaves, M. C. (2010). *Pedagogia no ensino superior. Uma proposta de análise e de autoavaliação*. Coimbra: Formasau.

- Chaves, M., & Pinheiro, M. R. (2012). Reflexões sobre Pedagogia no Ensino Superior: Implicações do ensino para a aprendizagem. Trabalho apresentado em II Congresso Nacional da RESAPES-AP. - Apoio Psicológico no Ensino Superior: Um Olhar sobre o Futuro, In *Livro de Atas do II Congresso Nacional da RESAPES-AP*: Porto.
- Chaves, M., & Pinheiro, M. R. (2015). Boas práticas docentes no ensino superior: Uma questão de autoeficácia individual e coletiva. In *Livro de Atas do Congresso - O Ensino Superior Pós-Bolonha. Tempo de Balanço, Tempo de Mudança.* (pp-63-68). Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Chester, M., & Beaudin, B. (1996). Efficacy beliefs of newly hired teachers in urban schools. *American Educational Research Journal*, 33, 233-257.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of good practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). Applying the seven principles for good practice in undergraduate education. *New Directions for Teaching and Learning*, 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W., & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the most out of college*. Boston: Allyn and Bacon.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & Barsi, L. (1989). *Inventories of good practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.
- Claxton, C. S., & Murrell, P. H. (1987). Learning styles: Implications for improving educational practice. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4*, Washington, DC: George Washington University.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: a meta-analysis of multisection validity studies. *Review of Educational Research*, 51(3), 281-309.
- Coimbra, S., & Fontaine, A. M. (1999). Adaptação da Escala de Auto-eficácia Generalizada Percebida (Schwarzer & Jerusalem, s.d.). In A. P. Soares, S. Araújo, S. Caires (Orgs.). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (Vol. VI, pp. 1061-1069). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Collière, M. F. (1999). *Promover a vida. Da prática das mulheres de virtude aos cuidados de enfermagem*. Lisboa: Sindicato dos Enfermeiros Portugueses.
- Conselho Nacional de Educação (2015). Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o século XXI. Recuperado de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1073-acesso-ao-ensino-superior-desafios-para-o-seculo-xxi>
- Correia, A. M. R., & Mesquita, A. (2006). *Novos públicos no ensino superior – Desafios da sociedade do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Costa, A. A. (2003). *Avaliação do ensino superior politécnico público – A qualidade como desafio, o futuro como horizonte*. Coimbra: ADISPOR.
- Costello, A., & Osborne, J. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Cramer, D. (1997). *Basic statistics for social research*. London: Routledge.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cross, K. P. (1987). Teaching for Learning. *AAHE Bulletin*, 39(8), 3-7.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência – Essa inaudita capacidade de construção humana*. Edição Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.

D

- Dantas, A., Silva, L., & Brandão, M. (2010). Práticas Pedagógicas de Docentes da Área da Saúde no Ensino Superior. *Revista Científica da Faculdade Santo Agostinho*, 7(7) 26-35.
- Dantas, M., Guerreiro, C. D., & Azzi, R. (2012). Eficácia coletiva de professores: análise de escalas internacionais de avaliação. *Avaliação Psicológica*, 2(11), 181-190.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar – La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea Ediciones.
- De Pablos, J. (2010). Políticas educativas y la integración de las TIC a través de buenas prácticas docentes. In De Pablos, J., Area, M., Valverde, J., & Correa, J. M. (Coords.), *Políticas educativas y buenas prácticas con TIC*. (pp-21-41). Barcelona: Graó.

- De Vicente, P. S. (1995). La formación del profesorado como práctica reflexiva. In L. M. Villar (Ed.), *Un ciclo de enseñanza reflexiva: estrategias para el diseño curricular* (pp.53-88). Bilbao: Mensajero.
- De Vicente, P. S. (2000). Un buen velero para aprender navegación: organizando los elementos del contexto para el desarrollo profesional del docente. In M. Lorenzo y colaboradores (Coords.), *Las organizaciones educativas en una sociedad neoliberal* (pp. 919-948). Granada: GEU y AREA.
- Denham, C., & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy: a definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5, 39-61.
- DeVellis, R. (2012). *Scale development: Theory and applications* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage Publications.
- Dias, M. F. (2006). *Construção e validação de um inventário de competências – Contributos para a definição de um perfil de competências do enfermeiro com o grau de licenciado*. Loures: Lusociência.
- Direção Geral de Estatística de Educação e Ciência (2015). Índice de indicadores relativos ao ensino superior no século XXI. Recuperado de: <http://w3.dgeec.mec.pt/dse/eef/indicadores/index5.asp>
- Domingo, J., & Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dunkin, M. J. (1986). Research on teaching in higher education. In Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.) (pp. 774-777) New York: Macmillan.

E

- Eduard, K. L. (2005). The phenomenon of resilience in crisis care mental health clinicians. *International Journal of Mental Health Nursing*, 14, 142-148.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Emmer, E., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Escudero, J. M. (1992). *Los desafíos de las reformas escolares*. Sevilla: Arquetipo.
- Espinar, R. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 331, 67-99.
- EUR-LEX. (2003). Jornal Oficial da União Europeia. *Investir eficazmente na educação e na formação: um imperativo para a Europa*. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex:52002DC0779>
- Ewart, C. K. (1992). The role of physical self-efficacy in recovery from heart attack. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 287-304). Washington, DC: Hemisphere.

F

- Faria, J. I. L. (2003). *Prática docente reflexiva na disciplina de administração em enfermagem hospitalar: Uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores*. Tese de doutoramento. Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo.
- Feldman, K. A. (1976). The superior college teacher from the students' view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.
- Felgueiras, M., Festas, C., & Vieira, M. (2010). Adaptação e validação da Resilience Scale® de Wagnild e Young para a cultura portuguesa. *Cadernos de Saúde*, 3(1), 73-80.
- Figueiredo, A. S. (2014). *Missionários, conservadores e visionários. Modos de ser professor*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Figueiredo, A. S., & Afonso, N. (2010). Docentes de enfermagem em Portugal: a realidade dos professores em regime de dedicação exclusiva. *Cadernos de Saúde*, 2(3), 53-64.
- Figueiredo, C. (2005). *Percepção da aceitação: estudo da validade de uma escala em contexto universitário* (dissertação de mestrado não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Figueiredo, C. (2016). *Educação doutoral, epistemologia pessoal e autonomia: Uma metodologia mista para a avaliação de competências*. Tese de doutoramento defendida na Universidade de Aveiro.
- Fives, H., & Looney, L. (2002). *Efficacy beliefs of college instructors*. Paper present at the annual meeting of the American Educational Research Association: New Orleans.

- Flores, M., & Fernández, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología, 25*, 343-358.
- Fonseca, M. J. (2006). *Supervisão em ensinos clínicos de enfermagem – Perspetiva docente*. Coimbra: Formasau, Formação e Saúde Lda.
- Fontaine, A. M., & Coimbra, S. (1999). Adaptação da escala de auto-eficácia generalizada percebida (Schwarzer & Jerusalém, 1993). In *Avaliação psicológica, formas e contextos* (6ª ed). Soares, A., Araújo, S., & Caires, S., (pp. 1061 – 1069). Braga: APPORT.
- Franklin, J. (1991). *Technical report nº 2*. Boston: Office of Instructional Research and Evaluation, Northeastern University.
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 14*, 29-42.
- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research, 12*, 65-76.
- Friborg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. (2006). Likert-based versus semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: A psychometric comparison of two versions of a scale measuring resilience. *Personality and Individual Differences, 40*, 873-884.
- Friend, M., & Cook, L. (2010). *Interactions – Collaboration skills for school professionals* (3rd ed.). New York: Longman.
- Fullan, M. G. (1991). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Fuller, B., & Izu, J. (1986). Explaining school cohesion: What shapes the organizational beliefs of teachers. *American Journal of Education, 94*, 501-535.

G

- Gamson, Z. F., & Poulsen, S. J. (1989). Inventories of good practice: The next step for the seven principles for good practice in undergraduate education. *Chronicle of Higher Education, 13*, A41-A43.
- García, A., & Sanchez, J. (1993). Dimensiones de la calidad de la enseñanza universitaria. *Psicothema, 2*(5), 265-275.
- García, C. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- García, E. M. (2000). A escola de enfermagem no ensino superior politécnico – Perspectiva dos seus estudantes. In G. Mestrinho et al. (2000). *Formação em Enfermagem – Docentes Investigam* (pp. 129-173). S/ local: Associação Portuguesa de Enfermeiros.
- García-Cueto, E. (1993). *Introducción a la Psicometría*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Eva Cifre, E., & Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación, 339*, 387-400.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy: A construct validation. *Journal Educacional Psychology, 76*, 569-582.
- Gist, M., & Mitchell, T. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review, 17* (2), 183-211.
- Goddard, R. (2002a). Collective efficacy and school organization: A multilevel analysis of teacher influence in schools. *Theory and Research in Educational Administration, 1*, 169-184.
- Goddard, R. (2002b). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement, 62*(1), 97-110. doi: 10.1177/0013164402062001007
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, W. A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Education Research Journal, 37*(2), 479-507.
- Goddard, R., & Goddard, Y. (2001). *An exploration of the relationship between collective efficacy and teacher efficacy*. Paper presented at annual meeting of the American Educational Research Association: Seattle.
- Goddard, R., & Skrla, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly, 42*, 216-235.
- Goddard, R., Hoy, W., & Woolfolk, A. (2004). Collective Efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research, 33*, 2-13.

- Goethe, J. W. (2003). *Máximas e reflexões*. São Paulo: Forense Universitária.
- Goldschmid, B., & Goldschmid, M. L. (1976). Peer teaching in higher education. *Higher Education*, 5, 9-33.
- Gonçalves, L. C. (2005a). Bolonha, a motivação para a mudança. *Formar*, 53, 35-47.
- Gonçalves, L. C. (2005b). Europass: O suplemento ao diploma. Comunicação no Centro Cultural de Belém em Lisboa no dia 27 de Outubro.
- Gonzaga, L. (Março, 1999). "Por minha honra, por minha dama": por uma Escola com Mística! Conferência nas I Jornadas Pedagógicas do Colégio dos Milagres «A Escola no Limiar do Séc. XXI»: Indisciplina, Insucesso e Abandono Escolar – Origens e Repercussões. Leiria: Teatro José Lúcio da Silva.
- Good, T. (1987). Two decades of research on teacher expectations: findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32-47.
- Goodard, R. D., & Hoy, A. W. (2003). Collective-efficacy-long revised. Recuperado de: <http://www.waynehoy.com/pdfs/collective-efficacy-long.pdf>
- Green, M. F. (1989). *Minorities on campus: A handbook for enhancing diversity*. Washington, DC: American Council on Education.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1302-1316.
- Guskey, T. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81, 41-47.
- Guskey, T. (1988). Teacher efficacy, self-concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- H**
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hair Jr., J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (2005). *Análise multivariada de dados*. Porto Alegre: Bookman.
- Hair, J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hake, B. J. (1999). Lifelong learning in late modernity: The challenges to society, organizations and individuals. *Adult Education Quarterly*, 49, 79-90.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of self-efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 1(2), 101-112.
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Madrid: Amorrort.
- Hativa, N. (2000). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28, 491-523.
- Heilemann, M.V., Lee, K., & Kury, F. S. (2003). Psychometric properties of the Spanish version of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 11, 61-71.
- Heller, D. D. (1989). *Peer supervision: a way to professionalizing teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Hernández, S., Jiménez, H., & Rosales, M. (2010). Competencias Interpersonales y Bienestar del Profesor. *Psicología Educativa*, 16, 107-114.
- Hildebrand, M., Wilson, R. C., & Dienst, E. R. (1971). *Evaluating University Teaching*. Berkeley: Center for Research and Development in Higher Education, University of California.
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hjemdal, O., Friberg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2001). Preliminary results from the development and validation of a Norwegian scale for measuring adult resilience. *Journal of the Norwegian Psychological Association*, 38, 310-317.
- Hjemdal, O., Friberg, O., Stiles, T. C., Rosenvinge, J. H., & Martinussen, M. (2006). Resilience predicting psychiatric symptoms: A prospective study of protective factors and their role in adjustment to stressful life events. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 13, 194-201.
- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and teaching: theory and practice*, 18(4), 417-440.

- Howell, D. (2011). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences*. Belmont: Wadsworth.
- Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343–356.
- Hoy, W. K., & Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research, 5*(1), 1-10.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 93*, 356-372.
- Hoy, W., & Miskel, C. G. (1996). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 5th edition. New York: McGraw-Hill.
- Hoy, W., & Sabo, D. (1998). *Quality middle schools: Open and healthy*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Hoy, W., Sweetland, S., & Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly, 38*(1), 77-93.

I

- laochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S., & Winterstein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 33*(4), 825-839.
- laochite, R., Filho, R., Matos, M., & Sachimbombo, K. (2016). Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. *Psicologia Escolar e Educacional, SP 20*(1)45-54. doi: 10.1590/2175-3539/20160201922
- laochite, T. (2007). *Autoeficácia de Docentes de Educação Física*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas: Campinas-SP.
- laochite, T., & Azzi, R. (2007). *Escala de Fontes de Auto-eficácia*. Instrumento de Investigação disponibilizado pelos autores para utilização neste estudo em 20 de fevereiro de 2014.
- laochite, T., & Azzi, R. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicologia Argumento, Curitiba, 71*(30), 659-669.
- IBM Corp. Released 2013. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 22.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Ironson, G. H., Smith, P. C., Brannick, M., Gibson, W. M., & Paul, K. B. (1989). Construction of Job in General Scale: A comparison of Global, Composite, and Specific Measures. *Journal of Applied Psychology, 74*(2), 193-200.

J

- Jerald, C. D. (2007). *Believing and achieving (Issue Brief)*. Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Jex, S., & Bliese, P. (1999). Efficacy belief as a moderator of the impact of work-related stressors. A multilevel study. *Journal of Applied Psychology, 84*, 349-361.
- Job, F. P. P. (2003). *Os sentidos do trabalho e a importância da resiliência nas organizações* (Tese de doutorado não publicada). Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro. Acedido em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2535/71441.PDF?sequence>
- Johnson, D., Johnson, R., & Smith, K. (1990). Cooperative Learning: An active learning strategy. *Focus on Teaching and Learning, 5*(2), 1-8.
- Junqueira, M. F., & Deslandes, S. (2003). Resiliência e maus tratos. *Cadernos de Saúde Pública, 19*, 227-235.

K

- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36.
- Kinicki, A. J., McKee-Ryan, F. M., Schriesheim, C. A., & Carson, K. P. (2002). Assessing the construct validity of the Job Descriptive Index: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87*(1), 14-32.
- Kinman, G., & Grant, L. (2011). Exploring stress resilience in trainee social workers: The role of emotional and social competences. *British Journal of Social Work, 41*, 261-275.
- Klassen, R. M., Tze, V., Betts, S., & Gordon, K. (2010). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21-43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8

- Kline, R. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling. In M. Williams & W. P. Vogt (Eds.) *Handbook of methodological innovation in social research methods*, pp. 562-589. London: Sage.
- Kline, T. (2005). *Psychological Testing: A Practical Approach to Design and Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Knight, P. (2005). *El Profesorado de educación superior – Formación para a excelencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Knoblauch, D., & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education*, 38, 435-454.

L

- Lazzari, A. D., Martini, J. G., & Busana, J. A. (2015). Docência no ensino superior em enfermagem: revisão integrativa de literatura. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 36(3), 93-101.
- Lee, C., & Bobko, P. (1994). Self-efficacy beliefs: comparison of five measures. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 364-369.
- Lee, N. (2007). The influence of Positive Behavior Support on Collective Teacher Efficacy (tesis doctoral). Baylor University: Waco, Texas.
- Leite, C., & Ramos, K. (2014). Políticas do Ensino Superior em Portugal na fase pós-Bolonha: implicações no desenvolvimento do currículo e das exigências ao exercício docente. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 73-89.
- Leite, M. (2013). *Satisfação no trabalho: determinantes organizacionais e pessoais mais relevantes*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Línguas e Administração: Vila Nova de Gaia.
- Leonardo, D. M. (2005). *O Tutor: Que Competências?* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Leong, F., & Austin, J. (2006). *The Psychology Research Handbook*. Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- Lindsley, D., Brass, D., & Thomas, J. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20, 645-678.
- Little, B., & Madigan, R. (1997). The relationship between collective efficacy and performance in manufacturing work teams. *Small Group Research*, 28, 517-534.
- Longwort, N., & Davies, W. K. (1996). *Lifelong learning: New vision, new implications, new roles for people, organisation, nations and communities* (3ªed.). London: Kogan Page.
- Lopes, J. A. L. (1990). *Formação psicológica de professores do ensino pré-primário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto: Porto.

M

- Marcelo, C. (1992). *A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In A. Nóvoa, (Ed.), *Os Professores e a sua Formação*. (pp. 51-76). Lisboa: D. Quixote.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1993). *Organizations*. New York: John Wiley.
- Marín, V. (2004). *Las creencias del profesor universitario en el siglo XXI*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Maroco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais. Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Report Number. Pêro Pinheiro.
- Marsh, H. W. (1984). Students evaluations of university teaching: Dimensionality, reliability, validity, potential biases, and utility. *Journal of Educational Psychology*, 76, 707-754.
- Martínez, I., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros*, 279, 175-202.
- Matos, P. S., Neushotz, L. A., Griffin, M. T. Q., & Fitzpatrick, J. J. (2010). An exploratory study of resilience and job satisfaction among psychiatric nurses working in inpatient units. *International Journal of Mental Health Nursing*, 19, 307-312.

- McCoach, D. B., & Colbert, R. D. (2010). Factors underlying the collective teacher efficacy scale and their mediating role in the effect of socioeconomic status on academic achievement at the school level. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(1), 31–47. doi:10.1177/0748175610362368
- McIntyre, T., McIntyre, S., & Silvério, J. (2000). *Estudo aprofundado da satisfação profissional, stress e recursos de coping dos profissionais de saúde da região norte*. Porto: ARS Norte.
- McKeachie, W. J., Pintrich, P. R., Lin, Y., & Smith, D. (1986). Teaching and learning in the college classroom: A review of the research literature. Ann Arbor, MI: *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. University of Michigan.
- Menges, R. J., & Mathis, B. C. (1988). Key resources on teaching. Learning, curriculum, and faculty development. *A Guide to the higher education literature*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch. Review*, 8, 193-210.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self-and Task-Related Beliefs in Mathematics During the Transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2); 247-258.
- Miñán, M. (2013). Influencia de la autoeficacia docente colectiva en el profesorado universitario. *Psicología Educativa*, 19, 3-12.
- Monteiro, I. (2000). *Percepções dos professores do ensino básico acerca de alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas de comportamento: um estudo exploratório a propósito da inclusão educativa*. Dissertação de Mestrado (não publicada), Universidade do Minho: Braga.
- Moolenaar, N. M. (2012). A social network perspective on teacher collaboration in schools: Theory, methodology and applications. *American Journal of Education*, 119(1), 7-39.
- Moore, A., & Theunissen, A. F. (1994). Qualificação versus competência: Debate semântico, evolução dos conceitos ou vantagens políticas? *Formação Profissional: Revista Europeia*. Lisboa, 1, 70-74.
- Moore, S., Walsh, G., & Rísquez, A. (2012). *Estrategias eficaces para enseñar en la Universidad – Guía para docentes comprometidos*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Morais, N., Almeida, L., & Montenegro, M. (2006). Percepções do ensino pelos alunos: Uma proposta de instrumento para o ensino superior. *Análise Psicológica*, 1, 24, 73-86.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Mercedes Vallejo-Gómez (Trad.). Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Muñiz, J. (2003). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Murray, H. G. (1985). Classroom teaching behaviors related to college teaching effectiveness. *New Directions for Teaching and Learning*, 22, 21–34. doi:10.1002/tl.37219852305
- Murteira, B.; Ribeiro, C.; Silva, J., & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: Mc Graw-Hill.

N

- Neves, F. S. (org) (2005). *Quem tem medo da Declaração de Bolonha?* Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Neves, J., Garrido, M., & Simões, E. (2006). *Manual de competências, pessoais, interpessoais e instrumentais – Teoria e Prática*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Nishi, D., Uehara, R., Kondo, M., & Matsuoka, Y. (2010). Reliability and validity of the Japanese version of the Resilience Scale and its short version. *BMC Res Notes*, 3, Article 310. doi:10.1186/1756-0500-3-310
- Nogueira, J. M. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Tese de Doutoramento em Educação. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa: Lisboa.
- Nóvoa, A., & Amante, L. (2015). Em busca da Liberdade. A pedagogia universitária do nosso tempo. *REDU - Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 21-34 Acedido em <http://www.red-u.net>
- Nunes, M. F. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 29-42.
- Nunes, L. (2003). *Um olhar sobre o ombro – Enfermagem em Portugal (1881-1998)*. Loures: Lusociência.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York, NY: McGraw Hill.

O

- OCDE (2015). Education at Glance 2013 - *Country notes and key fact tables*. Acedido em: <http://www.oecd.org/portugal/educationatglance2013countrynotesandkeyfacttables.htm>
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem Auto-Dirigida – Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Tese de Doutoramento (não publicada) em Ciências da Educação, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Oliveira, A., Matos, A., Pinheiro, M., & Oliveira, S. (2015) Confirmatory Factor Analysis of the Resilience Scale Short form in a Portuguese Adolescent Sample. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 165 (6) 260-266. Doi: 10.1016/j.sbspro.2014.12.630
- Oliveira, J. B., & Lipp, M. N. (2009). Resiliência e controle do stress em juízes e servidores públicos. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 77, 287-306.
- Ordem dos Enfermeiros (2012) – Site da Ordem dos Enfermeiros. Acedido em: http://www.ordemenfermeiros.pt/membros/dados_estatisticos/index.html#/6/zoomed
- Ordem dos Enfermeiros (2014). Dados Estatísticos a 31-12-2013. Acedido em: <http://www.ordemenfermeiros.pt/membros/DadosEstatisticos/2013/files/assets/basichtml/page3.html>

P

- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In Maehr, M. & Pintrich, P. (Eds.). *Advances in motivation and achievement*, 10, (pp.1-49). Greenwich, New York: JAI Press.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teachers and parents. In Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, (pp. 339-367). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and School Success: Self-efficacy, self- concept, and school achievement. In R. Riding y S. Rayner (Eds.). *Perception* (pp. 239-266). Londres: Ablex Publishing.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Pajares, M. F. (1996). Self-efficacy in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, M. F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Acedido em: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-356.
- Palmer, P. J. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parsons, T. (1974). Alguns aspectos sociológicos dos movimentos fascistas. Trad. Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. In: Rodrigues, A. (Org.). (pp. 89-104). Rio de Janeiro, Eldorado.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, 50, 545-595.
- Pedrosa, J., & Queiró, F. (2005). *Governar a universidade portuguesa, missão, organização, funcionamento e autonomia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, D. C. (2006). Pedagogia universitária em ciências e tecnologia: Necessidade de mudar de paradigma. Acedido em: http://www.esac.pt/bolonha/p_debol/p/69.ppt
- Perkins, B. (2011). Clima escolar influi na aprendizagem. Acedido em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/brian-perkins-discute-influencia-clima-escolar-aprendizagem-644624.shtml?page=0>
- Perrenoud, Ph. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pesce, R., Simone, G., Joviana, Q., Nilton, C., Juaci, V., & Raquel, C. (2005). Adaptação transcultural, confiabilidade e validade da escala de resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 21(2), 436-448.
- Pfaff, M. (2000). The effects on teacher efficacy of school based collaborative activities structured as professional study groups. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. Acedido em: <http://eric.ed.gov/?id=ED441791>
- Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Coimbra.

- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.
- Pinheiro, M. R. (2008). *O inventário de boas práticas dos estudantes no ensino superior: Resultados de um estudo preliminar*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Universidade do Minho: Braga.
- Pinheiro, M. R. (2010). Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: Uma proposta de operacionalização. In A. Pereira; H. Castanheira; A. C. Melo; A. I. Ferreira & P. Vagos (Eds.). *Apoio psicológico no Ensino Superior: modelos e práticas*: (pp. 219-233). Atas do I Congresso Nacional da RESAPES-AP. Universidade de Aveiro: Aveiro.
- Pinheiro, M. R. (2012). Avaliação das boas práticas associadas à aprendizagem dos estudantes do ensino superior: Princípios, desafios e implicações para a prática pedagógica docente). In C. Leite e M. Zabalza (Eds.). *Ensino Superior: Inovação e qualidade na docência* (pp. 206-221). Porto: Edição CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Pinheiro, M. R., & Chaves, M. C. (2016). *Aprender não é um desporto de bancada e ensinar não é um desporto que só tem treinador. Princípios e avaliação das boas práticas no ensino superior*. Comunicação apresentada no II Seminário Ser Estudante no Ensino Superior: As Respostas Institucionais à Diversidade de Públicos. Universidade do Minho, Braga.
- Pinheiro, M., & Matos, A. (2013). Avaliação da resiliência em adolescentes portugueses: Novos contributos para o estudo das versões longa e breve da Resilience Scale de Wagnild e Young (1993). *Livro de Atas do VIII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 806-815.
- Pinheiro, M. R. & Simões, A.F. (2015). *Avaliação da resiliência em jovens adultos portugueses: Estudo da versão breve da Resilience Scale (RS-14)*. Trabalho apresentado em formato Poster no Congresso Internacional Saudavelmente, Coimbra, 14 e 15 de abril: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, P. (2014). *Satisfação no trabalho dos colaboradores das CERCIs: Uma escala para sua mensuração*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia: Vila Nova de Gaia.
- Polou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Polydoro, S., Winterstein, P. J., Azzi, R. G., Carmo, A. P., & Venditti, R. Jr. (2004). Escala de autoeficácia do professor de Educação Física. In C. Machadon, L. S. Almeida & M. V. Gonçalves (Org.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos*, 330-337. Braga: Psiquilíbrios.
- Pordata (2015). Base de Dados de Portugal Contemporâneo. Alunos matriculados no ensino superior: total e por sexo. Acedido em 15 outubro de 2015, em <https://www.pordata.pt/Pesquisa/estudantes%20o%20ensino%20superior>
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.
- Prieto, N. L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida e práctica docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prieto, N. L. (2009). *Autoeficacia del profesor universitario* (2ª edición). Madrid: Narcea Ediciones.
- Protheroe, N. (2008). *Teacher efficacy: What is It and does it matter?* Research Report, 42-45. Acedido em: www.naesp.org/resource/1/Principal/2008/M-Jp42.pdf
- Puente, J. C. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

R

- Ramos, M. H., Silva, S. S., & Pontes, F. R. (2015). Panorama das pesquisas sobre crenças coletivas de eficácia docente. *Revista Psicologia*, 29(2), 33-45. doi: <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v29i2.1012>
- Ramos, M. N. (2001). *A pedagogia das competências: Autonomia ou adaptação*. S. Paulo: Cortez Editora.
- Ramos, M. N. (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação e Sociedade*, 80(23), 401-422. Acedido em 20 Setembro de 2011 em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Raudenbush, S., Rowen, B., & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Rego, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: Na senda da qualidade no ensino superior*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Reimão, C. (org.). (2001). *A Formação pedagógica dos docentes do ensino superior*. Lisboa: Edições Colibri.
- Reinbold, M., & Breillot, J. (1993). *Gérer la compétence dans l'entreprise*. Paris: L'Harmattan.

- Ribeiro, C. P. (2005). *Práticas de ensino e estilos de aprendizagem no ensino superior universitário*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Ribeiro, J. (1988). *Características dos professores e percepção da sua competência social pelos alunos*. Porto: Edição do autor.
- Ribeiro, J. L. P. (1999). Escala de satisfação com o suporte social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3(17), 547-558.
- Ribeiro, J. L. P. (2004). Escala de avaliação do sentido de eficácia do professor aplicada a professoras do quinto e sexto anos de escolaridade. FPCE-U Porto. Acedido em: <http://www.fpce.up.pt/docentes/paisribeiro/testes/EFICACI2.htm>
- Roca, M. A. (2002). Autoeficacia: su valor para la psicoterapia cognitivo conductual. *Revista Cubana de Psicología*, 9, 195-200.
- Rocha, M. S. (2009). *A auto-eficácia docente no ensino superior*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP: Campinas-SP.
- Rodríguez, H. (2012). Una definición original de buenas prácticas: Fortalezas y debilidades de la adopción del término en Educación. Atas do VII Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació: La Universidad: Una Institución de la Sociedad. Acedido em: <http://cidui2014.cidui.org/es/2012/articulos.html>
- Rodríguez, S., Núñez, J., Valle, A., Blas, R., & Rosário, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 1(3), 1-7.
- Rogers, C. (1986). *Liberdade de aprender em nossa década* (2ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.) *Advances in Research on Teaching*, 7, (pp. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ross, J. A., Hogaboam-Gray, A., & Gray, P. (2003). *The contribution of prior student achievement and school process to collective teacher efficacy in elementary schools*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Acedido em: <http://vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy/%D7%97%D7%95%D7%9C%D7%9C%D7%95%D7%AA%20%D7%A2%D7%A6%D7%9E%D7%99%D7%AA/%D7%9E%D7%90%D7%9E%D7%A8%D7%99%D7%9D/The%20Contribution%20of%20Prior%20Student%20Achievement%20and%20School%20Processes%20To%20Collective%20Teacher%20Efficacy%20in%20Elementary%20Schools.pdf>
- Russel, S. S., Spitzmüller, C., Lin, L. F., Stanton, J. M., Smith, P. C., & Ironson, G. H. (2004). Shorter can also be better: The abridged job in general scale. *Educational and Psychological Measurement*, 64(5), 878-893.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- S**
- Sá, C. (2015). Mobilidade geográfica e acesso ao ensino superior: Padrões e determinantes. In *Acesso ao Ensino Superior: Desafios para o Século XXI*. Conselho Nacional de Educação (pp. 39-44). Acedido em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/1073-acesso-ao-ensino-superior-desafios-para-o-seculo-xxi>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I., & Schaufeli, W. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73.
- Salanova, M., Lorente, L., & Vera, M. (2009). Cuando creer es poder: el papel de la autoeficacia en la mejora de la salud ocupacional. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 62, 12-16.
- Santos, E. M. (2000). Concepções de cuidados de enfermagem dos docentes de enfermagem. In A. Queirós, L. Silva & E. Santos. *Educação em Enfermagem* (pp. 57-127). Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, I. P. (2011). A gestão democrática da escola: As relações político-pedagógicas do coletivo docente e seu gestor. (Trabalho de Monografia). Universidade do Estado da Bahia.
- Santos, M. A. (1993). La investigación: sendero y destino en la formación del profesorado universitario. In L. M. Lázaro (Ed.), *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación* (pp. 177-191). Valencia: Servei de Formació Permanent. Universidad de Valencia y CIDE.
- Santos, S. C. (2001). O Processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior. *Caderno de Pesquisas em Administração*, 8(1)69-79.
- Sbicigo, J., Teixeira, M., Dias, A., & Dell'Aglio. (2012). Propriedades psicométricas da escala de autoeficácia geral percebida (EAGP). *Psico*, 43(2), 139-146.

- Scherbaum, C. A., Cohen-Charash, Y., & Kern, M. J. (2006). Measuring general self-efficacy: A comparison of three measures using item response theory. *Educational and Psychological Measurement, 66*(6), 1047-1063.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online, 8*(2), 23-74.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment, 18*, 242-251.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review, 1*(3), 173-207.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited; empirical and applied evidence. Big Theories: *Research on Sociocultural Influences on Motivational and Learning*. p.115-138. Acedido em: <http://www.des.emory.edu/mfp/SchunkPajaresBigTheories.pdf>
- Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy in the adoption and maintenance of health behaviors: Theoretical approaches and a new model. In Schwarzer, R. (Ed.), *Self-Efficacy Scales 19 Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 217-243). Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R. (2012). Documentation of the general self-efficacy scale. Acedido em: <http://www.ralfschwarzer.de/>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152-171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359
- Schwarzer, R., & Jerusalém, M. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy. Psychometric Scales for Cross-Cultural research*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*, (pp. 35-37). Windsor, UK: Nfer-Nelson.
- Schwarzer, R., & Jerusalém, M. (1995). In Coimbra, S. & Fontaine, A. M. (1999). *Adaptação da escala de auto-eficácia generalizada percebida (Schwarzer & Jerusalem, 1995)*. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (orgs.), *Avaliação psicológica, formas e contextos*. (pp. 1061-1069). APPORT: Braga.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens, & M. Garcia-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficácia*, (pp. 229-236). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In S. Prince-Embury & D. H. Saklofske (Eds.), *The Springer series on human exceptionality: Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice* (pp. 139-150). doi: 10.1007/978-1-4614-4939-3_10
- Seco, G. (2000). *A satisfação na atividade docente*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Seixas, A. M. (1991). *Escolas modelo ou escolas refúgio: Política educativa e representações sociais dos estudantes do ensino superior*. (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Selbach, S. (2007). Desafios da prática pedagógica universitária face a reestruturação curricular: um estudo com professores do Curso de Enfermagem. Pelotas. Acedido em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp072613.pdf>
- Seraphim, J., Taurino, M., & Espíndola, C. (2005). A docência no ensino superior: Competências e habilidades relacionadas à qualificação do professor em seu relacionamento com os alunos. *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga. Centro de Investigação em Educação, Instituto Educação e Psicologia, Universidade do Minho: Braga.
- Serna, M. (2007) Buenas prácticas e l uso del e-portafolio y e-rúbrica. In *El prácticum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Coords Cid Sbuencedo, Raposo Rivas e Pére Abellás. Tórculo Edicións. Universidade de Vigo, 67-86.
- Serralheiro, J. P. (org.). (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Maia: Editora Profedições.
- Shippmann, J. S., Ash, R., Batista, M., Carr, L., Eyde, L. Hesketh, B., Kehoe, J., Pearlman, K., Prien, E. P., & Sanchez, J. I. (2000). The practice of competency modelling. *Personnel Psychology, 53*, 703-740.
- Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective, en M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of Research on Teaching*, (3ª ed.) 3-36, N. York: McMillan.

- Silva, L. C. (2000). As competências do professor e o ensino refletivo em enfermagem. In A. Queirós, L. Silva, & E. Santos. *Educação em Enfermagem* (pp.27-54). Coimbra: Quarteto Editora.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2003). *Ensino superior: Uma visão para a próxima década*. 2ª Edição, Lisboa: Gradiva.
- Simão, J., & Costa, A. (2000). *Ensino politécnico em Portugal*. Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos.
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2005). *Ambição para a excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: Gradiva.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Snow, S. (1973). Correlates of faculty-student interaction. *Sociology of Education*, 46, 489-498.
- Soares, M. I. (1997). *Da Blusa de Brim à Touca Branca – Contributo para a história do ensino de enfermagem em Portugal (1880-1950)*. Lisboa: Associação Portuguesa de Enfermeiros.
- Sorcinelli, M. D. (1991). Research findings on the seven principles In A. Chickering & Z. Gamson (Editors), *Undergraduate Education Applying the Seven Principles for Good Practice* (pp 13-25). San Francisco, United States of America, Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Sousa, I., & Souza, M. (2004). Validação da escala de autoeficácia geral percebida. *Revista da Universidade Rural*. Seropédica, RJ: EDUR, 1-2(26), 12-17.
- Sousa, M., & Moura, O. (2011). Estrutura factorial da general self-efficacy scale numa amostra de professores portugueses. *Laboratório de Psicologia*, 9(1),95-105. Lisboa: ISPA.
- Souza, M. A., Neto, S. C., & Souza, I. (2003a). Validação de um instrumento para medida da anomia. *XXVIII Reunião Anual de Psicologia*, p. 258-259. Belo Horizonte: SBP.
- Souza, M. A., Souza, I., Cardoso, M., & Souza, L. B. (2003b). Anomia e estruturação do tempo em função do gênero. *XXVIII Reunião Anual de Psicologia* (386-386). Belo Horizonte: SBP.
- Spence, J. T. (1984). Masculinity, femininity and gender-related traits: a conceptual analysis and critique of current research. In: Maher, B. A. (Ed.). *Progress in Experimental Research*, 13. New York: Academic Press.
- Stajkovic, A., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance. A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stark, J. S., Shaw, K. M., & Lowther, M. A. (1989). Student goals for college and courses: A missing link in assessing and improving academic achievement. *ASHE-ERIC Higher Education Report n.º 6*. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Stevens, J. (1986). *Applied multivariate statistics for the social sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Stevens, T., Olivárez, A. Jr., & Hamman, D. (2006). The role of cognition, motivation, and emotion in explaining the mathematics achievement gap between hispanic and white students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(2), 161-186.
- Study Group on the Conditions of Excellence in Higher Education. (1984). *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Supovitz, J., & Christman, J. (2003). Developing communities of instructional practice: *Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. Acedido em: <http://www.cpre.org/developing-communities-instructional-practice-lessons-cincinnati-and-philadelphia>
- Sutton, P. J. (1996). Lifelong and Continuing Education. In Tuijnman, A. C. (ed.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (pp.27-32). Oxford: Elsevier Science Ltd.

T

- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using multivariate analysis*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Tavares, J. (2003). *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, O. (2013). Routes towards portuguese higher education: students' preferred or feasible choices? *Educational Research*, 55(1), 99–110.
- Tavares, O., & Cardoso, S. (2013). Enrolment choices in Portuguese higher education: do students behave as rational consumers? *Higher Education*, 66(3), 297-309.

- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de autoeficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, 51, 47-55.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el prácticum: Cómo organizalo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(7). Acedido em: <http://redie.uabc.mx/vo7no2/contenido-tejada.html>
- Teodoro, A. (2005). Bolonha e a reforma universitária: Dos riscos potenciais às possibilidades de mudança. In Serralheiro, J. P. (org.). (2005). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses* (pp.51-57). Maia: Editora Profedições.
- Therrien, J., & Loiola, F. A. (2001). Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 74, 143-162.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.

U

- Ullman, J. B. (2001). Structural Equation Modeling. In B. Tabachnick & L. S. Fidell (Orgs.), *Using Multivariate Statistics* (pp. 653-771). San Francisco: Allyn & Bacon.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796.

V

- Valle, J., & Manso, J. (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Vallejo, G., & Escudero, R. (2000). An examination of the robustness of the modified Brown-Forsythe and the Welch-James tests in the multivariate Split-Plot designs. *Psicothema*, 12(4), 701-711.
- Vallejo, P., Sanz, B., & Blanco, Á. (2003). *Construcción de escalas de actitudes "tipo Likert": una guía práctica*. Madrid: Editorial La Muralla, S. A.
- Vargas, A.; Cruz, A., Bamond, V., Strotmann, B., & Fernández, I. (2015). La percepción de la auto-eficacia docente en el profesorado de la Universidad Europea de Madrid. XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria, Villaviciosa de Odón, 20 y 21 de julio.
- Vergara, S. C. (2008). A resiliência de profissionais angolanos. *Revista de Administração Pública*, 42, 701-718.
- Vieira, D. A. (2010). Auto-eficácia na formação superior: Um factor protector face ao insucesso académico? In *Atas do I Congresso Nacional da RESAPES – AP - Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelos e Práticas*, Pereira et al. (Eds).
- Vieira, D. A. (2012). *Transição do Ensino Superior para o Trabalho: o poder da auto-eficácia e dos objetivos profissionais*. Porto: Edições Politema.
- Vieira, F. (2005a). Investigar condições de (im) possibilidade da transformação da pedagogia na universidade. *Atas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, (pp.2311-2322). Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, F. (2005b). Transformar a pedagogia na universidade?. *Currículos Sem Fronteira*, 1(5), 10-27. Acedido em: <http://www.curriculoemfronteiras.org>
- Vieira, F., Gomes, C., Silva, J., Moreira, M., Melo, M., & Albuquerque, P. (2002). *Concepções de pedagogia universitária: Um estudo na Universidade do Minho*. Relatório de investigação. Braga: Universidade do Minho, CEEP.
- Vieira, F., Silva, L., Melo, M., Moreira, M., Oliveira, L., Gomes, C., Albuquerque, P., & Sousa, M. (2004). *Transformar a pedagogia na universidade: experiências de investigação do ensino e da aprendizagem*. Relatório de Investigação. Braga: Universidade do Minho, CIED.

W

- Wagnild, G. M., & Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165-178.
- Weiner, B. (1980). The role of affect in rational (attributional) approaches to human motivation. *Educational Researcher, 9*(7), 4-11.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). Manual for the Minnesota satisfaction questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, XXII*.
- Whitman, N. A., & Fife, J. D. (1988). Peer teaching: To teach is to learn twice. *ASHE-ERIC Higher Education Report, (4)*.
- Wilkinson, L. and Task of Force on Statistical Inference. (1999). Statistical Methods in Psychology Journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist, 54* (8), 594-604.
- Wilson, R. C., Gaff, J. G., Dienst, E. R., Wood, L., & Bavry, J. L. (1975). *College professors and their impact on students*. New York: Wiley.
- Windle, G. (2010). The Resilience Network: What is resilience? A systematic review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology, 21*, 1-18.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes, 9*, 1-18.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and adolescent achievement. In T. Urdan & F. Pajares (Eds.): *Adolescence and education: Self-efficacy beliefs during adolescence, 5*, 117-137. Greenwich, CT: Information Age.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education, 6*, 137-148.

Z

- Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Coleção Ciências da Educação, Vol.11. Tradução de José Augusto Pacheco do original espanhol Los Diarios de la Clase. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. A. (2000). Enseñando para el cambio. Estrategias didácticas innovadoras. In Sociedad Española de Pedagogía. Ponencias, (1), 241-271. *XII Congreso Nacional Iberoamericano de Pedagogía*; Madrid. Acedido em 16 de abril de 2008 em <http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/contenidos.htm>
- Zabalza, M. A. (2002). Conferência com o tema: O ensino superior. Acedido em 25 de agosto de 2008 em [http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/ftp/zabalza\[1\].wmv](http://www.prodigyweb.net.mx/lgunther/ftp/zabalza[1].wmv)
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario – Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Zabalza, M. A. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitária. *Contextos Educativos, 6,7*, 113-136.
- Zabalza, M. A. (2004a). A Didáctica universitaria. Uno espacio disciplinar para o estudo e a mellora da nossa docência. Lección inaugural do curso de 2004/2005. Acedido em 12 de Novembro de 2005 em http://www.usc.es/intro/doc/discurso_inaugural.pdf
- Zabalza, M. A. (2004b). *O ensino universitário: O cenário e os seus protagonistas*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didática para o ensino universitário – respondendo ao desafio do espaço europeu do Ensino Superior*. Porto: Universidade do Porto. Disponível em http://saladeaulainterativa.pro.br/moodle/file.php/11/Equipe_EDUMATEC/Semana1/nova_didatica.pdf
- Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Revista de Docência Universitaria, 3*(9), 75-98.
- Zabalza-Beraza, M. A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria - REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. *10*(1), 17-42. Recuperado el (fecha de consulta) en <http://redaberta.usc.es/redu>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*. Advance online publication. doi:10.3102/0034654315626801
- Zeichner, K. (1993). *A Formação reflexiva de professores. Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Anexos

Anexo I: Protocolo de Investigação



e s c o l a **superior de
enfermagem
de coimbra**



HEALTH SCIENCES
RESEARCH UNIT
NURSING **UNIDADE DE INVESTIGAÇÃO
EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
ENFERMAGEM**



FPCEUC **FACULDADE DE PSICOLOGIA
E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Perceção da autoeficácia individual e coletiva dos docentes do ensino superior: contributo para o aumento da qualidade didático-pedagógica no ensino da enfermagem

(Chaves & Pinheiro, 2014)

O presente protocolo de investigação insere-se no âmbito de um projeto de doutoramento que procura conhecer a perceção da autoeficácia pessoal e coletiva dos docentes do ensino da enfermagem em Portugal. Com este protocolo pretende-se recolher um conjunto alargado de dados junto dos docentes de enfermagem nas diferentes instituições em que lecionam. Para que os dados recolhidos tenham validade é muito importante que responda a todas as questões, de acordo com as instruções que lhe são fornecidas ao longo do protocolo.

O preenchimento deste protocolo demora aproximadamente 30 minutos. No final terá um espaço para deixar anonimamente os seus comentários ou mesmo questões relativas ao ensino superior e/ou qualidade pedagógica do ensino e da aprendizagem no domínio da enfermagem.

Desde já agradecemos a sua importante colaboração e disponibilizamos os nossos contactos para qualquer questão, dúvida ou interesse na temática.

Atenciosamente,
Manuel Chaves, ESEnFC, mchaves@esenfc.pt (mailto:mchaves@esenfc.pt)

Supervisão Científica
Maria do Rosário Pinheiro, FPCEUC, pinheiro@fpce.uc.pt (mailto:pinheiro@fpce.uc.pt)

As seguintes questões destinam-se a obter informações sobre dados sociodemográficos e informações acerca da sua atividade docente. Para responder leve em consideração a sua realidade como professor(a) no ensino superior e as unidades curriculares que leciona, o seu público-alvo e a instituição onde desempenha funções. Não há respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais. Em nenhum momento será pedido qualquer elemento que o/a identifique.

Agradecemos mais uma vez desde já a sua importante colaboração.

Dados Pessoais e Académicos

Idade *

anos

Género *

Feminino Masculino

Possui licenciatura em *

- Enfermagem
- Psicologia
- Serviço Social
- Sociologia
- Outro(a)

Outro(a): Qual?

Há quanto tempo terminou o curso de licenciatura? *

- Até 5 anos
- 5 a 10
- 11 a 15

- 16 a 20
- 21 a 25
- 26 a 30
- Mais de 31 anos

Possui algum Curso de Especialização? *

- Não
- Sim

Sim: Qual?

- A frequentar

A frequentar: Qual?

Possui algum Mestrado? *

- Não
- Sim

Sim: Qual?

- A frequentar

A frequentar: Qual?

Possui algum Doutorado? *

- Não
- Sim

Sim: Qual?

- A frequentar

A frequentar: Qual?

Possui algum Pós-Doutorado? *

- Não
- Sim

Sim: Qual?

A frequentar

A frequentar: Qual?

Tempo de docência no ensino superior, incluindo este ano letivo *

anos

Possui formação em didática/pedagogia *

- Ações de formação
- Cursos de curta duração (até 40h)
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Não possui formação

Possui formação em supervisão clínica *

- Ações de formação
- Cursos de curta duração (até 40h)
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado
- Não possui formação

A(s) unidade(s) curricular(es) que leciona são (pode assinalar mais que 1 opção) *

- Teóricas
- Teórico-práticas
- Práticas
- Ensino clínico/estágio

A(s) unidade(s) curricular(es) que leciona pertence(m) (pode assinalar mais que 1 opção) *

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano

- 4º Ano
- Mestrado ou Pós-licenciatura

A avaliação na(s) unidade(s) curricular(es) que leciona é do tipo *

- Exame teórico/frequência
- Exame prático
- Trabalho individual
- Trabalho de grupo
- Outro(a)

Outro(a): Qual?

Em média, quantos estudantes compõem as turmas teóricas em que leciona *

- Não se aplica
- Até 25
- 26 a 40
- 41 a 60
- Mais de 61 estudantes

Em média, quantos estudantes compõem as turmas teórico-práticas em que leciona *

- Não se aplica
- Até 15
- 16 a 25
- 26 a 40
- Mais de 41 estudantes

Em média, quantos estudantes compõem as turmas práticas em que leciona *

- Não se aplica
- Até 10
- 11 a 15
- 16 a 20
- Mais de 21 estudantes

Em média, quantos estudantes compõem as turmas ensino clínico/estágio em que leciona *

- Não se aplica
- Até 2
- 3 a 5
- 6 a 9
- Mais de 10 estudantes

GSES - General Self-Efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalém, 1993; versão portuguesa de Coimbra & Fontaine, 1999)

Indique em que grau classifica os descritores a seguir mencionados utilizando a seguinte escala

1	2	3	4
Discordo fortemente	Discordo	Concordo	Concordo fortemente

1. Se me esforçar o suficiente, posso lidar com problemas difíceis. *

- 1 2 3 4

2. Mesmo que alguém me faça frente, posso encontrar meios e formas de conseguir aquilo que quero. *

- 1 2 3 4

3. É fácil para mim manter os meus objetivos e atingir as minhas metas. *

- 1 2 3 4

4. Tenho a certeza que consigo lidar eficazmente com acontecimentos inesperados. *

- 1 2 3 4

5. Graças aos meus recursos, sei lidar com situações imprevistas. *

- 1 2 3 4

6. Se eu investir com o esforço necessário, consigo resolver a maioria dos meus problemas. *

- 1 2 3 4

7. Posso permanecer calmo (a) quando estou perante dificuldades porque posso contar com a minha capacidade de lidar com situações. *

1 2 3 4

8. Quando me confronto com um problema, geralmente encontro várias soluções. *

1 2 3 4

9. Se eu tenho problemas, geralmente posso pensar em alguma coisa para os resolver. *

1 2 3 4

10. Independentemente do que possa acontecer, normalmente sou capaz de controlar a situação. *

1 2 3 4

Resiliência (Wagnild & Young, 2009, versão portuguesa de Felgueiras, Festas & Vieira, 2011; revisto por Pinheiro & Matos, 2013; Pinheiro & Simões, 2013)

Por favor, leia atentamente cada uma das afirmações seguintes e responda em relação a si, à sua forma de pensar, sentir e agir nos últimos tempos

1	2	3	4	5	6	7
Discordo totalmente	Discordo muito	Discordo	Não Concordo nem Discordo	Concordo	Concordo muito	Concordo totalmente

1. Eu normalmente acabo por conseguir alcançar os meus objetivos. *

1 2 3 4 5 6 7

2. Sinto-me orgulhoso/a por ter alcançado objetivos na minha vida *

1 2 3 4 5 6 7

3. Normalmente faço as coisas conforme elas vão surgindo *

1 2 3 4 5 6 7

4. Sou amigo/a de mim próprio/a *

1 2 3 4 5 6 7

5. Sinto que consigo lidar com várias coisas ao mesmo tempo *

1 2 3 4 5 6 7

6. Sou determinado/a *

1 2 3 4 5 6 7

7. Raramente me questiono se a vida tem sentido *

1 2 3 4 5 6 7

8. Tenho autodisciplina *

1 2 3 4 5 6 7

9. Mantenho-me interessado/a nas coisas *

1 2 3 4 5 6 7

10. Geralmente consigo encontrar algo que me faça rir *

1 2 3 4 5 6 7

11. A confiança em mim próprio/a ajuda-me a lidar com tempos difíceis *

1 2 3 4 5 6 7

12. Numa emergência, sou alguém com quem geralmente as pessoas podem contar *

1 2 3 4 5 6 7

13. Eu não fico obcecado/a com coisas que não posso resolver *

1 2 3 4 5 6 7

14. Posso passar por tempos difíceis porque anteriormente vivi dificuldades *

1 2 3 4 5 6 7

**TES - Teacher Efficacy Scale (Gibson & Dembo, 1984;
versão portuguesa de Ribeiro, 1988)**

Indique em que grau classifica os descritores a seguir mencionados utilizando a seguinte escala

1	2	3	4	5	6
Discordo em absoluto	Discordo moderadamente	Discordo levemente	Concordo levemente	Concordo moderadamente	Concordo em absoluto

1. Quando um estudante faz melhor do que é costume, frequentemente, isso acontece porque eu faço um esforço extra *

1 2 3 4 5 6

2. O tempo que os estudantes passam na minha aula influencia-os pouco, se compararmos com a influência que exerce o ambiente social e familiar *

1 2 3 4 5 6

3. A facilidade do estudante em aprender está relacionada em primeiro lugar com o nível cultural do ambiente social e familiar *

1 2 3 4 5 6

4. Se os estudantes não são disciplinados no ambiente familiar, eles não são capazes de aceitar a disciplina da escola, ou outra *

1 2 3 4 5 6

5. Quando um estudante está a ter dificuldades com um assunto, sou capaz de ajustar tal assunto ao nível do estudante *

1 2 3 4 5 6

6. Quando um estudante consegue uma nota melhor do que é costume, isso deve-se a que encontrei uma maneira melhor de o ensinar *

1 2 3 4 5 6

7. Quando realmente tento, eu consigo melhorar os resultados mesmo com os piores estudantes *

1 2 3 4 5 6

8. O professor está muito limitado naquilo que pode conseguir, porque o ambiente familiar dos estudantes é o que mais influencia os resultados *

1 2 3 4 5 6

9. Quando as notas dos estudantes melhoram, isso normalmente deve-se a eu ter encontrado maneiras mais eficientes de os ensinar *

1 2 3 4 5 6

10. Se um estudante domina um novo conceito rapidamente, isso deve-se provavelmente a eu conhecer os passos necessários para o ensino desse conceito *

1 2 3 4 5 6

11. Se os pais acompanharem e exigirem mais com os seus filhos eu posso fazer melhor *

1 2 3 4 5 6

12. Se o estudante não se lembra da informação que dei na aula anterior, eu sei como aumentar a sua retenção para a próxima aula *

1 2 3 4 5 6

13. Se o estudante é indisciplinado na minha aula, eu sinto-me seguro porque conheço técnicas para modificar esse comportamento *

1 2 3 4 5 6

14. A influência da experiência de cada estudante pode ser superada por um bom professor *

1 2 3 4 5 6

15. Se um estudante não consegue realizar uma tarefa escolar, eu deveria estar apto a avaliar cuidadosamente se a tarefa está no nível de dificuldade do estudante *

1 2 3 4 5 6

16. Mesmo um professor com boas aptidões de ensino não consegue chegar a muitos estudantes *

1 2 3 4 5 6

EFAD - Escala de Fontes de Autoeficácia Docente (Iaochite & Azzi, 2007)

Por favor, indique a sua opinião sobre cada uma das afirmações abaixo, marcando a sua resposta numa escala de 1 a 6, representando um contínuo entre totalmente falso e totalmente verdadeiro.

1 – O que penso sobre a minha capacidade para ensinar diz respeito às experiências vividas e que foram importantes para mim. *

1 2 3 4 5 6

2 – Observar professores habilidosos a dar aulas contribui para o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

3 – Ouvir comentários sobre o meu trabalho como Professor(a), feitos por Professores que admiro, influencia o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

4 – Quando percebo que estou ansioso(a), isso afeta o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

5 – As experiencias diretas da minha prática docente afetam o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

6 – Assistir filmes e/ou vídeos de Professores competentes contribui para o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

7 – Comentários que desvalorizam a minha prática docente afetam o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

8- Sintomas como o cansaço, dores, irritação são indicativos que afetam o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

9 – Quando cometo erros, isso afeta o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

10 – Quando visualizo mentalmente experiências de sucesso da minha prática docente, isso contribui para o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

11 – Receber comentários dos meus alunos avaliando a minha prática docente influencia o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

12 – A percepção de sentimentos positivos durante a minha prática docente contribui sobre o que eu penso da minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

13 – Enfrentar situações desafiadoras e que solicitam mais esforço como professor (a), contribui para o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

14 – Observar professores competentes a explicar a prática docente - o que fazem, como fazem etc. – influencia o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

15 – Ouvir comentários de pessoas que admiro reconhecendo o meu progresso como professor(a) afeta o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

16 – Mudanças no meu humor durante a minha prática como professor(a) afetam o que eu penso sobre a minha capacidade para ensinar. *

1 2 3 4 5 6

JIG – Job in General Scale (Ironson et al., 1989; versão portuguesa de Seco, 2000)

Feito um balanço, o que sente em relação à sua vida profissional, desde que optou pela atividade docente?

Para responder a esta pergunta, encontrará de seguida um conjunto de 18 itens que, de alguma forma, permitirão traduzir a avaliação que faz da sua experiência profissional, enquanto professor.

Em relação a cada um dos itens, assinale a opção que melhor traduz a sua avaliação, de acordo com a seguinte chave

S	N	NS
Sim	Não	Não sei

O que sente em relação à sua vida profissional como docente?

Agradável *

S N NS

Má *

S N NS

Perfeita *

S N NS

Fútil/perda de tempo *

S N NS

Boa *

S N NS

Indesejável *

S N NS

Gratificante *

S N NS

Pior que muitas outras *

S N NS

Aceitável *

S N NS

Excecional *

S N NS

Melhor que muitas outras *

S N NS

Desagradável *

S N NS

Satisfatória *

S N NS

Inadequada *

S N NS

Excelente *

S N NS

Péssima *

S N NS

Interessante *

S N NS

Fraca *

S N NS

CE-SCALE - Collective Efficacy Scale (Goddard & Hoy, 2003; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2013)

Indique em que grau os descritores a seguir mencionados utilizando a seguinte escala

1	2	3	4	5	6
Discordo totalmente	Discordo	Discordo em parte	Concordo em parte	Concordo	Concordo muito

1. Os professores desta instituição são capazes de chegar até aos estudantes mais difíceis *

1 2 3 4 5 6

2. Os professores nesta instituição estão confiantes de que serão capazes de motivar os seus estudantes *

1 2 3 4 5 6

3. Nesta instituição se um estudante não quer aprender os professores desistem *

1 2 3 4 5 6

4. Os professores desta instituição não têm competências necessárias para efectuar no estudante uma aprendizagem significativa *

1 2 3 4 5 6

5. Se um estudante não aprende alguma coisa de imediato os professores vão tentar ensinar de outra maneira *

1 2 3 4 5 6

6. Os professores desta instituição são qualificados em vários métodos de ensino *

1 2 3 4 5 6

7. Os professores desta instituição estão bem preparados para ensinar as matérias que lhe são atribuídas para ensinar *

1 2 3 4 5 6

8. Os professores não chegam a alguns estudantes por causa de métodos de ensino mais pobres *

1 2 3 4 5 6

9. Os professores desta instituição têm que fazer um esforço para conseguir que os estudantes aprendam *

1 2 3 4 5 6

10. A falta de material didático e material de ensino torna o ensino muito difícil *

1 2 3 4 5 6

11. Os professores desta instituição não têm competências para lidar com estudantes com problemas disciplinares *

1 2 3 4 5 6

12. Os professores na instituição acham que há alguns estudantes que ninguém pode alcançar *

1 2 3 4 5 6

13. A qualidade das instalações desta instituição realmente facilita o ensino e aprendizagem *

1 2 3 4 5 6

14. Os estudantes que chegam a esta instituição com tantas vantagens que são obrigados a aprender *

1 2 3 4 5 6

15. Os estudantes chegam a esta instituição prontos para aprender *

1 2 3 4 5 6

16. Os comportamentos de adição no ambiente social tornam a aprendizagem mais difícil para os estudantes *

1 2 3 4 5 6

17. Um ambiente sociofamiliar favorável ajuda a garantir que os estudantes irão aprender *

1 2 3 4 5 6

18. Os estudantes não estão motivados para aprender *

1 2 3 4 5 6

19. A aprendizagem é mais difícil nesta instituição porque os estudantes estão preocupados com sua segurança *

1 2 3 4 5 6

20. Os professores precisam de mais treino para saber como lidar com estes estudantes *

1 2 3 4 5 6

21. Os professores desta instituição acreditam verdadeiramente que cada estudante pode aprender *

1 2 3 4 5 6

**Inventories of Good Practice in Undergraduate Education
(Chickering & Gamson, 1991; versão portuguesa de Chaves & Pinheiro, 2014)**

Assinale com que frequência realiza cada uma das atividades apresentadas. As suas respostas poderão ir de

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Ocasionalmente	Quase sempre	Sempre

1. Informo os meus estudantes acerca das oportunidades de carreira no âmbito da enfermagem *

1 2 3 4 5

2. Incentivo os meus estudantes a ir ao meu gabinete nem que seja apenas visitar-me *

1 2 3 4 5

3. Partilho as minhas experiências, atitudes e valores com os estudantes *

1 2 3 4 5

4. Participo em eventos científicos organizados por grupos de estudantes *

1 2 3 4 5

5. Colaboro com os serviços de apoio ao estudante relativamente a atividades extracurriculares e da vida fora da escola *

1 2 3 4 5

6. Conheço os meus estudantes pelo nome até o final de algumas semanas de atividades letivas *

1 2 3 4 5

7. Faço um esforço especial para estar disponível para os estudantes de uma cultura ou etnia diferente da minha *

1 2 3 4 5

8. Faço de mentor ou conselheiro informal para os estudantes *

1 2 3 4 5

9. Levo os estudantes para reuniões profissionais ou outros eventos da minha área *

1 2 3 4 5

10. Sempre que há um conflito na minha instituição envolvendo estudantes, tento ajudar na sua resolução *

1 2 3 4 5

11. Peço aos estudantes para falarem uns com os outros sobre os seus interesses e vivências *

1 2 3 4 5

12. Incentivo os meus estudantes a prepararem-se em conjunto para as aulas ou exames *

1 2 3 4 5

13. Incentivo os estudantes a realizar projetos em conjunto *

1 2 3 4 5

14. Peço aos estudantes que avaliem o trabalho uns dos outros *

1 2 3 4 5

15. Peço aos meus estudantes para explicar ideias difíceis uns aos outros *

1 2 3 4 5

16. Incentivo os meus estudantes a elogiarem-se pelos objetivos alcançados *

1 2 3 4 5

17. Peço aos meus estudantes que discutam conceitos-chave com outros estudantes com vivências e pontos de vista diferentes *

1 2 3 4 5

18. Construo "comunidades de aprendizagem", grupos de estudo ou equipas de projeto no âmbito da minha unidade curricular *

1 2 3 4 5

19. Incentivo os estudantes a participar pelo menos numa atividade (Ex: evento, projeto) da instituição *

1 2 3 4 5

20. Apresento os critérios de desempenho aos estudantes para que cada um seja independente dos desempenhos do outro *

1 2 3 4 5

21. Peço aos meus estudantes para apresentarem o seu trabalho à turma *

1 2 3 4 5

22. Peço aos meus estudantes para resumirem similaridades e diferenças entre as diferentes teorias, pesquisas ou resultados de investigação *

1 2 3 4 5

23. Peço aos meus estudantes para relacionarem eventos ou atividades externos com as matérias abrangidas na minha unidade curricular *

1 2 3 4 5

24. Peço aos meus estudantes para realizarem pesquisas ou estudarem individualmente *

1 2 3 4 5

25. Incentivo os meus estudantes a desafiarem as minhas ideias, as ideias de outros estudantes, ou aquelas apresentadas em textos ou outros materiais da unidade curricular *

1 2 3 4 5

26. Apresento aos meus estudantes situações concretas da vida real para analisarem *

1 2 3 4 5

27. Utilizo simulações, role-playing, ou experiências laboratoriais na minha unidade curricular *

1 2 3 4 5

28. Incentivo os meus estudantes a sugerirem novas leituras, projetos de investigação, visitas de estudo ou outras atividades para a unidade curricular *

1 2 3 4 5

29. Eu e os meus estudantes organizamos visitas de estudo, atividades de voluntariado ou estágios relacionados com a unidade curricular *

1 2 3 4 5

30. Realizo projetos de investigação com os meus estudantes *

1 2 3 4 5

31. Dou testes e tarefas de aprendizagem aos meus estudantes para desenvolverem em casa *
- 1 2 3 4 5
32. Preparo exercícios e situações-problema para os meus estudantes analisarem em sala de aula, dando o feedback imediato do seu desempenho *
- 1 2 3 4 5
33. Devolvo os trabalhos e os exames aos meus estudantes no prazo de uma semana *
- 1 2 3 4 5
34. Dou aos estudantes instruções detalhadas sobre como desenvolver o seu trabalho no início do ano *
- 1 2 3 4 5
35. Agendo reuniões com os estudantes para discutir o seu progresso *
- 1 2 3 4 5
36. Apresento aos meus estudantes comentários escritos sobre os seus pontos fortes e fracos relativamente ao seu desempenho em exames, trabalhos escritos, provas práticas entre outros *
- 1 2 3 4 5
37. Dou aos meus estudantes um pré-teste no início de cada unidade curricular *
- 1 2 3 4 5
38. Peço aos meus estudantes para manterem o registo da evolução do seu desempenho *
- 1 2 3 4 5
39. Discuto os resultados de aprendizagem com meus estudantes no final do semestre *
- 1 2 3 4 5
40. Contacto telefonicamente ou por escrito os estudantes que faltam às aulas *
- 1 2 3 4 5
41. Espero que os meus estudantes terminem as suas tarefas rapidamente *
- 1 2 3 4 5
42. Comunico claramente aos meus estudantes o tempo mínimo que devem dedicar para preparar as aulas *

1 2 3 4 5

43. Explico aos meus estudantes a quantidade de tempo que é necessária para compreender conteúdos mais complexos *

1 2 3 4 5

44. Ajudo os estudantes a estabelecer metas desafiadoras para a sua aprendizagem *

1 2 3 4 5

45. Aconselho os meus estudantes a ensaiar com antecedência os relatórios orais ou apresentações *

1 2 3 4 5

46. Sublinho a importância do trabalho regular, estudo constante, ao próprio ritmo e com organização *

1 2 3 4 5

47. Explico aos meus estudantes as consequências do absentismo *

1 2 3 4 5

48. Deixo claro que o estudo em tempo integral é um trabalho a tempo inteiro que exige mais de quarenta horas por semana *

1 2 3 4 5

49. Encontro-me com os estudantes que têm baixo rendimento para discutir os seus hábitos de estudo, cronogramas e outros compromissos *

1 2 3 4 5

50. Quando os estudantes faltam às minhas aulas, exijo que realizem o trabalho perdido *

1 2 3 4 5

51. Digo aos estudantes que podem esperar um trabalho exigente nas minhas aulas *

1 2 3 4 5

52. Enfatizo a importância da existência de padrões elevados de desempenho académico *

1 2 3 4 5

53. Transmito as minhas expectativas oralmente e por escrito no início de cada unidade curricular *

1 2 3 4 5

54. Ajudo os estudantes a estabelecer metas desafiadoras para a sua própria aprendizagem *

1 2 3 4 5

55. Explico aos meus estudantes quais as consequências da não realização do seu trabalho no prazo negociado *

1 2 3 4 5

56. Sugiro tarefas extra de leitura ou de escrita *

1 2 3 4 5

57. Incentivo os estudantes a escrever muito *

1 2 3 4 5

58. Chamo publicamente a atenção para o excelente desempenho dos meus estudantes *

1 2 3 4 5

59. Reformulo as minhas unidades curriculares para que os estudantes permaneçam desafiados *

1 2 3 4 5

60. Durante o semestre discuto regularmente o modo como está a decorrer a unidade curricular *

1 2 3 4 5

61. Incentivo os estudantes a falarem quando não entendem a matéria *

1 2 3 4 5

62. Desincentivo comentários maliciosos, sarcasmo, escárnio e comportamentos que podem constranger os estudantes na sala de aula *

1 2 3 4 5

63. Uso diversas atividades de ensino para lidar com um amplo espectro de estudantes *

1 2 3 4 5

64. Seleciono textos e atividades de conceção relacionadas com as características dos meus estudantes *

1 2 3 4 5

65. Forneço material ou exercícios extra para os estudantes que têm falta de conhecimentos ou competências essenciais *

1 2 3 4 5

66. Eu tenho em consideração nas minhas unidades curriculares aquilo que se conhece sobre os grupos sub-representados *

1 2 3 4 5

67. Estabeleço condições específicas para os estudantes que queiram desenvolver estudos independentes nas minhas unidades curriculares *

1 2 3 4 5

68. Tenho desenvolvido nas minhas unidades curriculares uma aprendizagem de mestria através de contratos de aprendizagem *

1 2 3 4 5

69. Incentivo os meus estudantes a conceberem o seu próprio currículo quando os seus interesses o justifiquem *

1 2 3 4 5

70. Tento conhecer os estilos de aprendizagem, interesses e características dos meus estudantes no início de cada unidade curricular *

1 2 3 4 5

Autoavaliação

Esta secção foi desenvolvida para nos ajudar a obter informações da sua atividade docente. Para responder tenha em consideração a sua realidade como professor no ensino superior, o seu público alvo e a(s) instituição(ões) onde trabalha. Não há respostas certas ou erradas. As suas respostas são confidenciais.

1 – Já realizou a sua avaliação de desempenho relativa ao último triénio? *

Sim Não

2 – Tem conhecimento da avaliação realizada pelos estudantes às suas unidades curriculares? *

Sim Não

3 – Destaque 2 aspetos positivos do seu desempenho como docente referido nas avaliações anteriores

4 – Destaque 2 aspetos a melhorar do seu desempenho como docente baseados nas avaliações anteriores

5 – O conhecimento didático/pedagógico de que dispõe é suficiente para ultrapassar os desafios da sua atividade docente? *

Sim Não

6 – Considera oportuno a realização de formação didático/pedagógica? *

Sim Não

7 – Qual o plano que vai empreender para melhorar o seu desempenho como docente?

Comentários e sugestões

Face às questões que respondeu, deixe o seu comentário sobre a sua perceção acerca do ensino superior e/ou qualidade pedagógica do ensino e da aprendizagem no domínio da enfermagem.

Enviar

