

 <p>ESCOLA DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DA VIDA</p>	<p>PSICO</p> <p>Psico, Porto Alegre, v. 52, n. 2, p. 1-11, abr.-jun. 2021 e-ISSN: 1980-8623 ISSN-L: 0103-5371</p>
<p>http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2021.2.30095</p>	

SEÇÃO: ARTIGO

Inventário de autoavaliação do professor: proposta de um instrumento baseado no *teacher behaviors checklist*

Teacher self-assessment inventory: proposal of an instrument based on the teacher behaviors checklist

Inventario de autoevaluación del profesor: propuesta de un instrumento basado en el teacher behaviors checklist

**Valeschka Martins
Guerra¹**

orcid.org/0000-0001-7455-125X
valeschka.guerra@ufes.br

**Naiara Ferreira Vieira
Castello¹**

orcid.org/0000-0003-2820-5617
naiaracastello@gmail.com

**Marcela Bastos
Cacciari²**

orcid.org/0000-0003-2018-2262
marcella.cacciari@gmail.com

**Clarisse Lourenço
Cintra¹**

orcid.org/0000-0001-6746-1934
clarisselc@gmail.com

Recebido em: 3 out. 2018.

Aprovado em: 24 fev. 2021.

Publicado em: 10 ago. 2021.

Resumo: Esta pesquisa objetiva propor o Inventário de Autoavaliação do Professor, uma versão reduzida e adaptada do Teacher Behavior Checklist, apresentando evidências de validade e precisão do mesmo, além de suas associações com o bem-estar subjetivo. Participaram deste estudo 214 professores universitários, sendo 55,6% do sexo feminino e 44,4% do sexo masculino, com média de idade da amostra total de 39,21 (*DP* = 9,77). Estes responderam questões sociodemográficas e ocupacionais, o Inventário de Autoavaliação do Professor, a Escala de Satisfação com a Vida e a Escala de Bem-estar Afetivo no Trabalho. Análises Paralelas e Fatoriais Exploratórias sugeriram que o instrumento apresentou evidências adequadas de validade, corroborando as duas dimensões observadas originalmente, cuidado e profissionalismo, com índices de precisão aceitáveis. Cuidado apresentou correlação com os afetos positivos e Profissionalismo com as três dimensões do bem-estar. Tais resultados sugerem a adequação do instrumento para este contexto, assim como levanta possibilidades de pesquisas futuras.

Palavras-chave: características do professor, escala de autoavaliação, ensino superior

Abstract: This research aims to propose the Teacher Self-Assessment Inventory, a short-version adaptation of the Teacher Behavior Checklist, presenting evidence of its validity and accuracy, as well as its associations with subjective well-being. Participating in this study were 214 university professors, 55.6% female and 44.4% male, with a mean age of the complete sample of 39.21 (*SD* = 9.77). They answered sociodemographic and occupational questions, the Teacher Self-Assessment Inventory, the Life Satisfaction Scale, and the Job-related affective well-being scale. Parallel and Exploratory Factor Analyzes suggested that the instrument presented evidence of validity, corroborating the two originally observed dimensions, Care and Professionalism, with acceptable precision indices. Care presented correlation with positive affect and Professionalism with the three dimensions of well-being. These results suggest the adequacy of the instrument to this context, as well as possible future research studies.

Keywords: teacher's characteristics, self assessment scale, higher education

Resumen: Esta investigación objetiva proponer el Inventario de Autoevaluación de Profesores, una versión reducida y adaptada del *Teacher Behavior Checklist*, presentando evidencias de validez y precisión del mismo, además de sus asociaciones con el bienestar subjetivo. Participaron de esta investigación 214 profesores universitarios, siendo el 55,6% del sexo femenino y 44,4% del sexo masculino, con una media de edad de la muestra total de 39,21 (*DP* = 9,77). Estos respondieron cuestiones sociodemográficas y ocupacionales, el Inventario de Autoevaluación del Profesor, la Escala de Satisfacción con la Vida y la Escala de Bienestar Afetivo en el Trabajo. Análisis paralelos y factorial exploratorio sugirió que el instrumento presentó evidencias de validez, corroborando las



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

¹ Universidade Federal do Espírito Santos (UFES), Vitória, ES, Brasil.

² Faculdade Multivix São Mateus, São Mateus, ES, Brasil.

dos dimensiones observadas originalmente, Cuidado y Profesionalismo, con índices de precisión aceptables. El cuidado presentó correlación con los afectos positivos y el profesionalismo con las tres dimensiones del bienestar. Estos resultados sugieren la adecuación del instrumento para este contexto, así como plantea posibilidades de investigaciones futuras.

Palabras clave: características del profesor, escala de autoevaluación, educación superior

Docentes do ensino superior são uma parte essencial na cadeia de atividades que vai desde o estudante até o mercado de trabalho (Nassif et al., 2010). Em um contexto de grande competitividade, esses autores afirmam que se atribui ao professor, cada vez mais, a responsabilidade sobre os resultados da instituição e dos alunos, exigindo-se qualificação, capacitação e titulação como requisitos básicos para sua atuação.

Mas quais são as características de um bom professor? Em uma revisão realizada por Buskist et al. (2002) sobre excelência no ensino, é sugerido que professores ideais são aqueles que se mostram apaixonados, respeitosos, acessíveis, criativos, justos, compreensíveis e preparados para os desafios cotidianos do trabalho docente. Esses dados foram corroborados por um estudo conduzido por Schaeffer et al. (2003). Aqui no Brasil, os itens considerados mais importantes por estudantes como características de um bom professor são: ter um bom conhecimento sobre o tema; ser acessível; buscar ativamente ser um bom professor; estar preparado para o ensino; e ser um bom comunicador (Henklain et al., 2020).

Em geral, as pesquisas que abordam o tema buscam a percepção dos alunos sobre o professor ideal (Filz & Gurung, 2013; Henklain et al., 2020; Liu et al., 2014). Tais pesquisas irão apontar que tanto os aspectos técnicos (o nível de conhecimento do assunto, o quanto o professor conhece e se consegue comunicar o tema de forma simples) como os aspectos interpessoais (como o professor se relaciona, seu nível de entusiasmo e de interação com os estudantes no exercício da profissão), são essenciais para a definição de um bom professor (Keeley et al., 2012).

Ensinar com eficácia envolve fatores como domínio do conteúdo, entusiasmo por ensinar o tópico, conhecimentos de pedagogia e ha-

bilidade para "conectar-se" com os alunos, o que confere à docência características de arte, trabalho e ciência (Buskist et al., 2002). Torna-se necessária, dessa forma, uma reflexão sobre as práticas, exigências e qualidades do professor.

Nesse sentido, o processo de autoconhecimento mediante o uso de instrumentos de autoavaliação pode ter um papel fundamental para a melhoria na atuação e, conseqüentemente, na qualidade do ensino (Reis, 2014). Em um estudo conduzido por Ferreira e Oliveira (2015), professores portugueses apontaram que a autoavaliação pode contribuir para a identificação não apenas dos pontos onde precisam melhorar, mas também de seus pontos fortes.

Assim, instrumentos de autoavaliação podem ser utilizados como método para automonitoração da própria atuação profissional. Para Reis (2014), o processo de autoavaliação contribui para o desenvolvimento individual da capacidade de refletir sobre a própria atuação e o seu processo de autorregulação. Henklain, Gerônimo Jr., et al. (2020) sugerem a importância de *feedbacks* fundamentados em instrumentos, que podem contribuir para a avaliação pessoal e uma conseqüente mudança comportamental na direção de maior preparação e eficácia docente.

É importante enfatizar que esse tipo de avaliação, como mencionado por Henklain, Carmo, et al. (2020), não tem o objetivo de contribuir para decisões administrativas acerca do desempenho docente, mas de guiar o processo de desenvolvimento profissional. A busca por esse autoconhecimento, associando pontos fortes e pontos a serem trabalhados, pode ampliar a percepção dos docentes acerca do quanto estes se ajustam ao trabalho, com efeitos diretos não apenas na sua eficácia profissional, mas também em sua saúde física e mental (McGovern & Miller, 2008). Um estudo observou que a satisfação com o trabalho por parte de professores não está diretamente ligada ao nível de suporte institucional, mas sim com sua percepção de competência e autonomia no trabalho (Larson et al., 2019). Neste sentido, instrumentos de avaliação podem ser fontes ricas de autoconhecimento.

Na literatura, foram identificados alguns instrumentos com o objetivo de avaliar características de professores. Esses instrumentos podem procurar identificar características de professores apenas em situação de sala de aula ou buscar uma visão mais ampla de classificação geral de seu comportamento. Nassif et al. (2010), em um estudo realizado no Brasil sobre o tema, sugerem que a competência de um professor pode ser investigada utilizando-se uma escala com 34 itens que avalia cinco dimensões principais: apoio institucional, habilidade interpessoal, capacidade didático-pedagógica, abertura à inovação e apoio proativo à docência.

Um dos instrumentos mais utilizados e citados na literatura (e.g., Filz & Gurung, 2013; Komarraju, 2013) é a Teacher Behaviors Checklist (TBC), desenvolvida por Buskist et al. (2002) e transformada em instrumento de avaliação por Keeley et al. (2006). O instrumento, adaptado para o contexto brasileiro por Henklain (2017), é proposto para ser usado por estudantes na avaliação dos professores e apresenta dois fatores relacionados à docência: a) cuidado e apoio; e b) habilidades de comunicação e competência profissional. Esse instrumento já foi utilizado para verificar diferenças transculturais no que diz respeito à relativa importância atribuída às características ideais de um bom professor (Liu et al., 2014). Quanto mais alto o escore obtido pelo professor, na avaliação dos estudantes, mais o docente é considerado como favorecendo a experiência de aprendizagem, e não a tornando aversiva (Henklain, Carmo, et al., 2020).

Os comportamentos descritos nos itens do TBC dizem respeito à adoção de boas práticas docentes (Chaves & Pinheiro, 2015). Boas práticas são características de um professor eficaz, definido como "aquele que facilita a aprendizagem dos alunos por meio de procedimentos que (...) não causem prejuízos ou sofrimento a ponto de provocar, por exemplo, evasão ou destruição da autoestima do estudante" (Henklain et al., 2018, p. 201). E podem ser relativas à vários aspectos do processo ensino-aprendizagem, tais como: competências didático-pedagógicas, interação dos estudantes com o docente e com a instituição, cooperação, autonomia e aprendizagem ativa,

organização de tempo e respeito à diversidade de talentos e formas de aprendizagem.

Devido a demandas não apenas de conhecimento técnico específico, mas também demandas sociais de aplicação do conhecimento, os docentes precisam apresentar competência na interação social com os estudantes, além do domínio do conteúdo. Nesse sentido, habilidades sociais como comunicação, oratória, civilidade, empatia, assertividade, manejo de conflitos, resolução de problemas interpessoais e coordenação de grupos são apontadas por Henklain et al. (2018) como particularmente relevantes para a prática docente.

No entanto, o TBC é um instrumento desenvolvido e direcionado para investigação das qualidades docentes por parte de estudantes. Os docentes podem receber um *feedback* de sua avaliação, mas não passam pela oportunidade de avaliarem a si mesmos e à sua atuação. Informações externas são importante fonte de validação de resultados, mas o processo de autoconhecimento baseado em um instrumento validado tem potencial de atuar como uma ferramenta importante para os professores, ajudando-os a maximizar seu potencial e a minimizar suas faltas no exercício de sua profissão (Keeley et al., 2012).

Assim, com o objetivo de fornecer uma ferramenta para a avaliação do ensino ancorada em qualidades e comportamentos correspondentes a essas qualidades, fomentando a reflexão dos professores sobre suas práticas e qualidades no exercício da profissão, o presente estudo propõe a adaptação da TBC para que esta se torne um instrumento de autoavaliação dos professores a partir das dimensões propostas, apresentando evidências de validade e precisão do novo instrumento.

Adicionalmente, Vieluf et al., (2013) sugerem que conhecer e acreditar nas próprias qualidades e habilidades é um fundamento básico da atuação humana. Quando os professores sentem que não têm controle sobre o desenvolvimento de seu trabalho, o sentimento de impotência gera uma dissociação entre seu trabalho e quaisquer resultados acadêmicos dos estudantes (Chesnut & Burley, 2015). Essa dissociação pode apresentar um impacto na saúde mental desses profissionais. Nesse sentido, o bem-estar subjetivo dos

docentes é uma variável considerada relevante nos estudos sobre qualidades e virtudes de professores. Definido como uma avaliação subjetiva da qualidade de vida, que envolve uma percepção global de todos os aspectos da vida de uma pessoa por meio de condições internas e da presença de afetos positivos (Albuquerque & Tróccoli, 2004), o bem-estar subjetivo é composto por três dimensões: a satisfação com a vida, que é a dimensão cognitiva do construto; e os afetos positivos e afetos negativos, que juntos compõem sua dimensão afetiva (Diener, 2000). Nesse sentido, este estudo tem como objetivo adicional investigar a relação desse novo instrumento com as dimensões do bem-estar dos docentes.

Método

Participantes

Participaram deste estudo 214 professores de ensino superior, sendo 55,6% do sexo feminino e 44,4% do sexo masculino. As idades dos participantes variaram entre 22 e 65 anos ($M = 39,21$; $DP = 9,77$). Do total de participantes, 73,8% leciona em universidades públicas e 37,4% em instituições privadas, com um tempo médio de trabalho de 9,6 anos ($DP = 7,83$). Com relação à localização geográfica, 63,6% dos participantes vive na região Sudeste, 25,7% no Nordeste, 5,1% no Sul, 2,8% no Norte e 2,8% na região Centro-Oeste.

Instrumentos

Questões sociodemográficas e ocupacionais.

Os participantes foram solicitados a responder questões como idade, sexo e estado de residência, além de perguntas acerca de seu trabalho, como tipo de instituição onde trabalha (pública ou privada), tempo de docência, número de horas semanais de trabalho etc.

Inventário de Autoavaliação do Professor (IAP). Baseado no TBC desenvolvido por Buskist et al. (2002) e por Keeley et al. (2006), esta adaptação propõe-se a avaliar características dos professores, solicitando que os participantes respondam com que frequência exibem os comportamentos descritos nos itens propostos. O instrumento é

originalmente composto por 28 itens, que devem ser respondidos com base em uma escala tipo Likert de cinco pontos. Esta versão adaptada para autoavaliação é composta por 20 itens (ex.: 4. *Comunicação eficiente* - fala de forma clara e audível, usa corretamente o português, dá exemplos claros e interessantes), com a escala de resposta variando de 1 (Nunca me comporto dessa maneira) a 5 (Sempre me comporto dessa maneira). Os itens finais são apresentados na Figura 1.

Escala de Satisfação com a Vida. Validada no Brasil por Gouveia, Barbosa, Andrade e Carneiro (2005), esta escala é constituída por cinco itens que avaliam o componente cognitivo do bem-estar (ex.: Na maioria dos aspectos, minha vida é próxima ao meu ideal; Se pudesse viver uma segunda vez, não mudaria quase nada na minha vida). Os itens devem ser respondidos em uma escala de sete pontos, que varia de 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente). No presente estudo, essa escala apresentou um índice de consistência interna de 0,90.

Escala de Bem-Estar Afetivo no Trabalho. Validada no Brasil por Gouveia, Fonseca, Lins, Lima e Gouveia (2008), esta escala de 24 itens avalia com que frequência, de 1 (Nunca) a 5 (Sempre), o participante apresenta afetos positivos (ex.: Meu trabalho me faz sentir tranquilo) e afetos negativos (ex.: Meu trabalho me faz sentir com raiva) com relação ao trabalho. Os afetos positivos apresentaram um alfa de Cronbach de 0,94, enquanto os afetos negativos apresentaram um alfa de 0,91 no presente estudo.

Procedimentos

Após a aprovação do projeto pelo comitê de ética institucional (Parecer nº 84473), iniciou-se o processo de tradução e adaptação do instrumento. Os itens do instrumento foram traduzidos utilizando a técnica do "comitê bilíngue" (van de Vijver & Leung, 1997), composto pelas autoras e mais três psicólogos bilíngues. Cada item foi traduzido pelo comitê, que discutia a melhor forma de apresentar seu significado original. Foi realizado uma coleta piloto, para avaliação da validade de face e verificação da compreensão dos itens traduzidos do instrumento. Essa coleta

contou com a participação de 10 professores universitários de diferentes áreas do conhecimento. Os docentes sugeriram modificações para itens confusos ou pouco objetivos, além de sugerirem o agrupamento de itens com conteúdo semelhante. Assim, com o objetivo de reduzir o tempo

médio de resposta e o desgaste apontado pelos respondentes na coleta piloto, nove itens que enfatizavam o mesmo conteúdo foram condensados, resultando em uma versão final com 20 itens, como pode ser observado na Figura 1, a seguir.

Itens originais e/ou agrupados	Item na nova proposta de instrumento
1	1. <i>Facilidade de acesso</i> (disponibiliza horários de atendimento, fornece para os alunos telefone e e-mail de contato, tem disponibilidade em responder as questões dos alunos antes e depois das aulas)
3 e 4	2. <i>Autoridade e Confiança</i> (estabelece regras claras, mantém a ordem na sala, realiza contato visual, responde as questões de forma clara e correta)
5	3. <i>Criatividade e interesse</i> (experimenta novos métodos de ensino, utiliza exemplos relevantes, interessantes e pessoais, não é monótono)
6	4. <i>Comunicação eficiente</i> (fala de forma clara e audível, usa corretamente o português, dá exemplos claros e interessantes)
7	5. <i>Incentiva e se importa com os estudantes</i> (elogia os estudantes quando realizam um bom trabalho, ajuda-os quando precisam, oferece pontos de bônus e atividades extras)
9 e 15	6. <i>Preparação</i> (prepara e segue o programa da disciplina e os planos de aula, traz o material necessário para as aulas)
10	7. <i>Flexibilidade/Mente aberta</i> (modifica o cronograma das aulas quando necessário, aceita críticas de outras pessoas, permite que os alunos façam exercícios extras quando apropriado, arredonda as notas quando apropriado)
11	8. <i>Capacidade de ouvir</i> (não interrompe os alunos quando os mesmos estão falando, mantém contato visual com eles e faz perguntas quando estes fazem alguma colocação)
13	9. <i>Humildade</i> (admite erros, não é arrogante, não dá a si mesmo o crédito pelo sucesso dos outros)
14 e 16	10. <i>Conhecimento e atualização do conteúdo</i> (responde facilmente às perguntas dos alunos, não fica lendo diretamente do livro ou de anotações, relaciona o tema a situações atuais da vida real, usa vídeos, revistas e jornais para exemplificar o tema; fala sobre assuntos atuais, usa textos recentes)
17	11. <i>Profissionalismo</i> (Se veste adequadamente, apresenta postura apropriada para a situação)
18 e 19	12. <i>Promoção do pensamento crítico</i> (providencia tópicos e promove debates em sala, faz perguntas polêmicas ou instigantes que estimulam os estudantes intelectualmente, atribui pontos de participação e passa atividades extraclasse)
20	13. <i>Feedback construtivo</i> (devolve os trabalhos e provas dos estudantes com comentários sobre a correção, responde às questões dos alunos e orienta sobre como se preparar para provas, trabalhos e apresentações)
21	14. <i>Pontualidade/Boa administração do tempo de aula</i> (inicia e encerra as aulas no horário, disponibiliza tempo para que os alunos realizem perguntas, cumpre seus compromissos, devolve os trabalhos dentro do prazo estabelecido)
2, 7, 8, 12 e 22	15. <i>Relacionamento e atitudes positivas</i> (sorri, cumprimenta os alunos, inicia conversas, incentiva perguntas, responde respeitosamente aos comentários dos estudantes, faz os estudantes rirem com piadas e histórias engraçadas, sabe o nome dos estudantes e interage com eles antes e depois das aulas)

Itens originais e/ou agrupados	Item na nova proposta de instrumento
23	16. <i>Avaliação coerente e adequada ao nível dos estudantes</i> (contempla em sala de aula o conteúdo da prova, faz perguntas relevantes na avaliação, não sobrecarrega os estudantes com leituras, ensina em nível adequado à maioria dos estudantes em sala)
24	17. <i>Respeito</i> (não humilha ou constrange os estudantes em sala, é educado com os estudantes - diz obrigado/a e por favor -, não perde a paciência)
25 e 28	18. <i>Sensibilidade e persistência</i> (assegura-se de que os alunos compreenderam um tópico antes de passar para um novo conteúdo, oferece aulas extras, repete informações quando necessário e faz perguntas aos estudantes sobre o conteúdo para verificar se eles realmente compreenderam, utiliza tempo adicional para debater conceitos mais difíceis)
26	19. <i>Esforço para ser um professor melhor</i> (solicita feedback das suas habilidades como professor aos seus alunos, procura se capacitar -realiza cursos sobre didática - e usa novos métodos de ensino).
27	20. <i>Habilidades no uso de tecnologia</i> (utiliza dispositivos tecnológicos para melhorar as aulas, troca e-mails com os estudantes, disponibiliza informações e conteúdos das aulas por meio da internet, tem conhecimentos básicos de informática)

Figura 1 – Itens do Inventário de Autoavaliação do Professor

Após o piloto, o estudo final foi aplicado utilizando um questionário on-line, disponibilizado no Google Forms e divulgado entre professores de universidades públicas e privadas via *e-mail*, listas de correspondências de faculdades e sindicatos (*mailing lists*) e redes sociais. Após clicar no *link* da pesquisa, apresentava-se ao participante um termo de consentimento livre e esclarecido, que informava sob seus direitos de deixar a pesquisa a qualquer momento e o caráter anônimo dos dados. Em seguida, para continuar respondendo o questionário, o participante deveria concordar com sua participação. Em caso negativo, apresentava-se uma página agradecendo o interesse.

Análise de dados

Os dados foram tabulados com o *software* SPSS (versão 22). Após a tabulação, foi realizada uma análise do poder discriminativo dos itens, utilizando a mediana empírica dos itens. Posteriormente, os dados foram analisados pelo *software* FACTOR, versão 10.10.03 (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2017), que procedeu à verificação da adequação dos dados à análise fatorial, avaliada pelos índices Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e pelo teste de esfericidade de Bartlett. A decisão final acerca do número de fatores a ser retido foi realizada por meio de uma Análise Paralela com permutação

aleatória dos dados observados (Timmerman & Lorenzo-Seva, 2011). A Análise Fatorial Exploratória (AFE) realizada em seguida utilizou a matriz polinômica e método de extração Robust Diagonally Weighted Least Squares (RDWLS) (Asparouhov & Muthen, 2010), utilizando rotação Robust Promin (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019).

Para verificar a adequação da estrutura fatorial, foram avaliados os seguintes índices de ajuste: Root Mean Square Error of Aproximation (RMSEA) – a literatura da área sugere que valores adequados devem ser menores do que 0,08; Comparative Fit Index (CFI) e Tucker-Lewis Index (TLI) – são considerados valores adequados acima de 0,90, preferencialmente acima de 0,95 (Byrne, 2010). Adicionalmente, foi avaliado o índice H, que avalia o quanto um determinado conjunto de itens representa um fator em comum que pode ser estável em diferentes estudos. São considerados estáveis fatores com valores acima de 0,80 (Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018).

Com o objetivo de investigar qual dos fatores os professores consideram como mais importante, foi realizado um teste *t* para amostras emparelhadas. E finalmente, para verificar a relação dos fatores da autoavaliação docente com o bem-estar subjetivo, foram realizadas análises de correlação *r* de Pearson.

Resultados

Inicialmente, para as análises relativas à investigação da estrutura fatorial do instrumento proposto, foi realizado um teste do poder discriminativo dos itens, para selecionar os mais adequados para as análises posteriores. A mediana empírica de todos os itens ($Me = 4,47$) foi adotada para definir os grupos-critério superior e inferior em função das pontuações dos participantes (ver Pasquali, 2003). A média de resposta de cada item foi testada utilizando um teste t para amostras independentes; os itens que não apresentassem diferenças significativas seriam excluídos de futuras análises. Os resultados indicaram que 19 itens apresentaram poder discriminativo satisfatório ($p < 0,05$), sendo excluído o item 19

(*Esforço para ser um professor melhor*), por não apresentar diferença entre os grupos.

Com o *software* FACTOR, a adequação dos dados à análise fatorial foi confirmada por um índice KMO = 0,81 e pelo teste de esfericidade de Bartlett, que apresentou resultado significativo, $\chi^2(171)=1593,40$, $p < 0,001$, sendo ambos considerados resultados adequados. Em seguida, foi realizada uma Análise Paralela, indicando que o número de fatores adequado seria 02 (dois), pois os dados reais apresentaram variância explicada maior do que os dados aleatórios. Com base em tais resultados, foi realizada uma AFE com rotação Robust Promin fixando a extração em dois fatores e cargas fatoriais superiores a $|0,40|$ (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Análise Fatorial Exploratória do IAP

Itens	Cuidado	Profissionalismo
08. Capacidade de ouvir	0,76	0,05
07. Flexibilidade/Mente aberta	0,70	0,24
05. Incentiva e se importa com os estudantes	0,66	0,10
09. Humildade	0,63	0,02
01. Facilidade de acesso	0,60	0,06
12. Promoção do pensamento crítico	0,50	0,05
17. Respeito	0,48	0,27
15. Relacionamento e atitudes positivas	0,43	0,15
14. Pontualidade/Boa administração do tempo de aula	-0,38	0,96
06. Preparação	0,19	0,70
13. Feedback construtivo	0,07	0,68
02. Autoridade e confiança	0,21	0,64
11. Profissionalismo	0,14	0,51
04. Comunicação eficiente	0,26	0,50
10. Conhecimento e atualização do conteúdo	0,14	0,40
Itens excluídos		
18. Sensibilidade e persistência (Ex)	0,33	0,25
03. Criatividade e interesse (Ex)	0,27	0,26
16. Avaliação adequada ao nível dos estudantes (Ex)	0,28	0,31
20. Habilidade no uso de tecnologias (Ex)	0,02	0,25
Fidedignidade composta dos fatores finais	0,82	0,83
Índice H observado (estabilidade dos fatores finais)	0,82	0,80

Nota: itens apresentados pelas magnitudes de suas cargas fatoriais. (Ex) = item excluído.

Como pode ser observado na Tabela 1, os dois fatores sugeridos pelo estudo do TBC original foram encontrados nessa análise, explicando conjuntamente uma variância de 46% (porcentagem de variância dos dados reais na Análise Paralela). Quatro itens foram excluídos por não apresentarem a carga fatorial mínima de |0,40| em nenhum dos fatores: os itens 03, 16, 18 e 20. A fidedignidade composta dos dois fatores também foi considerada adequada para os dois fatores, assim como a medida de estabilidade da estrutura fatorial (índice H). Adicionalmente, os índices de qualidade de ajuste da estrutura testada também se apresentaram adequados: $\chi^2(134) = 183,22; p = 0,003; RMSEA = 0,042 (0,010 - 0,050); CFI = 0,98; TLI = 0,97$.

O primeiro fator, denominado cuidado, explicou 36% da variância. É composto por oito itens que descrevem comportamentos associados ao relacionamento interpessoal do professor com os alunos. O segundo fator, denominado profissionalismo, explicou 10% da variância e seus sete itens descrevem comportamentos que refletem o cuidado do professor com sua postura profissional.

Um teste *t* para grupos emparelhados foi realizado, de forma a identificar qual dos fatores foi considerado mais importante pelos participantes. Esta análise sugeriu que os professores consideram mais importante o profissionalismo ($M = 4,47; DP = 0,39$) do que o cuidado ($M = 4,40; DP = 0,39$), $t(213) = 2,40; p = 0,02$.

Finalmente, análises de correlação foram realizadas para verificar a associação entre os dois fatores e os construtos que compõem as dimensões do bem-estar subjetivo. Cuidado e profissionalismo estão correlacionados significativamente entre si ($r = 0,47; p < 0,001$). O fator cuidado apresentou associação direta com afetos positivos ($r = 0,21; p = 0,002$) e satisfação com a vida ($r = 0,13; p = 0,04$). O fator profissionalismo, por sua vez, apresentou correlações diretas com a satisfação com a vida ($r = 0,14; p = 0,04$) e com afetos positivos ($r = 0,30; p < 0,001$), além de uma correlação negativa com afetos negativos ($r = -0,19; p = 0,005$).

Discussão

O objetivo deste estudo foi verificar evidências de validade e consistência interna no Inventário de Autoavaliação do Professor (IAP), uma adaptação do Teacher Behavior Checklist (Henklain, 2017; Keeley et al., 2006) de forma a que este seja utilizado em formato de autoavaliação por docentes. Adicionalmente, também foi proposta a verificação de possíveis correlações das dimensões observadas nesse novo instrumento com o nível de bem-estar dos participantes. Acredita-se que estes objetivos foram alcançados: os itens do instrumento distribuíram-se entre os fatores conforme o esperado, fazendo com que essa versão reduzida do instrumento possa ser utilizada da forma proposta; e os fatores apresentaram correlação com o bem-estar.

O processo de desenvolvimento da pesquisa identificou propostas de alterações do instrumento que foram realizadas em dois momentos. Inicialmente, na etapa do estudo piloto, anteriormente à coleta de dados final, docentes sugeriram a reformulação de alguns itens, por repetição de conteúdo e facilidade de compreensão. Em seguida, as análises de dados da coleta final sugeriram a retirada de alguns itens que não foram considerados significativos pelo grupo de participantes como parte das dimensões propostas. Tal reorganização sugere uma possível adequação cultural do conteúdo ao contexto brasileiro. Para Liu et al. (2014), é possível observar variações culturais em diferentes nações com relação à importância atribuída a cada uma das características elencadas pelo TBC. Nesse sentido, a modificação da população em foco para docentes, quando o instrumento original é utilizado com estudantes, também pode ter influenciado diretamente nestas variações.

As duas dimensões propostas pelo instrumento original foram observadas nesta adaptação: o cuidado e o profissionalismo são fatores consistentes que também foram observados aqui após as análises exploratórias realizadas. Tais resultados corroboram os observados na literatura com relação ao TBC (Buskist et al., 2002; Keeley et al., 2006; Keeley et al., 2012; Schaeffer et al., 2003; Henklain, Carmo et al., 2020).

É necessário, contudo, levantar possíveis limitações da presente pesquisa. Com relação aos participantes, esses não podem ser considerados como compondo uma amostra representativa da população docente brasileira. Mesmo tendo sido convidados docentes universitários de todas as regiões do país, a grande maioria da participação se concentra na região Sudeste. Pesquisas futuras poderiam avançar o conhecimento acerca da estrutura do instrumento com amostras nacionais de todos os estados.

Um outro fator a ser levado em consideração é a característica própria dos instrumentos de autorrelato. Eles avaliam a percepção que o participante tem daquilo que está sendo perguntado. Nesse sentido, não pode ser considerada uma representação real do comportamento do docente, mas apenas uma indicação do quanto o docente percebe que tem ou não aqueles comportamentos. Assim, sugere-se a realização de pesquisas futuras que comparem os resultados dos docentes no IAP com dados levantados por seus estudantes respondendo ao TBC original. Levantamentos futuros utilizando a comparação entre os dois instrumentos também contribuiriam para sanar uma outra limitação do estudo que é a ausência de testes de validade convergente do instrumento.

Outra limitação do estudo diz respeito à pouca variância explicada pelo segundo fator, profissionalismo, em comparação com o primeiro. Apesar de apresentar boas cargas fatoriais, bons índices de fidedignidade composta e estabilidade do fator, a porcentagem de variância explicada é menos de um terço daquela explicada pelo fator cuidado. No entanto, uma revisão realizada por Damásio (2012) acerca de Análises Fatoriais Exploratórias na psicologia sugere que apesar de usualmente citada, a variância explicada não é um indicador importante da qualidade do ajuste dos dados à estrutura fatorial encontrada e nem existem pontos de corte do que seria considerado valores adequados para as pesquisas na área.

Adicionalmente, é importante mencionar que, apesar da escala de resposta ser direcionada para a autoavaliação dos docentes, os itens permaneceram escritos em terceira pessoa, da mesma forma

que no instrumento original. O fato de apenas a escala ter sido adaptada para primeira pessoa, mas não os itens, pode ser considerada uma limitação. No entanto, mesmo com essas dificuldades, os resultados apresentados mostram-se consistentes, sugerindo sua adequação e relevância. Estudos futuros poderiam conduzir análises confirmatórias com a versão reduzida do instrumento.

Tal conjunto de dados demonstra a possibilidade de utilização do IAP pelos próprios docentes como uma ferramenta de autoconhecimento. Todo processo de autoavaliação, em si, tem como objetivo gerar autoconhecimento. A associação observada entre os fatores do IAP com as dimensões do bem-estar subjetivo aponta para a possibilidade de que a autoavaliação contribuiu para a identificação dos pontos fortes dos professores (Ferreira & Oliveira, 2015; McGovern & Miller, 2008), impactando diretamente em seu bem-estar (Larson et al., 2019). Sugere-se que pesquisas futuras investiguem a associação da percepção dos docentes com relação à sua atuação conforme avaliada pelo IAP com autoeficácia (Vieluf et al., 2013) e satisfação com o trabalho (Larson et al., 2019).

Considerando a literatura na área, McGovern e Miller (2008) afirmam que é necessária a integração entre uma percepção das próprias virtudes por parte do professor e comportamentos pedagógicos de excelência, na busca de uma forma inovadora para desenvolvimento de competências. Segundo os autores, tal integração auxiliaria os professores a refletirem sobre suas estratégias de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, a aprimorá-las.

Estudos que associem os comportamentos de cuidado e profissionalismo identificados pelo IAP com as virtudes que os docentes percebem e consideram importantes em seu trabalho, pode contribuir para a realização de intervenções que trabalhem autoeficácia, competência docente e autonomia, influenciando no bem-estar subjetivo dos docentes. Nesta pesquisa, foram observadas relações consistentes das três dimensões do bem-estar subjetivo com a dimensão Profissionalismo, além da correlação de afetos positivos com a dimensão de cuidado, corroborando os achados de Chesnut e Burley (2015). Tais relações

indicam a importância da autoavaliação e da percepção de si como profissionais para o bem-estar dos docentes. Estudos futuros também poderiam investigar a relação dos comportamentos do professor com forças de caráter e virtudes, construtos-chave para a psicologia positiva, e também com o desempenho estudantil.

Referências

- Albuquerque, S. S., & Tróccoli, B. T. (2004). Desenvolvimento de uma escala de bem-estar subjetivo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 20(2), 153-164. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722004000200008>
- Asparouhov, T., & Muthen, B. (2010). *Simple second order chi-square correction*. Mplus. https://www.statmodel.com/download/WLSMV_new_chi21.pdf
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., & Saville, B. K. (2002). Elements of master teaching. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.), *The teaching of psychology: Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27-39). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://osu.instruction.com/courses/10158/files/2435010/download>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). Routledge: Taylor & Francis.
- Chaves, M. C., & Pinheiro, M. R. (2015). Boas práticas docentes no ensino superior: uma questão de auto-eficácia individual e coletiva. In C. P. Albuquerque, A. L. Oliveira, A. M. Seixas, A. G. Ferreira, C. C. Santos, M. P. Paixão, & R. P. Paixão (Org.), *Livro de Atas: O Ensino Superior Pós Bolonha - Tempo de Balanço, Tempo de Mudança* (pp. 63-68). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: origins, development and future directions. *Psicothema*, 29(2), 236-241. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78(5), 762-780. <https://doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Ferreira, C. A., & Oliveira, C. (2015). Auto-avaliação docente e melhoria das práticas pedagógicas: percepções de professores portugueses. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 806-836. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.3592>
- Filz, T., & Gurung, R. A. R. (2013). Student perceptions of undergraduate teaching assistants. *Teaching of Psychology*, 40(1), 48-51. <https://doi.org/10.1177/0098628312465864>
- Gouveia, V. V., Barbosa, G. A., Andrade, E. O., & Carneiro, M. B. (2005). Medindo a satisfação com a vida dos médicos no Brasil. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 54(4), 298-305.
- Gouveia, V. V., Fonseca, P. N. D., Lins, S. L. B., Lima, A. V. D., & Gouveia, R. S. (2008). Escala de bem-estar afetivo no trabalho (JAWS): Evidências de validade fatorial e consistência interna. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 464-473. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722008000300015>
- Henklain, M. H. O. (2017). *Aplicações do Teacher Behavior Checklist à formação de professores de nível superior: contribuições analítico-comportamentais e psicométricas*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos].
- Henklain, M. H. O., Carmo, J. S., & Haydu, V. B. (2018). Contribuições analítico-comportamentais para descrever o repertório de professores universitários eficazes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(2), 197-207. <https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n2p197>
- Henklain, M. H. O., Carmo, J. S., Haydu, V. B., & Muniz, M. (2020). Teacher Behavior Checklist Content Validity According to Brazilian Teachers and Undergraduates. *Psico-USF*, 25(1), 171-183. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712020250114>
- Henklain, M. H. O., Carmo, J. S., Haydu, V. B., Muniz, M., Buskist, W., & Keeley, J. W. (2020). Teacher Behavior Checklist: Psychometric Evidence in Teacher Evaluation by Brazilian University Students. *Paidéia*, 30, e3025. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3025>
- Henklain, M. H. O., Gerônimo Jr., V. C., Lira, J. R., & Garcia, R. V. B. (2020). Feedback fundamentado no Teacher Behavior Checklist para professores universitários: Uma pesquisa exploratória. *Psicologia Argumento*, 38(96), 222-246. <http://dx.doi.org/10.7213/psicologum.38.100.AO02>
- Keeley, J., Christopher, A. N., Buskist, W. (2012). Emerging evidence for excellent teaching across borders. Em J. E. Groccia, M. Al-Sudairy, & W. Buskist (Eds.), *Handbook of college and university teaching: Global perspectives* (pp. 374-390). Sage.
- Keeley, J., Smith, D., Buskist, W. (2006). The Teacher Behaviors Checklist: Factor analysis of its utility for evaluating teaching. *Teaching of Psychology*, 33(2), 84-91. https://doi.org/10.1207/s15328023top3302_1
- Komaraju, M. (2013). Ideal teacher behaviors: Student motivation and self-efficacy predict preferences. *Teaching of Psychology*, 40(2), 104-110. <https://doi.org/10.1177/0098628312475029>

Larson, L. M., Seipel, M. T., Shelley, M. C., Gahn, S. W., Ko, S. Y., Shenkenfelder, M., Rover, D. T., Schmittmann, B., & Heitmann, M. M. (2019). The Academic Environment and Faculty Well-Being: The Role of Psychological Needs. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 167-182. <https://doi.org/10.1177/1069072717748667>

Liu, S., Keeley, J., & Buskist, W. (2014). Chinese college students' perceptions of characteristics of excellent teachers. *Teaching of Psychology*, 42(1), 83-86. <https://doi.org/10.1177/0098628314562684>

Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2019). Robust Promin: a method for diagonally weighted factor rotation. *LIBERABIT, Revista Peruana de Psicología*, 25, 99-106. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.08>

McGovern, T. & Miller, S. (2008). Integrating teacher behaviors with character strengths and virtues for faculty development. *Teaching of Psychology*, 35(4), 278-285. <https://doi.org/10.1080/00986280802374609>

Nassif, V., Hanashiro, D. M., & Torres, R. (2010). Fatores que influenciam na percepção das competências para o exercício da docência. *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 364-379. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200012>

Pasquali, L. (2003). *Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação*. Vozes.

Reis, M. L. (2014). *Autoavaliação em perspectiva colaborativa para a melhoria da prática docente*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília].

Schaeffer, G., Epting, K., Zinn, T., & Buskist, W. (2003). Student and faculty perceptions of effective teaching: A successful replication. *Teaching of Psychology*, 30(2), 133-136.

Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality Assessment of Ordered Polytomous Items with Parallel Analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>

van de Vijver, F., & Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for crosscultural research*. Sage.

Vieluf, S., Kunter, M., & van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>

Valeschka Martins Guerra

Doutora em Psicologia Social pela University of Kent, em Canterbury, Inglaterra; professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, ES, Brasil.

Naiara Ferreira Vieira Castello

Mestre em Psicologia Institucional pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, ES, Brasil.

Marcella Bastos Cacciari

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, ES, Brasil.

Clarisse Lourenço Cintra

Mestre em Psicologia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória, ES, Brasil.

Endereço para correspondência

Valeschka M. Guerra

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Av. Fernando Ferrari, 514, Ed. Lídio de Souza

Goiabeiras, 29075-910

Vitória, ES, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.