



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

KARINA BOTTI-MANOEL

**CRENÇAS DE EFICÁCIA COLETIVA DE
PROFESSORES, VARIÁVEIS PESSOAIS E
CONTEXTUAIS**

ORIENTADOR: PROF. DR. JOSÉ ALOYSEO BZUNECK

Londrina, PR

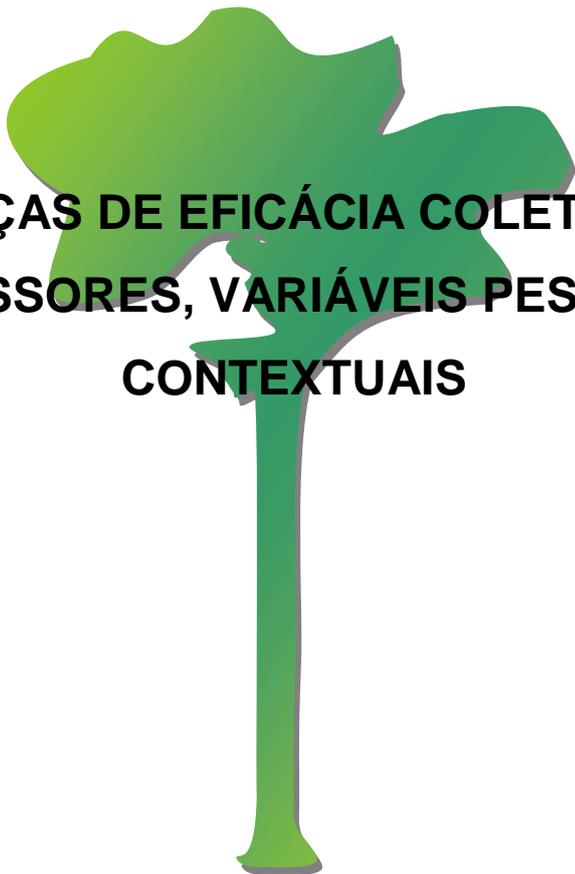
2014



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



**CRENÇAS DE EFICÁCIA COLETIVA DE
PROFESSORES, VARIÁVEIS PESSOAIS E
CONTEXTUAIS**

Londrina, PR

2014

KARINA BOTTI-MANOEL

**CRENÇAS DE EFICÁCIA COLETIVA DE
PROFESSORES: VARIÁVEIS PESSOAIS E CONTEXTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Orientador:
Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck

Londrina – Paraná
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central da Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B751c Botti-Manoel, Karina.

Crenças de eficácia coletiva de professores : variáveis pessoais e contextuais
/ Karina Botti-Manoel. – Londrina, 2014.
89 f. : il.

Orientador: José Aloyseo Bzuneck.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Eficácia no ensino – Teses. 2. Motivação na educação – Teses. 3. Auto-
eficácia – Teses. 4. Desempenho nos alunos – Teses. 5. Professores de escolas
públicas – Teses. I. Bzuneck, José Aloyseo. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

CDU 371.12

KARINA BOTTI- MANOEL

**CRENÇAS DE EFICÁCIA COLETIVA DE
PROFESSORES, VARIÁVEIS PESSOAIS E
CONTEXTUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito para
a obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina - PR

Prof. Dra. Evely Boruchovitch
UNICAMP- Campinas - SP

Prof. Dra. Kátya Luciane de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Londrina, _____ de _____ de 2014.

Ao meu esposo, Diego, pela compreensão, apoio e incentivo constante. Essa conquista também é sua.

Aos meus pais, Zacarias (in memoriam) e Maria, que com toda humildade nunca mediram esforços para investirem em minha educação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me sustentado até aqui. Sou testemunho vivo do seu amor misericordioso. Tudo o que tenho tudo o que sou vem de Ti Senhor.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, por me ensinar o que é pesquisa e, sobretudo por fazê-lo com tanta humildade, paciência e sabedoria. Serás para mim sempre um exemplo a ser seguido.

À Prof^a. Dr^a. Katya Luciane de Oliveira, pela propensão em ajudar, por ser minuciosa com suas valiosas contribuições e por transmitir seu amor pela docência e pesquisa.

À Prof^a. Dr^a. Evely Boruchovitch, pela atenção e carinho dispensados no intercâmbio PROCAD. Por compartilhar seus conhecimentos e por suas contribuições pontuais à elaboração deste trabalho.

Aos colegas de mestrado, Fábio e Lisiane pela amizade, ajuda, incentivo, conhecimentos compartilhados e sobretudo por tornarem esta caminhada mais leve.

Aos diretores, coordenadores e professores das escolas participantes pela atenção, disposição e por permitirem a aplicação da pesquisa.

Aos professores do Mestrado, em especial, à professora Francismara Neves de Oliveira, pelos ensinamentos e competência.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa.

BOTTI-MANOEL, Karina. **Eficácia Coletiva de Professores**, variáveis pessoais e contextuais. 2014. 83 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

RESUMO

Crenças de eficácia coletiva de professores se referem a uma percepção compartilhada pelo grupo de docentes de uma escola sobre suas capacidades de organizar e realizar ações necessárias para obtenção de resultados positivos. Esse conceito decorre da Teoria Social Cognitiva de Bandura, referencial teórico adotado neste estudo de caráter exploratório, orientado pela seguinte questão de pesquisa: Qual o grau das crenças de eficácia coletiva de professores de escolas com diferentes níveis de desempenho de alunos? O estudo teve por objetivo geral investigar o nível de eficácia coletiva de professores, explorando relações entre duas variáveis. Como variável contextual, verificou-se a existência de diferenças significativas no nível de eficácia coletiva de professores de escolas com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB baixo *versus* IDEB alto. Buscou-se também avaliar as percepções de apoio, relacionando com o IDEB e a eficácia coletiva. Como variável pessoal, buscou-se averiguar se há diferenças significativas entre o nível de eficácia coletiva de professores novatos *versus* experientes. Participaram da pesquisa 333 professores da rede pública de ensino Estado do Paraná, que responderam a um questionário em escala *Likert*. Os dados coletados foram submetidos ao programa *SPSS* para análise descritiva e inferencial. Dentre os resultados obtidos, destacam-se que a análise fatorial da escala "Inventário da percepção de professores no contexto da escola" indicou uma estrutura de 2 fatores, sendo, Fator 1 – eficácia coletiva com alpha de Cronbach 0,92 e Fator 2 – percepção de apoio, com alpha 0,82. O alpha da escala toda foi 0,92, apresentando alta consistência interna. Pela análise de variância, descobriu-se que professores mais experientes (acima de 15 anos) e de escolas com alto escore no IDEB (acima de 5.0) apresentam crenças de eficácia coletiva mais robustas e mais alto nível de percepção de apoio se comparados a professores menos experientes e de escola com baixo IDEB. Por meio da regressão linear, a percepção de apoio apresentou-se preditiva da eficácia coletiva de professores. Por fim, os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico adotado e de pesquisas anteriores a fim de contribuir para a compreensão da eficácia coletiva de professores e de suas implicações educacionais.

Palavras-chave: crenças de eficácia coletiva de professores. percepção de apoio. motivação de professores. desempenho de alunos.

BOTTI-MANOEL, Karina. **Teachers' Collective Efficacy, personal and contextual variables**. 2014. 83 pgs. Master's Thesis (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

ABSTRACT

Beliefs on teachers' collective efficacy refer to a perception shared by a group of teachers from a school on their abilities to organize and accomplish the required actions to obtain positive results. This concept follows Bandura's Social Cognitive Theory which was adopted by this exploratory study, oriented by the following research question: What is the degree of collective efficacy beliefs of teachers from different schools with different levels of student performance? The main objective of this study was to investigate the degree of teachers' collective efficacy, exploring the relation between two variables. As a Contextual variable it was verified significant differences in the degree of teachers' collective efficacy in schools in which the Basic Education Development Index - IDEB was low *versus* the ones in which it was high. The support perceptions in relation to the IDEB and the collective efficacy were also assessed in the process. As a personal variable, it was attempted to ascertain if there were significant differences between the degree of collective efficacy in novice teachers and experienced ones. 333 teachers from Paraná State's States schools took part of the research by responding a *Likert* scale questionnaire. The collected data were submitted to the SPSS software for a descriptive and inferential analysis. Among the obtained results, we highlight that the factorial analysis of the "Inventory of teachers' perceptions of the school context" scale indicated a structure of 2 factors, being, Factor 1 – collective efficacy with a 0,92 Cronbach alpha and Factor 2 – support perception, with a 0,82 alpha. The alpha from the entire scale was 0,92, presenting a high level of internal consistence. Through the variance analysis it was found that the more experienced teachers (the ones that had over 15 years of experience) and the schools with higher scores in IDEB (over 5,0) presented more robust collective efficacy beliefs and a higher level of support perception when compared to those less experienced teachers from low IDEB schools. By the means of a linear regression, the support perception seemed predictive of the teachers' collective efficacy. Ultimately, the results were discussed in the light of the referred theoretical framework and previous researches aiming at contributing to the understanding of teachers' collective efficacy and their implications in the educational field.

Keywords: teachers' efficacy beliefs. Support perception. Teachers' motivation. Students' performance.

LISTA DE FIGURA

Figura 1. Modelo ilustrando as relações entre determinantes na causação recíproca triádica.....	22
Figura 2. Figura 2 - Distribuição das frequências (n) e pontuações para o fator - Eficácia coletiva..	56
Figura 2 - Distribuição das frequências (n) e pontuações para o fator – Percepção de apoio.....	57
Figura 3. Figura 3 – Dispersão dos valores.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição dos participantes por tempo de exercício no magistério	48
Tabela 2 IDEBs observados nos anos de 2009 e 2011 e Metas Projetadas para as escolas (ALTO IDEB) participantes nesta pesquisa	48
Tabela 3 IDEBs observados nos anos de 2009 e 2011 e Metas Projetadas para as escolas (BAIXO IDEB) participantes nesta pesquisa	49
Tabela 4 - Distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais.....	54
Tabela 5 - Distribuição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima das subescalas.	54
Tabela 6 - Resultado da análise de variância em função de IDEB baixo versus IDEB alto.....	57
Tabela 7 - Resultado da análise de variância em função de tempo de exercício no ensino.....	58

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9
2 MOTIVAÇÃO	13
2.1.1 Problema da Motivação dos Professores	14
2.1.2 Motivação de Professores: principais abordagens	16
3. TEORIA SOCIAL COGNITIVA	21
3.1.1 Autoeficácia.....	24
3.2.1 Fontes de Eficácia Coletiva	28
4. CORRELATOS DAS CRENÇAS DE EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES	30
5 MENSURAÇÃO DA EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES	39
7. MÉTODO	44
8. RESULTADOS	51
9 DISCUSSÃO	58
10 IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS	64
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	78
APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE	80
APÊNDICE C–ESCALA PERCEPÇÃO DE APOIO.....	81
APÊNDICE D – ESCALA VALIDADA.....	82
ANEXO A - INVENTÁRIO DE PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CONTEXTO DA ESCOLA.....	85
ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	89

1 APRESENTAÇÃO

O interesse por investigar a motivação de professores partiu de minhas experiências profissionais no decorrer da carreira docente, que apesar de relativamente breve, com seis anos, tem sido bastante intensa. Aqui, irei descrevê-la sucintamente visando contextualizar a pesquisa. O início da minha vida profissional se caracterizou como docente em instituição privada. Nesse contexto, era cercada por um clima psicológico propício, recebendo apoio dos colegas e líderes, vivenciando experiências de êxito pessoal e grupal que fomentavam minhas crenças de autoeficácia e eficácia coletiva (todavia, naquela época desconhecia tais conceitos). Um pouco mais tarde, ingressei em uma instituição pública, estadual, mantendo os dois trabalhos, porém, nesta última encontrei uma realidade distinta.

Nesse ambiente escolar, não se percebia um clima psicológico propício, tampouco apoio dos gestores e de colegas, visto que eles, em grande maioria, apresentavam-se desmotivados. A realidade com a qual me deparei afetou consideravelmente a minha motivação. Por mais que tenha iniciado meu trabalho naquela instituição com entusiasmo e novas ideias, ele foi muitas vezes minado nas salas de professores, nas quais os principais assuntos eram os “casos perdidos”, maneira pela qual tratavam os alunos, os baixos salários e Burnout (alguns professores estavam afastados de suas atividades por este diagnóstico).

Em busca de novas experiências, substituí (temporariamente) a docência pela gestão escolar na rede pública. Posso dizer que essa empreitada foi crucial para a escolha do meu objeto de pesquisa. Ao aceitar o emprego, fui informada que se tratava de um grupo de professores difíceis, sem motivação e que gestores anteriores não obtiveram sucesso. Tais informações foram comprovadas após algumas observações. Diante desse contexto, iniciei meu trabalho respaldando-me no pouco conhecimento que tinha acerca da motivação.

Com o tempo, mudanças no comportamento de professores eram notadas, principalmente em relação às suas crenças de autoeficácia, visto que eu buscava incrementá-las por meio da persuasão verbal, em reuniões pedagógicas e experiências vicárias, mostrando para o grupo exemplos de outras instituições semelhantes que alcançavam sucesso. Todavia, apesar de alcançar alguns

docentes, outros se mostravam irredutíveis. A questão que aguçava meus minhas inquietações e reflexões era acerca da forma com que esses professores, totalmente desmotivados, conseguiam minar o corpo docente. Eles, como grupo, não se consideravam capazes. Essa condição afetava visivelmente o desempenho dos alunos.

Essa realidade anteriormente descrita não se limita apenas às três instituições nas quais tracei minha experiência profissional. Pesquisadores desenvolveram uma investigação recente na mesma região demográfica, o norte do Paraná, e relataram dados bastante relevantes que caracterizam o perfil de professores deste recorte. A pesquisa envolveu a participação de 978 professores da rede pública de ensino e entre as variáveis investigadas, destacam-se: realização profissional e estado de saúde. Quanto à realização profissional, descobriu-se que, 44,7% se sentiam realizados, 34,6% parcialmente realizados e 22,7% não estavam realizados com a profissão docente. Entre os 503 professores que faltaram ao menos 1 dia no ano anterior, 30% se afastaram no período de 12 meses, principalmente por cirurgias diversas e 24,7% por problemas psicológicos. Entre os problemas de saúde mais frequentes, evidenciaram-se alterações como a dor crônica (42%), a ansiedade (22,4%), a enxaqueca (18,1%) entre outras (MESAS; GONZÁLEZ; ANDRADE, 2013).

Nesse contexto, faz-se um recorte acerca de um dado bastante relevante e preocupante descoberto por Mesas, González e Andrade (2013). Segundo os autores, 24,7% de 503 professores, ou seja, 124 professores apresentaram afastamento de suas funções por problemas psicológicos. Dentre o perfil dos professores traçado nessa pesquisa, alguns aspectos foram considerados contribuintes para essa realidade, como o fato de 54,2% dos professores mencionarem ser vítimas de insulto por parte de seus alunos, sendo que 20,3% relataram sofrer ameaças contra sua integridade física ou de seus familiares. Assim, 35,9% não se sentiam realizados com a profissão docente pela dificuldade enfrentada na relação com alunos. Os autores também mencionaram a inatividade física de 56% dos professores, a alta carga horária de trabalho, visto que 16,6% trabalhavam de manhã, à tarde e à noite e qualidade do sono, 1 de cada 3 professores apresenta qualidade ruim ou muito ruim.

Esses dados corroboram outros estudos que contemplaram a motivação de professores frente aos principais obstáculos encontrados na carreira como baixos salários, indisciplina de alunos, falta de apoio e de reconhecimento por parte dos líderes e comunidade, entre outras. (LEITE; SOUZA, ; MOREIRA, 1997; MORENO, 1998). Em concomitância a esses aspectos que influenciam a motivação dos professores, tem-se também outro ponto bastante relevante, trata-se da dificuldade que as escolas têm apresentado para cumprir a sua principal função, garantir que seus alunos adquiram conhecimento, que eles aprendam.

Pela avaliação do Índice Educação Básica (IDEB) realizada em 2011 (INEP, 2012), o Ensino Básico do Brasil, nas escolas públicas, numa escala de zero a dez, apresentou ao todo os seguintes escores médios: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 4.7, nos anos finais do Ensino Fundamental, 3.9, e no Ensino Médio, 3.4, contra uma média estimada de 6.0 nos países desenvolvidos.

Com base nessa realidade, elencou-se por objetivo deste estudo mensurar os níveis de Eficácia Coletiva de professores da rede pública de ensino, explorando relações com variáveis pessoais e contextuais. Para tanto, esta pesquisa se apoia no constructo central de Crenças de Eficácia Coletiva de Professores e se organiza em sete capítulos.

No primeiro capítulo, apresenta-se a motivação de professores, seus aspectos gerais, problemas, perfil da profissão docente e principais estudos acerca da temática. No segundo capítulo, é abordada a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, descrevendo sua evolução e os princípios básicos que a fundamentam. O terceiro focaliza as crenças de professores, sendo as de autoeficácia as mais estudadas, portanto, merecem ser bem compreendidas.

Atenção especial é dada também para a eficácia coletiva de professores, constructo adotado para esta pesquisa. Cabe elucidar o porquê de tratar de crenças de eficácia coletiva e não da autoeficácia. Professores com robusta autoeficácia são motivados em criar, inovar, perseguir objetivos mais altos, persistir diante dos obstáculos, dentre outros aspectos. Entretanto, os professores não trabalham de forma isolada, pelo contrário, exercem um nível intermediário de independência entre o corpo docente, assim, é percebido que muitas escolas com condições semelhantes variam nos resultados alcançados. Como exemplo disso, têm-se as

escolas participantes desta pesquisa, que apresentam uma variação significativa entre os escores no IDEB de 2.0 até 6.8.

Nesse contexto, na escola como organização social, a investigação da eficácia coletiva de professores pode contribuir para a compreensão de como as escolas diferem em relação ao desempenho de seus alunos (KURZ; KNIGHT, 2004). Portanto, no quarto capítulo, são relatadas as influências da eficácia coletiva no âmbito educacional por meio dos correlatos de pesquisas que trataram este construto. O quinto capítulo explana sobre a mensuração da eficácia coletiva de professores, as recomendações de Bandura e os principais instrumentos que têm sido utilizados. O delineamento metodológico localiza-se no sexto capítulo, que traz o percurso do estudo, apresentando-se os objetivos, procedimentos, participantes, instrumentos e plano para análise dos dados. No sétimo capítulo encontram-se os resultados desta pesquisa acompanhado das discussões no oitavo capítulo. Por fim têm-se as considerações finais que abordam as implicações educacionais deste estudo. Na sequência, apresenta-se primeiramente a motivação de professores, suas abordagens e o problema da motivação, visando fornecer subsídios necessários para a compreensão desta realidade e, sobretudo, chamar atenção para a relevância da eficácia coletiva de professores neste contexto.

2 MOTIVAÇÃO

2.1 Aspectos Gerais

A palavra motivação deriva do verbo latino *movere* que significa mover. Portanto, estar motivado significa estar movido a realizar uma ação, desta forma, entende-se que uma pessoa que possui energia para determinada atividade está motivada, enquanto que aquelas que não sentem nenhuma inspiração para agir, para mover-se se caracterizam como desmotivadas (BZUNECK, 2004)

Assim, a motivação é a razão pela qual a pessoa é instigada, provocada para iniciar determinada ação, orientada para cumprir certos objetivos e persistir com a tarefa. Todavia, não se trata de um fenômeno unitário, apenas com aspectos quantitativos e sim, um fenômeno complexo e multifatorial em que as pessoas apresentam variações nos níveis e nas orientações motivacionais, caracterizando, desta forma, os aspectos qualitativos da motivação (PINTRICH, 2003).

No que concerne à qualidade motivacional, consideram-se metas que dão motivo para a ação, por exemplo, um professor pode realizar determinada tarefa, pois sente interesse pessoal, energização para executá-la (característica qualitativa da motivação) enquanto outro professor pode realizar a mesma tarefa, no entanto, não por interesse ou engajamento, mas sim, buscando a aprovação dos gestores. Ou seja, trata-se da mesma ação, não variou quantitativamente, entretanto, natureza e foco acarretam efeitos distintos sobre o comportamento e desempenho, o que caracteriza o aspecto multifatorial da motivação (DECI; RYAN, 2000; PINTRICH, 2003).

Nesse contexto, o construto motivação tem sido amplamente investigado, por ser considerado um campo rico e notável que atingiu considerável progresso em sua história recente e por ser o motivo que leva as pessoas à tomada de decisões, a iniciar as ações, a se engajar, persistir e acreditar que alcançarão a meta almejada (DECI; RYAN, 2000). Diversas teorias motivacionais têm orientado as pesquisas sobre motivação no âmbito escolar. A motivação de alunos tem recebido atenção

considerável dos pesquisadores, o que pode ser verificado por meio da literatura, a exemplo de Boruchovitch, Bzuneck e Guimarães (2010). Entretanto, o problema da motivação, ou falta dela não se centra somente nos alunos, a motivação do professor é também um aspecto relevante para o contexto educacional e suas implicações, portanto, merecem ser analisadas. A seguir discorre-se acerca desse construto.

2.1.1 Problema da Motivação dos Professores

Alguns autores como Alexander (2008), McCaslin e Good (1986), Woolfolk e Hoy (2008) e no âmbito nacional, Moreira (1997) chamam a atenção para uma dimensão pouco estudada, a motivação de professores. No entanto, antes de abordar tal problemática, torna-se imprescindível compreender a profissionalização docente, suas principais características e desafios para, em seguida, abordar as principais discussões envolvendo este construto.

Traçando um perfil da profissão docente, Alexander (2008) destacou para alguns aspectos evidentes da carreira, são eles: (1) o ensino é um desafio; (2) desafios vêm de fontes tanto internas quanto externas; (3) algumas pessoas são atraídas para a profissão docente; e (4) professores vivenciam diferentes níveis de sucesso e diferentes graus de satisfação. O primeiro aspecto destacado por Alexander (2008) foi anteriormente abordado por Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), haja vista que os autores sistematizaram alguns desafios enfrentados pelos professores em dois grupos: quanto ao engajamento do aluno e estratégias instrucionais.

No primeiro grupo, os principais desafios elencados foram de: permitir que os alunos conheçam suas estruturas mentais mantendo a confiança, otimismo e controle; fomentar a crença de que competência e habilidade são aspectos mutáveis e controláveis; estimular o esforço, perseverança e persistência; alimentar as crenças necessárias para desenvolver e manter a busca pelo saber; possibilitar a autorregulação. No segundo grupo, referente às estratégias instrucionais: oferecer *feedback*; auxiliar o aluno a compreender seu nível de conhecimento, oportunizando

que seja mais efetivo na utilização de estratégias cognitivas no desempenho de uma tarefa; acompanhar e medir conhecimentos, habilidades e crenças de autoeficácia para melhorá-los.

Frente a tantas tarefas e desafios, ensinar é uma função complexa, repleta de obstáculos, revezes, fracassos e frustrações que exigem do professor motivação para diversas variáveis do contexto escolar (BZUNECK, 2000). Logo, ele precisa estar motivado primeiro para ensinar, iniciar a ação (PINTRICH, 2003), segundo, para a disciplina em que atua. Um professor pode se apresentar motivado para o ensino em geral, todavia, não demonstrar o mesmo engajamento para ensinar especificamente física, matemática entre outras disciplinas.

Note-se, no entanto, que em muitos casos os professores ingressam na docência com altas expectativas, boas intenções e com variados graus de sucesso ou realização pessoal (RICHARDSON, 2006). Contudo, são confrontados com a realidade, pois não era esperado pelo professor que sua profissão exigisse inúmeras ações docentes, desafios internos e externos ligados à função, assim, o professor não precisa da motivação apenas para ensinar, necessita dela também para: ler, aperfeiçoar-se, preparar aulas, motivar os alunos, inovar, pedir e dar ajuda, disciplinar, lidar com a inclusão e mais uma infinidade de exigências, ou seja, tem-se aqui outro aspecto da motivação relatado por Pintrich (2003), a motivação para persistir. Diante de tal realidade, muitos professores não se mantêm motivados, assim, não persistem ao perceberem um descompasso entre suas expectativas iniciais e a realidade vivida. Kieschke e Schaarschmidt (2008) contemplaram essa investigação e descobriram que 72% dos professores alemães deixaram a profissão docente antes de atingir a idade de aposentadoria regular.

No Brasil, o cenário não é diferente no que tange à satisfação dos professores em relação ao trabalho. Descobriu-se que 36% dos docentes se consideram menos ou totalmente insatisfeitos com sua profissão se comparados ao início da carreira (UNESCO, 2004). Segundo a mesma pesquisa, o tempo disponível para correção de provas, trabalhos e cadernos, assim como a indisciplina de alunos e a relação com os pais são os maiores obstáculos encontrados pelos professores para o exercício de suas atividades profissionais.

Frente a tantos obstáculos, há a necessidade de profissionais que vão além do domínio de conteúdos, práticas e manejo de classe. É nesse contexto que a

motivação do professor se torna um fator imprescindível no sentido de empenhar-se com afinco em um trabalho criativo e de persistir, apesar dos revezes, na busca dos objetivos educacionais que lhe incumbe alcançar (BANDURA, 1993). Todavia, apesar de sua relevância, o campo de pesquisa da motivação docente é pequeno. As principais perspectivas adotadas para o estudo deste construto serão expostas na sequência.

2.1.2 Motivação de Professores: principais abordagens

Como caráter de organização, será adotado o modelo composto por Eccles e Wigfield (2002) com base em três grupos distintos, porém, inter-relacionados: (1) competência e expectativa de sucesso (Posso fazer isso?); (2) teorias que consideram razões para o engajamento (Por que farei isso?); e, (3) teorias que associam os construtos expectativa e valor (Posso? É importante?). Torna-se relevante relatar que esse modelo foi criado primeiramente para categorizar a motivação de alunos, contudo, neste estudo o mesmo será utilizado para a motivação de professores visto que diversas pesquisas deste construto abordaram perspectivas contempladas no modelo.

No primeiro grupo, das teorias sobre competência e eficácia, expectativas e senso de controle, tem-se a Teoria de Autoeficácia de Albert Bandura (1986, 1997). Essa abordagem já é bem estabelecida e tem sido a mais explorada nas pesquisas sobre motivação docente. Baseados na crença de autoeficácia, os indivíduos escolhem as tarefas a serem desempenhadas, o nível de desafio a ser superado, o esforço a ser dedicado. As principais pesquisas neste construto são representadas principalmente por Ciani, Summers e Easter (2008), Ferreira (2010), Fives e Alexander (2004), Klassen, Bong e Usher (2009), Klassen, Usher e Bong (2010), Macedo (2009) e Skaalvik e Skaalvik (2007, 2010). Esse grupo abrange também a Eficácia Coletiva (BANDURA, 1997, 2008) representada por pesquisadores como: Bzuneck e Rufini (2009), Chan (2008), Goddard (2001), Skaalvik e Skaalvik, (2007, 2010), Stajkovic, Lee e Nyberg (2009), Takahashi (2011) entre outros.

Os principais resultados encontrados pelos pesquisadores da abordagem da autoeficácia mostram que esta se relaciona positivamente com diversas variáveis, dentre elas: o melhor desempenho acadêmico de alunos em matemática, nível de comprometimento com o ensino, utilização de novas práticas de ensino, construção de ambiente favorável à aprendizagem. Concomitantemente, relaciona-se negativamente com estresse e esgotamento, fracassos e estados de ansiedade. A eficácia coletiva se relacionou positivamente, pelos resultados de pesquisa, ao melhor desempenho acadêmico de alunos e autoeficácia de professores. Ainda segundo esses resultados, a eficácia coletiva é influenciada pelo grau de consenso grupal quanto às metas, à autoeficácia e ao clima da escola.

O segundo grupo de teorias sobre motivação de professores engloba a Teoria de Metas de Realização, a Teoria do Interesse e a Teoria da Autodeterminação. Representam a Teoria de Metas pesquisadores como Ames (1992), Nicholls, Patashnik e Nolen (1985) e Urdan (1997), entre outros, e, especificamente na área de motivação de professores, Butler (2007), Butler e Shibaz (2008), Ciani, Summers e Easter (2008) e Malmberg (2008).

Como amostra, no estudo de Ciani, Summers e Easter (2008), a qualidade motivacional dos professores era influenciada pela atmosfera da escola, caracterizada como com alta ou com baixa orientação à meta *performance*, em termos de ênfase em notas e de competição. Além disso, quanto maior era a busca por resultados e competição menor era o sentimento de comunidade entre os professores, mais baixa a motivação e a autoeficácia mais reduzida.

Na pesquisa desenvolvida por Butler e Shibaz (2008), a orientação à meta domínio por parte dos professores esteve associada com níveis mais elevados de apoio por ocasião de perguntas dos alunos e baixo nível de comportamentos inibidores. O contrário foi encontrado quando os professores tinham orientação às metas de capacidade-avoidance. Nesse último caso, havia a tendência de alunos cometerem fraudes. Por último, Malmberg (2008), numa pesquisa com professores em formação, descobriu que, ao longo do curso, eles mudavam de metas de realização, em função de fatores diversos. Além disso, a orientação à meta domínio esteve associada a pensamento reflexivo, motivação intrínseca e expectativa de controle sobre a aprendizagem dos alunos.

Como segunda teoria também focada na razão para o engajamento, a Teoria de Interesse, representada principalmente por Schiefele e Rheinberg (1991), se concentra em dois conceitos: interesse individual e interesse situacional. Kunter et al. (2008) examinaram a relevância do interesse/entusiasmo de professores como uma disposição afetiva em situações de sala de aula em relação à matemática. Entre os resultados, o entusiasmo de professores se reflete em seus comportamentos de ensino, ou seja, o interesse para ensinar por parte dos professores apareceu positivamente relacionado à melhor qualidade de ensino.

Motivação intrínseca e extrínseca também foram consideradas quando se tratava de professores. Em relação a alunos, vários autores trabalharam com a polarização motivação intrínseca x extrínseca, como, por exemplo, Amabile et al. (1994), Boruchovitch (2006) e Martinelli e Genari (2009). Com esse mesmo enfoque foi o estudo de Roness (2011) com professores, que teve a preocupação de investigar se a motivação decai com o passar do tempo de ensino. Ele identificou quatro tipos motivacionais: intrínseco, altruísta, extrínseco e motivação para os conteúdos da matéria. Entretanto, com professores, outros adotaram a Teoria da Autodeterminação como referencial (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000), como Malmberg (2008), já citado, e Klassen, Perry e Frenzel (2012), que exploraram a relação entre engajamento no ensino, emoções e exaustão com a satisfação das três necessidades básicas de autonomia, relacionamento com alunos e colegas e competência.

Destacam-se, ainda, como teorias que exploraram o construto expectativa, a Teoria da Atribuição Interpessoal de Weiner (2004) e a Teoria de Expectativa-Valor representada por Eccles e Wigfield (2000, 2002). Watt e Richardson (2008), apoiados na teoria expectativa–valor, realizaram uma pesquisa com grande amostra de professores participantes de um curso de pós-graduação. Como resultado, identificaram-se três tipos de professores: (1) persistentes e engajados que estavam planejando uma carreira profissional contínua; (2) os altamente engajados, mas que planejavam lecionar por pouco tempo, pois privilegiavam outras carreiras; e (3) os menos envolvidos que pareciam estar desapontados com a escolha da carreira. A principal descoberta se relaciona à verificação da realidade para a formação de professores: 46% dos professores envolvidos na pesquisa eram persistentes e

altamente engajados, no entanto, 56% relataram diferentes percepções sobre sua formação e planejavam passar pouco tempo na profissão.

Ainda em termos de abordagens motivacionais empregadas nas pesquisas sobre motivação de professores, deve-se mencionar o foco sobre satisfação no trabalho e motivação para deixar o ensino. Com essa preocupação, Kieschke e Schaarschmidt (2008) realizaram um estudo longitudinal sobre o compromisso profissional, satisfação e enfrentamento de 7.693 professores, categorizando-os em quatro padrões, desde boa saúde até *burnout*. Uma das descobertas foi que 60% da amostra pertenciam aos grupos considerados de padrões desfavoráveis, ou seja, com alto risco de desenvolver problemas de saúde, baixa satisfação e *Burnout*. Caracterizaram ainda os professores fortemente comprometidos com o ensino, no entanto, com baixa competência autorregulatória como fortes candidatos à exaustão e *Burnout*.

Skaalvik e Skaalvik (2010) exploraram relações entre a autoeficácia, eficácia coletiva e *Burnout* em uma grande amostra com 2249 professores de 113 escolas. Como resultados, a satisfação no trabalho foi positivamente relacionada com a autoeficácia dos professores e negativamente relacionada com duas dimensões de *Burnout*: despersonalização e exaustão emocional, sendo a última mais forte.

Na mesma linha, porém no contexto brasileiro, Ferreira (2011) investigou a crença de autoeficácia de professores e a Síndrome de *Burnout*. As principais descobertas apontaram que a autoeficácia de professores foi significativamente relacionada com aumento e diminuição dos níveis de *Burnout* em suas três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e falta de realização profissional. Houve relação positiva também entre a autoeficácia de professores e apoio administrativo e de pares, infraestrutura da escola, formação para a docência, tempo de exercício no ensino, idade, liberdade de expressão e realização como profissional.

Esses estudos, principalmente os de Butler e Shibaz (2008), Kieschke e Schaarschmidt (2008), Kunter et al. (2008), Malmberg (2008) e Richardson (2008) mapearam o terreno da pesquisa sobre a motivação do professor e mesmo que representem países distintos, seus achados transcendem as fronteiras nacionais e expõem pontos convergentes sobre a profissão docente. Dessa forma, todos consideram que ensinar é uma tarefa desafiadora, com muitos obstáculos e por

vezes estressante, portanto, professores têm apresentado baixo nível de satisfação, exaustão emocional e *Burnout*.

Em vista disso, Alexander (2008) sugere que a motivação docente deve ser considerada a partir de sua base, ou seja, investigando as crenças dos professores. Na área educacional, as crenças dos professores envolvem suas ideias relacionadas à aprendizagem, educação e desenvolvimento, além das concepções sobre as matérias que lecionam, a eficácia pessoal e coletiva, as imagens que fazem do ensino, convicções sobre como ensinar matemática, como as crianças aprendem, entre outras. Dentre todas essas crenças, uma das mais estudadas é crenças de autoeficácia, que é um referencial para compreensão da eficácia coletiva dos professores que será o objeto do presente estudo. Os construtos autoeficácia e eficácia coletiva advêm da Teoria Social Cognitiva de Bandura, que será apresentada na sequência.

3. TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A presente pesquisa focalizará as crenças de eficácia coletiva de professores, construto que advém de um arcabouço teórico amplo, desse modo torna-se necessário, primeiramente, apresentar a Teoria Social Cognitiva. Assim, este capítulo fará uma breve incursão nessa teoria, na qual serão descritos sua evolução e os princípios básicos que a fundamentam.

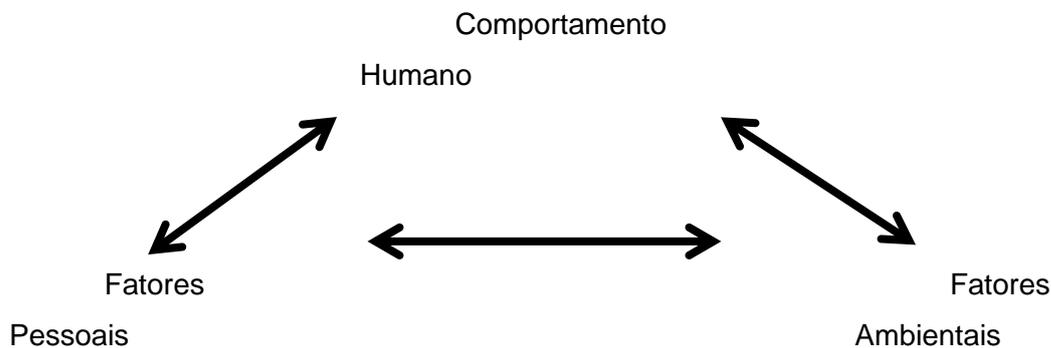
Albert Bandura iniciou seus trabalhos na década de 1950, desenvolveu sua primeira teoria publicando a Teoria da Aprendizagem Social em 1962. Após perceber lacunas em seu estudo, apresentou em 1977 a Teoria da Autoeficácia, que deriva da anterior. Todavia, nessa obra percebeu a autoeficácia como concretização da agência pessoal, o elemento fundamental faltoso. Mais tarde, em 1986, após refinar ainda mais seu arcabouço, criou a Teoria Social Cognitiva, trazendo uma concepção distinta da orientação unidirecional e parcialmente bidirecional para o comportamento (AZZI; POLYDORO; BZUNECK, 2006).

Enquanto a orientação unidirecional considera que o comportamento é produzido pela combinação entre as pessoas e o ambiente, porém, de forma independente, a concepção parcialmente bidirecional reconhece que as influências pessoais e ambientais são, por sua vez, bidirecionais, entretanto, se mantém a visão unidirecional do comportamento. Ou seja, nessa perspectiva considera-se que esses fatores são interdependentes e se influenciam mutuamente e, desta forma, o comportamento é gerado, no entanto, como subproduto que não participa no processo causal (BANDURA, 1997, 2008; PAJARES; OLAZ, 2008).

Assim, Bandura (1986) ampliou a visão acerca do funcionamento humano, para ele: “as pessoas nem são agentes autônomos do comportamento, nem são meros transmissores mecânicos das influências externas” (BANDURA, 1989, p. 1.175), portanto, a partir desta perspectiva, os indivíduos são agentes proativos em relação ao seu próprio desenvolvimento, capazes de agir com intencionalidade, traçando objetivos futuros, reavaliando-os e reajustando-os quando necessário, modificando-se e sendo modificados pelo ambiente. Com base nessa premissa, pode-se considerar que o funcionamento humano tem suas raízes nos sistemas

sociais. Dessa forma, o indivíduo é visto como produto e produtor, pois altera e é alterado pelo meio.

A individualidade é formada por meio do movimento dinâmico e bidimensional entre o indivíduo e o meio social. Para analisar esse processo constituinte dos indivíduos, Bandura (1997, 2008) utiliza em sua teoria o determinismo recíproco. Esse processo pressupõe que comportamento, variáveis pessoais e meio ambiente interagem reciprocamente entre si, conforme a figura:



Fonte: Pajares e Olaz (2008, p. 98).

FIGURA 1- Modelo ilustrando as relações entre determinantes na causação recíproca triádica

Como exemplo dessa relação triádica, considere-se a seguinte situação hipotética: no início do ano letivo, durante a reunião de professores, os docentes de determinadas turmas do ano anterior “preparam” os futuros professores, dizendo o quanto a turma é difícil, o quanto os alunos são indisciplinados, com baixo rendimento, entre outros. Ao receber a turma, o novo professor carrega em seu comportamento, verbal e não verbal, fatores interpessoais, como por exemplo, os preconceitos já estabelecidos, suas emoções e antigas experiências (fatores pessoais). Nesse modelo, o ponto de partida se baseou em fatores ambientais, ou seja, na influência do clima da escola. Dessa forma, essa combinação de fatores induziu a percepção de capacidade do professor em lidar com seus novos alunos.

Para a Teoria Social Cognitiva, as pessoas têm certo controle sobre os direcionamentos que suas vidas irão seguir. A essa capacidade, de agir de modo intencional, dá-se o nome de agência, considerada premissa fundamental da teoria

(BANDURA, 1986, 1997, 2008) apresenta quatro principais características: intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão. Essas capacidades, segundo Pajares e Olaz (2008), definem o que significa ser humano e proporcionam aos indivíduos meios cognitivos para influenciar e determinar seu próprio destino.

Portanto, é agente o indivíduo que age com intenção, ou seja, elabora uma representação mental, um curso de ação a ser executado, sendo assim, a intencionalidade é uma característica fundamental da agência pessoal. A antecipação proporciona direção, coerência e significado para a vida do indivíduo. Por meio do pensamento antecipatório, as pessoas se motivam e guiam suas ações em antecipação aos eventos futuros, prevendo o que poderá acontecer como resultado de ações no presente.

Além de intencionalizar e antecipar, o ser agente precisa ser também autorregulado, isto é, ser capaz de desenvolver um curso de ação, motivando e autorregulando sua execução por meio de influências autorreativas e autorreflexivas. A autorreatividade é entendida como o processo que une pensamento e ação após o planejamento e estabelecimento de metas a serem alcançadas, já a autorreflexão é uma característica instintivamente humana (BANDURA, 1986, 1997, 2008), torna o indivíduo capaz de refletir sobre si mesmo, sobre seus pensamentos, ações, valores, entre outros aspectos.

A Teoria Social Cognitiva apresenta três formas distintas de agência humana, a saber: individual, delegada e coletiva. Central à perspectiva de agência humana, a autoeficácia é a concretização da agência individual por exercer certa medida de controle sobre o funcionamento humano e o ambiente, todavia, Bandura (1986, 1997, 2008) argumenta que nem sempre os indivíduos possuem controle direto sobre as condições sociais que afetam suas vidas. Nesses casos, tem-se a agência socialmente mediada, denominada agência delegada, na qual as pessoas recorrem àqueles que tenham acesso ao conhecimento, ou possuem poder para interferirem em seu favor, buscando resultados desejados. A agência delegada se baseia, portanto, na percepção da eficácia social para angariar a intersecção de outras pessoas. Como exemplo, pode-se citar que os empregadores necessitam de seus funcionários, a população de seus representantes políticos, os filhos dos pais (BANDURA, 1986, 1997, 2008).

Por considerar que o funcionamento humano é enraizado nos sistemas de interação social, nos quais as pessoas não vivem individualmente, por conseguinte, alcançam resultados de forma interdependente, Bandura (1997) expandiu sua concepção sobre a agência pessoal, incluindo a agência coletiva. As próximas seções são destinadas à explanação dos construtos que caracterizam a agência pessoal, com a autoeficácia e agência coletiva, com as percepções de eficácia coletiva.

3.1 Crenças de Eficácia

3.1.1 Autoeficácia

Ao considerar a agência humana, Bandura (1997, p. 391) chama a atenção para as crenças de autoeficácia, conceituadas como “[...] julgamento das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação para alcançar certos tipos de desempenho”. A autoeficácia se diferencia de outras crenças pessoais como autoconceito e autoestima. Bandura (1986, 1997) e Pajares (1996) esclarecem tal contraste ao explicar que o autoconceito possui características mais genéricas do que a percepção de autoeficácia, sendo este último construto ligado ao julgamento de competência, enquanto a autoestima se relaciona a julgamentos de autovalor. Para Pajares e Olaz (2008, p. 112) “as crenças relacionadas ao autoconceito são percepções pessoais afetivas, bastante normativas, geralmente agregadas e orientadas para o passado, relativamente estáveis” enquanto que a autoeficácia são julgamentos orientados para o futuro.

Bzuneck (2009) colabora para o entendimento da distinção entre autoeficácia e autoconceito por meio da seguinte explanação: um aluno pode apresentar autoconceito positivo para a disciplina de matemática, entretanto, diante de um novo exercício, poderá julgar-se como incapaz para resolvê-lo, ou seja, sem autoeficácia

para a tarefa. Assim, é possível compreender que a autoeficácia se limita a uma tarefa bastante específica, enquanto o autoconceito possui caráter mais genérico.

A percepção de autoeficácia influencia o funcionamento humano, o nível de motivação, a escolha do curso de ação, o estabelecimento de metas, tempo de duração e persistência perante os desafios (BANDURA, 1986, 1997), entretanto ainda não garante sucesso no resultado, porém, determina a quantidade de esforço a ser desempenhado em uma tarefa específica. Logo, grandes desafios serão buscados e superados por pessoas que possuem níveis elevados de autoeficácia, assim como persistirão diante dos obstáculos aqueles com altas crenças, sendo o oposto também verdadeiro.

Vale esclarecer que a percepção de autoeficácia não se relaciona à capacidade que o indivíduo possua, assim, essa crença é relativa ao julgamento sobre sua capacidade e nem sempre condiz com a realidade. Conforme Bandura (1997, p. 2): “o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”. Nesse sentido, é mais positivo que a percepção de capacidade seja mais elevada do que as competências reais do indivíduo do que um julgamento de eficácia inferior às próprias capacidades.

Julgando-se capaz, a pessoa estabelece uma meta a ser alcançada, podendo engajar-se na tarefa. Já uma percepção inferior da própria capacidade pode impedir que a pessoa inicie e persista, no entanto, é importante que esta percepção não esteja muito distante da realidade, causando distorção (BANDURA, 1997).

Nos últimos 30 anos, a autoeficácia tem sido o escopo de inúmeras pesquisas no âmbito educacional. Aqui serão apresentados, sucintamente, alguns dos principais resultados que evidenciam o efeito da autoeficácia no ensino, com base na revisão de estudos realizada por Bzuneck (2000). Em resumo, robustas crenças de autoeficácia de professores foram relacionadas com: melhor desempenho de alunos; aumento das crenças de autoeficácia dos alunos, sendo uma variável determinante da motivação; utilização de estratégias mais apropriadas para lidar com alunos, especialmente alunos-problema.

Em contraste, Bandura (1998) postula que pessoas que duvidam de suas capacidades evitam tarefas vistas como ameaças pessoais. Desse modo, possuem baixas aspirações, buscam objetivos fáceis de perseguir, desistem com facilidade

diante dos obstáculos. Portanto, professores com baixa percepção de autoeficácia têm a tendência de evitar a tarefa quando não se percebem capazes para a mesma, podem ser menos persistentes no apoio ao aluno com necessidades especiais e se apresentam menos acessíveis para inovações (BZUNECK, 2000; SCHUNK, 1991). Considerando que os professores atuam coletivamente dentro de um sistema social interativo, em vez de isolados, deve-se, portanto, abordar o sistema de educação como uma estrutura social (BANDURA, 1997). Para este enfoque, apresenta-se na sequência a eficácia coletiva de professores.

3.2 Eficácia Coletiva

Apesar de possuírem significativa correlação entre si, a eficácia coletiva e autoeficácia são construtos distintos (ver, por exemplo, CHAN, 2008; KURZ; KNIGHT, 2004; SKAALVIK; SKAALVIK, 2010), que devem ser avaliados separadamente visto que não se tratam de dois nomes para o mesmo construto (BZUNECK; RUFINI, 2009). Dessa forma, a eficácia coletiva não é considerada apenas como soma das crenças de autoeficácia. Trata-se da percepção individual de cada professor sobre a capacidade do grupo de professores: “Na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes...” (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2013).

A eficácia coletiva é conceituada por Bandura (1997, p. 4) como “Crença compartilhada pelo grupo sobre suas capacidades de se organizarem e implementarem metas necessárias para alcançar níveis específicos de satisfação”. Goddard, Hoy e Woolfolk Hoy (2004, p. 4) adaptaram esse conceito e definiram como “ [...] os julgamentos dos professores de uma escola de que o seu conjunto dos professores é capaz de organizar e executar os cursos de ação exigidos para se conseguirem resultados positivos junto aos alunos”.

Nota-se, portanto, que a eficácia coletiva possui elementos coincidentes com a autoeficácia. Semelhante à percepção de capacidade pessoal, a eficácia coletiva é formada pelas mesmas fontes e também se relaciona às tarefas bastante específicas, exerce influência sobre o comportamento humano no que diz respeito

ao nível de motivação, escolha de objetivos, engajamento na atividade, resiliência diante aos obstáculos, todavia, diferencia-se em relação ao foco da percepção, no aspecto fundamental deste construto. A eficácia coletiva tem suas funções centralizadas na capacidade do grupo, como organização social. O objeto de investigação deixa de ser o “eu” e assume o “nós”, trata-se de uma percepção sobre a capacidade coletiva (BANDURA, 1986, 1997, 2008).

Segundo Bandura (1997), há sistemas sociais de baixa, média e alta interdependência entre seus membros. Sistemas de baixa interdependência representam o contexto em que cada membro desempenha sua função de forma independente e os resultados finais deste sistema constituem o somatório dos produtos individuais. Em oposição, há sistemas de alta interdependência, nos quais os membros precisam atuar coletivamente para atingirem os objetivos. Como exemplo desse sistema, podem-se citar os esportes coletivos, em que os talentos individuais são importantes, todavia, não conquistam vitórias se não houver harmonia entre todos os membros.

Já por sistemas de média interdependência, caracterizam-se as escolas, ou seja, os professores trabalham em suas salas de aula, com seus alunos, de certa forma independente. Entretanto, os resultados educacionais de uma escola refletem a soma dos resultados de cada sala de aula, com seu respectivo professor.

Sendo assim, a escola é percebida como um sistema social no qual os professores interagem entre si de formas distintas, formando uma estrutura organizacional com efeitos positivos ou negativos sobre o cumprimento de metas (BANDURA, 1997; CIANI; SUMMERS; EASTER, 2008). É em relação a esse aspecto da escola como organização social que a eficácia coletiva tem ligação direta.

Bandura (1997) contemplou uma revisão na qual apresenta os recursos dessa estrutura organizacional e o quanto ela pode ser influenciada positiva ou negativamente. Segundo ele, escolas eficazes apresentam algumas características que serão aqui destacadas: forte liderança, elevado padrão acadêmico, com robusta crença de que os alunos possuem capacidades para cumpri-lo; bom manejo de turma, oferecendo aos alunos instruções adequadas para o exercício da autonomia, gestão do comportamento; e apoio dos pais.

Inversamente, em escolas de baixa realização os professores não esperam muito do rendimento acadêmico de seus alunos, investem menos tempo no ensino e monitoramento dos progressos, assim como não se dedicam ao manejo de classe visto que consideram a grande maioria dos alunos como mal educada (BANDURA, 1997). Esse conjunto de dimensões, característicos do ambiente escolar, reflete primordialmente as atitudes dos professores e os comportamentos que conduzem à aprendizagem.

Nesse contexto, as crenças de eficácia influenciam os aspectos afetivos, motivacionais e comportamentais dessa organização social, representando, portanto, uma qualidade essencial com poder de afetar diferentes aspectos desse sistema social (BANDURA, 1997). Esse valor preditivo da eficácia coletiva para o âmbito educacional foi confirmado por meio de pesquisas, relacionando-a com variáveis pessoais e contextuais, conforme será abordado posteriormente. Primeiramente, será contemplado como se formam as crenças de eficácia coletiva.

3.2.1 Fontes de Eficácia Coletiva

A eficácia coletiva tem como fonte os mesmos fatores que originam a autoeficácia: experiência de êxito, experiência vicária, persuasão verbais e estados afetivos. Desse modo, a experiência de êxito vivenciada por uma escola, por exemplo, ao alcançar sua meta no IDEB, resultados positivos de alunos, entre outros, incrementará a eficácia dos professores como grupo, da mesma forma que a experiência de êxito de um professor sobre o aprendizado de um aluno tem impacto na sua autoeficácia. Essa primeira fonte é postulada por Bandura (1997, 2008) como a mais influente, tanto para a autoeficácia, quanto para a eficácia coletiva.

A segunda fonte, experiências vicárias, diz respeito à observação de sucesso de outro grupo de professores, em outra escola, entretanto, com condições semelhantes. Portanto, se esse grupo imitar o grupo observado, poderá alcançar os mesmos resultados positivos. Já a persuasão verbal ocorre por meio de verbalizações da equipe, principalmente em reuniões pedagógicas ou pessoais com

os gestores da escola, nas quais são transmitidas mensagens positivas quanto ao trabalho, desempenho, métodos, projeto pedagógico, entre outros aspectos.

Por fim, a eficácia coletiva é também alimentada pelos estados afetivos, por sentimentos partilhados pelo grupo de satisfação e bem estar. É importante frisar que o oposto ao que foi considerado também exerce influência à eficácia coletiva. Ou seja, sua principal fonte, a experiência de êxito, pode ser minada se a escola experimentar sucessivas experiências de fracasso. O mesmo pode ocorrer se houver reiteradas verbalizações negativas ou sentimentos de insatisfação em relação, por exemplo, ao desempenho de alunos.

Nesse sentido, Bandura (1997) e Caprara et al. (2003) afirmam que baixos níveis de eficácia de professores contribuem para o baixo desempenho de alunos e que este desempenho insatisfatório de alunos pode minar a eficácia dos professores. Takahashi (2013) corrobora essa afirmação e caracteriza esses dois pontos como um ciclo de crenças entre os alunos e professores com o qual a ineficácia se autoperpetua. Outro exemplo desse ciclo vicioso é o fato de que professores que lecionam para minorias étnicas e de baixa renda tendem a possuir baixos níveis de eficácia. Outros autores confirmam essa informação (ver, por exemplo, GODDARD; SKRLA, 2006; McCOACH; COLBERT, 2010).

Para Takahashi (2013), esse aspecto é preocupante visto que é justamente com alunos de nível socioeconômico inferior que os professores precisam ser mais criativos, empenhados e persistentes. Essa descoberta leva à conclusão de que as escolas que mais precisam de inovação e compromisso coincidem com as escolas cujos educadores estão menos motivados para buscar soluções. Seguindo com revisões de literatura, a eficácia coletiva tem se apresentado, por meio de resultados de pesquisas, como um construto bastante relevante para o contexto educacional, conforme exposto a seguir.

4. CORRELATOS DAS CRENÇAS DE EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES

O presente estudo acerca da eficácia coletiva de professores, que será exposto mais adiante, tem a intenção de seguir na mesma linha de diversas pesquisas que serão aqui apresentadas. Bzuneck e Rufini (2009) descreveram o estado da arte do tema, até aquela data, apresentando as principais descobertas dos estudos, todos do exterior.

Segundo essa revisão, a eficácia coletiva de professores apareceu relacionada com as seguintes variáveis: (1) em âmbito estatístico significativo, a melhor desempenho acadêmico de alunos, em diferentes disciplinas, mais até do que o nível socioeconômico (BANDURA, 1993; GODDARD, 2001; GODDARD; GODDARD, 2001; GODDARD; HOY; WOOLFOLK, 2000; GODDARD; LOGERFO; HOY, 2004; HOY; PARKER; HANNAH; TOPPING, 2006; HOY; SWEETLAND; SMITH, 2002); (2) autoeficácia dos professores (GOODARD; GODDARD, 2001; SKAALVIK; SKAALVIK, 2008); com mais detalhe, relacionou-se direta e significativamente com três dimensões de autoeficácia: autoeficácia para utilizar boas estratégias de ensino, para envolver os alunos e quanto ao manejo de classe (CIANI; SUMMERS; EASTER, 2008); (3) eficácia coletiva dos gestores da escola tem efeitos positivos na constituição de condições propícias na instituição e, mediante essas condições, tem influência sobre o desempenho de alunos (LEITWOOD; LANTZI, 2008). Por último, estudos mostraram que a eficácia coletiva é influenciada significativamente pelo clima comunitário da escola, ou seja, clima psicológico propício (ALEXANDER, 2008; CIANI; SUMMERS; EASTER, 2008; PARKER; HANNAH; TOPPING, 2006).

Considerando a importância da revisão de literatura para o desenvolvimento da presente pesquisa, serão expostos, a seguir, outros estudos que incluem alguns mais recentes acerca do construto eficácia coletiva de professores, complementando a revisão de Bzuneck e Rufini (2009). Em primeiro lugar, é importante retomar o estudo de Kurtz e Knight (2004), que exploraram a relação entre a autoeficácia e eficácia coletiva de professores e o grau de consenso grupal, que denominaram

consenso/visão quanto a metas. Participaram 113 professores de uma escola do ensino médio, na qual 75% dos alunos eram considerados desfavorecidos economicamente. Como instrumentos, os autores aplicaram três escalas: de autoeficácia, eficácia coletiva e estrutura organizacional. A autoeficácia foi avaliada com a escala original de Gibson e Dembo (1984), que considerava a distinção entre eficácia pessoal para ensinar e eficácia geral dos professores. Essa mesma distinção foi retomada por Woolfolk e Hoy (1990) e a versão dessa escala foi traduzida e submetida a procedimentos de validação por Bzuneck e Guimarães (2003).

A avaliação da estrutura organizacional era composta de cinco subescalas, entre as quais se avaliavam o grau de consenso grupal quanto a metas, controle manipulador, avaliação do trabalho, autonomia e grau de centralização. O grau de consenso quanto a metas significava a percepção de coesão de todos na escola, gestores, professores e alunos, em relação aos objetivos.

Pelas análises de correlação e regressão, descobriu-se que a eficácia coletiva de professores se relaciona à variável consenso quanto a metas e à autoeficácia para o ensino geral. Dessa forma, os resultados indicam que professores com elevada percepção de eficácia coletiva também apresentam alto nível de consenso/visão quanto a metas, e em menor medida, forte senso de eficácia para o ensino em geral.

Seguindo com os resultados, houve uma descoberta bastante relevante em relação às fontes de eficácia coletiva, ou seja, quais variáveis são preditoras deste construto. Para essa pesquisa, o grau de consenso grupal quanto às metas, assim como a autoeficácia pessoal e geral para o ensino foram preditores significativos de eficácia coletiva de professores. Esse dado, segundo Kurtz e Knight (2004), está de acordo com Bandura (1997), o qual propôs que a união organizacional dentro de uma escola indica como se deve medir a eficácia coletiva.

Schechter e Tschannen-Moran (2006) tiveram por objetivo analisar a validade e confiabilidade de uma escala de eficácia coletiva de professores no contexto israelense explorando as variáveis que podem influenciar a eficácia coletiva de professores. A amostra foi composta por 876 professores e utilizaram o instrumento *Collective Teacher Belief Scale* (TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004) adaptado para o hebraico. Os resultados mostraram que os professores das escolas urbanas

apresentaram mais elevados níveis de eficácia coletiva entre os professores que os das escolas suburbanas. Segundo os autores, uma explicação plausível para esse achado é que as escolas urbanas estavam mais adaptadas ao aumento da competição com melhor desempenho, visto que há vários anos tinham seu funcionamento em um ambiente altamente competitivo, enquanto, para as escolas suburbanas, o ambiente competitivo era uma realidade recente que pode ter causado insegurança, incerteza, diminuindo, assim, o nível de eficácia coletiva dos professores.

A segunda descoberta, bastante relevante, foi de que a eficácia coletiva de professores não se relacionou com as variáveis: carga de trabalho dos professores, longevidade dos professores nesse contexto escolar específico e média do número de anos de experiência de ensino. Esse resultado foi inesperado, mesmo porque em outros estudos, como os de Chan (2008), Goddard (2001) e Goddard e Skrla (2006), a eficácia coletiva foi significativamente relacionada ao tempo de exercício na docência.

Com o objetivo semelhante ao de Schechter e Tschannen-Moran (2006), de determinar se a composição social da escola está relacionada à eficácia coletiva e examinar quais características dos professores são preditoras da mesma, Goddard e Skrla (2006) realizaram um estudo orientado por dois problemas de pesquisa: (a) até que ponto questões relacionadas a gênero, raça, etnia e experiência de ensino de professores influenciam suas crenças de eficácia coletiva; (b) em que medida as diferenças entre eficácia coletiva das escolas são explicadas pela composição acadêmica, racial e socioeconômica dos alunos assim como pela composição experiencial e racial do corpo docente.

Para tal pesquisa, coletaram dados com 1981 professores, utilizando uma escala *Likert* com 12 itens para mensurar a eficácia coletiva (Goddard, 2002). Os resultados indicaram que o desempenho acadêmico de uma escola, a taxa de colocação em programas para crianças com altas capacidades e a composição étnica do corpo docente explicou 46% da variância entre o nível de eficácia coletiva percebida entre as escolas. Outra descoberta estatisticamente significativa foi em relação às crenças de eficácia coletiva e experiência docente, ou seja, professores experientes (mais de 10 anos no ensino) apresentaram crenças mais elevadas de eficácia coletiva, quando comparados com professores com menos experiência,

contrastando com o resultado encontrado por Schechter e Tschannen-Moran (2006) citado anteriormente.

Ao investigarem a relação entre as crenças de eficácia coletiva de professores e o comprometimento do professor com o ensino, Ware e Kitsantas (2007) aplicaram duas escalas de autoeficácia e eficácia coletiva de professores, desenvolvida pelos próprios pesquisadores, em uma grande amostra composta por 26.257 professores e 6.711 diretores norte-americanos. As principais descobertas apontaram que ambos os construtos, autoeficácia e eficácia coletiva se relacionaram significativamente com o comprometimento e retenção dos professores com a profissão.

Zambo e Zambo (2008) examinaram percepções de competência matemática e crenças de competência (termo que usaram para indicar eficácia) em dois grupos de professores que participavam de uma oficina sobre ensino de matemática. Um grupo pertencia a um distrito geoescolar com 37% de escolas com baixo rendimento por avaliações oficiais. O outro grupo era de escolas com apenas 5% nessa condição negativa. Entre outros resultados, com a participação na oficina, melhorou em todos a autopercepção de competência individual, mas não a percepção de competência coletiva dos colegas da própria escola. Em segundo lugar, os professores originários do segundo grupo geoescolar, de poucas escolas com baixo rendimento, acusaram escores mais altos na medida de percepção de competência coletiva dos colegas, em comparação com o outro grupo, proveniente do distrito com mais de um terço de escolas avaliadas como de baixo rendimento. Os autores sugeriram haver a influência do estigma de pertencer a esse conjunto de escolas, chamando a atenção para o fato de que o estereótipo negativo pode causar impacto à percepção de eficácia coletiva de professores.

Stajkovic, Lee e Nyberg (2009) realizaram uma meta-análise de estudos com 6.128 grupos e 31.019 indivíduos, acerca das relações entre eficácia coletiva, potência de grupo e desempenho. Entre outras descobertas, os autores verificaram uma correlação positiva média de 0,35 entre eficácia coletiva, medida pelo método de agregação das avaliações pelos indivíduos, e desempenho. Entretanto, não foram considerados nessas amostras grupos de professores nas escolas.

Em uma pesquisa qualitativa, por estudo de caso, envolvendo quatro professores americanos, Takahashi (2011) partiu do seguinte problema: como

professores de uma escola de minorias raciais e de baixa renda descrevem a relação entre suas experiências de tomadas de decisão baseadas em evidências e suas crenças de autoeficácia e eficácia coletiva? Portanto, a autora teve o objetivo de compreender o papel de certas iniciativas, no contexto escolar, na formação da eficácia coletiva de professores. Foi utilizado como arcabouço teórico tanto a Teoria Social Cognitiva de Bandura como a Teoria Sociocultural de Vygotsky, na versão de "comunidades de prática", tal como foram propostas por Lave and Wenger, citados pela autora. Em síntese, tais comunidades se caracterizam por discussão em grupo sobre os problemas dos alunos, os métodos de ensino e como tomar decisões nesses casos. A coleta de dados ocorreu com entrevistas semiestruturadas no período de três meses, com as quais foi investigado como as professoras desenvolveram crenças de eficácia individual e coletiva.

A principal descoberta desse estudo foi que os quatro professores revelavam fortes crenças de eficácia individual e coletiva e que o desempenho acadêmico dos alunos servia como prova das capacidades dos professores para ensinar. Essas crenças tinham origem nos significados que os professores da escola atribuíam as suas experiências, que eram discutidas em comum. Os professores negociavam os significados de suas práticas e assim, co-construíam as crenças de eficácia. Nesse sentido, segundo a autora, o estudo foi além da interpretação fornecida pela Teoria Social Cognitiva de Bandura acerca da formação das crenças de eficácia de professores, segundo a qual cada professor simplesmente processa os dados advindos do ambiente. Quando introduziu a abordagem da teoria de comunidade de prática, a autora mostrou como as próprias interpretações são coletivas, fruto de reflexão coletiva e que influenciam as crenças de eficácia.

Seguindo com as contribuições de pesquisas anteriores, Moolenaar *et. al* (2012) investigaram a relação entre as redes de professores, o desempenho de alunos da 6ª série em matemática e linguagem e as crenças de eficácia coletiva dos professores. Os dados foram coletados em 53 escolas holandesas com 775 professores e diretores. Rede de professores é um conceito originário da psicologia organizacional e indica um clima de cooperação entre os professores. Essa rede social pode ser mais densa e coesa, com muitas pessoas interligadas, ou mais frágil, com poucas ligações entre as pessoas. Segundo os autores, a densidade de uma rede de professores se relaciona com a disposição dos mesmos para assumirem

riscos que objetivem o crescimento de sua escola, a busca constante pelo conhecimento e melhorias para o ensino. Portanto, redes densas e coesas tendem a apoiar transferências de recursos como conhecimentos e informações, enquanto que redes frágeis podem impedir ou restringir a ação coletiva e os objetivos traçados.

A eficácia coletiva de professores foi medida por meio da escala Likert de cinco itens de Goddard (2002). Para o desempenho dos alunos os autores se apoiaram em um teste padronizado, considerado válido e fidedigno. As principais descobertas dessa pesquisa indicaram que as redes de professores bem relacionados estavam associadas à eficácia coletiva de professores que, por sua vez, apoiou o desempenho do aluno.

Pelas análises de regressão, a densidade das redes que favorecem intercâmbio de ajudas tem efeito positivo nas percepções de eficácia coletiva de professores, parece apoiar e consolidar a confiança na capacidade da equipe para alcançar os objetivos da escola e para a aprendizagem dos alunos. Já a centralização das redes não se relacionou com as crenças de eficácia coletiva. Segundo os autores, as crenças são mais influenciadas pelas trocas entre toda a equipe durante o conselho do que no caso de centralização em certos indivíduos apenas. Outro resultado relevante se relaciona ao nível socioeconômico da clientela da escola, que para essa pesquisa provou ser mais preditor de eficácia coletiva de professores, contrastando com os resultados de Bandura (1997), que descobriu que a eficácia coletiva dos professores tinha forte relação com melhor desempenho dos alunos em leitura e matemática mesmo em escolas com clientela de nível socioeconômico baixo. O mesmo contraste há nos resultados de Goddard e Skrla (2006), que enfatizam que a eficácia coletiva não depende da composição socioeconômica ou racial dos alunos.

Por fim, outro achado interessante foi de que as crenças de eficácia coletiva de professores foram positivamente relacionadas ao desempenho em linguagem, todavia, não para matemática, o que para Moolenaar et al.(2012) pode ser justificado pelo fato de que, na Holanda, o ensino da língua é um tema muito debatido nas políticas públicas e nas práticas dos professores. Portanto, a troca de conselhos entre eles pode ter sido focada em torno do ensino da língua, em busca de

estratégias para melhorar o desempenho de alunos que por sua vez pode ter afetado as crenças de eficácia coletiva dos professores.

As descobertas acima descritas atenderam ao pedido de Bandura (1997) e Goddard (2001) sobre a necessidade de pesquisas que investigassem o construto da eficácia coletiva, considerando sua relevância para a compreensão do funcionamento organizacional. Portanto, a partir dessa época houve um aumento significativo de publicações acerca da eficácia coletiva no âmbito educacional internacional. Todavia, no contexto brasileiro, tem-se, até presente data, apenas uma pesquisa publicada envolvendo o construto eficácia coletiva.

Tal pesquisa foi desenvolvida por Guerreiro-Casanova (2013) com o objetivo de identificar e analisar as relações entre as crenças de autoeficácia de gestores escolares e de professores, as crenças de eficácia coletiva escolar e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Em uma amostra de 325 professores, aplicou-se o questionário acerca das crenças de autoeficácia docente de Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2011) traduzido e adaptado para o contexto brasileiro, o questionário do Gestor, também adaptado e traduzido da versão original de Tschannen-Moran e Gareis (2004) e, por fim, a escala de Crença Coletiva Escolar criada originalmente por Tschannen-Moran e Barr (2004).

Entre os resultados dessa pesquisa, destacam-se o nível de formação dos professores, assim como o tempo de atuação do professor na mesma escola que se apresentaram como preditores da eficácia coletiva. A eficácia coletiva escolar demonstrou ser importante para explicar a autoeficácia docente e, segundo essa pesquisa, recebe influência da escola, de sua infraestrutura e do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS, que estabeleceu relação negativa, ou seja, quanto maior a vulnerabilidade social em que a escola está inserida, mais baixa é a eficácia coletiva escolar percebida. Todavia, a variável que denotou representar maior relevância para a percepção de eficácia escolar coletiva foi a autoeficácia docente, visto que explicou 37,95% da eficácia coletiva escolar. Essa descoberta corrobora os resultados mencionados anteriormente de Kurz e Knight (2004).

Em síntese, as descobertas de todo esse conjunto de estudos mais recentes trouxeram contribuições que vão ao encontro dos achados até a revisão realizada por Bzuneck e Rufini (2009). Assim, a eficácia coletiva de professores apareceu relacionada em níveis estatisticamente significativos com a variável de desempenho

acadêmico dos alunos (MOOLENAR; SLEEGERS; DALY, 2012; SCHECHTER; TSCHANNEN-MORAN, 2006), com a autoeficácia (KURZ; KNIGHT, 2004); satisfação no trabalho (KLASSEN; USHER; BONG, 2010; SKAALVIK; SKAALVIK, 2010) e clima comunitário, abordado no estudo de Kurtz e Knight (2004), que investigou a variável consenso/visão em relação à metas de Moolenar, Slegers e Daly (2012) por meio da variável rede de professores.

Esses resultados, além de confirmarem tais relações já relatadas por Bzuneck e Rufini (2009) trouxeram contribuições inéditas, demonstrando progresso na pesquisa desse construto, que serão aqui apresentadas. Em relação às novidades metodológicas, destaca-se a pesquisa realizada por Takahashi (2013), que investigou a eficácia coletiva de professores por meio de uma pesquisa qualitativa, estilo estudo de caso, utilizando como referencial teórico, além da teoria Social Cognitiva, a teoria Sociocultural de Vygotsky, trazendo, portanto, um novo caminho para a investigação e compreensão do construto eficácia coletiva.

No que diz respeito às variáveis examinadas, Stephanou *et. al* (2013) contribuíram para o campo de pesquisa da eficácia coletiva ao incluir as emoções na investigação deste construto. Esse não é o primeiro estudo a associar eficácia coletiva às emoções, todavia, por haver um número limitado de pesquisas neste campo, é válido realizar outras investigações nesta direção, visando fortalecer os dados de confiabilidade do instrumento e permitindo seu refinamento.

Por fim, destacam-se aqui os resultados relativos aos aspectos que influenciam a eficácia coletiva de professores, ou seja, que são preditores desta crença. É importante esclarecer que esses achados não são descobertas inéditas no construto da eficácia coletiva, mas confirmam o que fora preconizado por Bandura (1997). Entretanto, torna-se relevante enfatizar sua importância para o âmbito educacional, por sugerir e apresentar estratégias de como incrementar a eficácia coletiva de professores.

Assim, segundo as pesquisas internacionais, a autoeficácia, o grau de consenso grupal quanto às metas (KURZ; KNIGHT, 2004), a comunidade de prática, que se caracterizam pelas discussões em grupos sobre problemas com alunos, métodos de ensino e tomada de decisão (TAKAHASHI, 2011) são fontes para a eficácia coletiva. Para o contexto brasileiro, também a autoeficácia, o nível de formação dos professores e o tempo de atuação do professor na mesma escola,

apresentaram-se como preditores para a eficácia coletiva (GUERREIRO-CASANOVA, 2013).

Em síntese, a importância de pesquisas acerca da eficácia coletiva no âmbito educacional pode ser entendida ao se considerar que, apoiadas nessas crenças, as pessoas, no caso os professores, elegem desafios a serem enfrentados, estabelecem metas e cursos de ação, assim como o esforço que será dedicado a cada função (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001). No entanto, o desenvolvimento de pesquisas só é possível por meio da utilização de instrumentos de mensuração. Nesse sentido, a seguir, serão abordadas as recomendações de Bandura (1997, 2008) para a construção de instrumentos de avaliação, assim como as principais escalas que estão sendo utilizadas para a mensuração da eficácia coletiva de professores, considerando que é por meio dos instrumentos de medida que são definidas as limitações e os progressos de determinada área de pesquisa (MAYER; FABER; XU, 2007).

5 MENSURAÇÃO DA EFICÁCIA COLETIVA DE PROFESSORES

De acordo com Bandura (1997, 2008), a mensuração da percepção de eficácia coletiva pode ser realizada por meio de três abordagens: (1) agregando as percepções de autoeficácia para executar funções específicas desempenhadas no grupo; (2) agregando as percepções individuais sobre a capacidade de todo grupo em desenvolver determinada ação e (3) por meio de discussão grupal, que levará a um consenso acerca da percepção de eficácia coletiva do grupo. Dentre essas três abordagens, destaca-se a segunda como a única recomendada por Bandura (1997, 2008), pois resulta do conjunto de percepções individuais acerca da capacidade do grupo. Segundo Bzuneck e Boruchovitch (2013), a primeira forma, pela simples justaposição das percepções de eficácia autorreferenciadas, não tem sido retratada na literatura. A terceira modalidade também deve ser descartada, pois, segundo Bandura (1997, 2008), possui graves limitações por estar suscetível ao viés de desejabilidade social por meio da persuasão verbal dos membros mais influentes do grupo. Dessa forma, a avaliação por meio de um consenso construído pode influenciar artificialmente as crenças de eficácia coletiva.

Os principais instrumentos de mensuração da eficácia coletiva que serão apresentados a seguir não consideram a percepção de eficácia coletiva como simples soma das crenças de autoeficácia dos membros do grupo. No entanto, agregaram as crenças individuais de cada membro sobre a capacidade do grupo, estando assim de acordo com Bandura (1997, 2008).

6.1 Amostra de Instrumentos

Em estudo recente, Dantas, Guerreiro-Casanova e Azzi (2012) analisaram as escalas internacionais de avaliação da eficácia coletiva de professores com base na perspectiva da Teoria Social Cognitiva de Bandura. As autoras encontraram nessa busca quatro escalas, a saber: Escala de Eficácia Coletiva de Professor Goddard de

Hoy e Hoy (2000); Escala de Eficácia de Professor de Goddard (2002); Escala de Crença Coletiva de Tschannen-Moran e Barr (2004); e a Escala de Percepção de Eficácia Coletiva de Professores de Skaalvik e Skaalvik (2007).

A escala unidimensional desenvolvida por Goddard, Hoy e Hoy (2000) é composta por 21 itens em escala Likert de 6 pontos e demonstrou alta consistência interna pelo Alpha de Cronbach de $\alpha = 0,96$. Um exemplo de item é: “Professores desta escola são hábeis para lidar com a maioria das dificuldades dos alunos”.

O segundo instrumento, descrito por Dantas, Guerreiro-Casanova e Azzi (2012) foi o elaborado por Goddard (2002), também com apenas 1 fator e Alpha de Cronbach de $\alpha = 0,94$. A escala possui 12 itens em escala Likert de 6 pontos. Como exemplo de item, pode-se citar: “se um aluno não quer aprender, os professores desta escola não insistem”.

Essa escala de 12 itens foi utilizada posteriormente nos estudos de Ciani, Summers e Easter (2008), Goddard, Logerfo e Hoy (2004) e Goddard e Skrla (2006). Mais tarde, a escala de Goddard (2002) foi utilizada, dentre outros objetivos, para testar um modelo de dois fatores por McCoach e Colbert (2010). Para isso, utilizaram uma amostra com 44 escolas, totalizando 1077 professores. Aplicaram o questionário CTES (GODDARD, 2000), no entanto o mesmo foi adaptado, sendo utilizados 17 dos 21 itens da escala original.

Após análise fatorial confirmatória (AFC) o modelo CTES (GODDARD, 2000) de um fator, não apresentou ajuste adequado, pois o índice de Tucker – Lewis (TLI) foi de 0,70 e o RMSEA de 0,24. Já para os dois fatores, com as variáveis latentes de *status* socioeconômico e desempenho, o ajuste foi 0,80 para TLI e RMSEA de 0,17. Portanto, os autores consideraram que o modelo bifatorial é mais apropriado do que um único fator. Entretanto, tornam-se necessárias outras pesquisas porque mesmo com 2 fatores não ajustaram os dados de forma clara. Segundo os autores, o CTES é composto por construções distintas, uma dimensão interna (competência) e dimensão externa (tarefa). Portanto, a eficácia coletiva de professores pode ter níveis elevados para competência e baixo para tarefa, sendo o oposto também verdadeiro.

Moolenaar et al. (2012) também utilizaram a mesma escala CTES para investigar a relação entre as redes de professores, o desempenho de alunos da 6ª série em matemática e linguagem e as crenças de eficácia coletiva dos professores.

Ressalta-se que o instrumento criado por Goddard (2002) tem sido utilizado em diversas pesquisas, com diferentes amostras, o que segundo Bzuneck e Rufini (2009) fortalece os dados de confiabilidade do instrumento e permite seu refinamento.

Outro instrumento de mensuração da eficácia coletiva é de autoria de Tschannen-Moran e Barr (2004). Composto por 2 fatores: estratégias instrucionais (Alpha de Cronbach 0,96) e disciplina dos alunos (Alpha de Cronbach 0,94) com 12 itens em escala Likert de 9 pontos. É um exemplo de item: “Quanto os professores de sua escola são capazes de estabelecer claras expectativas sobre o comportamento apropriado dos alunos”.

Com o objetivo de analisar a validade e confiabilidade dessa escala de eficácia coletiva de professores, Schechter e Tschannen-Moran (2006) adaptaram a mesma para o contexto israelense, aplicando-a com 876 professores. Pela análise de estrutura de fatores nos dois modelos (americano e israelense) apoiou-se o significado constitutivo das duas versões e a validade do construto nas subescalas. Na versão israelense, encontraram-se duas subescalas, uma para eficácia coletiva de professores e estratégias de ensino e outra para eficácia coletiva de professores e disciplina de alunos, semelhantes, portanto, à versão americana.

Posteriormente, Klassen, Usher e Bong (2010) utilizaram o instrumento original de Tschannen-Moran e Barr (2004) para analisar a maneira com que a eficácia coletiva, o estresse no trabalho e valores culturais do coletivismo se associam à satisfação no trabalho, em três diferentes culturas: canadense, americana e coreana. Guerreiro-Casanova (2013) também aplicou essa escala. Para isso, o instrumento foi traduzido e adaptado para o contexto brasileiro. A organização da escala em dois fatores foi semelhante à versão original e apresentou Alpha de Cronbach total de 0,94. Assim sendo, a escala de Tschannen-Moran e Barr (2004) pode ser considerada fidedigna e confiável para a mensuração da eficácia coletiva de professores, visto que a mesma foi utilizada em diferentes pesquisas, envolvendo números e características distintas entre as amostras.

O último instrumento internacional que fez parte das análises de Dantas, Guerreiro-Casanova e Azzi (2012) foi a Escala de Percepção de Eficácia Coletiva de Professores de Skaalvik e Skaalvik (2007), com medida unidimensional em escala Likert de 5 pontos e com sete itens que focalizam o ensino, a motivação, o controle

do comportamento do aluno, o atendimento às suas necessidades e a criação de um ambiente seguro, com Alpha de Cronbach de 0,79. Como exemplo de item, pode-se citar: “Como professores desta escola, conseguimos resolver conflitos construtivamente, porque trabalhamos como um time”.

Em síntese, todos esses instrumentos foram considerados válidos e fidedignos para mensurar a eficácia coletiva de professores, atendendo às principais orientações de Bandura (1997). No contexto brasileiro, houve apenas uma tentativa de criação de uma medida para a mensuração da eficácia coletiva de professores. Esse instrumento foi elaborado por Bzuneck e Boruchovitch (2013) e denominado como “Inventário de percepções de professores do contexto da escola”. Ele é composto por 22 itens em escala *Likert* de cinco pontos (nada capazes, pouco, razoavelmente, bastante e plenamente capazes), que representam a percepção particular de cada professor sobre a capacidade do grupo de exercer atividades específicas. Um exemplo de item seria: “Na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar até alunos bem desmotivados e resistentes”. Após análise pela extração dos componentes principais, a escala apresentou-se como unifatorial e com alta consistência interna pelo *Alpha de Cronbach* ($\alpha = 0,95$).

A descrição dos principais problemas que envolvem a motivação de professores, o arcabouço teórico que fundamenta a eficácia coletiva, os principais estudos que a investigam, assim como os instrumentos foram com o propósito de compreender este construto, suas fontes, correlações, mensuração e sobretudo sua relevância para o contexto educacional. Em continuidade à teoria e aos principais estudos na área da motivação de professores, especificamente no que se refere às crenças de eficácia coletiva de professores, realizou-se a presente investigação com o objetivo geral de mensurar os níveis de eficácia coletiva de professores da rede pública de ensino, explorando relações com variáveis pessoais e contextuais. Como objetivos específicos buscou-se (1) investigar evidências de validade psicométricas de um instrumento de medida da eficácia coletiva; (2) comparar os escores em eficácia coletiva de professores de escolas com IDEB baixo *versus* IDEB alto, bem como de professores novatos (0 a 5 anos) *versus* experientes (acima de 15 anos); (3) avaliar as percepções de apoio dos professores nos dois tipos de escolas em função do tempo de serviço; (4) relacionar percepções de apoio com a eficácia

coletiva. Com vistas a alcançar tais objetivos, definiu-se o delineamento metodológico conforme exposto a seguir.

6. MÉTODO

A pesquisa deste construto, eficácia coletiva de professores, e o problema que a originou direcionou a opção por um estudo do tipo descritivo e exploratório com delineamento correlacional, apoiado na abordagem quantitativa.

6.1 Participantes

Inicialmente, participaram desta pesquisa 371 professores, sendo 153 de escolas de alto IDEB e 218 professores de escolas de baixo IDEB. Objetivando aproximar o número de professores (IDEB baixo e IDEB alto), foram excluídas, por meio de sorteio, duas escolas participantes, totalizando um número de 333 professores.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada com uma amostra final de 333 professores de escolas públicas do Estado do Paraná. Entre os quais, 15,3% (n=51) atuavam no Ensino Fundamental I, 20,7% (n=69) atuavam no Ensino Fundamental II, 10,8% (n=36) atuavam no Ensino Médio, 46,5% (n= 152) em ambos os níveis (fundamental e médio) e 7,5% (n= 25) não responderam ao item. Em relação ao sexo, 25,5% (n=85) eram do sexo masculino e 73,5% (n=245) do sexo feminino. Dos participantes, três não responderam quanto ao sexo. A distribuição por tempo de exercício no ensino pode ser visualizada na Tabela 1, sendo que cerca de 3% (n = 10) não responderam ao tempo de exercício.

TABELA 1 - Distribuição dos participantes por tempo de exercício no magistério

	N	%
De 0 a 3 anos	41	12,3
De 4 a 10 anos	91	27,3
Acima de 10 anos	191	57,3
Não respondeu	10	3,0
TOTAL	333	100

Os participantes da pesquisa foram selecionados a partir de alguns critérios, o primeiro, professores de escolas públicas do Estado do Paraná com nota no IDEB entre 2.0 e 4.0 (Tabela 2). O segundo critério foi de professores de escolas públicas com nota no IDEB => 5.0, conforme a Tabela 3.

TABELA 2 - IDEBs observados nos anos de 2009 e 2011 e Metas Projetadas para as escolas (ALTO IDEB) participantes nesta pesquisa

Escolas	IDEB observado		Metas projetadas		
	2009	2011	2009	2011	2013
A	7.1	6.8	6.1	6.4	6.6
B	7.0	6.0	6.6	6.9	7.1
C	6.1	6.0	5.6	5.9	6.2
D	6.2	5.9	5.0	5.3	6.2
E	5.9	5.9	4.8	5.5	5.5
F	5.0	5.8	4.0	4.4	4.7
G	5.8	5.1	5.5	5.9	6.1

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. IDEB 2009, 2011 e Projeções para o Brasil, 2012.

TABELA 3 - IDEBs observados nos anos de 2009 e 2011 e Metas Projetadas para as escolas (BAIXO IDEB) participantes nesta pesquisa

Escolas	IDEB observado		Metas projetadas		
	2009	2011	2009	2011	2013
H	2.3	2.6	3.2	3.6	4.1
I	2.6	2.7	2.8	3.2	3.7
J	3.1	3.0	3.2	3.6	4.1
K	3.6	3.1	2.9	3.2	3.7
L	3.4	3.3	3.5	3.8	4.2
M	3.9	3.5	3.8	4.1	4.5
N	2.6	3.5	3.0	3.3	3.7
O	4.2	3.6	3.5	3.8	4.2
P	3.7	3.7	3.7	3.9	4.3
Q	3.0	3.7	3.4	3.6	4.0
R	3.3	3.8	3.0	3.3	3.7

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. IDEB 2009, 2011 e Projeções para o Brasil, 2012.

Como exposto anteriormente, as escolas foram selecionadas a partir de seus escores no IDEB. Foi considerado baixo IDEB escores de 2.0 a 4.0 e alto IDEB escores iguais ou maiores que 5.0. Assim, das 19 escolas selecionadas, 11 obtiveram nota no IDEB entre 2.7 e 3.8 e 8 escolas com nota mínima no IDEB de 5.1 a 6.8. As escolas pertencem à região norte do Paraná, sendo 13 escolas de uma cidade de médio porte e 6 escolas de duas pequenas cidades do interior do Estado.

Entre as 19 escolas participantes, 12 se localizam em regiões periféricas das cidades, atendendo a uma população de baixo nível socioeconômico. Dentre essas escolas, 10 apresentam baixo escore no IDEB e apenas 1 escola apresenta nota superior a 5.0. As 8 escolas restantes se localizam na região central de cada cidade, atendendo uma população de renda média.

6.2 Procedimentos

Foi encaminhado, às secretarias de Educação dos municípios envolvidos na pesquisa, o pedido de autorização, assim como a declaração de responsabilidade do pesquisador. A investigação se amparou na resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e seus complementares, respeitando os procedimentos éticos. Assim, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina – UEL- CEP e aprovado sob o número 14009813.3.0000.5231.

Os procedimentos de coleta de dados ocorreram após aprovação do projeto pelo CEP. Os professores envolvidos na coleta declararam responder de forma espontânea ao questionário por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A)

A escala foi aplicada em amostra de professores de escolas públicas da região. Como critério de inclusão foram selecionadas escolas com IDEB alto (≤ 5.0) *versus* IDEB baixo (3.0 a 4.0), para comparação das variáveis.

A coleta foi realizada pela pesquisadora, seguindo algumas etapas que serão aqui descritas: a primeira etapa envolveu a seleção das escolas participantes. Para isso, utilizou-se os escores do IDEB, seguindo os critérios de corte conforme explicitado anteriormente. Após seleção, deu-se o primeiro contato com as instituições. Pessoalmente, a pesquisadora apresentou ao responsável da escola os objetivos do estudo, procedimentos e voluntariedade da participação, solicitando a autorização e declaração de instituição coparticipante da pesquisa (Apêndice B). Nessa etapa, a pesquisadora foi bem recebida pela maioria dos gestores que apresentaram interesse pelo tema, entretanto, alguns alertaram sobre uma possível resistência por parte dos professores, aspecto que foi confirmado posteriormente.

Após o primeiro contato com os gestores das escolas, iniciou-se a aplicação dos questionários. A coleta ocorreu respeitando os dias e horários disponibilizados pelos gestores como, por exemplo, em reuniões pedagógicas com duração aproximada de 20 minutos, envolvendo a explicação da escala e tempo de resposta. Nessa etapa, algumas dificuldades foram encontradas, dentre elas podem-se citar a pouca abertura de algumas escolas para o desenvolvimento da pesquisa, ou seja,

os diretores autorizavam a coleta, entretanto, não disponibilizavam o tempo para a aplicação. Dessa forma, os questionários eram entregues aos professores, que recebiam as orientações da pesquisadora, para serem recolhidos posteriormente. Nesses casos, foi necessário o deslocamento recorrente da pesquisadora à mesma instituição para o recolhimento, no entanto, em média, apenas 20% dos protocolos entregues eram resgatados, ou seja, no total somente 371 de 569 protocolos entregues foram respondidos.

Outra situação complexa encontrada se refere à resistência dos professores, apesar de o tempo de duração da coleta ser relativamente baixo, muitos destes se queixaram e apresentaram aversão à atividade. Nesse contexto, chama-se atenção para um dado relevante; boa parte das escolas/professores que se mostraram resistentes e pouco participativos era de instituições que apresentaram baixas médias no IDEB. Esse dado será mais bem discutido e analisado posteriormente.

6.3 Instrumentos de Coleta de Dados

Para a presente pesquisa foi utilizado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e um questionário composto de três partes. Visando esclarecer o escopo de cada instrumento, eles serão descritos a seguir.

IDEB: esse índice foi criado pelo Inep em 2007 e reúne em apenas um indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações (BRASIL/MEC/INEP, 2012). Portanto, utiliza o Censo Escolar e seus índices de aprovação, repetência e evasão e as avaliações do SAEB ou Prova Brasil como medidas de desempenho. Para o Inep, o IDEB é considerado um instrumento relevante e indispensável para mensurar e monitorar a qualidade do ensino brasileiro. Seu cálculo é realizado a partir de uma escala de 0 a 10 visando “melhor conduzir as políticas públicas educacionais rumo à melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2012).

Assim, o MEC traça metas bianuais para cada escola, com a hipótese de que a educação brasileira evolua com base nos índices do IDEB, com o objetivo de

atingir o patamar educacional, até 2022, dos países desenvolvidos (score de 6.0). Vale destacar que há uma dicotomia em relação a esse indicador e sua eficiência. Para o MEC, o IDEB representa um progresso expressivo em relação aos indicadores educacionais visto que prevê esforços para que os índices evoluam. Todavia, segundo Silva (2013) esses dados não possibilitam avanços no que tange à qualidade da educação, haja vista que sua meta principal é mensurar o sistema educacional como um todo, assim, monitoram e controlam o sucesso e fracasso das redes de ensino. Portanto, esse indicador educacional não equivale a uma educação efetiva e de qualidade e denota apenas a evolução nos resultados da avaliação sistêmica.

Embora se tenha conhecimento dessas críticas e falhas, optou-se em utilizar esse indicador para representar o desempenho das escolas nesta pesquisa. Essa decisão se deu por considerar que o IDEB tem sido utilizado desde o ano de 2007 como instrumento avaliador de desempenho das escolas do Paraná e seus resultados são subsídios para decisões político-educacionais, gestão de recursos e financiamentos. Dessa forma, influencia o cotidiano escolar e, portanto, acredita-se ser uma variável contextual que pode se relacionar com a eficácia coletiva de professores.

Inventário de percepções de professores do contexto da escola. Inicialmente, foram solicitados dados demográficos dos participantes como tempo de serviço, gênero, nível em que atua. Para a avaliação da eficácia coletiva, foi utilizado o “Inventário de percepções de professores do contexto da escola” de autoria de Bzuneck e Boruchovitch (2013). O instrumento é composto por 22 itens em escala *Likert* de cinco pontos (nada capazes, pouco, razoavelmente, bastante e plenamente capazes) que representa a percepção particular de cada professor sobre a capacidade do grupo de exercer atividades específicas. Um exemplo de item seria: “Na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar até alunos bem desmotivados e resistentes” (Anexo A).

Uma terceira escala foi criada para avaliar a percepção de apoios que os professores têm em sua escola. Em uma escala de cinco pontos (nenhum apoio, pouco, razoável, bastante e muito apoio), composta por 4 itens e adaptada (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY,2006), tem como um dos itens: “Qual o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte da Direção e Equipe?”

(Apêndice C). Na sequência, são apresentados os resultados desta pesquisa.

7. RESULTADOS

Os dados foram organizados em planilha Excel e submetidos às estatísticas descritiva e inferencial, visando atender aos objetivos da pesquisa. Tendo em vista alcançar o primeiro objetivo específico deste estudo, procedeu-se o exame de validade de construto, por meio da análise fatorial exploratória da escala.

Análises da evidência de validade de construto para a escala “Inventário de percepções de professores do contexto da escola”

Visando verificar a compatibilidade da escala para aplicação do método da análise fatorial exploratória, os dados foram submetidos ao Teste de Esfericidade de *Bartlett*, o qual constatou correlação entre os itens, ($\chi^2[325; N=333]=5423,494; p<0,001$). A medida de adequação da amostra foi examinada com o índice de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) de 0,95. Esses resultados possibilitaram a execução da análise fatorial.

A análise fatorial, por componentes principais e com rotação *Varimax* forçada para dois fatores apresentou *eigenvalues* acima de 1,0 e capazes de explicar 55 % da variância total. A Tabela 4 apresenta a distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais.

Tabela 4 - Distribuição dos itens por fator e suas respectivas cargas fatoriais

Itens	Comunalidade		
A1	Acredito que os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar praticamente todos os alunos de suas classes:	0,638	0,463
A2	Na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar até alunos bem desmotivados:	0,663	0,358
A3	Os professores/professoras de minha escola são capazes de manter normalmente a disciplina em classe:	0,599	0,418
A4	Os professores/professoras de minha escola são capazes de tornar os conteúdos acessíveis a seus alunos:	0,805	0,663
A5	Na minha opinião, os professores/professoras de minha escola são capazes de usar métodos de ensino eficazes:	0,788	0,658
A6	Os professores são capazes de criar um clima psicológico em que os alunos se habituem a pensar:	0,787	0,669
A7	Os professores são capazes de usar um novo método de ensinar quando não deu resultado o que tiver usado:	0,858	0,756
A8	Os professores são capazes de tornar sua aula interessante, atraente:	0,744	0,632
A9	Os professores são capazes de prestar ajuda eficaz quando os alunos mostram que têm dificuldade:	0,744	0,615
A10	Os professores, em geral, são capazes de controlar alunos indisciplinados:	0,610	0,472
A11	Os professores são capazes de atender, em classe, alunos com necessidades especiais da inclusão:	0,458	0,329
A12	Os professores de minha escola são capazes de ajudar eficazmente alunos com dificuldades de aprendizagem:	0,687	0,561
A13	Os professores de minha escola são capazes de fazer com que os pais participem da vida escolar de seus filhos, acompanhando, dando apoio e incentivo:	0,447	0,542
A14	Em minha escola, os professores são capazes de fazer com que os alunos se sintam bem acolhidos na escola:	0,731	0,626
A15	Na minha opinião, os professores/professoras de minha escola são capazes de usar métodos de ensino eficazes:	0,600	0,573
A16	Os professores de minha escola são capazes de prevenir e lidar eficazmente com o <i>bullying</i> na escola:	0,458	0,546
A17	Os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades científicas:	0,693	0,537
A18	Os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades festivas:	0,643	0,424
A19	Em minha escola, os professores são capazes de trabalhar de modo cooperativo em assuntos de ensino e aprendizagem:	0,547	0,585
A20	Em minha escola, os professores são capazes de dedicar tempo para melhorarem suas competências pedagógicas e de conteúdo:	0,553	0,474
A21	Os professores de minha escola são capazes de criar, em suas salas de aula, um clima de cooperação entre os alunos:	0,568	0,541
	Os professores de minha escola são capazes de prevenir e lidar		

A22	eficazmente com casos de violência na escola: Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte da	0,350	0,635	0,526
A23	Direção e Equipe: Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte dos		0,735	0,564
A24	colegas: Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte dos		0,568	0,422
A25	pais: Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte da		0,697	0,496
A26	comunidade:		0,685	0,513

Como é possível observar na Tabela 4, os fatores se agruparam da seguinte forma: Fator 1 – Eficácia Coletiva, com 12 itens (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14) e Fator 2 – Percepção de Apoio, com 6 itens (17, 18, 23, 24, 25, 26). Ressalta-se que os itens: 2, 13, 15, 16, 19, 20, 21 e 22 foram excluídos do questionário, pois se apresentaram espúrios, carregando para os dois fatores. Já os itens 17 e 18, criados inicialmente para avaliar a eficácia coletiva, carregaram para o Fator 2 – Percepção de Apoio. Desse modo, tomou-se a decisão de mantê-los no Fator 2, pois são congruentes com a teoria.

Torna-se importante destacar que a menor carga fatorial foi de 0,45 e a maior de 0,85. O alpha de Cronbach da escala toda foi de 0,92. Para a escala de eficácia coletiva, o alpha de Cronbach atingiu 0,92 e para percepção de apoio 0,82.

As pontuações nas subescalas eficácia coletiva e percepção de apoio também foram levantadas. A Tabela 5 apresenta os dados de média, desvio padrão, pontuação máxima e mínima em cada subescala.

Tabela 5 - Distribuição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima das subescalas

Subescalas	Varição da Pontuação	M	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Eficácia Coletiva	12-60	43,4	7,20	24	60
Percepção de Apoio	6-30	20,9	3,72	12	30

A análise de dados indicou a média de pontos obtidos, conforme a Tabela 5, de 43,4 pontos (DP=7,20) para a eficácia coletiva. A pontuação mínima atingida foi

12 (n=3, 0,9%) e máxima de 60 (n=3, 0,9%), maior pontuação possível na escala. Cabe esclarecer que 43,8% dos professores (n=142) apresentaram pontuação inferior à média de pontos alcançados, demonstrando baixo nível em eficácia coletiva. Todavia, 56,2% dos professores (n=182) obtiveram pontuação acima da média.

A Figura 1 apresenta a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência (n) e ao percentual para a eficácia coletiva.

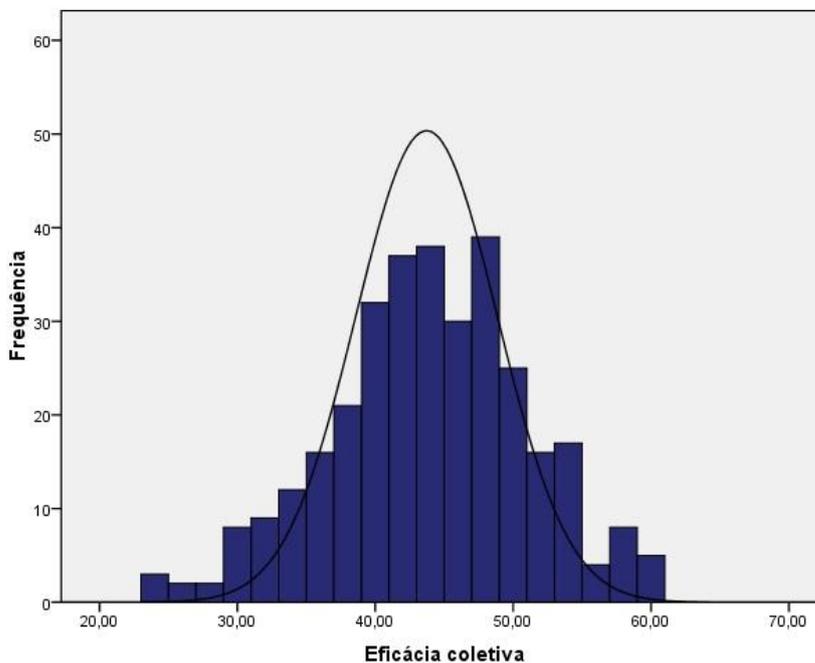


Figura 2 - Distribuição das frequências (n) e pontuações para o fator 1 – eficácia coletiva.

Para percepção de apoio, a análise indicou uma média de 20,9 pontos (DP= 3,72), com pontuação mínima de 12 (n=1, 0,3%) e pontuação máxima 30 (n=1, 0,3%). Cabe destacar que 46,5% (n=154) dos professores alcançaram pontuação inferior à media. A Figura 2 demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência (n).

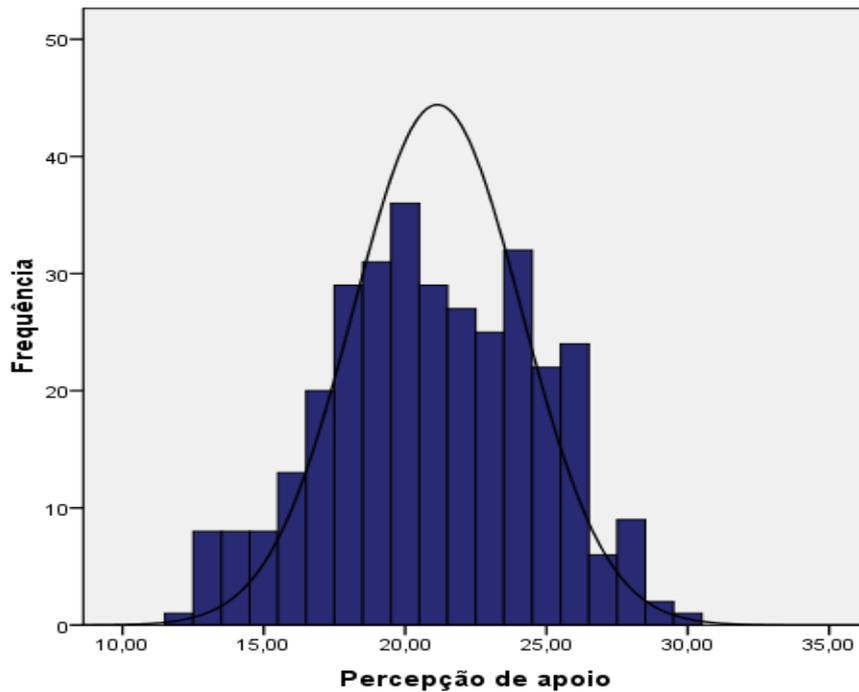


Figura 3 - Distribuição das frequências (n) e pontuações para o fator 2 – Percepção de apoio.

Com o intuito de atender ao segundo objetivo específico desta pesquisa, compararam-se os escores em eficácia coletiva com o IDEB baixo *versus* IDEB alto, conforme pode ser observado na Tabela 6. Como se tratava de medidas com distribuição normal de grupos independentes, recorreu-se ao Teste *t* de *Student*.

Tabela 6 - Resultado da análise de variância em função de IDEB baixo *versus* IDEB alto

	IDEB Baixo		IDEB alto		<i>t</i>	<i>p</i>
	(n=175)		(n=149)			
	M	DP	M	DP		
Eficácia Coletiva	41,18	7,12	46,02	6,38	-6,37	0,001
Apoio	19,38	3,44	22,82	3,10	-9,64	0,001

Como pode ser observado na Tabela 6, O teste *t* de *Student* indicou diferença estatisticamente significativa na subescala eficácia coletiva entre professores de escolas com IDEB baixo e professores de escolas com IDEB alto ($t=6,37$; $p \leq 0,001$). Ocorreu também diferença estatisticamente significativa em relação ao nível de

percepção de apoio, ou seja, professores de escolas com IDEB alto apresentaram maior percepção de apoio se comparados a professores de escolas com IDEB baixo ($t=9,64$; $p \leq 0,001$).

Também foram comparadas as médias em eficácia coletiva e percepção de apoio de professores com a variável tempo de experiência no ensino. A Tabela 7 apresenta os dados.

Tabela 7 - Resultado da análise de variância em função de tempo de exercício no ensino

	T.S <5 (n=57)		T.S>15 (n=162)		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Eficácia Coletiva	40,54	8,04	44,11	6,90	-3,21	0,002
Percepção de Apoio	19,75	3,45	21,56	3,72	-3,29	0,001

A comparação das médias em eficácia coletiva e percepção de apoio com tempo de exercício no ensino, indicou que professores novatos (0 a 5 anos) apresentaram média inferior em relação à eficácia coletiva e percepção de apoio se comparados aos professores experientes (acima de 15 anos). Entretanto foi moderada, porém significativa, a correlação de Pearson entre as médias em eficácia coletiva e percepção de apoio, $r=0,55$ e $p \leq 0,001$. A Figura 3 apresenta a dispersão dos valores.

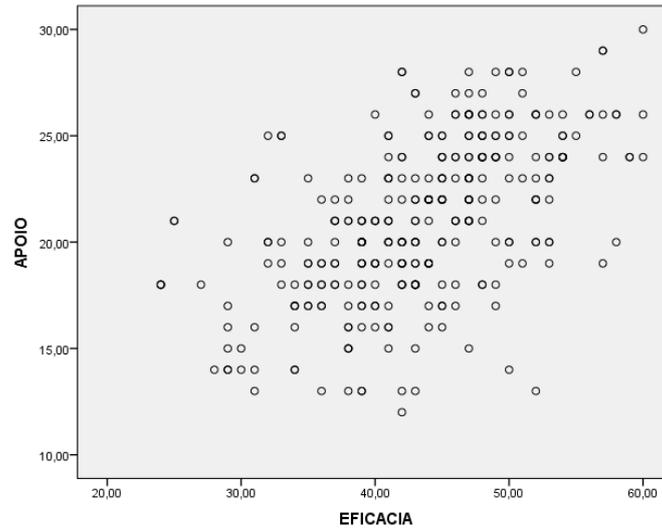


Figura 4 – Dispersão dos valores

Após o teste de correlação, aplicou-se também a análise de regressão linear, com o objetivo de investigar se a variável explicativa, percepção de apoio, tem valor de predição sobre a variável critério, eficácia coletiva, atendendo assim ao quarto objetivo do estudo. Os valores $\beta=0,55$; $EP=0,09$; $r^2 = 0,31$; $p<0,001$ indicam que seu (a) a percepção de apoio é preditora de crenças de eficácia coletiva.

Em síntese, pôde-se averiguar que a escala “Inventário de percepções de professores do contexto da escola” apresenta evidências de validade de construto, com alta consistência interna. Descobriu-se também que professores mais experientes e de escolas com alto IDEB apresentam maiores níveis de eficácia coletiva e percepção de apoio. Por meio da regressão linear, a percepção de apoio apresentou-se preditiva da eficácia coletiva de professores. Conforme será visto na sequência, serão discutidos os resultados da pesquisa à luz do referencial teórico que fundamenta este estudo e com os resultados de pesquisas anteriores.

8 DISCUSSÃO

Pesquisas desenvolvidas acerca da eficácia coletiva de professores têm fornecido evidências quanto à importância deste construto e sua influência para o contexto educacional, justificando assim a relevância desta investigação que se dedicou à análise das relações entre as crenças de eficácia coletiva de professores, a percepção de apoio e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Como critério de organização para esta discussão, será respeitada a mesma ordem dos objetivos descritos na sessão de resultados.

Inicialmente, averiguou-se a validade psicométrica do instrumento “Inventário de percepções de professores do contexto da escola” (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2013). Conforme exposto anteriormente, a análise fatorial por componentes principais e rotação varimax revelou dois fatores: eficácia coletiva e percepção de apoio, com variância total de 55,01%. Os alphas de Cronbach da escala toda e também das subescalas indicaram alta consistência interna, confirmando que o instrumento mede realmente aquilo que se propõe a medir.

No entanto, ao se comparar os resultados deste estudo com validação anterior do mesmo instrumento, realizada por Bzuneck e Boruchovitch (2013), identifica-se uma divergência. A análise fatorial exploratória realizada por esses autores apresentou um fator, concluindo, portanto ser um construto unidimensional. Há algumas possíveis hipóteses para esses achados, dentre elas, ressaltam-se duas. A primeira delas consiste no fato de que para esta pesquisa foi acrescentado ao instrumento itens que avaliavam a percepção de apoio, enquanto que no estudo Bzuneck e Boruchovitch (2013) esta variável não foi explorada, os autores tiveram por objetivo avaliar apenas a eficácia coletiva de professores, desta forma, era esperado a unidimensionalidade da escala. A segunda hipótese relaciona-se a diferenças na amostra no que se refere ao número de participantes, nível de ensino em que atua e região demográfica conforme exposto a seguir.

No estudo realizado por Bzuneck e Boruchovitch (2013) participaram 203 professores de ensino médio, fundamental e educação infantil dos estados do Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, enquanto que para esta pesquisa o número de

participantes foi de 333 professores do estado do Paraná. Além disso, procurou-se atender à sugestão dos autores de envolver somente professores do nível de ensino fundamental e médio visto que consideraram que as peculiaridades do trabalho com a educação infantil pode ter sido uma limitação na pesquisa de Bzuneck e Boruchovitch (2013). Dessa forma, são necessárias outras pesquisas com esse instrumento visando seu refinamento ou até mesmo replicar tais resultados.

Diversos autores, dentre os quais, Goddard (2001), McCoach e Colbert (2010), Moolenaar, Slegers e Daly (2012) e Schechter, Tschannen-Moran (2006), descobriram relação estatisticamente significativa entre eficácia coletiva de professores e desempenho de alunos. Desse modo, elencou-se como segundo objetivo investigar se essa relação, entre eficácia coletiva de professores e desempenho de alunos, também se estabelece no contexto brasileiro. Para tal, compararam-se os escores em eficácia coletiva de professores de escolas com IDEB baixo *versus* IDEB alto. Os resultados deste estudo evidenciam que há relação estatisticamente significativa entre a eficácia coletiva e desempenho de alunos.

Assim, nesta pesquisa, escolas com desempenho escolar inferior apresentaram crenças de eficácia coletiva mais baixas em relação às escolas com maior desempenho. Esse dado fornece evidências de que a crença de eficácia coletiva de professores pode auxiliar para a compreensão de como as escolas diferem em relação ao desempenho de alunos, conforme destacado anteriormente por Kurz e Knight (2004). Assim, a eficácia coletiva pode oferecer maior contribuição explicativa para o desempenho de alunos até mesmo do que o *status* socioeconômico (GODDARD; HOY; HOY, 2000, 2004), sugerindo também que o desempenho de alunos pode auxiliar na construção das crenças de eficácia coletiva de professores tanto positivamente, como no caso de escolas com alto IDEB, quanto negativamente, em escolas com baixo IDEB.

Além disso, esse dado anteriormente destacado confirma o que preconiza a teoria desenvolvida por Bandura (1993; 1997; 2003) quanto a uma das fontes da eficácia coletiva, a experiência de êxito. A experiência de êxito é considerada por Bandura como a mais influente fonte da eficácia coletiva. Um grupo de professores que vivencie experiências de sucesso terá sua percepção de eficácia coletiva incrementada, assim como sucessivas experiências de fracasso poderão miná-la.

Nesse contexto, Takahashi (2011) chama atenção para um aspecto preocupante, o ciclo de crenças entre os alunos e professores com o qual a ineficácia se autoperpetua. Conforme exposto anteriormente, segundo a teoria de Bandura, os professores necessitam experiências de êxito para alimentarem sua crença de eficácia coletiva, todavia, em escolas com baixo desempenho, em que os alunos não aprendem, os professores não vivenciam tais experiências. Por outro lado, há alunos que necessitam de professores engajados, criativos e persistentes para melhorarem seu desempenho. É dessa forma que se estabelece o ciclo vicioso. Neste contexto, chama-se a atenção para uma descoberta relevante desta pesquisa de que 43,8% dos professores da amostra apresentam baixos escores em eficácia coletiva, níveis preocupantes, visto que em escolas de baixa realização os professores não esperam muito do rendimento acadêmico de seus alunos, investem menos tempo no ensino e monitoramento dos progressos, assim como não se dedicam ao manejo de classe (BANDURA, 1997). Esse dado destaca um problema educacional nas escolas avaliadas, revelando a necessidade e urgência de se conhecer e combater esse ciclo vicioso, afinal, entende-se que praticamente a metade dos professores participantes demonstram baixo nível de eficácia e por consequência os problemas motivacionais relatados anteriormente.

Uma possibilidade para romper tal ciclo envolve o comprometimento dos gestores e professores. Aqui, destaca-se um aspecto importante a ser perseguido pela liderança da escola que é construir cenários para que seja possível aos professores lograrem êxito e estes, por sua vez, perseguirem o mesmo objetivo para com seus alunos. Neste contexto, Pajares (2006) sugeriu aos professores uma estratégia capaz de incrementar as crenças de eficácia de alunos que pode ser também considerada por gestores em relação à sua equipe de professores: “Estabeleçam metas próximas em vez de metas de longo prazo”. Ora, se as experiências de êxito são imprescindíveis para a autoeficácia e eficácia coletiva, faz-se necessário que os professores e gestores estabeleçam metas próximas, possíveis de serem alcançadas, oportunizando aos alunos e professores experiências de sucesso para, aos poucos, conforme a percepção de autoeficácia e eficácia coletiva dos alunos e professores se incrementem, estabeleçam desafios com grau mais elevado de dificuldade.

Na sequência, foram comparados os escores em eficácia coletiva com a variável pessoal, tempo de exercício no ensino. Conforme foi mencionado na sessão método, considerou-se como professores novatos aqueles com 5 anos ou menos de experiência e professores experientes aqueles com 15 anos ou mais de experiência. Os resultados apontam diferenças entre a eficácia coletiva de professores e o tempo de exercício no ensino, ou seja, professores mais experientes apresentam crenças de eficácia coletiva mais robustas se comparados aos professores menos experientes. Esse dado apoia resultados anteriores como de Goddard e Skrla (2006), que descobriram que professores com mais de 10 anos de experiência no ensino apresentaram crenças mais elevadas de eficácia coletiva em relação a professores menos experientes. No estudo de Chan (2008), que também se propôs a avaliar a relação entre experiência de ensino e autoeficácia geral e específica e eficácia coletiva, a eficácia coletiva apresentou correlação positiva com a autoeficácia geral e na comparação entre grupos de professores novatos versus experientes.

Os resultados desta investigação, assim como os de Chan (2008) e Goddard e Skrla (2006), corroboram a fonte experiência de êxito. Só é possível ter experiências de sucesso como professor, seja em nível pessoal ou de grupo, vivenciando o exercício da docência. Dessa forma, entende-se que professores mais experientes tiveram oportunidade de vivenciar o êxito sucessivas vezes. Todavia, esse aspecto merece atenção considerando que, segundo pesquisas acerca da motivação do professor (KIESHKE; SCHAARSCHIMIDT, 2008; WEISS, 1999), a motivação decai com o passar do tempo. Segundo esses resultados, professores novatos se sentem mais motivados do que os professores experientes que já vivenciaram inúmeras frustrações, desafios do dia a dia docente, revezes e fracassos, portanto este dado merece ser mais bem investigado.

Particularmente relevante para o presente estudo foi avaliar as percepções de apoio dos professores nos dois tipos de escolas em função do tempo de serviço. Pesquisas anteriores já haviam documentado que há relação entre variáveis contextuais (clima da escola) e a percepção dos professores sobre a autoeficácia e eficácia coletiva (GODDARD; GODDARD, 2001). Além disso, o clima comunitário foi considerado como favorável à autoeficácia e eficácia coletiva (CIANI; SUMMERS; EASTER, 2008). Esses achados, em conjunto, apontam que o clima da escola é um

item importante do ambiente dos professores e exerce influência significativa no nível de eficácia coletiva. Para esta pesquisa, considerou-se a percepção de apoio, entendida aqui como um subcomponente do clima da cultura da escola. Professores que não se percebem apoiados por parte de colegas e gestores não vivenciam esse ambiente de comunidade descrito nas pesquisas citadas. Os resultados apontam que professores mais experientes e de escolas de alto IDEB percebem mais percepção de apoio se comparados a professores novatos e de escola com baixo IDEB. Uma interpretação plausível para esse achado se relaciona, primeiramente, ao que Bandura denominou de estados afetivos, uma fonte que alimenta a eficácia coletiva.

Os estados afetivos se caracterizam por sentimentos compartilhados pelo grupo de satisfação e bem estar. Assim, é possível que professores que apresentem percepção de apoio e mais tempo de experiência no ensino, sintam-se acolhidos pelo grupo e vivenciem estes sentimentos. Outra explicação possível para essa descoberta se relaciona com a persuasão verbal, fonte também descrita por Bandura como incrementadora da eficácia coletiva. Professores que se percebem apoiados por colegas e gestores possivelmente estão abertos para ouvirem as verbalizações da equipe, principalmente em reuniões pedagógicas ou individualmente com os gestores da escola, nas quais são transmitidas mensagens positivas quanto ao trabalho, desempenho, métodos, projeto pedagógico que alimentam a crença de eficácia coletiva. Em síntese, as descobertas deste estudo corroboram resultados anteriores de pesquisas internacionais, todavia, são novas na medida em que retratam as crenças de eficácia coletiva de professores para o contexto brasileiro e, embora se reconheça a importância de outras pesquisas que refinem a escala “Percepção de apoio para o contexto da escola”, este é um instrumento considerado válido e confiável para a mensuração da eficácia coletiva.

Limitações do presente estudo

Algumas limitações encontradas no presente estudo merecem ser aqui destacadas e consideradas em pesquisas futuras. Dentre elas, cita-se um aspecto frágil que envolveu uma variável pessoal na investigação da eficácia coletiva. Para esta pesquisa, considerou-se apenas o tempo de exercício de ensino no geral e não

na escola na qual o desempenho de alunos estava sendo considerado. A importância de superar essa limitação em pesquisas posteriores consiste no fato de que a escala *“Inventário de percepções de professores do contexto da escola”* investiga as percepções dos professores acerca das crenças de eficácia coletiva da escola onde aquele grupo de professores está inserido. Além disso, pesquisa anterior, no contexto nacional (GUERREIRO-CASANOVA, 2013) revelou que o tempo de atuação do professor na mesma escola pode ser preditivo da eficácia coletiva.

Outra limitação se refere ao instrumento utilizado para avaliar o nível de desempenho acadêmico. Embora o IDEB seja um índice confiável, outras investigações podem correlacionar o desempenho de alunos durante o ano letivo com seus respectivos professores.

Direções futuras

Com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a importância das crenças de eficácia coletiva para a educação escolar, sugere-se a necessidade de futuras pesquisas para (1) aprofundar os conhecimentos acerca da escala *“Inventário de percepções de professores do contexto da escola”*, objetivando o refinamento do instrumento e confirmação da validade psicométrica por meio da análise fatorial confirmatória; (2) avaliar a percepção de autoeficácia e eficácia coletiva de gestores correlacionando-as com a percepção de professores; (3) analisar a relação entre as crenças de eficácia coletiva de alunos, professores e gestores, bem como relacioná-las ao desempenho escolar e (4) identificar a percepção de eficácia coletiva de professores concursados de determinada instituição e relacioná-la com a percepção de professores temporários, tendo como hipótese de que a constante rotatividade de gestores e professores pode contribuir para o enfraquecimento das crenças de eficácia.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi confirmada com este estudo a hipótese de a eficácia coletiva de professores contribui para explicar o desempenho escolar de alunos, dado este congruente com pesquisas internacionais. (GODDARD, 2001; GODDARD; HOY; WOOLFOLK, 2000; GODDARD; LOGERFO; HOY, 2004; KURZ; KNIGHT, 2004) Para além da discussão realizada, pretende-se aqui destacar alguns pontos relevantes: (1) correlação entre eficácia coletiva e desempenho escolar de alunos (2) papel dos gestores no incremento da eficácia coletiva de professores e clima psicológico propicio e (3) implicações educacionais.

Em coerência com pesquisas anteriores (BANDURA, 1993; GODDARD, 2001; GODDARD; GODDARD, 2001; GODDARD; HOY; WOOLFOLK, 2000; GODDARD; LOGERFO; HOY, 2004; HOY; SWEETLAND; SMITH, 2002; PARKER; HANNAH; TOPPING, 2006), a eficácia coletiva apresentou correlação com desempenho de alunos, podendo contribuir para a compreensão de porque as escolas com objetivos semelhantes diferem tanto no desempenho acadêmico (KURZ; KNIGHT, 2004). Nesse contexto, destaca-se o ciclo vicioso retratado por Takahashi (2011), em que as escolas que mais precisam de professores engajados, criativos, satisfeitos para transformar a realidade são aquelas com professores menos motivados. O oposto é também verdadeiro, os professores que necessitam de experiências de sucesso para incrementarem sua autoeficácia e eficácia coletiva vivenciam o baixo desempenho de seus alunos, fracassos, frustrações entre tantos outros problemas motivacionais relatados neste estudo, perpetuando assim a ineficácia.

Frente a essa realidade educacional, em que muitos professores não se mantêm motivados e atribuem o baixo rendimento de alunos comprovado, por exemplo, pelo IDEB, dentre outros fatores à desmotivação do discente ou nível socioeconômico (ver exposição completa em Boruchovitch, Bzuneck e Fonseca, 2009), ressalta-se o que observou Bandura (1995), para quem os baixos níveis em eficácia coletiva de professores formam uma barreira mais debilitante do que fatores negativos reais. Diante disso, o conhecimento produzido por esta pesquisa reitera a importância das crenças de eficácia coletiva de professores para o âmbito

educacional, sobretudo para o desenvolvimento de alunos, portanto, merece ser conhecida e implementada no contexto escolar. Para desenvolver as crenças de eficácia coletiva, sugere-se atender às fontes que a alimentam, desta forma, considerando a fonte mais influente, a experiência de êxito, torna-se preponderante perseguir o desempenho acadêmico satisfatório. A escola, portanto, necessita urgentemente cumprir sua principal função de fazer com que os alunos aprendam. Para isso, Bzuneck e Rufini (2009) sugerem a necessidade de desenvolvimento profissional para os professores, objetivando garantir e ampliar os conhecimentos referentes às competências pedagógicas e de conteúdo.

Além disso, a literatura documenta que a eficácia coletiva é também alimentada pelo clima psicológico propício (CIANI; SUMMERS; EASTER, 2008; FIVES; ALEXANDER, 2004; PARKER; HANNA; TOPPING, 2006) e, conforme exposto anteriormente, esta pesquisa avaliou um subcomponente do clima, a percepção de apoio, que conforme esperado apresentou-se como preditiva para a eficácia coletiva. Nesse contexto, destaca-se que a percepção de apoio é congruente com três das quatro fontes de eficácia coletiva descritas por Bandura: experiências vicárias, estados afetivos e persuasão verbal. Nesse caso, proporcionar um sentimento de comunidade, no qual os professores se sintam apoiados deve ser outro objetivo a ser reiteradamente perseguido, visto que tem valor preditivo e pode incrementar a eficácia coletiva de professores. Destaca-se, então, a importância dos gestores escolares. Sugere-se aqui que uma forte liderança, que ofereça aos professores apoio para executar os cursos de ações necessários, pode incrementar a eficácia por meio do compartilhamento de sentimentos de satisfação e bem-estar (estados afetivos), verbalizações positivas aos alunos e à equipe de professores, demonstrando confiança no trabalho desempenhado (persuasão verbal).

Neste contexto, em pesquisa recente Guerreiro-Casanova (2013), descobriu que as crenças de autoeficácia e eficácia coletiva de gestores mostraram-se mais contributivas e maiores do que a influência negativa do status socioeconômico com relação ao desempenho de alunos. Além deste dado, trouxe reflexões acerca do papel relevante dos gestores para incrementarem a eficácia coletiva de professores. Segundo ela, é necessário que os gestores utilizem estratégias de modelação

objetivando que o grupo de professores desenvolvam habilidades e crenças de capacidade conjuntamente conforme preconizou Bandura (2000).

Um caminho possível para se alcançar este objetivo é conscientizar os gestores, através da formação formal e continuada sobre a importância do seu papel e da necessidade de se reconhecer a eficácia coletiva como requisito motivacional para professores e alunos para que a partir desse conhecimento sejam capazes de utilizarem estratégias adequadas visando incrementar as crenças de eficácia de sua equipe. Para tal, faz-se necessário que os gestores engajem-se nas questões relativas aos aspectos instrucionais que envolvem o trabalho docente, realizando a articulação da proposta político pedagógica com o planejamento escolar, ofertando tempo e condição para trocas de experiências entre professores em reuniões pedagógicas (GUERREIRO-CASANOVA, 2013). Este último aspecto mencionado merece destaque pois relaciona-se a ideia amplamente difundida no meio educacional, a necessidade de pertencer.

Ao oportunizar cenários favoráveis para um clima psicológico propício, com troca de experiências entre os pares, o gestor oferece à sua equipe a chance de criar vínculos, de criar um senso de comunidade que “ é gerado pelo sentimento de que há uma familiaridade entre os membros, que eles se importam uns com os outros e com o grupo” (GUIMARÃES, 2010). Considerando que a necessidade de pertencer é essencial para o desenvolvimento saudável de todos os indivíduos, criar situações favoráveis para este clima torna-se meta a ser reiteradamente perseguida por gestores para com seus professores e de professores para com seus alunos visto que esta é uma variável de predição sobre a eficácia coletiva que por sua vez exerce influência sobre o desempenho de alunos.

Vale destacar que as crenças de eficácia coletiva são um importante aspecto motivacional para professores e podem contribuir para o desempenho de alunos e para superação de adversidades como, por exemplo, o nível socioeconômico. Portanto, incrementar as crenças de eficácia coletiva é uma das estratégias possíveis, contudo, não se pode haver a compreensão equivocada de que a ausência de crenças de eficácia é responsável por todos os problemas educacionais. Confirma-se através de pesquisas anteriores e deste estudo que há relação entre as crenças de eficácia, baixo e alto desempenho de alunos, entretanto não são os únicos aspectos envolvidos neste contexto.

Diante do exposto, aprofundar os conhecimentos acerca das crenças de eficácia coletiva de professores se torna necessário e urgente visto que investigar as crenças de eficácia coletiva de professores no contexto brasileiro tem implicações educacionais relevantes ao se considerar que escolas eficazes apresentam forte liderança, elevado padrão acadêmico, robusta crença de que os alunos possuem capacidades, bom manejo de turma, instruções adequadas para o exercício da autonomia, gestão do comportamento e apoio dos pais, por meio de pesquisas que investiguem este construto e suas possíveis relações no contexto brasileiro. Entretanto, o progresso de pesquisas só é possível se houver instrumentos de mensuração fidedignos. Assim, acredita-se que este estudo representa um avanço significativo por apresentar dados de pesquisa e validação do único instrumento (BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2013) brasileiro disponível para a mensuração da eficácia coletiva.

REFERÊNCIAS

ALEXANDER, P. A. Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. **Learning and Instruction**, v.18, p. 483-491, 2008.

AMABILE, T. M. et al. The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 66, n. 5, p. 950-967, 1994.

AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Education Psychology**, v. 84, p. 261-271, 1992.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S.; BZUNECK, J. A. Considerações sobre a Autoeficácia Docente. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 149-159.

BANDURA, A. Social Foundations of Thought & Action – **A Social Cognitive Theory Englewood Cliffs**: Prentice Hall, 1986.

BANDURA, A. Human Agency in Social Cognitive Theory. **American Psychologist**, v. 44, n. 9, p. 1175-84, 1989.

BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, v. 28, p.117–148, 1993.

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, Albert (ed.) **Self-Efficacy in Changing Societies**. New York, NY: Cambridge University Press.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: The exercise of control. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, A. O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. G. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 115-122.

BORUCHOVITCH, E. Motivação para aprender de estudantes em curso de formação de professores. **Revista Educação**, v. 31, p. 30-38, 2006.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; FONSECA, M. S. Educating Young Adolescents in Brazil. In: Steven B. Mertens; Vincent A. Anfar; & Kathleen Roney (Eds.). *An International Look at Educating Young Adolescents*. Charlotte, NC : Information Age Publishing, p. 315-346, 2009.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br/>> Acesso em: 13 de Setembro de 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2011**. Brasília: MEC. Disponível em: Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/Site>. Acesso em: 20 de set. 2012.

BUTLER, R. Teachers' achievement goals and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 99, p. 241-252, 2007.

BUTLER, R.; SHIBAZ, L. Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. **Learning and Instruction**, v. 18, p. 453-467, 2008.

BZUNECK, J. A. As crenças de autoeficácia do professor. In: SISTO, F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. (Org.). **Leituras de Psicologia para Formação de Professores**. Petrópolis: Vozes, p. 117-134, 2000.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF, Bragança Paulista*, v. 8, n. 2, p.137-143, jul./dez. 2003.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). **A Motivação do Aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-36.

BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. Eficácia coletiva de professores: construção e validação de um instrumento de avaliação, 2013. Submetido à publicação.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de Eficácia de professores: validação da Escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003.

BZUNECK, J. A.; RUFINI, S. E. Eficácia Coletiva dos Professores e Implicações para o Contexto Brasileiro. **ETD: Educação Temática Digital**, V. 10, p. 1-15, 2009.

CAPRARA, G. V. et al. Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, p. 821–832, 2003.

CHAN, D. W. General, collective and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, v. 24, p. 1057–1069, 2008.

CIANI, K. D.; SUMMERS, J. J.; EASTER, M. A. A “top-down” analysis of high school teacher motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, p. 533–560, 2008.

DANTAS, M. A.; GUERREIRO-CASANOVA, D.; AZZI, R. G. Eficácia coletiva de professores: análise de escalas internacionais de avaliação. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 181-190, 2012.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

RYAN, R. M.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

WIGFIELD, A.; ECCLES, J. Expectancy-value theory of Achievement Motivation. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 68–81, 2000.

ECCLES, J. S.; WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values, and goals. **Annual Review of Psychology**, v. 53, p. 109-132, 2002.

FERREIRA, L. C. M. **Relação entre a crença de autoeficácia docente e a síndrome de Burnout em professores do ensino médio**. 191p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, Burnout e considerações da Teoria da Autoeficácia. **Psicologia: Ensino e Formação**, v. 1, n. 2, p. 23-34, 2010.

FIVES, H.; ALEXANDER, P. A. How schools shape teacher efficacy and commitment another piece in the achievement puzzle. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETEN, S. (Eds.). **Big theories revisited: research on sociocultural influences on motivation and learning**. Greenwich: Information Age Publishing. 2004. Vol. 4, p. 329-359.

GIBSON, S.; DEMBO, M. H. Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational*. v. 76, n. 4, p. 569-582, 1984.

GODDARD, R. A. Theoretical and Empirical Analysis of the Measurement of Collective Efficacy: The Development of a Short Form. **Educational and Psychological Measurement**, v. 62, p. 97-110, 2002.

GODDARD, R. D. Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. **Journal of Educational Psychology**, v. 93, p. 467-476, 2001.

GODDARD, R. D.; GODDARD, Y. L. A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 807-818, 2001.

GODDARD, R. D., HOY, W. K., WOOLFOLK-HOY, A. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. **American Educational Research Journal**, v. 37, p. 479-507, 2000.

GODDARD, R. D., HOY, W. K., WOOLFOLK-HOY, A. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. **Educational Researcher**, v. 33, p. 3–13, 2004.

GODDARD, R. D.; HOY, W. K.; WOOLFOLK HOY, A. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. **American Educational Research Journal**, v. 37, p. 479–507, 2000.

GODDARD, R. D.; LOGERFO, L.; HOY, W. K. High school accountability: The role of collective efficacy. **Educational Policy**, v. 18, n. 3, p. 403-425, 2004.

GODDARD, R. D.; SKRLA, L. The influence of school social context on teachers' collective efficacy beliefs. **Educational Administration Quarterly**, v. 42, n. 2, p. 216-235, 2006.

GOODARD, R. D., Hoy, K. W. & HOY, A. W. Collective teacher efficacy: its meaning, and impact on student achievement. **American Educational Research Journal**, v. 37(2), p. 479-507, 2000.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista. 188f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUIMARÃES, S. E. R. Necessidade de pertencer: Um motivo humano fundamental. In: Boruchocvitch, E., & Bzuneck, A. (Org.). Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola. 2001.

HOY, W. K.; SWEETLAND, S. R.; SMITH, P. A. Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. **Educational Administration Quarterly**, v. 38, p. 77–93, 2002.

KIESCHE, U.; SCHAARSCHIMIDT, U. Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. **Learning and Instruction**, v.18, n. 5, p 429–437, 2008.

KLASSEN, R. M.; BONG, M.; USHER, E. L. Exploring the validity of the teachers' self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, v. 34, p. 67-76, 2009.

KIASSEN, R. M.; PERRY, N.E.; FRENZEL, A. C.; Teacher's relatedness with students: An underemphasized component of teacher's basic psychological needs. **Journal of Educational Psychology**, v. 104, p. 150-165, 2012

KLASSEN, R. M.; USHER, E. L; BONG, M. Teachers' Collective Efficacy, Job Satisfaction, and Job Stress in Cross-Cultural Context. **The Journal of Experimental Education**, v. 78, p. 464–486, 2010.

KUNTER, M. et al. Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. **Learning and Instruction**, v. 18, n. 5, p. 468-482, 2008.

KURTZ, T.B.; KNIGHT, S.L.; An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy and goal consensus. **Learning Environment Reserch**, v. 7, n. 2, p. 111-128, 2004.

LEITE, M. P.; SOUZA, A. N. **Condições do trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil: Estado da Arte**. Departamento de Ciências Sociais na Educação. Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2007.

LEITHWOOD, K.; LANTZI, D. Linking leadership to student learning: the contributions of leader efficacy. **Educational Administration Quarterly**, v. 44, n. 4, p. 496-528, 2008.

MACEDO, C. I. Crenças de autoeficácia de professores do Ensino Fundamental e suas relações com percepções de apoio na escola. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

McCOACH, B.; COLBERT, R. D. Factors underlying the collective teacher efficacy Scale and their Mediating role in the effect of socioeconomic states on academic achievement at the school level. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**, v. 42, p. 31-47, 2010.

MALMBERG, L. E. Student teachers' achievement goal orientations during teacher studies: antecedents, correlates and outcomes. **Learning and Instruction**, v. 18, n. 5, p. 438-452, 2008.

MARTINELLI, S. C.; GENARI, C. H. M. Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 14, n. 1, p. 13-21, 2009.

MAYER, J. D.; FABER, M. A.; XU, X. Seventy five years of motivation measures (1930- 2005): a descriptive analysis. **Motivation and Emotion**. New York, v. 31, p. 83-103, 2007.

MESAS, E. A.; GONZÁLEZ, D. A.; ANDRADE, M. S. **Saúde, estilo de vida e trabalho de professores da rede pública do Paraná – PRÓ-MESTRE**. Disponível em: <http://uel.br/projetos/promestre/pdf>. Acesso em: 10 de out. 2013.

MOOLENAAR, N. M.; SLEEGERS, P. J.; DALY, A. J. Taming Up: Linking Collaboration Networks, Collective Efficacy and Student Achievement. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, v. 28, n. 2, p. 251-262, 2012.

MOREIRA, H. A investigação da motivação do professor: a dimensão esquecida. **Educação & Tecnologia**, v. 1, p. 88-96, 1997.

NICHOLLS, J. G.; PATASHNIK, M.; NOLEN, S. B. Adolescent's Theories of educations. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, n. 6, p. 683-692, 1985.

PAJARES, F. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, v. 66, p. 533–578, 1996.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R. G., POLYDORO, S. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008b, p. 97-114.

PARKER, K.; HANNAH, E.; TOPPING, K. J. Collective teacher efficacy, pupil attainment and socio-economic status in primary school. **Improving Schools**, v. 9, p. 111-129, 2006.

PINTRICH, P. R. A motivacional science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*,

v. 95, n. 4, p. 667-686, 2003.

RICHARDSON, P. W.; WATT, H. M. G. Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. **The Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v. 34, n. 1, p. 27- 56, 2006.

RONESS, D. Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, n. 3, p. 628–638, 2011

RYAN, R. M.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000.

SCHECHTER, C.; TSCHANNEN-MORAN, M. Teachers' sense of collective efficacy: An international view, *International Journal of Educational Management*, v. 20, p.480-489, 2006.

SCHUNK, D. H. Self-Efficacy and Academic Motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 3 -4, p. 207-231, 1991.

SHIEFELE, U.; RHEINBERG, F. Motivation Knowledge Acquisition: Searching for Mediating Processes. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in Motivation and Achievement**. Greenwich, CT: Jai Press Inc., 1991. Vol. 10, p. 251-301.

SILVA, M.; C.; V. Avaliação em larga escala de alunos com necessidades educacionais especiais no município de Londrina-PR. 141p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, 2013

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 99, n. 3, p. 611-625, 2007.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In: H.W. Marsh, R. G Craven and D. M. McInerney (eds), *self- processes, learning and enabling human potential*, p. 223-247, 2008.

SKAALVIK, E. M.; SKAALVIK, S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. **Teacher and Teacher Education**, v. 26, p. 1059-1069, 2010.

STAJKOVIC, A. D.; LEE, D.; NYBERG, A. J. Collective Efficacy, group potency, and group performance: meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. **Journal of Applied Psychology**, v. 94, n. 3, p. 814–828, 2009.

STEPHANOU, G.; GKAVRAS, G.; DOULKERIDOU, M. The Role of Teachers' Self- and Collective-Efficacy Beliefs on Their Job Satisfaction and Experienced Emotions in School. **Scientific Research Psychology**, v. 4, n. 3A, p. 268-278, 2013.

HOY, W. K.; SWEETLAND, S. R.; SMITH, P. A. Toward an organizational model of achievement in high school: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38, 77–93, 2002.

TAKAHASHI, S. Co-constructing efficacy: A “communities of practice” perspective on teachers' efficacy beliefs. **Teaching and Teacher Education**, v. 27, p. 732-741, 2011.

TSCHANNEN-MORAN, M.; BARR, M. Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. **Leadership and Policy in Schools**, v. 3, p. 187-207, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. R. Cultivating principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. **Journal of Educational Administration**, v. 42, p. 573- 585, 2004.

TSCHANNEN-MORAN, M.; WOOLFOLK-HOY, A. A. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education**, v. 17, p. 783-805, 2001.

UNESCO. O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

URDAN, T. C. Achievement goal theory: past results, future directions. In: MAEHR, M. L.; PINTRICH, P. R. (Eds.). **Advances in motivation and achievement**, Greenwich, CT: JAI Press, 1997. Vol. 10, p. 99-141.

WARE, H.; KITSANTAS, A. Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. **Journal of Education Research**, v. 100, p. 303-310, 2007.

WATT, H. M. G.; RICHARDSON, P. W. Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. **Learning and Instruction**, v. 18, n. 5, p. 408 - 428, 2008.

WEINER, B. Attribution theory revisited: transforming cultural plurality into theoretical unity. In: MCINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Eds.). **Big theories revisited**. Greenwich, Ct.: Information Age Publishing, 2004. p. 13-29.

WOOLFOLK, A.; HOY, W. K. Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, p. 81-91, 1990.

WOOLFOLK, A.; HOY, W. K.; KURZ, N. M. Teacher's academic optimism: the development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, v. 24, p. 821-835, 2008

ZAMBO, R.; ZAMBO, D. The impact of Professional Development in Mathematics on Teachers' Individual and Collective Efficacy: The Stigma of Underperforming. **Teacher Education Quarterly**, v. 35, n. 1, p. 159-168, 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo da pesquisa:

“Crenças de Eficácia Coletiva de Professores, variáveis pessoais e contextuais”

Prezado(a) Professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa “Crenças de Eficácia Coletiva de Professores, Variáveis Pessoais e Contextuais”. O objetivo geral da pesquisa é “mensurar os níveis de Eficácia Coletiva de professores da rede pública de ensino, explorando relações com variáveis pessoais e contextuais. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: (a) assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido (b) resposta ao questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os materiais utilizados para a coleta de dados serão destruídos após o registro dos dados.

Os benefícios esperados são investigar as possíveis relações entre eficácia coletiva de professores e sua relação com desempenho de alunos e fracasso escolar.

Informamos que o senhor não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Karina Botti. Av. Presidente Kennedy, 320, Centro, Cambé – PR. (43) 3254-6942/ (43) 9664-5356. ka_botti@hotmail.com), ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de

Londrina, na Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2013.
Pesquisador Responsável
RG: 9 561 354 3

_____ (nome por extenso do
sujeito de pesquisa), **tendo sido devidamente esclarecido sobre os
procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da
pesquisa descrita acima.**

**Assinatura (ou impressão
dactiloscópica):** _____

Data: _____

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Londrina, 26de fevereiro de 2013

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Declaramos que nós, do **Colégio** _____, localizado no município de _____ – PR estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Crenças de Eficácia Coletiva de Professores, variáveis pessoais e contextuais” sob a responsabilidade de Karina Botti, RG: 9.561.354 -3 nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão os professores desta instituição bem como de que o trabalho deve seguir a Resolução 196/96 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

APÊNDICE C–ESCALA PERCEPÇÃO DE APOIO

Por favor, marque inicialmente estes dados pessoais:

Sexo: M () F () Tempo de exercício no ensino anos.

Formação: Graduação () Pós-graduação () Mestrado () Doutorado ()

Nível (ou níveis) de ensino em que atua: Fundamental I () Fundamental II ()

Médio() Fundamental II e Médio ()

A seguir, a cada frase, marque um dos números do *continuum*, que indicam em que medida você recebe apoio da direção, colegas, pais e comunidade:
(Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2006)

1. Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte da Direção e Equipe:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

2. Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte dos colegas:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

3. Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte dos pais:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

4. Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte da comunidade:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

APÊNDICE D – ESCALA VALIDADA

Por favor, marque inicialmente estes dados pessoais:

Sexo: M () F () Tempo de exercício no ensino anos.

Formação: Graduação () Pós-graduação () Mestrado () Doutorado ()

Nível (ou níveis) de ensino em que atua: Fundamental I () Fundamental II ()

Médio () Fundamental II e Médio ()

A seguir, a cada frase, marque um dos números do *continuum*, que indicam em que medida você acredita, em sua escola, os professores/professoras, no conjunto, são capazes de exercer as atividades descritas.

1. Acredito que os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar praticamente todos os alunos de suas classes:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

2. Os professores/professoras de minha escola são capazes de manter normalmente a disciplina em classe:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

3. Os professores/professoras de minha escola são capazes de tornar os conteúdos acessíveis a seus alunos:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

4. Na minha opinião, os professores/professoras de minha escola são capazes de usar métodos de ensino eficazes:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

5. Os professores são capazes de criar um clima psicológico em que os alunos se habituem a pensar:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
------	---------------	---------------	----------	--------------------

1 2 3 4 5

6. Os professores são capazes de usar um novo método de ensinar quando não deu resultado o que tiver usado:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

7. Os professores são capazes de tornar sua aula interessante, atraente:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

8. Os professores são capazes de prestar ajuda eficaz quando os alunos mostram que tem dificuldade:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

9. Os professores, em geral, são capazes de controlar alunos indisciplinados:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

10. Os professores são capazes de atender, em classe, alunos com necessidades especiais da inclusão:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

11. Os professores de minha escola são capazes de ajudar eficazmente alunos com dificuldades de aprendizagem:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

12. Em minha escola, os professores são capazes de fazer com que os alunos se sintam bem acolhidos na escola:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

13. Os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades científicas:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

14. Os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades festivas:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

15. Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte da Direção e Equipe:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

16. Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte dos colegas:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

17. Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte dos pais:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

18. Qual é o grau de apoio que você recebe em seu trabalho por parte da comunidade:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

ANEXO A - INVENTÁRIO DE PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DO CONTEXTO DA ESCOLA

(Bzuneck, J.A.; Boruchovitch, E., 2012)

Por favor, marque inicialmente estes dados pessoais:

Sexo: M () F () Tempo de exercício no ensino anos.

Formação: Graduação () Pós-graduação () Mestrado () Doutorado ()

Nível (ou níveis) de ensino em que atua: Fundamental I () Fundamental II ()

Médio () Fundamental II e Médio ()

A seguir, a cada frase, marque um dos números do *continuum*, que indicam em que medida você acredita, em sua escola, os professores/professoras, no conjunto, são capazes de exercer as atividades descritas.

1. Acredito que os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar praticamente todos os alunos de suas classes:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

2. Na minha visão, os professores/professoras de minha escola são capazes de motivar até alunos bem desmotivados:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

3. Os professores/professoras de minha escola são capazes de manter normalmente a disciplina em classe:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

4. Os professores/professoras de minha escola são capazes de tornar os conteúdos acessíveis a seus alunos:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

5. Na minha opinião, os professores/professoras de minha escola são capazes de usar métodos de ensino eficazes:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
------	---------------	---------------	----------	--------------------

1 2 3 4 5

6. Os professores são capazes de criar um clima psicológico em que os alunos se habituem a pensar:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

7. Os professores são capazes de usar um novo método de ensinar quando não deu resultado o que tiver usado:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

8. Os professores são capazes de tornar sua aula interessante, atraente:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

9. Os professores são capazes de prestar ajuda eficaz quando os alunos mostram que tem dificuldade:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

10. Os professores, em geral, são capazes de controlar alunos indisciplinados:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

11. Os professores são capazes de atender, em classe, alunos com necessidades especiais da inclusão:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

12. Os professores de minha escola são capazes de ajudar eficazmente alunos com dificuldades de aprendizagem:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

13. Os professores de minha escola são capazes de fazer com que os pais participem da vida escolar de seus filhos, acompanhando, dando apoio e incentivo:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes

1 2 3 4 5

14. Em minha escola, os professores são capazes de fazer com que os alunos se sintam bem acolhidos na escola:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

15. Os professores de minha escola são capazes de prevenir e lidar eficazmente com o *bullying* na escola:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

16. Em minha escola, os professores são capazes de obter ajuda da equipe pedagógica nos casos de alunos com dificuldade de aprendizagem

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

17. Os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades científicas:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

18. Os professores de minha escola são capazes de conseguir apoio da direção para a realização de atividades festivas:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

19. Em minha escola, os professores são capazes de trabalhar de modo cooperativo em assuntos de ensino e aprendizagem:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

20. Em minha escola, os professores são capazes de dedicar tempo para melhorarem suas competências pedagógicas e de conteúdo:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

21. Os professores de minha escola são capazes de criar, em suas salas de aula, um clima de cooperação entre os alunos:

Nada pouco capazes razoavelmente bastante Plenamente capazes
1 2 3 4 5

22. Os professores de minha escola são capazes de prevenir e lidar eficazmente com casos de violência na escola:

Nada	pouco capazes	razoavelmente	bastante	Plenamente capazes
1	2	3	4	5

ANEXO B – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	033/2013
CAAE:	14009813.3.0000.5231
Data da Relatoria:	21/05/2013
Pesquisador(a):	Karina Botti
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina” (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

“Crenças de Eficácia Coletiva de Professores e suas Variáveis Pessoais e Contextuais”

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá ser encaminhado ao CEP/UEL relatório final da pesquisa, conforme prevê a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares.

Londrina, 22 de maio de 2013.


Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
 Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
 Universidade Estadual de Londrina

