



Serviço Público Federal  
Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino

Ana Patrícia de Oliveira Fernandez

Belém

2015



Serviço Público Federal  
Universidade Federal do Pará  
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento  
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento

Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino

Ana Patrícia de Oliveira Fernandez

Matrícula No. 201100980005

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento/UFPA como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Teoria e Pesquisa do Comportamento.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Augusto Pontes  
Coorientador: Prof. Dr. Edson Marcos Leal Ramos

Belém

2015



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ   
Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento - NTPC   
Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento - PPGTPC  
E-mail: laerno@ufpa.br/comporta@ufpa.br  
Fones: 3201-8476 / 3201-8542  
Rua Augusto Corrêa, nº 01  
Guamá Cep: 66.075-110  
Belém - Pará

## Tese de Doutorado.

# “Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino.”

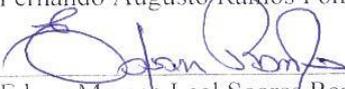
**Aluna: Ana Patrícia de Oliveira Fernandez.**

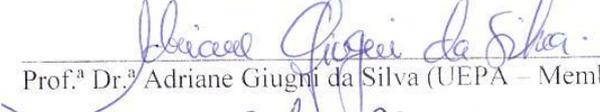
**Data da Defesa: 19 de Junho de 2015.**

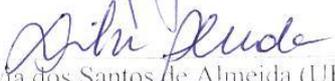
**Resultado: Aprovada.**

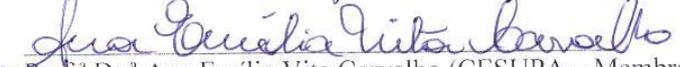
**Banca examinadora:**

  
Prof. Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA – Orientador).

  
Prof. Dr. Edson Marcos Leal Soares Ramos (UFPA – Coorientador).

  
Prof.ª Dr.ª Adriane Giugni da Silva (UEPA – Membro).

  
Prof.ª Dr.ª Silvia dos Santos de Almeida (UFPA – Membro).

  
Prof.ª Dr.ª Ana Emilia Vita Carvalho (CESUPA – Membro).

  
Prof. Dr. Nelson Cruz Sampaio Neto (UFPA – Membro).

Belém

2015

## **Agradecimentos**

À Universidade Federal do Pará, através da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, o Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento (PPGTPC) pela oportunidade para realização deste doutorado.

À CAPES que me concedeu ajuda de custo nos períodos do estágio sanduíche na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2011).

Ao IFPA que me oportunizou 2 anos de licença para este doutoramento. Obrigada aos colegas professores, membros do colegiado de Pedagogia, pelo apoio.

À rede de escolas que autorizou a coleta de dados, sem a qual esta pesquisa não teria sido realizada. Obrigada pelo apoio e boa vontade de todos que nos receberam, doando seu tempo, em especial às coordenadoras facilitaram o acesso e aos professores que aceitaram participar da pesquisa.

A todos os colegas do CEP-RUA/UFRGS, pelo aprendizado e convivência.

À Profa. Dra. Sílvia Koller (UFRGS), pela acolhida em seu grupo de estudos e por todo apoio no decorrer do estágio-sanduíche. Muito obrigada pelo direcionamento inicial desta pesquisa, com a qual me identifiquei plenamente!

Aos colegas do PPGTPC, em particular, Thamires Vasconcelos, Milene Veloso e Fabíola Brandão, pela inesquecível experiência compartilhada em Porto Alegre/RS, por ocasião do estágio sanduíche. Obrigada por terem feito parte deste momento tão marcante em nossas vidas!

À querida Luciana Cassarino Perez (UFRGS), que se fez tão presente e amiga, acolhendo-me durante o segundo semestre do estágio sanduíche. Carinho eterno por você!

À Profa. Dra. Cleonice Bosa, pela atenção e cuidado durante a chegada e os primeiros meses em Porto Alegre/RS.

Ao meu orientador Prof. Dr. Fernando Pontes pela oportunidade, apoio e confiança para a realização deste doutorado, o meu muito obrigada!

À Profa. Dra. Simone Silva, que orientou todas as etapas logísticas desta pesquisa, além de ter revisado pacientemente todos os estudos, contribuindo com seu conhecimento e experiência acadêmica. Minha eterna gratidão por toda generosidade, confiança e amizade!

Ao Prof. Edson Ramos, pelo apoio, comprometimento, respeito e dedicação. Sua contribuição em estatística foi fundamental para a operacionalização deste trabalho!

À Thamyres Maués, pela amizade, apoio técnico, zelo e dedicação na etapa de finalização deste trabalho.

Às minhas amigas queridas do grupo de pesquisa GECED, Maély Ramos e Karla Nina.

Obrigada por terem fortalecido minhas crenças de eficácia por meio de sua parceria, dedicação e amizade! Sem vocês não teria conseguido chegar até aqui!

A todos os amigos que sempre torceram por mim, ficando felizes por cada etapa vencida.

Não irei nomeá-los, pois a lista é infinita!

Ao Jairo, amor que se transformou, mas que nem por isso deixou de ser amor, por sempre ter acreditado nos meus sonhos, me apoiando e me incentivando. Obrigada, em especial, pela paz proporcionada durante a etapa final desta tese.

À minha família... minhas irmãs, Arliana e Ana Cláudia, pela torcida e incentivo. Ao meu pai, pelo exemplo de resignação e força. À minha mãe, *in memoriam*, pelos primeiros ensinamentos que me despertaram o gosto pelo conhecimento.

Um agradecimento especial às minhas filhas Ana Luísa e Ana Beatriz, que me alimentaram com seu amor e sua alegria incondicionais. O meu muito obrigada por terem compreendido minha ausência em suas vidas durante todo este processo!

*Quando acreditamos apaixonadamente em algo que ainda não existe, nós o criamos. O inexistente é o que não desejamos suficientemente (Franz Kafka)*

## Sumário

Lista de Figuras	10
Lista de Tabelas	11
Resumo	12
Abstract	13
Apresentação	14
Capítulo I	16
Introdução	16
A Teoria Social Cognitiva	17
Autoeficácia Docente	19
Eficácia Coletiva de Professores	20
Proposta do Estudo	21
Técnicas Diferenciadas de Análise de Dados	23
Capítulo II – Estudo I – Panorama das Pesquisas sobre Autoeficácia Docente na Perspectiva Social Cognitiva	25
Resumo	25
Autoeficácia Docente	27
Método	30
Resultados	34
Palavras-Chave	34
Frequência de palavras.	34
Rede de relações entre as palavras-chave.	35
Análise dos Resultados dos Artigos	37
Relações entre as variáveis identificadas nos estudos sobre autoeficácia docente.	37
Correlações negativas.	40
Discussão	42
Relações entre as Variáveis Identificadas nos Estudos sobre Autoeficácia Docente	42
Considerações Finais	45
Referências	45
Capítulo III – Estudo II – Relação entre Autoeficácia de Professores e Variáveis do Contexto de Ensino	51
Resumo	51
Autoeficácia Docente e Eficácia Coletiva de Professores	53
Autoeficácia Docente e Características do Contexto de Ensino	54
Método	57
Amostra	57
Instrumentos de Coleta	60
Questionário de Caracterização do Participantes (Casanova, 2013)	60
Escala de Crenças Docentes (Casanova, 2013)	60
Escala de Crença Coletiva Escolar (Casanova & Azzi, 2015)	61
Procedimentos de Coleta de Dados e Éticos	61
Procedimento de Análise	61
Resultados	63

Relação entre Autoeficácia e Eficácia Coletiva Docente	63
Autoeficácia Docente, Tempo de Experiência, Formação Docente e Variáveis do Contexto (Nível de Ensino e Tamanho das Turmas)	64
Autoeficácia Docente, Tempo de Experiência e Formação Acadêmica	66
Autoeficácia Docente, Nível de Ensino e Número de Alunos por Turma	67
Discussão	69
Autoeficácia e Eficácia Coletiva Docente	69
Autoeficácia Docente e Tempo de Experiência	70
Autoeficácia Docente e Formação Acadêmica	71
Autoeficácia Docente e Nível de Ensino	72
Autoeficácia Docente e Tamanho das Turmas	74
Considerações Finais	75
Referências	76
Capítulo IV – Estudo III - Crenças de Eficácia Coletiva de Professores e Variáveis do Contexto de Ensino	81
Resumo	81
Método	86
Amostra	86
Instrumentos de Coleta	89
Questionário de Caracterização do Participante (Casanova, 2013)	90
Escala de Crença Coletiva Escolar (Casanova & Azzi, 2015)	90
Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados	90
Procedimento de Análise	91
Técnicas estatísticas.	91
Resultados	93
Eficácia Coletiva e Variáveis do Contexto e da Atividade Docente	93
Eficácia Coletiva Docente, Jornada de Trabalho e Infraestrutura	94
Eficácia Coletiva Docente e Jornada de Trabalho	94
Eficácia Coletiva Docente e Infraestrutura	95
Eficácia Coletiva Docente, Tempo na Função/Série e Tempo de Experiência	95
Eficácia Coletiva Docente e Tempo na Função	96
Eficácia Coletiva Docente e Tempo de Experiência no Magistério	96
Discussão	97
Eficácia Coletiva Docente e Jornada de Trabalho	97
Eficácia Coletiva Docente e Infraestrutura	98
Eficácia Coletiva Docente e Tempo na Função	99
Eficácia Coletiva Docente e Tempo de Experiência	100
Considerações Finais	101
Referências	102
Capítulo V – Estudo IV - Percepções de Professores acerca das Crenças de Eficácia	107
Resumo	107
Método	111
Tipo de Estudo	111
Participantes	111

Instrumentos e Técnicas de Coleta	111
Questionário de Caracterização do Participante (Casanova, 2013 - Apêndice A)	112
Entrevista coletiva	112
Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados	112
Procedimentos de Análise	113
Resultados e Discussões	114
Frequência das Palavras e Contextualização dos Termos mais Relevantes	114
Análise da Matriz de Codificação	117
Categorias associadas à autoeficácia docente.	118
Quanto às estratégias instrucionais.	119
Autoeficácia quanto ao manejo de classe.	120
Autoeficácia quanto ao engajamento do aluno.	121
Autoeficácia quanto à motivação dos alunos.	122
Autoeficácia quanto à relação professor-aluno.	123
Categorias associadas à eficácia coletiva docente.	123
Crenças de eficácia coletiva quanto ao manejo de classe.	124
Controle de turma	124
Orientação de regras.	125
Crenças de eficácia coletiva quanto à capacidade para ensinar.	126
Avaliação satisfatória.	126
Considerações Finais	127
Referências	128
Considerações Finais da Tese	131
Referências Gerais	134
Apêndice A – Escala de Crenças Docentes	137
Apêndice B – Roteiro da Entrevista Coletiva	138
Apêndice C – Questionário de Caracterização dos Participantes	139
Apêndice D – Escala de Crença Coletiva Escolar	141
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	142

## Lista de Tabelas

Tabela 3.1 - Quantidade de Professores de Escolas Privadas Confessionais, do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em 2013.	58
Tabela 3.2 - Distribuição dos Pesos Proporcionalmente à População de Professores por Estado e Nível de Ensino.	58
Tabela 3.3 - Distribuição do Tamanho Amostral Estratificado por Estados e por Tipo de Ensino.	59
Tabela 3.4 - Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência aos Índices de Auto Eficácia e Índice de Eficácia Coletiva.	64
Tabela 3.5 - Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência ao Índice de Autoeficácia Docente, Tempo de Experiência, Formação Acadêmica, Nível de Ensino e Número de Alunos por Turma.	65
Tabela 3.6 - Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses) Resultantes da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice de Autoeficácia, Tempo de Experiência e Formação Acadêmica.	66
Tabela 3.7 - Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses) Resultantes da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice de Autoeficácia, Nível de Ensino e Tamanho das Turmas	68
Tabela 4.1 - Quantidade de Professores nos Estados do Pará, Amapá e Maranhão de Escolas Privadas Confessionais, do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em 2013.	87
Tabela 4.2 - Distribuição dos Pesos Proporcionalmente à População de Professores por Estado e Nível de Ensino.	88
Tabela 4.3 - Distribuição do Tamanho Amostral Estratificado por Estados e por Tipo de Ensino.	89
Tabela 4.4 - Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência ao Índice de Eficácia Coletiva, Cumprimento da Jornada, Infraestrutura, Tempo na Função e Tempo de Experiência.	93
Tabela 4.5 - Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses) Resultantes da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice de Eficácia Coletiva Docente, Jornada de Trabalho e Infraestrutura.	94
Tabela 4.6 - Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses) Resultantes da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice de Eficácia Coletiva Docente, Tempo na Função e Tempo de Experiência.	96

## Lista de Figuras

Figura 2.1. Frequência e grau de destaque das palavras-chave.	34
Figura 2.2. Multigráfo - Rede de relações entre palavras-chave	36
Figura 2.3. Multigráfo - Rede de correlações positivas entre as variáveis.	38
Figura 2.4. Multigráfo - Rede de correlações negativas.	41
Figura 5.1. Nuvem de palavras resultante da fala dos participantes sobre as crenças de eficácia.	115
Figura 5.2. Cruzamento das intercessões de codificação (autoeficácia e eficácia coletiva)	118
Figura 5.3. Cruzamentos das dimensões e categorias – autoeficácia	119
Figura 5.4. Cruzamentos das dimensões e categorias – eficácia coletiva.	124

## Resumo

Fernandez, A. P. O. (2015). Crenças de Eficácia de Professores no Contexto de Ensino. Belém: Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. 142 páginas.

A presente pesquisa teve como propósito principal investigar as crenças de eficácia (individual e coletiva) dos professores bem como sua relação com o contexto de ensino e alguns domínios específicos da ação docente. Este trabalho está dividido em 4 estudos: a) o estudo 1 informou o estado da arte acerca das pesquisas sobre crenças de autoeficácia docente, em especial, dentro de um período não investigado anteriormente, de modo a direcionar futuros estudos, indicando algumas tendências e evidenciando lacunas a serem preenchidas, como por exemplo, mais pesquisas que verifiquem a relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico, bem como, a relação entre autoeficácia docente e políticas públicas que possam favorecer o processo ensino-aprendizagem; b) o estudo 2 verificou a relação entre as crenças de autoeficácia docente e eficácia coletiva, bem como entre autoeficácia docente e as variáveis como tempo de experiência, formação acadêmica, nível de ensino e tamanho das turmas pode trazer importantes implicações no processo ensino-aprendizagem; o estudo 3 destacou a necessidade de compreender como o ambiente de trabalho docente pode influenciar e ser influenciado pelas crenças de eficácia coletiva, a partir das variáveis contextuais (tempo de atuação na função/série em que leciona, tempo de experiência no magistério, jornada de trabalho e infraestrutura da escola); o estudo 4 investigou a visão dos professores acerca de suas crenças de eficácia e suas relações com alguns domínios específicos da prática docente no contexto de ensino. Este estudo é composto por 4 artigos. O 1º artigo caracteriza-se como revisão sistemática, cujo método consiste na utilização de grafos e suas representações geométricas. O 2º e o 3º artigos são constituídos por estudos empíricos, de natureza quantitativa, com amostra de 495 professores. O 4º estudo é composto por uma pesquisa qualitativa, com amostra de 4 participantes. As amostras de todos os estudos foram compostas por professores da Educação Básica, do ensino infantil ao ensino médio, de uma rede privada confessional de ensino. Os resultados indicaram que os fatores contextuais podem influenciar as crenças de eficácia dos professores, com implicações no processo ensino-aprendizagem. A Teoria Social Cognitiva contribuiu para fornecer evidências de que o desenvolvimento da confiança se constitui como importante aspecto motivacional para o alcance das metas estabelecidas no contexto de ensino, ajudando a pensar acerca de melhorias no ambiente de trabalho do professor, bem como em políticas públicas que favoreçam contextos mais propícios ao fortalecimento das crenças de eficácia dos professores.

**Palavras-Chave:** Crenças de eficácia de professores; contexto de ensino; teoria social cognitiva

## Abstract

This present research had as main purpose to investigate the efficacy beliefs (individual and collective) of teachers as well as their relationship to the teaching context and some specific areas of teaching activities. This work is divided into four studies: a) the study first reported the state of the art about research on teaching self-efficacy beliefs, especially within a period not investigated previously, in order to guide future studies indicating some trends and evidencing gaps to be filled, such as more research to verify the relationship between self-efficacy and academic performance, as well as the relationship between teacher self-efficacy and public policies that may favor the teaching-learning process; b) the study 2 investigated the relationship between the beliefs of teacher self-efficacy and collective efficacy, and between teaching and self-efficacy variables as time experience, academic background, level of education and class size may have important implications in the teaching-learning process ; 3 study highlighted the need to understand how the teaching work environment can influence and be influenced by the beliefs of collective efficacy, as of contextual variables (operating time in the function / series where he teaches, time of experience in teaching, journey work and school infrastructure); The study investigated the teachers' view about their efficacy beliefs and their relationship to some specific areas of teaching practice in the education context. This work consists of four articles. The 1st article is characterized as systematic review, the method is the use of graphs and their geometric representations. The 2nd and 3rd items are made up of empirical studies, quantitative, with a sample of 495 teachers. The 4th study consists of a qualitative research, with sample 4 participants. Samples of all studies are composed of teachers of basic education, the kindergarten through high school, a private school confessional network. The results indicated that contextual factors can influence the beliefs of teacher effectiveness, with implications for the teaching-learning process. The Social Cognitive Theory helped to provide evidence that the development of trust constitutes an important motivational aspect to achieve the targets set in the education context, helping to think about improvements in the teacher's working environment as well as public policies that favoring more favorable contexts to the strengthening of efficacy beliefs of teachers.

Keywords: teacher's effectiveness; teaching context; social cognitive theory.

## Apresentação

Esta tese integra parte do projeto intitulado “Crenças de Eficácia de Professores e Satisfação no Trabalho”, coordenado pelo Grupo de Estudos de Crenças de Eficácia Docente (GECED), vinculado ao Laboratório de Etologia do Desenvolvimento (LED), do Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento – UFPA. O GECED discute as crenças de eficácia de professor e a satisfação no trabalho docente, cuja base está fundamentada na Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986, 1997, 2000). Vale ressaltar que, além da tese ora apresentada, o GECED também produziu dois outros trabalhos, sendo uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

As pesquisas aqui desenvolvidas ocorreram em parceria com o Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental (NEAPSI), da Universidade Estadual de Campinas – SP, cujo eixo de investigação está fundamentado na Psicologia Cognitiva e Comportamental, com ênfase na Teoria Social Cognitiva.

O propósito deste trabalho foi investigar de que modo crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva) atuam sobre a ação docente e, conseqüentemente, sobre o contexto de ensino. Este trabalho está dividido em capítulos, sendo que os capítulos II, III, IV e V correspondem a quatro artigos produtos desta tese. Os capítulos podem ser organizados em seções, estas que correspondem a momentos do trabalho, no geral o conjunto da tese está organizado da seguinte forma:

- a) Capítulo I: Introdução da Tese
- b) Capítulo II: Artigo de Revisão Sistemática
- c) Capítulo II, III e IV: Artigos Empíricos
- d) Capítulo V: Considerações Finais da Tese

Da parte de produção desta tese, o estudo I constitui uma revisão sistemática, cujo objetivo foi apresentar um panorama das pesquisas sobre autoeficácia docente, realizadas no

período de 2009 a 2013, por meio da identificação de regras de associação entre as palavras-chave, bem como a apresentação das redes de relações entre as variáveis encontradas nos resultados dos artigos investigados.

O estudo II é uma pesquisa quantitativa e teve como objetivo investigar a associação da autoeficácia com a eficácia coletiva de professores, como também com as variáveis contextuais (tempo de experiência, formação acadêmica, nível de ensino e tamanho das turmas).

O estudo III caracterizou-se também como investigação quantitativa e se propôs a verificar a relação entre eficácia coletiva docente e variáveis contextuais de ensino (tempo de atuação na função em relação ao nível de ensino/série em que leciona, tempo de experiência no magistério, jornada de trabalho e infraestrutura da escola).

O estudo IV, de natureza qualitativa, objetivou investigar a percepção dos professores acerca das crenças de eficácia docente.

As referências, ao final do documento, são relativas à introdução e às considerações finais da tese. As referências dos artigos encontram-se ao final de cada um deles.

## Capítulo I

Entende-se que a ação do professor assume caráter protagonista no processo ensino-aprendizagem, com destaque para a complexidade envolvida no ato de ensinar. Com relação a isso, podem ser citados fatores relacionados a características pessoais, como persistência, flexibilidade, propensão a mudanças, enfrentamento de desafios nos mais variados contextos (Gibbs, 2003), bem como capacidade para lidar com as inúmeras adversidades inerentes ao contexto de educação, como àquelas relacionadas às condições de trabalho e estrutura física do ambiente (Zibas, 2005).

A ação do professor assume papel de destaque no processo ensino-aprendizagem, haja vista as atribuições de responsabilidade que lhe são conferidas, como planejamento, estímulo e condução de estratégias que despertem o interesse do aluno pelo conhecimento, bem como, promoção de uma aprendizagem significativa. O processo ensino-aprendizagem envolve assimilação de conhecimentos, atenção, motivação e envolvimento nas tarefas propostas, caracterizando-se como elemento fundamental no desenvolvimento do aluno.

Na construção do fazer pedagógico compreende-se que ensinar não se limita a transmitir conhecimentos, mas construir mecanismos para a construção do saber, entendendo que isto perpassa pela necessidade de estar apto a enfrentar situações novas e problemáticas, o que exige uma postura proativa. Levando em consideração o desenvolvimento histórico-social da docência ao longo das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, em que novas demandas foram postas à eficácia da ação do professor, o exercício da docência configura-se como uma das mais complexas atividades humanas (Santos, 2011), uma vez que exige o domínio de saberes múltiplos, habilidades e atitudes que irão refletir diretamente na formação do aluno.

São inúmeros os estudos que suscitam o caráter protagonista da ação docente no processo ensino-aprendizagem que têm sugerido a complexidade envolvida no ato de ensinar.

Dentre estes, destacam-se aqueles que discutem fatores relacionados às características pessoais como persistência, flexibilidade, propensão a mudanças, enfrentamento de desafios nos mais variados contextos (Gibbs, 2003), bem como capacidade para lidar com as inúmeras adversidades inerentes ao contexto de educação, como àquelas relacionadas às condições de trabalho e estrutura física do ambiente (Zibas, 2005), direcionando para uma associação aos resultados acadêmicos dos alunos. Nesse sentido, a escolha pela Teoria Social Cognitiva nesta pesquisa se deve em função de seu poder explicativo acerca do funcionamento psicológico do indivíduo, particularmente, sobre o modo como os professores percebem suas capacidades e desenvolvem suas ações em prol de alcançar determinados objetivos.

### **A Teoria Social Cognitiva**

A Teoria Social Cognitiva (TSC) proposta por Bandura (1986, 1997) é uma proposta explicativa do comportamento humano, que considera a proatividade, a autorregulação e a auto-organização como características das ações humanas, as quais são resultantes das influências que atuam entre si, de aspectos pessoais, ambientais e comportamentais.

Baseada na noção de Agência Humana, a TSC considera que o indivíduo é agente de sua história, sendo capaz de identificar meios específicos para transformar sua realidade. Autorregulando as próprias ações, o indivíduo, segundo Bandura (1989), contribui de maneira causal para a automotivação e ação dentro de um sistema de causação recíproca triádica. Ou seja, os fatores situacionais e disposicionais são considerados como interdependentes e constituem parte de um sistema de influências interativas que afetam não só o comportamento, mas também o próprio ambiente.

Dentre os aspectos pessoais, destaca-se o conceito de crenças de autoeficácia, que confere ao indivíduo a capacidade de exercer algum controle sobre as próprias ações e pensamentos. Para Bandura (1986), o modo como as pessoas sentem, pensam e julgam a própria capacidade interfere na maneira como se colocam diante das situações. Para o autor,

isto caracteriza o processo antecipatório da própria ação, atuando como mecanismo de funcionamento pessoal, dotado de cinco processos cognitivos: capacidade simbólica (permite às pessoas que processem e transformem suas experiências imediatas em modelos cognitivos internos que se convertem em guias de suas próprias ações); capacidade de antecipação (permite planejar cursos de ação, antecipar as consequências prováveis destas ações e estabelecer metas para nos sentirmos motivados.); capacidade vicária (permite ao indivíduo aprender a partir do comportamento de outras pessoas e das consequências oriundas destes comportamentos), capacidade de autorregulação (permite o controle das mudanças da própria ação), capacidade de autorreflexão (favorece a capacidade de pensar e analisar as próprias experiências).

Outro construto que integra a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1993, 1997) diz respeito à eficácia coletiva, definida como crença grupal partilhada acerca da capacidade conjunta para realizar determinadas ações e atingir objetivos pré-definidos (Bandura, 1977). Tal crença se refere aos julgamentos que as pessoas fazem sobre um sistema social e seu nível de comportamento e efetividade em domínios específicos de ações (Caprara, Barbaranelli, Borgognie, & Petita, 2003).

Particularmente no contexto de ensino, as crenças de autoeficácia têm se revelado como importante característica comportamental (Pajares, 1992). De modo semelhante, Bzuneck (2000) destaca o papel das crenças de eficácia coletiva no âmbito do magistério, ao considerar essencial desenvolver a confiança não apenas na própria capacidade profissional, mas na capacidade do grupo de docentes que compõe a instituição de ensino, como elemento fundamental no alcance das metas escolares.

### **Autoeficácia Docente**

No campo educacional, as crenças de autoeficácia de professores dizem respeito ao julgamento acerca da própria capacidade de exercer cursos de ação no contexto educacional

(Bandura, 1993). Para o autor, além do domínio de conteúdo e habilidades específicas, o senso de eficácia docente constitui-se como essencial para um ensino eficiente e de qualidade.

A partir dessa compreensão, vale ressaltar a importância atribuída não apenas às habilidades e competências necessárias para desempenhar a tarefa de ensinar, como também, à credibilidade que o professor possui no próprio potencial. A crença de autoeficácia orienta o comportamento dos indivíduos à medida que estes se encontram no mundo, de modo a determinar ações e decisões, ainda que estas possam se revelar como habilidades ou dificuldades, representando um elemento crítico que regula o pensamento e o comportamento humano.

Diversos fatores estão envolvidos na constituição das crenças de autoeficácia, pois o exercício do magistério requer capacidade de motivar os alunos, de criar mecanismos de estímulo, bem como, a utilização de estratégias eficazes que favoreçam o processo ensino-aprendizagem, processos que determinam a ação, o pensamento, o comportamento e automotivação do professor. Nesse sentido, a compreensão de como as crenças de autoeficácia são construídas representa um caminho para discutir possibilidades relacionadas às diversas situações de ensino.

No processo de alcance das metas escolares devem ser observadas as características das reações coletivas frente a obstáculos e imprevistos, sendo necessário que haja uma postura reflexiva constante, avaliando as potencialidades e as dificuldades tanto individuais como coletivas dos professores.

### **Eficácia Coletiva de Professores**

Goddard, Hoy e Hoy (2004) se utilizaram do conceito geral de eficácia coletiva de Bandura para redefinir este constructo aplicando-o diretamente à organização escolar. Os autores sugerem que as crenças de eficácia coletiva docente se referem aos julgamentos dos

professores de uma unidade de ensino quanto à capacidade de organização e execução do grupo docente para alcançar resultados positivos junto aos alunos.

Alguns sistemas exigem alta interdependência e harmonia na atuação dos seus membros visando os objetivos próprios dos sistemas, como é o caso de esportes coletivos. Pelas funções vinculadas à educação e ao ensino, as instituições educacionais integram um grau intermediário de interdependência, isto porque, os resultados alcançados pela escola são construídos pelos sucessos e fracassos vivenciados nas salas de aula por cada professor (Bzuneck & Guimarães, 2009).

As escolas são tidas como sistemas de média interdependência, uma vez que os professores atuam, até certo ponto, de modo independente. Ressalta-se, contudo, que o conjunto de resultados de cada turma, em que cada professor atua e interage, interfere nos resultados educacionais da escola como um todo. Assim, o desenvolvimento de estratégias instrucionais, o estabelecimento de metas, o manejo de classe, o estabelecimento de ambiente positivo para a promoção de aprendizagem significativa, constituem subdomínios das crenças, que poderão repercutir diretamente no contexto de ensino (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

A partir do exposto, entende-se que os estudos sobre as crenças de eficácia de professores no contexto de ensino têm importantes implicações não apenas em termos de produção acadêmica, como também para o processo ensino-aprendizagem.

### **Proposta do Estudo**

A maioria dos estudos sobre autoeficácia foram realizados na América do Norte e Eutropa; comparativamente ao conjunto de resultados disponíveis na literatura, a América do Sul corresponde à apenas 1% da produção acadêmica na área (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011). Outra lacuna encontrada na literatura que motivou a execução deste estudo ancora-se na necessidade de realizar pesquisas sobre senso de eficácia em contextos culturais variados e

diferentes dos norte-americanos. Reconhecidamente no Brasil, as pesquisas na área em questão ainda são escassas, concentrando-se no Sul e no Sudeste do país, com destaque para os seguintes autores: Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006), Bzuneck (1996, 2000), Goya, Bzuneck e Guimarães (2008). A pesquisa ora apresentada foi realizada no norte e nordeste do país, regiões não investigadas anteriormente.

A literatura aponta a necessidade de empreender mais trabalhos que investiguem as crenças de eficácia coletiva, haja vista que grande parte das pesquisas estão voltadas para compreender os fenômenos em torno da autoeficácia (Goddard, 2001; Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998; Viel-Ruma, Houchins, Jolivet, & Benson, 2010). Nesse sentido, o presente estudo, além de considerar as investigações acerca das crenças de autoeficácia, debruçou-se também a verificar as crenças de eficácia coletiva, especificamente no contexto de ensino.

Goddard, Sweetland & Hoy (2000) realizaram pesquisa com 438 professores de 47 escolas localizadas em um distrito urbano, avaliando tanto a autoeficácia quanto a eficácia coletiva de professores. Dentre os resultados, destacaram-se a constatação de que a eficácia coletiva pode prever a variância nos níveis de eficácia de professor, além do que, pode ser explicada por outros fatores escolares, como aspectos sociodemográficos e desempenho escolar de aluno. Assim, outro aspecto que norteia a questão de pesquisa deste trabalho está baseado na ideia de que tanto as crenças de eficácia individual de professor quanto as crenças de eficácia coletiva apresentam correlações positivas com o contexto de ensino (Bandura, 1993; Goddard, Hoy, Sweetland, & Hoy, 2000; Hoy, Sweetland, & Smith, 2002; Klassen et al., 2011; Tschannen-Moran & Barr, 2004).

Ademais, tradicionalmente, as pesquisas sobre eficácia de professores têm se caracterizado por serem exclusivamente de natureza quantitativa. Contudo, a literatura tem chamado atenção para a necessidade de se desenvolver estudos que adotem a associação de

investigações quantitativas às de natureza qualitativa, uma vez que a adoção do método misto de abordagem favorece resultados para além daqueles obtidos apenas pela utilização de um único tipo de abordagem, pois contribui para o fornecimento de interpretações mais amplas para o entendimento do fenômeno estudado (Pajares, 1992). Além disso, estudos apontam que as investigações qualitativas são úteis à medida que servem de base para a construção de instrumentos quantitativos (Iaochite, 2007), bem como sugere que tal abordagem tem contribuído para o conhecimento de como as crenças de eficácia são construídas, de modo a informar sobre a autopercepção do professor acerca de suas habilidades (Labone, 2004).

Partindo da premissa de que a pesquisa quantitativa não deve ser vista como oposição à abordagem qualitativa (Minayo, 2009), esta tese apresentará três estudos quantitativos (sendo um de revisão sistemática e dois empíricos) e um qualitativo (empírico), pois se acredita que tal perspectiva possibilita que os resultados encontrados por meio da mensuração das crenças de eficácia possam ser melhor explorados via abordagem qualitativa. Entende-se que a triangulação metodológica da abordagem quantitativa e qualitativa contribuirá para a compreensão das crenças de eficácia (individual e coletiva) de professores, tanto no aspecto explicativo, obtido por meio do método quantitativo, quanto no compreensivo, garantido através do método qualitativo, o que possibilitará visões complementares acerca do objeto de investigação.

A partir do exposto acima, a justificativa deste trabalho apoia-se em três lacunas apontadas pela literatura: direcionar pesquisas para populações onde há escassez de estudos na área, como é o caso das regiões contempladas pela presente investigação; necessidade de realizar estudos investigando a correlação entre autoeficácia e eficácia coletiva, de modo a verificar como as crenças de eficácia incidem sobre o contexto de ensino e empreender estudos com método de abordagem quantitativo e qualitativo.

Acredita-se que os estudos desenvolvidos nesta pesquisa são relevantes em termos de produção científica, pela possibilidade de agregar conhecimentos na área, contribuindo para explicar de que forma os professores interpretam as informações relacionadas ao julgamento da capacidade individual e coletiva para ensinar, bem como, para verificar o impacto que tais crenças exercem sobre o contexto de ensino. Desse modo, o objetivo geral deste estudo é investigar de que modo crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva) atuam sobre a ação docente e, conseqüentemente, sobre o contexto de ensino. Investiu-se numa abordagem mista na tentativa de captar, a partir dos relatos dos professores, suas percepções acerca da capacidade para ensinar.

### **Técnicas Diferenciadas de Análise de Dados**

Levando em consideração que este trabalho dedicou-se a compreender de que modo crenças de eficácia (autoeficácia e eficácia coletiva) atuam sobre a ação docente e, conseqüentemente, sobre o contexto de ensino, adotou-se técnicas de análise diferenciadas e que, até onde se sabe, não foram ainda utilizadas anteriormente. Dentre estas, destacam-se: (a) Técnicas de análise e visualização com grafos, baseadas na Teoria dos Grafos, cuja orientação sinaliza que relações diversas entre objetos de qualquer natureza podem ser representadas por meio de grafos. (Matos, 2013; Pinheiro, 2013; Sousa, 2010); (b) Combinação de análise fatorial (AF), que objetivou a construção de índices, com análise de correspondência (ANCOR), visando identificar clusters e caracterizar os participantes (professores) por associações e similaridades, de modo a possibilitar uma compreensão mais abrangente acerca do objeto de estudo; (c) A utilização do NVIVO, um dos softwares mais utilizados para realização de pesquisa qualitativa (Grijó, 2013), cujos recursos de codificação e rerepresentação dos dados favorecem o agrupamento de textos das discussões grupais por temas e o estabelecimento de categorias, conferindo novas perspectivas de interpretação do material coletado (Carlini-Cotrim, 2003).

## Capítulo II

### Estudo I

#### Panorama das Pesquisas sobre Autoeficácia Docente na Perspectiva Social Cognitiva

##### Resumo

O objetivo deste trabalho foi apresentar um panorama das pesquisas existentes sobre autoeficácia docente. Para tanto, foram realizadas buscas de artigos na base de dados da CAPES-periódicos entre 2009 e 2013. O levantamento resultou em 26 artigos que contemplavam os critérios de inclusão previamente estabelecidos. Os resultados dos estudos indicam que na análise de frequência de palavras destacaram-se os seguintes termos: *autoeficácia docente, satisfação no trabalho e desempenho de alunos*. A autoeficácia é influenciada por fatores como exaustão emocional, despersonalização, satisfação no trabalho, relação com os pais, uso da violência, pressão do tempo, desempenho acadêmico, manejo de classe, eficácia coletiva, dentre outros. Tais resultados contribuem para sinalizar o direcionamento das pesquisas realizadas na área, indicando algumas tendências e evidenciando lacunas a serem investigadas, como por exemplo, um número maior de estudos que verifiquem a relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico, bem como, autoeficácia docente e políticas públicas que favoreçam o processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Autoeficácia de professores, teoria social cognitiva, revisão sistemática, comportamento humano.

O conceito de autoeficácia constitui-se como construto essencial dentro da Teoria Social Cognitiva, perspectiva que explica o comportamento humano, considerando o fenômeno da causalidade recíproca, ou seja, indivíduo e ambiente influenciando-se mutuamente. Nesse sentido, aspectos sociais, pessoais e ambientais funcionam como determinantes das ações humanas, propiciando às pessoas oportunidades para o exercício de algum controle sobre seus destinos, bem como estabelecendo limites para seu autodirecionamento, por meio de processos de adaptação e mudança (Bandura, 1986).

A Teoria Social Cognitiva desenvolveu um dos raros conceitos relacionados ao controle humano, que estabelece distinção entre competência e contingência, servindo de guia para futuras ações. A partir da autoeficácia, indivíduos estabelecem o próprio modo de se orientar, de se regular e de refletir (Bandura, 2006). Assim, entende-se que as pessoas podem regular seu próprio comportamento por meio da motivação, de estados afetivos, de ações e de desafios do contexto baseadas em suas crenças de eficácia. O senso de autoeficácia favorece um guia que permite às pessoas exercer alguma influência sobre como orientarão suas próprias vidas, além de se constituir como elemento-chave no sistema gerador da competência humana (Bandura, 1997).

As crenças de autoeficácia exercem influência sobre as ações realizadas, podendo sinalizar melhora ou impedimento da ação, bem como determinando como as oportunidades ambientais e as dificuldades são percebidas (Bandura, 2006). Assim, afetam a escolha de tarefas, a quantidade de esforço despendido em determinada ação, bem como o quanto os indivíduos podem perseverar diante dos obstáculos (Pajares, 1997).

Indivíduos com elevado índice de autoeficácia tendem a selecionar tarefas com maiores níveis de desafio e dificuldade (Bandura, 1997). De modo similar, pessoas com baixa autoeficácia apresentam pensamentos pessimistas e, portanto, tendem a escolher tarefas com menor grau de dificuldade. As crenças de autoeficácia determinam o quanto as pessoas

sentem-se motivadas ou perseverantes frente aos obstáculos e às escolhas que fazem, constituindo-se como importante sinalizador do modo como os indivíduos autorregulam ações e pensamentos (Bandura, 1997).

O construto de autoeficácia tem sido bastante explorado em diversas áreas, como na educação, na administração, na saúde e no esporte. Particularmente no contexto acadêmico, estudos têm evidenciado que as crenças de autoeficácia desempenham relevante papel no processo ensino-aprendizagem (Bandura, 1997; Skaalvick & Skaalvick, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

### **Autoeficácia Docente**

Autoeficácia docente tem sido reconhecida como importante variável nos últimos 25 anos (Cakiroglu, 2008), haja vista ser um conceito com implicações bastante significativas para o contexto educacional, pois representa a crença do professor na própria capacidade de organizar e executar cursos de ação necessários para realizar com sucesso uma tarefa específica de ensino, em determinado contexto (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Para compreender melhor tal noção, é importante destacar que existem duas dimensões dentro deste conceito: a eficácia de ensino e eficácia pessoal. A primeira diz respeito à habilidade e competência para atingir resultados acadêmicos positivos junto aos alunos. A segunda dimensão refere-se às crenças na capacidade de ensinar de modo eficiente (Ashton & Webb, 1986). Vale ressaltar que o ambiente de trabalho exerce importante influência na formação e no julgamento das crenças, uma vez que o professor, a partir de processos cognitivos, analisa a tarefa a ser realizada, avaliando sua própria competência. Ou seja, a análise da tarefa depende de um contexto de ensino, bem como de um dado assunto específico (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Bandura (2001) postula a existência de quatro fontes geradores das crenças de autoeficácia de professor: Experiência direta, experiência vicária, persuasão verbal, estados

afetivos e emocionais (Bandura, 1997; Jamil, Downer, & Pianta, 2012). As experiências diretas são a percepção do passado por meio de práticas de ensino; a persuasão verbal refere-se aos juízos de autoeficácia, com base no estímulo verbal de outras pessoas importantes, como colegas, supervisores e administradores; as experiências vicárias são representadas por modelos de sucesso ou de fracasso observados nas ações de outros professores; os estados afetivos e emocionais são experimentados no contexto de ensino e representa o controle do nível de ativação (fadiga, estresse, ansiedade, tensão, estado de humor) que pode afetar diretamente o julgamento da capacidade para ensinar.

Considerando como as crenças de autoeficácia do professor são construídas, entende-se que são inúmeros os fatores que influenciam tais crenças e que determinam como os professores se sentem, pensam, automotivam-se e comportam-se em seu contexto de ensino, estando relacionadas a diversas variáveis. As crenças de autoeficácia docente associam-se ao comportamento dos professores em sala de aula, ao esforço que se investe no ensino, às metas estabelecidas e ao nível de aspiração e desejos (Gibson & Dembo, 1984; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Desta forma, professores que apresentam fortes crenças de autoeficácia, além de persistirem mais às situações de fracasso, arriscam-se mais em novas abordagens de ensino, são mais propensos à satisfação com o trabalho, demonstram mais compromisso e apresentam baixos índices de ausências no local de trabalho. Este padrão tende a melhorar o desempenho escolar dos alunos, mantendo-os mais motivados (Gibbs, 2003). A literatura também constata que professores com elevada crença de autoeficácia planejam e organizam suas aulas de forma mais eficaz, são mais propensos a buscar estratégias de ensino que envolvam os alunos, bem como apresentam maior resistência para enfrentar desafios (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Tschannen-Moran, 1998).

Os estudos sobre as crenças de autoeficácia no âmbito educacional têm investigado diferentes níveis de ensino e contextos que vão desde a educação básica até o ensino superior, de escolas urbanas às rurais (Iaochite & Azzi, 2012). Diversas pesquisas têm relacionado autoeficácia do professor com variáveis do contexto educacional, tais como resultados dos alunos (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), motivação (Boruchovitch & Bzuneck, 1996) e autoeficácia dos estudantes (Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino, & Barbaranelli, 2011). Além disso, as crenças de eficácia dos professores também se relacionam com o seu comportamento em sala de aula, no que diz respeito ao esforço dedicado ao ensino, às metas que estabelecem, bem como seu nível de aspiração (Tschannen-Moran & Hoy, 2002).

A literatura internacional relacionada à eficácia de professores vem sinalizando crescimento na área nas últimas décadas, como indica a revisão sistemática de Klassen, Tze, Betts e Gordon (2011) que apresentou um panorama crítico e descritivo das pesquisas existentes na área entre 1998 e 2009. Dentre os resultados, o estudo aponta lacunas a serem investigadas, como a relação entre eficácia de professor e desempenho escolar dos alunos, a utilização de metodologias diversificadas além das pesquisas quantitativas, pesquisas sobre fontes de eficácia de professor, maior atenção a domínios específicos, internacionalização das pesquisas, ampliando o alcance das mesmas para além dos estudos realizados na América do Norte, mais pesquisas sobre eficácia coletiva de professor.

A publicação de estudos de revisão sistemática como a de Klassen et al. (2011) constitui-se como fundamental para o desenvolvimento científico, uma vez que favorece comparações de achados em termos longitudinais, aponta resultados encontrados e sinaliza lacunas existentes na literatura, o que favorece aos investigadores um melhor direcionamento de seus esforços. Assim, entendendo que o mapeamento de estudos sobre determinado assunto pode se constituir como relevante contribuição aos pesquisadores, a presente revisão

sistemática tem como objetivo apresentar um panorama das pesquisas sobre autoeficácia docente, realizadas no período de 2009 a 2013, por meio da identificação de regras de associação entre as palavras-chave, bem como a apresentação das redes de relações entre as variáveis encontradas nos resultados dos artigos investigados.

## **Método**

Este estudo caracteriza-se como revisão sistemática da literatura sobre autoeficácia docente. Para sua realização, foram estabelecidos critérios de procedimentos de busca e de seleção do material para ser analisado. Inspirou-se nos preceitos da Medicina Baseada em Evidências (MBE), a partir das diretrizes da Colaboração Cochrane para a realização de revisões sistemáticas. Apesar de ser direcionada a estudos de carácter clínico, de intervenção e de acurácia, entende-se que tais preceitos podem ser adaptados para atender as especificidades de revisões sistemáticas de outra natureza, como é o caso da presente pesquisa. Assim, realizou-se esta revisão em sete passos: (a) formulação da pergunta, (b) Localização e seleção dos estudos, (c) avaliação crítica dos artigos, (d) coleta de dados, (e) análise e apresentação dos dados, (f) interpretação dos dados, (g) aprimoramento da revisão (Rother, 2007; Sousa & Ribeiro, 2009).

O primeiro passo para a realização deste estudo foi definir a pergunta que orientou esta revisão. Para a definição da pergunta utilizou-se a técnica PVO, onde P refere-se à situação problema, participantes ou contexto; V refere-se às variáveis do estudo; O aplica-se ao desfecho ou resultado esperado. A Técnica PVO é uma adaptação do modelo PICO para atender pesquisas que tratam de temáticas relacionadas à psicologia ou áreas afins. O modelo PICO destina-se a estudos de carácter clínico, de intervenção, onde P refere-se à participantes, I à intervenção, C a controle e O a resultados (Biruel & Pinto, 2011). Tais técnicas permitem organizar os elementos de uma pesquisa para estruturar as perguntas. Sendo assim, a partir da técnica PVO foi possível formular a seguinte pergunta: Qual o

panorama das pesquisas sobre autoeficácia docente, baseadas na Teoria Social Cognitiva, publicadas no período de 2009 a 2013?

Considera-se a seguinte composição:

P (situação problema, participantes ou contexto) – professores em contexto escolar

V (variável do estudo) - autoeficácia

O (resultado esperado) – identificar o panorama dos estudos sobre a temática em questão.

O segundo passo envolveu a definição dos termos de busca. Para tanto, utilizou-se a escala PVO, identificando, na medida do possível, descritores para cada componente do acrônimo PVO, representando palavras livres relacionadas ao assunto investigado. Assim, como termos de busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: *teacher self efficacy beliefs, teacher self efficacy, self efficacy, teacher beliefs, academic performance, academic achievement, school, school context, educate, learning*, bem como seus equivalentes em português. Após a definição dos descritores os mesmos foram submetidos ao DeCS – Descritores da Ciência da Saúde. Depois, procedeu-se à construção da estratégia de busca a ser submetida às bases de dados. Para ser eficaz, a estratégia de busca precisa ser bem elaborada, envolvendo um vocabulário controlado e conectado a operadores booleanos corretamente (Sampaio, 2013). Desta forma, foram aplicados os operadores booleanos a cada componente da escala PVO, compondo a seguinte estrutura: (P) and (V) and (O). Assim, formou-se a seguinte estratégia de busca em forma de equação: (“*teacher self efficacy beliefs*” OR “*teacher self efficacy*” OR “*self efficacy*” OR “*teacher beliefs*”) AND (“*school*” OR “*school context*”) AND (“*academic performance*” OR “*academic achievement*” OR “*educate*” OR “*learning*”).

Todos os artigos foram selecionados a partir das ferramentas de busca de dois diretórios acadêmicos: CAPES/Periódico e a Scielo. A CAPES é uma das maiores bibliotecas

virtuais do mundo que contém conteúdo científico de alto nível, com publicações nacionais e internacionais, das mais variadas áreas do conhecimento, dentre elas a psicologia e a educação. A Scielo é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos, com proeminência na América-Latina. Foram adotados os seguintes critérios de inclusão: Conter “no título”, “exato”, o termo *teacher self efficacy*, estar completo e disponível, artigos publicados em inglês e português, entre 2009 e 2013, em periódicos revisados por pares, tendo como foco a investigação da autoeficácia docente, com base na Teoria Social Cognitiva. Nessa busca inicial foram encontrados 98 artigos na biblioteca virtual da CAPES/Periódico. Ao longo do processo, 61 objetos foram descartados por estarem repetidos ou por não estarem disponíveis para *download*, contabilizando 37 artigos, dos quais foram excluídos 11 que não correspondiam aos critérios de inclusão acima mencionados, restando apenas um total de 26 artigos para a presente análise. Na Scielo, a partir dos descritores, foram encontrados 17 artigos, destes apenas dois atenderam aos critérios de inclusão, no entanto, tais artigos já haviam sido levantados nas buscas feitas nas bases de dados da CAPES/Periódicos, não representando acréscimo no total de artigos incluídos nesta revisão. Os demais ou estavam em espanhol, ou eram repetidos, ou se tratava de autoeficácia não aplicada a professores.

A avaliação crítica dos estudos foi realizada por meio da aplicação de dois testes de relevância, sendo conduzida por um juiz: Inicialmente foi aplicado o Teste I aos 37 resumos e métodos dos artigos disponíveis para *download*, com seis questões objetivas, além dos critérios de inclusão e exclusão. As questões contemplavam possibilidades de respostas negativas e positivas, como nos exemplos a seguir: O estudo está de acordo com o tema investigado? Foi publicado no período estipulado? É um estudo envolvendo professores? Foi publicado nos idiomas indicados na proposta da pesquisa? Tem acesso livre a pesquisadores? Faz uso do constructo de autoeficácia docente da Teoria Social Cognitiva? Os achados

restantes desse processo de refinamento totalizaram 26 artigos, que foram submetidos ao Teste de Relevância II, os quais tiveram 100% de concordância entre dois avaliadores. Para o Teste de Relevância II, somente os artigos aprovados no Teste de Relevância I foram incluídos. O Teste II foi aplicado por dois pesquisadores da área, sendo composto das seguintes questões: O objetivo do estudo tem relação com o que está sendo estudado? O método está descrito com clareza? Os resultados merecem credibilidade? (Azevedo, 2010). Posteriormente, procedeu-se à coleta de dados nos artigos, de modo a delimitar as variáveis dos estudos encontrados. Esta etapa reuniu uma sequência de passos. O primeiro deles foi o cálculo da estatística de tendência geral que informou a amostra em sua totalidade ou média (Cozby, 2003).

Visando apresentar as redes de relações entre as palavras-chave e as variáveis encontradas nos resultados e realizar análise de cluster, foi utilizado o software NODEXL. Tal ferramenta constrói estruturas de rede de relações, utilizando grafos em que os nós foram representados pelas palavras-chave.

Sabendo que existem várias maneiras de mensurar a importância de um vértice numa rede, optou-se pela utilização de algumas métricas, tais como: (2) Grau de Centralidade (*Degree/in-degree/out-degree*)/(*Betweenness Centrality*) – para avaliar o quanto um vértice está no caminho geodésico entre dois outros vértices, isto é, para analisar a importância do vértice na passagem de informação entre outros dois; Relevância do Nó (*PageRank*) – para medir o nível de importância de um nó na rede, em grafos dirigidos; para identificar os termos mais importantes foi realizada a análise de frequência de palavras.

## **Resultados**

### **Palavras-Chave**

#### **Frequência de palavras.**

A análise bibliométrica destaca-se no meio acadêmico como importante ciência métrica de análise de conteúdo, capaz de analisar o curso da comunicação escrita, bem como de inferir acerca da produção bibliográfica de determinado campo de conhecimento. Recorreu-se a esta técnica objetivando identificar a frequência dos termos investigados. Após o levantamento realizado, chegou-se ao total de 63 termos. Optou-se pela utilização de técnica de visualização de dados textuais a partir do software livre de análise de conteúdo *Many Eyes*. A técnica escolhida (*Word Cloud Generator*) permitiu perceber a frequência e grau de destaque das palavras-chave. A Figura 2.1 demonstra o grau de importância dessas palavras no *dataset* dos artigos investigados. Tal apresentação contribui para informar que quanto maior o tamanho da palavra, maiores são as frequências absoluta e relativa da mesma, evidenciando, assim, a importância e a presença das palavras nos estudos que trabalham com a temática acerca da autoeficácia de professor da amostra desta pesquisa. Vale ressaltar que foram utilizadas apenas as três primeiras palavras-chave de cada artigo, tendo sido compactadas aquelas com o mesmo significado.



Figura 2.1. Frequência e grau de destaque das palavras-chave.

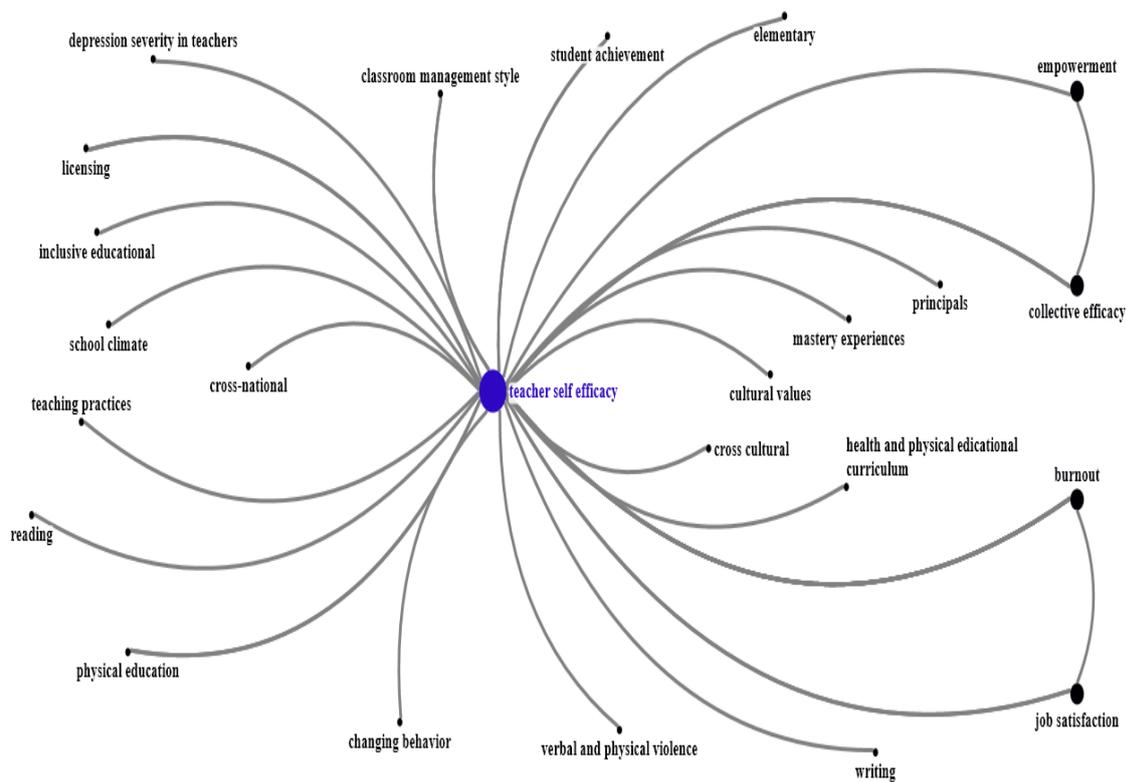
A Figura 2.1 apresenta a visualização gráfica das palavras-chave mais frequentes. As palavras em mais destaque, como por exemplo, *self*, *efficacy*, *teacher*, *satisfaction*, *achievement*, *classroom*, *management*, *achievement*, *job*, *burnout*, *students*, *school*,

*elementary, education, styles, attitudes*, além de outras, permitem perceber alguns direcionamentos da produção conceitual acerca da investigação do constructo de autoeficácia docente, indicando a tendência dos pesquisadores a investigar determinados assuntos em detrimento de outros. O nível de importância de cada palavra está relacionado ao tamanho e à frequência de aparecimento nos artigos.

Na análise de frequência de palavras destacaram-se os seguintes termos: *autoeficácia docente, satisfação no trabalho e desempenho de alunos*. Vale dizer que, apesar desta análise ajudar a diferenciar que palavras-chave estão sendo mais utilizadas na literatura, demonstra pouco em termos do escopo de relações entre temáticas investigadas, ou seja, o campo de relações entre tais palavras que a literatura tem investigado. É neste sentido que a descrição da rede de relações entre palavras-chave pode nos demonstrar de modo mais claro que relações entre variáveis e temáticas a literatura tem investigado.

#### **Rede de relações entre as palavras-chave.**

A representação de palavras-chave e seus relacionamentos na forma de redes constitui um meio de se obter informações de modo mais eficiente em determinados contextos, contribuindo para sua correta interpretação. Para investigação das regras de associação entre os artigos deste estudo a partir das suas palavras-chave, utilizou-se a ferramenta NODEXL para analisar prováveis redes de relação. A Figura 2.2 exibe as relações existentes entre os termos encontrados.



Created with NodeXL (<http://nodexl.codeplex.com>)

Figura 2.2. Multigrafo - Rede de relações entre palavras-chave

A Figura 2.2 consiste em um multigráfico que indica a conexão entre as palavras-chave, a partir da frequência conjunta dos termos, sem, contudo, revelar o direcionamento entre estas relações. Um multigrafo consiste num grafo que reúne múltiplas ou paralelas arestas entre pares de vértices.

Para fins de destacar a importância de uma palavra-chave na rede de conhecimento pesquisada, calculou-se a métrica Eigenvector centrality, que define a relevância de um nó (palavra chave) em toda a rede de palavras em função da importância dos nós vizinhos. Deste modo, a palavra-chave é mais importante na rede em função dos vizinhos que têm mais relações na rede. Assim foi possível perceber que o termo *teacher self efficacy* alcançou o maior resultado (0,16), o que confirma o interesse por esse vértice, garantindo o seu grau de importância. Os demais elementos em destaque foram, tomando-se como ponto de corte as palavras com métrica acima de 0,043, respectivamente: burnout (0,04), *collective efficacy*

(0,04), *job satisfaction* (0,04), *empowerment* (0,04). Na Figura 2.2 pode-se verificar os principais vértices em função do tamanho dos círculos, ou seja, quanto maior maior o resultado na medida de centralidade.

Foi possível notar que o termo autoeficácia docente apareceu relacionado aos seguintes termos: desempenho acadêmico de estudantes, manejo de classe, ensino fundamental, diretores, experiências vicárias, valores culturais, currículo de educação física, leitura, clima escolar, prática de ensino, satisfação no trabalho, eficácia coletiva, dentre outros.

Com a primeira técnica (análise de frequência) utilizada por meio do *software Many Eyes* realizou-se análise das palavras-chave de forma livre e simples. A segunda técnica (análise de redes de relação) explorou esses termos em sua forma original, ora com palavras simples, ora com palavras compostas. Isto pode explicar a frequência diferenciada de aparecimento de tais descritores. Na análise de redes de relação com grafos as seguintes palavras-chave obtiveram maior importância: *autoeficacia docente*, *eficacia coletiva docente e burnout*, satisfação no trabalho e apoderamento, considerando-se a ordem de importância de cada vértice no multigrafo. Isto indica uma tendência dos pesquisadores a investigar a relação da autoeficácia com tais termos.

Ainda na análise de redes de relações calculou-se a métrica que define a relevância de um nó em toda a rede de palavras (Eigenvector centrality) para identificar qual vértice (elemento) é mais referenciado pelos demais. Foi possível perceber que o termo *teacher self efficacy* alcançou o maior resultado (0,16), o que confirma o interesse por esse vértice, garantindo o seu grau de importância. Os demais elementos em destaque foram, tomando-se como ponto de corte as palavras com métrica acima de 0,043, respectivamente: *burnout* (0,04), *collective efficacy* (0,04), *job satisfaction* (0,04), *empowerment* (0,04).

### **Análise dos Resultados dos Artigos**

### Relações entre as variáveis identificadas nos estudos sobre autoeficácia docente.

Para análise dos resultados foi realizado o estudo das relações entre as variáveis indicadas nos artigos investigados. Optou-se pela utilização da ferramenta NodeXL para explorar variáveis. Os multigráficos apresentados nas figuras abaixo indicam as relações entre as variáveis identificadas nos estudos sobre autoeficácia docente, a partir dos resultados das pesquisas empreendidas na área, no período de 2009 a 2013. Os multigráficos foram gerados em dois grupos: (a) correlações positivas e (b) correlações negativas. A Figura 2.3 ilustra as redes de correlações positivas.

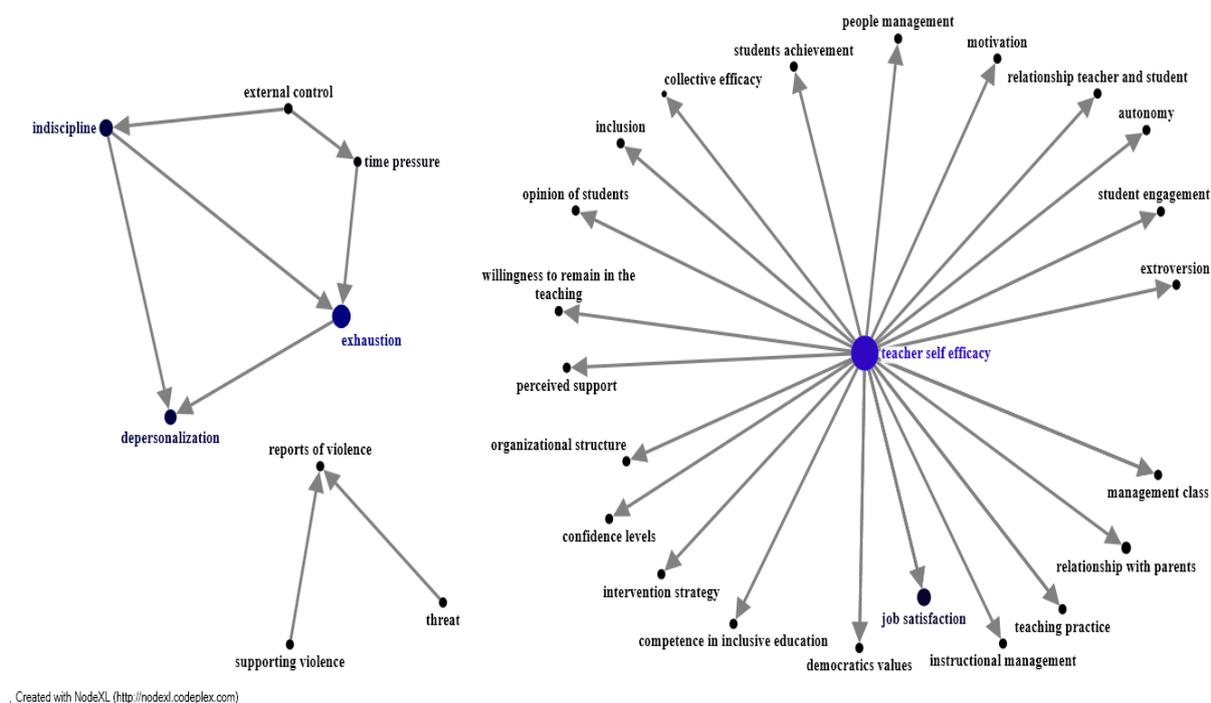


Figura 2.3. Multigráfico - Rede de correlações positivas entre as variáveis.

Como é possível notar, a Figura 2.3 constitui-se como multigráfico direcionado (que indica a direção da relação por meio de setas) de relação entre as variáveis encontradas nos artigos investigados. Foram destacados os vértices mais importantes deste multigráfico, ou seja, os que demonstraram maior capacidade de intermediar as conexões, por meio de círculos, em escala de tons de azul e postos em destaque. Para a seleção dos elementos mais importantes, considerou-se os vértices com *PageRank* > 0,8. Estabeleceu-se este critério, pois vértices com

escores  $> 0,8$  demonstraram possuir maior frequência nos artigos selecionados. Sendo assim, os vértices que mais se conectaram e intermediaram ligações foram (por ordem de importância): a) autoeficácia docente e b) exaustão emocional. A partir da visualização da Figura 2.3 acima constatou-se que a *autoeficácia docente* foi o vértice que mais se destacou, conectando-se com outros 22 vértices e alcançando maior escore de relevância (PageRank 10,6). Vale ressaltar que as variáveis que não apareceram no grafo obtiveram vértices com *PageRank*  $<$  que 0,8 foram as seguintes: ensino de inglês e de matemática (Garvis, 2012; Garvis & Pendergast, 2011), versão italiana da escala norueguesa abordagem comportamental positiva (Avanzi et al., 2013). A única variável que não apresentou correlação com autoeficácia de professor foi mudanças conceituais pedagógicas (Lee, Cawthon, & Dawson, 2013).

O primeiro e mais importante vértice em destaque na Figura 2.3 é o de autoeficácia docente, que aparece positivamente correlacionada ao manejo de classe (Silva, Iaochitte, & Azzi, 2010; Abu-Tineh, Khasawneh, & Khalaileh, 2011), à motivação (Shaukat & Iqbal, 2012, Kopcha & Alger, 2011; Mojavezi & Tamiz, 2012), à satisfação no trabalho (Kelm, 2012), a valores democráticos (Topkaya & Yavuz, 2011), à autonomia (Skaalvik & Skaalvik, 2010), à relação com os pais, à eficácia coletiva (Kurt, Duyar, & Çalik, 2012), à relação entre professor e aluno (Kim & Kim, 2010), desempenho escolar (Corkett, Hatt, & Benevides, 2011; Mojavezi & Tamiz, 2012), ao desejo de permanecer na profissão (Iaochitte, Azzi, Plydoro, & Winterstein, 2011), inclusão (Tschannen-Moran & Johnson, 2011; Malinen et al., 2013); prática de ensino (Pan, Chou, Hsu, Li, & Hu, 2013; Vieluf, Kunter, & Vijver, 2013); à estrutura organizacional da escola (Hemric, Eury, & Shellman, 2010).

O segundo vértice destacado foi *exaustão emocional*, conectando-se a três diferentes variáveis (Skaalvik & Skaalvik, 2010) e alcançando o segundo escore de relevância mais elevado (*PageRank* 0,88). Apresentou correlação positiva com despersonalização. Este

multigrafo revela ainda que os vértices indisciplina e pressão do tempo relacionaram-se com exaustão e que controle externo está conectado com a variável pressão do tempo e este, por sua vez, conectou-se à exaustão emocional.

*Exaustão emocional* compõe uma das três dimensões da Síndrome de Burnout, sendo definida como a situação na qual o trabalhador percebe seus recursos emocionais esgotados, face às adversidades do cotidiano laboral (Sousa, 2009). Entre os artigos levantados nesta revisão sistemática, 11,4% do total de achados encontraram correlações positivas entre exaustão e as variáveis: *pressão do tempo* (3,8%), *indisciplina* (3,8%), *despersonalização* (3,8). Dentre estes, destacou-se a pesquisa realizada por Skaalvik e Skaalvik (2010) que explorou as relações entre autoeficácia docente, eficácia coletiva, burnout de professor, satisfação no trabalho e as crenças docentes de que fatores externos ao ensino impõem limites ao trabalho do professor. Dentre os resultados, indisciplina apresentou correlação fraca, mas significativa, tanto com exaustão emocional (13) quanto com despersonalização (11), que constituem as duas dimensões de burnout de professor. Estas duas variáveis apresentaram correlação fraca entre si, porém positiva (23). Observou-se, por fim, que problemas disciplinares podem contribuir para o desencadeamento da despersonalização e da exaustão emocional (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

A variável *relatos de violência* foi o último vértice mais relevante do multigrafo (Figura 2.3), evidenciando conexão com os vértices ameaça e apoio à utilização da violência. Dentre os resultados, a pesquisa de Khoury-Kassabri (2012) verificou que o maior apoio ao uso da violência física ou verbal foi significativamente correlacionado com maior frequência de relatos de uso de violência para com os alunos e maiores índices de ameaça aos mesmos. Nesse sentido, Khoury-Kassabri (2012) acreditam que esta associação deve ser levada em consideração, de modo a favorecer atitudes em prol de programas de intervenção e capacitação de professores.

### Correlações negativas.

A Figura 2.4 apresenta o multigráfo da rede de relações negativas entre as variáveis, com três importantes vértices: (a) autoeficácia docente; (b) despersonalização; (c) satisfação no trabalho.

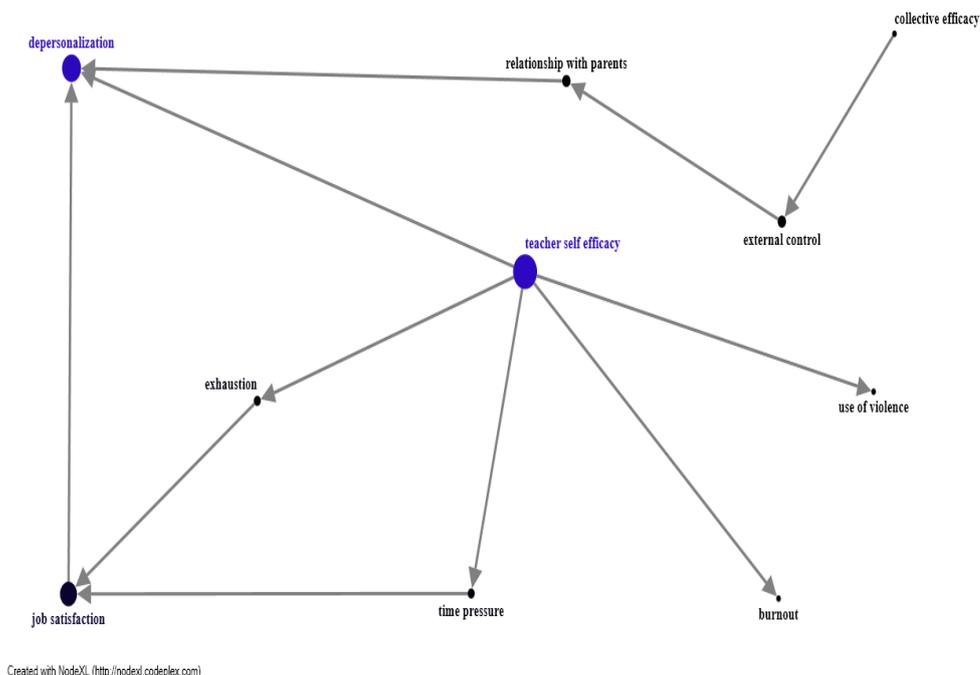


Figura 2.4. Multigráfo - Rede de correlações negativas.

Para a indicação dos elementos mais importantes considerou-se vértices com  $PageRank > 1,2$ . O vértice autoeficácia docente foi o mais importante ( $PageRank 2,1$ ), conectando-se a cinco diferentes elementos do multigráfo (Figura 2.4), apresentando correlação negativa com as seguintes variáveis: despersonalização, exaustão, pressão do tempo, síndrome de burnout e uso da violência. Outras conexões indiretas com a autoeficácia docente também foram constatadas, a saber: satisfação no trabalho, relação com os pais e eficácia coletiva. Vale ressaltar que as variáveis que não apareceram no grafo obtiveram vértices com  $PageRank < 0,8$  foram as seguintes: conhecimento de artes (Garvis & Pendergast, 2011); ensino de música (Garvis, 2012).

Nesta revisão, o estudo de Skaalvik e Skaalvik (2010) verificou as crenças dos professores quanto ao controle externo, ou seja, quanto aos fatores que estão além do contexto de ensino, influenciando a capacidade de lecionar. Constatou ainda que controle externo apresentou correlação negativa, porém fraca, tanto com a autoeficácia, quanto com a eficácia coletiva. Os resultados sugerem ainda que controle externo deveria ser analisado de modo distinto tanto com relação à autoeficácia quanto em relação à eficácia coletiva. A autoeficácia docente evidenciou correlação negativa com exaustão emocional e com pressão do tempo.

Ainda no estudo de Skaalvik e Skaalvik (2010), o termo *autoeficácia docente* apresentou correlação negativa direta com o 2º vértice em destaque que foi a despersonalização (*PageRank* 1,5). Este apresentou correlação negativa direta com a variável *satisfação no trabalho* e com a variável *relação com os pais*. Constatata-se ainda que a variável relacionamento com os pais apareceu também foi associada negativamente com despersonalização (-.44).

O terceiro vértice significativo deste multigrafo (Figura 2.4) foi a satisfação no trabalho (*Pagerank* 1,2). Nota-se que tanto exaustão emocional quanto pressão do tempo associaram-se negativamente à satisfação no trabalho, do mesmo modo que esta variável interligou-se à despersonalização, cuja associação (-.52) foi encontrada no trabalho de Skaalvik e Skaalvik (2010), constatando que quanto maior a exaustão emocional menor será a satisfação do professor no trabalho.

## **Discussão**

### **Relações entre as Variáveis Identificadas nos Estudos sobre Autoeficácia Docente**

O panorama das pesquisas levantadas nesta revisão sistemática sobre autoeficácia docente, por meio do estudos das relações entre as variáveis investigadas nos artigos

encontrados, bem como por meio dos multigrafos, apresentou importantes indicativos das pesquisas realizadas sobre o construto ora investigado. Nesse sentido, a compreensão de tal construto reflete a necessidade de se conhecer de que modo a relação entre autoeficácia e suas variáveis estão implicadas no ambiente de trabalho do professor.

As pesquisas encontradas sinalizaram a necessidade de compreender como a autoeficácia está inserida no contexto de ensino, sendo influenciada tanto por fatores intrínsecos, como aqueles relacionados ao manejo de classe (Abu-Tineh, Khasawneh, e Khalaileh, 2011) ou ao desempenho escolar dos alunos (Bandura, 1997, 1998; Kaçkaya, 2011; Mojavezi & Tamiz, 2012; Soodak & Podell, 1996), dentre outros, bem como por fatores externos ao ensino que, por vezes, impõem limites ao trabalho do professor (Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Sendo a autoeficácia o eixo central da Teoria Social Cognitiva, entende-se que o número significativo de correlações positivas encontradas nesta revisão pode estar relacionado à influência que esta variável exerce no contexto de trabalho do professor, explicando em grande parte, o nível de interesse pelos pesquisadores por esta área do conhecimento. Não por acaso, pesquisas têm evidenciado efeitos positivos entre autoeficácia docente e vários aspectos do contexto de ensino, como por exemplo, entre autoeficácia docente e desempenho acadêmico (Anthony & Kritsonis, 2007; Klassen et al., 2011; Mojavezi & Tamiz, 2012), autoeficácia docente e motivação (Nolen-Hoeksema, Stice, Wade, & Bohon, 2007), autoeficácia docente e manejo de classe (Abu-Tineh et al., 2011); autoeficácia docente e satisfação no trabalho (Caprara et al., 2006). Nessa direção, Cheung, Richler, Palmeri e Gaultier (2008) postula que altos índices de autoeficácia docente estão associados positivamente tanto com resultados acadêmicos dos alunos como com maior motivação e crença na própria capacidade por parte destes, o que coaduna com a ideia de que

autoeficácia docente constitui-se como forte preditora de práticas de ensino produtivas (Abu-Tineh et al., 2011).

A variável *exaustão emocional* foi a segunda variável com maior evidência nos artigos levantados, sem considerar a separação dos artigos em grupos de correlações positivas e negativas. No entanto, dos 26 artigos desta revisão, apenas 1 investigou o estudo da relação entre esta variável com *pressão do tempo, indisciplina e despersonalização*, sugerindo que quanto maior a pressão do tempo, a indisciplina e a despersonalização, maiores os níveis de exaustão emocional, o que confirmou achados como os encontrados em Skaalvik e Skaalvik (2010). Professores que tendem a apresentar baixas expectativas em sala de aula estão mais propensos ao estresse ocupacional, elevando os índices de exaustão emocional, bem como de despersonalização. Nesse sentido, a escola precisa considerar que todas as ações em prol de melhores condições para o trabalho dos professores deve estar de acordo com os objetivos e com a filosofia daquele contexto escolar (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

De forma menos significativa, porém, evidente, constatou-se que o vértice *relatos de violência* evidenciou associações positivas com os vértices *ameaça* e *apoio à utilização da violência*, apontando que o uso desta pode afetar também a tendência para o uso da violência emocional por parte dos professores em relação a seus alunos. Apesar desta revisão ter encontrado apenas um estudo verificando as associações das variáveis em questão, a literatura alerta para o fato de que 1/3 dos professores revelam usar a violência física ou verbal em sala de aula (Khoury-Kassabri, 2012).

Notou-se ainda que alguns vértices (Figura 2.4) apresentaram associações negativas entre si. Percebeu-se que quanto maiores os índices de despersonalização, exaustão, pressão do tempo, síndrome de *burnout* e uso da violência, menores são os escores de autoeficácia do professor. Contatou-se ainda que quanto maior a relação com os pais, menor a despersonalização, bem como quanto maior a satisfação no trabalho, menor a exaustão. Esses

dados sugerem que aspectos negativos vivenciados no ambiente de trabalho docente contribuem para o repensar do processo laboral do professor, no qual constatam-se perdas e prejuízos tanto na carreira como na vida socio-familiar deste profissional (Pinto-Silva & Heloani, 2009).

### **Considerações Finais**

A presente revisão sistemática propiciou informações acerca das pesquisas conduzidas sobre autoeficácia docente, possibilitando identificar associações entre os artigos a partir das suas palavras-chave e das variáveis categóricas de análise exploradas nos resultados dos artigos. Foi possível constatar que os pesquisadores têm buscado investigar a autoeficácia docente a partir de suas possíveis relações com as diversas variáveis presentes no contexto de trabalho do professor. Em termos de implicações teóricas, tal resultado contribui para sinalizar o direcionamento das pesquisas realizadas na área, apontando algumas tendências na área investigada. Vale ressaltar que a técnica de análise de rede com grafo foi adequada tanto para análise das palavras-chave quanto para a análise dos resultados.

Dentre as limitações deste trabalho, foram constatadas algumas lacunas a serem investigadas: (a) Dentre os critérios de inclusão, a escolha por somente artigos excluiu a possibilidade de verificar outros tipos de estudos, como teses e dissertações, (b) A escolha por artigos somente em inglês e português. (c) A utilização de somente duas bases de dados (periódicos/capes e scielo). Futuros estudos poderiam, por exemplo, ampliar as buscas, realizando pesquisas em diferentes tipos de publicação acadêmica, como teses e dissertações, incluir estudos em outras línguas além do inglês e português, bem como incluir outras bases de dados como fonte de pesquisa. Apesar disso, acredita-se que a amostra de artigos pré-definidos no presente estudo representa o estado atual da área investigada.

## Referências

- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. a., & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175–181. doi:10.1177/0892020611420597 \*
- Anthony, T. & Kritsonis, W. (2007). A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e-mentoring in improving the self-efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school'. District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research, 4(1), 1–8.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78. doi:10.1016/j.tate.2013.01.002 \*
- Azevedo, R. S. (2010). *Sobrecarga do cuidador informal da pessoa idosa frágil: Uma revisão sistemática*. Dissertação de Mestrado.
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman. Retrieved from [http://books.google.com/books?id=eJ-PN9g\\_o-EC&printsec=frontcover&dq=bandura+isbn:9780716728504&hl=en&ei=HAwYTbKsLpTmsQPp8cCPCg&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCMQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com/books?id=eJ-PN9g_o-EC&printsec=frontcover&dq=bandura+isbn:9780716728504&hl=en&ei=HAwYTbKsLpTmsQPp8cCPCg&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=1&ved=0CCMQ6AEwAA#v=onepage&q&f=false)
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology & Health*, 13(4), 623–649. doi:10.1080/08870449808407422
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Biruel, E. & Pinto, R. (2011). *Bibliotecário: Um profissional a serviço da pesquisa*. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Biblioteconomia, Documentação e Ciência da Informação. Maceió, Alagoas, Brasil.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (1996). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. *Editora Vozes, 1º*, 1166–133.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473–490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Caprara, G. V., Vecchione, M., Alessandri, G., Gerbino, M., & Barbaranelli, C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology, 81*(Pt 1), 78–96. doi:10.1348/2044-8279.002004 \*
- Cakiroglu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey. *Journal of Education for Teaching, 34*(1), 33-44.
- Cheung, O. S.; Richler, J. J.; Palmeri, T. J. & Gauthier, B. (2008). Revisiting the Role of Spatial Frequencies in the Holistic Processing of Faces. *Journal Experimental Psychology, 34* (6), 1327-1336.
- Chang, S. (2010). *Academic Genealogy of Mathematicians* (1<sup>a</sup> ed.). World Scientific Publishing Company.
- Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Educational, 34* (1), 65-98  
Retrieved from  
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=03802361&AN=67026450&h=8JQ8kRTmWV7vVVZ4f5Lm2BTtRigQVLaxYJ4XcSSRJGCxut9TV%2FP1R1J9A7qNqK%2FL5FtxlAktTfYFvnwzn7w4w%3D%3D&crl=c> \*
- Cozby, P. C. (2003). Métodos de pesquisa em ciências do comportamento. Retrieved September 29, 2014, from  
[http://minhateca.com.br/PabloStuart/Documentos/An\\*c3\\*a1lise+do+Comportamento/Cozby\\*2c+P.+C.+\(2003\).+M\\*c3\\*a9todos+de+pesquisa+em+ci\\*c3\\*aancias+do+comportamento,1983645.pdf](http://minhateca.com.br/PabloStuart/Documentos/An*c3*a1lise+do+Comportamento/Cozby*2c+P.+C.+(2003).+M*c3*a9todos+de+pesquisa+em+ci*c3*aancias+do+comportamento,1983645.pdf)
- Garvis, S. (2012). Beginning generalist teacher self-efficacy for music compared with maths and English. *British Journal of Music Education, 30*, 85–101. doi:10.1017/S0265051712000411 \*
- Garvis, S., & Pendergast, D. (2011). An investigation of early childhood teacher self-efficacy beliefs in the teaching of arts education. *International Journal of Education & the Arts, 12*, 45-58 \*
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching : Self- efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry, 4*, 1–14. Retrieved from  
<http://www.literacy.unisa.edu.au/jee/Papers/JEEVol4No2/Paper1.pdf>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569–582. doi:10.1037//0022-0663.76.4.569

- Hemric, M., Eury, A. D., & Shellman, D. (2010). Correlations between perceived teacher empowerment and perceived sense of teacher self-efficacy. *Journal of Scholarship and Practice*, 7, 37-50 \*
- Iaochite, R., & Azzi, R. (2012). Escala de fontes de autoeficácia docente: Estudo exploratório com professores de Educação Física. *Psicol. Argum*, 30(71), 659–669 \*
- Iaochite, R. T., Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Wintertein, P. J. (2011). Autoeficácia docente, satisfação e disposição para continuar na docência por professores de educação física. *Revista Brasileira de Ciências e Esporte*, 33, 825-839 \*
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39, 119–138. Retrieved from <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1001446&site=ehost-live\nhttp://www.teqjournal.org/> \*
- Kaçkaya, A. (2011). The effect of school and teacher themed movies on pre-service teachers' professional attitudes and perceived self-efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1778–1783 \*
- Kelm, J. L. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, 49(2). doi:10.1002/pits \*
- Khoury-Kassabri, M. (2012). The relationship between teacher self-efficacy and violence toward students as mediated by teacher's attitude. *Social Work Research*, 36(2), 127–139. doi:10.1093/swr/svs004 \*
- Kim, Y. H., & Kim, Y. E. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1117–1123. doi:10.1016/j.tate.2009.06.009 \*
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. a. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8 \*
- Kopcha, T. J., & Alger, C. (2011). The impact of technology-enhanced student teacher supervision on student teacher knowledge, performance, and self-efficacy during the field experience. *Journal of Educational Computing Research*, 45(1), 49–73. doi:10.2190/EC.45.1.c \*
- Kurt, T., Duyar, I., & Çalik, T. (2012). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71–86. doi:10.1108/02621711211191014 \*
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teacher and Teacher Education*, 30, 84–98 \*

- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. doi:10.1016/j.tate.2013.02.004 \*
- Matei, S. (2011). Analyzing social media networks with NodeXL: Insights from a connected world by Derek Hansen, Ben Shneiderman, and Marc A. Smith. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 27(4), 405-408.. doi:10.1080/10447318.2011.544971
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in Mathematics during the transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247–258.
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491. doi:10.4304/tpls.2.3.483-491 \*
- Nolen-Hoeksema, S., Stice, E., Wade, E., & Bohon, C. (2007). Reciprocal relations between rumination and bulimic, substance abuse, and depressive symptoms in adolescent females. *Journal of Abnormal Psychology*, 116 (1), 198–207
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (pp. 1-49). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Pan, Y.-H., Chou, H.-S., Hsu, W.-T., Li, C.-H., & Hu, Y.-L. (2013). Teacher self-efficacy and teaching practices in the health and physical education curriculum in Taiwan. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41, 241–250. doi:10.2224/sbp.2013.41.2.241 \*
- Pinto-Silva & Heloani, R. 2009. Gestão educacional e trabalho docente: Aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde e doença. *Revista HISTEDBR On-line*, 33, 207-227
- Rother, E. T. (2007). Revisão narrativa vs revisão sistemática. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20, 6–7.
- Shaukat, S., & Iqbal, H. M. (2012). Teacher self-efficacy as a function of student engagement, instructional strategies and classroom management. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(3), 82-85. \*
- Silva, A. J., Iaochite, R. T., & Azzi, R. G. (2010). Crenças de autoeficácia de licenciandos em Educação Física. *Motriz*, 16(4), 942-949. \*
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001 \*

- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401–411. doi:10.1016/0742-051X(95)00047-N
- Sousa, I. F. (2009). *Burnout em professores universitários: Impactos de percepção de justiça e comprometimento afetivo. Teoria e Pesquisa*, 25 (4), 499-508
- Sousa, M. R. de, & Ribeiro, A. L. P. (2009). Revisão sistemática e meta-análise de estudos de diagnóstico e prognóstico: Um tutorial. *Arquivos Brasileiros de Cardiologia*, 92(3): 241-251. doi:10.1590/S0066-782X2009000300013
- Topkaya, E. Z., & Yavuz, A. (2011). Democratic values and teacher self-efficacy perceptions : A case of pre-service english language teachers in Turkey. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(8), 31-49. \*
- Tschannen-Moran, M. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational ...*, 68(2), 202–248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-moran, M., & Hoy, A. W. (2002). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. New Orleans, LA. Paper presented at the annual meeting of the American education research association.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi:10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. doi:10.1016/j.tate.2010.12.005 \*
- Vieluf, S., Kunter, M., & van de Vijver, F. J. R. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92–103. doi:10.1016/j.tate.2013.05.006 \*

## **Capítulo III**

### **Estudo II**

#### **Relação entre Autoeficácia de Professores e Variáveis do Contexto de Ensino**

##### **Resumo**

O objetivo deste estudo foi investigar a associação da autoeficácia de professores com a eficácia coletiva, como também com as variáveis relacionadas ao contexto de ensino (tempo de experiência, formação acadêmica, nível de ensino e tamanho das turmas). Participaram desta pesquisa 495 professores da Educação Básica, de ambos os sexos, sendo 104 participantes do sexo masculino (21%) e 391 do feminino (79%). Esta amostra foi distribuída na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de uma rede de escolas privadas confessionais, nos estados do Pará, Amapá e do Maranhão. Foram aplicados três instrumentos para a coleta de dados: O Questionário de Caracterização, a Escala de Crenças Docentes e a Escala de Crença Coletiva Escolar, validados no Brasil. As técnicas de análise de dados foram a Amostragem, a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Dentre os resultados encontrados, verificou-se a associação entre as variáveis investigadas, de modo a compreender que ao julgar a própria capacidade, o professor leva em consideração alguns fatores presentes no ambiente em que exerce a ação pedagógica. Este estudo contribuiu para compreender que a identificação desses fatores pode favorecer melhores estratégias de planejamento, ação e intervenção pedagógica, levando em consideração a realidade que se vive, bem como as próprias capacidades para atuar em seu contexto docente, com importantes implicações no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Eficácia coletiva de professores, contexto de ensino, ação docente

A autoeficácia constitui um dos elementos que integra os mecanismos psicológicos da motivação humana, sendo um dos principais construtos dentro da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (Pajares, 1996) e se refere às próprias percepções de competência para organizar e executar cursos de ação necessários para produzir determinadas realizações. Vale ressaltar, contudo, que a autoeficácia não se refere exatamente às habilidades que uma pessoa possui, mas ao que esta pensa ser capaz de realizar com as mesmas, o que implica que pessoas diferentes com capacidades semelhantes possam executar as mesmas ações de forma diferente, mediante a sua crença de eficácia (Bandura, 1993). Nessa perspectiva, a Teoria Social Cognitiva adota um modelo de causação interacional no qual eventos da pessoa, do ambiente e do comportamento atuam como aspectos determinantes uns dos outros, favorecendo o exercício do controle do direcionamento da própria vida, o que caracteriza a ação agêntica humana (Bandura, 2001).

No contexto escolar, as crenças de autoeficácia docente são o julgamento que o professor faz acerca das suas capacidades para conseguir o engajamento e o envolvimento do aluno, de modo que ele atinja seus objetivos de aprendizagem, independente do nível de motivação ou dificuldade apresentada (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

A literatura tem sinalizado que quanto mais o professor se sente capaz, mais probabilidade tem de se envolver nas atividades relacionadas ao ensino (Thoonem, Slegers, Peetsma, & Oort, 2011), de se sentir mais motivado (Rodriguez, Nuñez, Valle, Blas & Rosário, 2009) e mais tolerante com os alunos que apresentam dificuldades (Azzi, Polydoro, & Bzuneck, 2006; Bandura, 1997; Bzuneck, 2000; Iaochite, 2007; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), influenciando de modo positivo o desempenho docente (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Tschannen-Moran, Hoy e Hoy, 1998).

### **Autoeficácia Docente e Eficácia Coletiva de Professores**

Analogamente às crenças de autoeficácia, as crenças de eficácia coletiva referem-se à crença partilhada do grupo em sua capacidade para organizar e executar ações necessárias para atingir determinado objetivo (Bandura, 1997). Assim, existem sistemas sociais em que seus membros exercem funções de forma interdependente, bem como há sistemas em que os indivíduos operam de forma conjunta e, mutuamente dependente, visando resultados em comum. Desse modo, o sistema escolar constitui-se como contexto em que os professores interagem de distintas formas, gerando resultados que podem ser tanto negativos como positivos para aquela organização social (Bandura, 1993). Nesse sentido, o construto de eficácia coletiva refere-se aos julgamentos dos professores de uma unidade de ensino quanto à capacidade de organização e execução do grupo docente para alcançar resultados positivos junto aos alunos.

Escolas cujos professores trabalham em cooperação, tendem a ter mais probabilidade para encontrar modos eficazes de motivar seus alunos, de solucionar problemas de comportamento dos mesmos, bem como de melhorar a aprendizagem e, conseqüentemente os resultados acadêmicos (Tschannen-Moran et al., 1998).

Apesar de serem constructos diferentes, há uma relação positiva entre a autoeficácia e a eficácia coletiva. Ambos possuem características em comum, apesar de não coincidirem. Bzuneck e Guimarães (2009) supõem que assim como a autoeficácia é influenciada pela eficácia coletiva, esta também contribui para o seu desenvolvimento.

Dentre alguns estudos voltados à investigação acerca da associação entre autoeficácia docente e eficácia coletiva de professores, destacam-se, por exemplo, os trabalhos de Chan (2008), Gibbs e Powell (2012), Kurt, Duyar, e Çalik, (2012), Lev e Koslowsky (2009), Parks, Solmon, e Lee (2007); Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, e Benson (2010), Zambo e Zambo (2008). Ao rever sistematicamente a publicação na área no período de 2009 a 2013, Ramos et

al. (2014) constataram que oito estudos (26% do total dos artigos levantados no período de 2000 a 2013) investigaram a correlação entre auto eficácia e eficácia coletiva, apontando correlação positiva entre estes dois constructos.

A literatura também tem se dedicado a investigar a relação entre autoeficácia docente e sua relação com algumas variáveis presentes na atividade docente e no contexto de ensino. Na pesquisa realizada por Casanova (2013), os resultados indicaram que aspectos da atividade docente, como o tempo de atuação na mesma escola, apresentaram relação com as crenças de autoeficácia. Outro resultado encontrado foi a associação entre autoeficácia docente e aspectos contextuais, indicando, por exemplo, que a infraestrutura da escola pode influenciar o exercício da atividade do professor.

### **Autoeficácia Docente e Características do Contexto de Ensino**

Os pesquisadores têm evidenciado interesse em investigar a associação entre autoeficácia docente e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006), na satisfação no trabalho (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011), no estresse ocupacional (McCormick & Ayres, 2009) e na motivação (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Outros autores têm examinado também a relação entre autoeficácia docente e os diversos fatores presentes no ambiente de trabalho do professor, como tempo de experiência, conhecimento, e interpretação destes fatores contextuais (Fives & Alexander, 2004), como também com as variáveis presentes especificamente no ambiente de ensino (Iaochitte, 2007).

Tschannem-Moran et al. (1998) atentam para o fato de que as crenças de professores podem sofrer variação, dependendo do contexto em que estão inseridas. Curiosamente, estudos têm se debruçado a verificar a relação entre autoeficácia de professor e algumas variáveis contextuais da atividade docente, como anos de experiência e formação acadêmica e do contexto pedagógico presentes no cotidiano do professor, como nível de ensino e

tamanho das turmas (Casanova, 2013; Nogueira, 2012). Estas variáveis devem ser consideradas como aspectos que podem interferir diretamente na atuação do trabalho do professor (Nogueira, 2012).

O estudo de Yalçın (2014) investigou a autoeficácia docente de licenciandos submetidos à seleção para lecionar a disciplina Ciências, no primeiro ciclo do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Dentre os resultados, indicou diferenças significativas com relação à associação entre autoeficácia e nível de ensino, revelando que quanto maior o nível de ensino, maior o índice de autoeficácia. Nessa direção, Goya, Bzuneck, e Guimarães (2008), cujo estudo teve por objetivo medir as crenças de eficácia de professores de Física do ensino médio, bem como a motivação dos alunos, constataram alta e significativa correlação entre autoeficácia docente e motivação dos alunos em todas as séries investigadas, indicando que quanto maior a série, maior o valor da correlação entre autoeficácia docente e motivação para aprender, bem como entre autoeficácia e uso de estratégias de ensino. Tschannen-Moran e Johnson (2011) investigaram as crenças de autoeficácia para o ensino da alfabetização e a relação dessas crenças com a autoeficácia do ensino em geral. Dentre as variáveis analisadas, o nível de ensino foi o fator mais significativo, em que os professores do ensino fundamental demonstraram os maiores escores de autoeficácia docente para o ensino da alfabetização comparados aos professores do ensino médio. Tais pesquisas corroboram estudos anteriores realizados por Bandura (1993) quanto à conclusão de que há diferenças no senso de eficácia de professores no que tange às séries em que ministram suas aulas.

Autoeficácia docente é um complexo construto que apresenta variação ao longo da carreira do professor, de modo a influenciar sua prática (Alger, 2009; Brouwers & Tomic, 2000). Assim, Bandura (1997) e Tschannen-Moran e Hoy (2001) sugerem que o tempo de experiência é uma variável importante quando se investiga as crenças de eficácia docente. Consideram que o passar dos anos na função pode favorecer ao professor melhores níveis de

autoeficácia. Nesse sentido, professores com pouco tempo de experiência na carreira tendem a apresentar níveis mais baixos de autoeficácia docente e, conseqüentemente, menores chances de conseguir realizar sua função de modo satisfatório (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Nessa direção, Batdi, (2014) constatou que professores com mais de 21 anos de experiência demonstraram mais confiança em si próprios para motivar os alunos, comparados a professores com experiência entre seis e 10 anos. Vale ressaltar, contudo, que alguns estudos não encontraram correlação entre autoeficácia e tempo de experiência (Alvarenga, 2011; Tschannen-Moran & Johnson, 2011).

Além do tempo de experiência, a variável formação dos professores tem sido associada com a autoeficácia docente. O estudo de Alvarenga (2011) identificou o nível de crença de autoeficácia computacional docente de professores de ensino médio, inferindo que quanto maior a titulação do docente, maior o nível de autoeficácia para o uso de tecnologias como recurso didático. Semelhante a esses resultados, a pesquisa desenvolvida por Tschannen-Moran e Johnson (2011), acima descrita, indicou que quanto maior a formação acadêmica, mais elevados são os índices de autoeficácia docente.

O nível de ensino e tamanho das turmas também constituem aspectos que podem influenciar os níveis de autoeficácia dos professores. A pesquisa de Bzuneck (1996) investigou o nível de crenças de autoeficácia de 529 professoras do ensino fundamental (1º ciclo), da rede pública, discriminando o senso de eficácia pessoal e o senso de eficácia de ensino. Dentre os resultados, a variável número de alunos por turma apareceu relevante apenas em relação às professoras de 1ª e 2ª séries, indicando, neste caso, que quanto menor o tamanho das turmas, maiores as crenças de autoeficácia. No grupo das professoras que atuavam na 3ª e 4ª série, a variável em questão não foi significativa.

Visando verificar o quanto o tamanho das turmas contribui para explicar a escala de fontes de autoeficácia docente e suas subescalas, a pesquisa de Iaochitte (2007) revelou que

dentre as variáveis investigadas, o tamanho das turmas se mostrou significativamente correlacionado com as subescalas, ou seja, tal variável constitui-se como fator que pode influenciar os níveis de autoeficácia docente.

Diante do exposto, algumas pesquisas na área em questão têm se dedicado a compreender a relação entre autoeficácia docente, eficácia coletiva e as variáveis contextuais do ensino, uma vez que esses estudos têm contribuído para a noção de que tanto a percepção de eficácia como tais variáveis devem ser consideradas. Assim, este estudo propõe-se a investigar a associação da autoeficácia de professores com a eficácia coletiva de professores, como também com as variáveis relacionadas ao contexto de ensino (tempo de experiência, formação acadêmica, nível de ensino e tamanho das turmas).

## **Método**

### **Amostra**

Participaram desta pesquisa 495 professores da Educação Básica, de ambos os sexos, sendo 104 participantes do sexo masculino (21%) e 391 do feminino (79%). Esta amostra foi distribuída na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de uma rede de escolas privadas confessionais, nos estados do Pará, Amapá e do Maranhão (Tabela 3.1), sendo 15 escolas no Pará, distribuídas em sete municípios, incluindo a capital, um distrito e oito bairros da região metropolitana; uma escola do Amapá, na região metropolitana, e no Maranhão, um total de 12 escolas, sediadas em 12 municípios, incluindo a capital. A escolha pelos três estados justificou-se pelo fato de que a rede de escolas selecionadas é constituída por unidades escolares situadas em capitais e municípios do Pará, Amapá e Maranhão. Vale ressaltar que, com fins de aprimorar o processo de amostragem, considerou-se a distribuição por estado sem, contudo, se fazer inferências comparativas entre eles.

O cálculo amostral foi realizado de forma probabilística, cujos participantes foram selecionados por amostra aleatória estratificada e amostra aleatória simples, em que se atribui

a cada elemento da população um número distinto, e em seguida, são realizados sucessivos sorteios até se completar o tamanho da amostra (Bolfarine & Bussab, 2005).

Tabela 3.1

*Quantidade de Professores de Escolas Privadas Confessionais, do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em 2013.*

Níveis	Estados			Total
	Pará	Amapá	Maranhão	
<b>Educação Infantil</b>	42	4	36	82
<b>Ensino Fundamental</b>	525	28	261	814
<b>Ensino Médio</b>	95	17	71	183
<b>Total</b>	662	49	368	1079

**Fonte:** União Norte Brasileira, janeiro 2013.

Os pesos foram calculados proporcionalmente à população de professores por estado e nível de ensino, conforme mostra a Tabela 3.2, a partir de,

$$Peso = \frac{\text{População de Professores de Determinado Tipo de Ensino}}{\text{População Total de Professores do Estado}},$$

Por Exemplo,

$$Peso \text{ Educação Infantil (Pará)} = \frac{42}{662} = 0,0634.$$

Tabela 3.2

*Distribuição dos Pesos Proporcionalmente à População de Professores por Estado e Nível de Ensino.*

Níveis	Estados		
	Pará	Amapá	Maranhão
<b>Educação Infantil</b>	0,0634	0,0816	0,0978
<b>Ensino Fundamental</b>	0,7931	0,5714	0,7092
<b>Ensino Médio</b>	0,1435	0,3469	0,1929
<b>Total</b>	1,0000	1,0000	1,0000

O tamanho de amostra por Estado foi determinado, a partir de,

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0},$$

onde  $n_0 = \frac{1}{e^2} = \frac{1}{0,05^2}$  ( $e = \text{Erro Amostral}$  )

Por exemplo, foi obtida a amostra para o Estado do Pará,

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0} = \frac{662 \times \left(\frac{1}{0,05^2}\right)}{662 \times \left(\frac{1}{0,05^2}\right)} = 249,$$

onde o número de professores da rede de escolas confessionais do Estado do Pará ( $N$ ) é de 662;  $n_0$  é a estimativa inicial do tamanho da amostra, obtido a partir de  $n_0 = \frac{1}{e^2}$ , com  $e$  sendo o erro amostral máximo estabelecido, neste estudo foi fixado em 5%, já que em pesquisas envolvendo as áreas de educação e psicologia o erro amostral máximo sugerido por Bolfarine e Bussab (2005) é de 5%. Os tamanhos amostrais para os Estados do Amapá e Maranhão são 44 e 192 professores, respectivamente.

Em seguida foram obtidos os tamanhos da amostra estratificada para cada um dos Estados (Pará, Amapá e Maranhão) e por tipo de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), conforme Tabela 3.3.

$$n^1 \text{ Tipo de Ensino (Estado)} = \text{INTEIRO} (\text{PESO} \times n) + 1, \quad \text{onde } n^1 \\ = \text{Tamanho da Amostra.}$$

Por exemplo,

$$n^1 \text{ Educação Infantil (Pará)} = \text{INTEIRO} (0,0634 \times 249) + 1 = 16$$

Tabela 3.3

*Distribuição do Tamanho Amostral Estratificado por Estados e por Tipo de Ensino.*

Níveis	Estados			Total
	Pará	Amapá	Maranhão	
<b>Educação Infantil</b>	16	4	19	39

<b>Ensino Fundamental</b>	198	25	136	359
<b>Ensino Médio</b>	36	15	37	88
<b>Total</b>	250	44	192	486

Realizado o cálculo da amostra, procedeu-se à seleção aleatória dos participantes da pesquisa, por meio de sorteio. A cada negativa de participação, procedia-se a novo sorteio com fins de atingir o número estabelecido pelo cálculo amostral.

Vale ressaltar que a amostra final sofreu uma sutil diferença da amostra calculada. A pesquisa seria aplicada a 485 professores, no entanto, com a distribuição entre populações por tipo de ensino e estado para gerar uma amostra proporcional, o valor inicial foi aumentado, ficando a amostra final com 495 docentes, considerando que alguns professores foram sorteados para a aplicação de questionário “reserva”. Finalmente o erro amostral foi reduzido de 5% para 3,31%.

### **Instrumentos de Coleta**

Foram aplicados três instrumentos para a coleta de dados: O Questionário de Caracterização, a Escala de Crenças Docentes e Escala de Crença Coletiva Escolar, validados no Brasil.

#### **Questionário de Caracterização do Participantes (Casanova, 2013) - Apêndice C**

O Questionário de Caracterização do Participante é composto de 26 itens nos quais são requeridos dados que reflitam informações e características dos participantes como experiência no magistério, número de alunos por turma, jornada de trabalho, infraestrutura do contexto de trabalho, idade, sexo, etc.

#### **Escala de Crenças Docentes (Casanova, 2013) - Apêndice A**

A utilização desta escala se deu com o objetivo de identificar a percepção dos professores em relação à autoeficácia docente. A escala, originalmente, possui a versão longa com 24 itens e a versão curta, com 12 itens e opções de resposta com intervalo de 1 a 10

pontos, variando de *nada capaz* a *muito capaz*. Foi traduzida e adaptada por Guerreiro-Casanova e Azzi (2013). Do mesmo modo que a escala original, esta versão foi organizada em três fatores: Eficácia no Engajamento do Estudante, Eficácia nas Estratégias Instrucionais e Eficácia no Manejo de Sala de Aula.

#### **Escala de Crença Coletiva Escolar (Casanova & Azzi, 2015) Apêndice D**

A utilização da Escala de Eficácia Coletiva teve por objetivo medir as crenças dos professores acerca da capacidade coletiva. A escala possui 12 itens e foi adaptada a partir da escala de Tschannen-Moran e Barr, 2004, sendo formada por duas subescalas: estratégias instrucionais e disciplina de estudantes. Possui opção de resposta com intervalo de 1 a 9 pontos, variando de *nada capaz* a *muito capaz*.

#### **Procedimentos de Coleta de Dados e Éticos**

Os instrumentos, de caráter autoaplicativo, foram aplicados coletivamente durante momento de capacitação dos professores, tendo duração de 40 a 50 minutos. Foram explicitados os objetivos da pesquisa, bem como as dúvidas dos participantes. A pesquisa atendeu às exigências contempladas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). Os participantes concordaram com a pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), no qual estavam claros os objetivos da pesquisa, bem como as questões éticas inerentes a ela.

#### **Procedimento de Análise**

As técnicas estatísticas envolvidas neste estudo foram a Amostragem, a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Para as análises propostas, foram consideradas as seguintes variáveis: autoeficácia docente, eficácia coletiva e as variáveis da atividade docente (tempo de experiência, formação acadêmica, nível de ensino e tamanho das turmas).

A AF foi utilizada para construção do índice de autoeficácia e de eficácia coletiva, de acordo com os passos a seguir: (a) teste de normalidade e, posteriormente, a identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados); (b) a análise da matriz de correlação, considerando valores iguais ou maiores que 0,30; (c) a análise da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1, quanto mais próximo de um o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica (Maroco, 2007); (d) o teste de esfericidade de Bartlett, o qual avalia se a matriz de correlação é igual à matriz identidade e à análise da matriz anti-imagem, que indica por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA) se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica; (e) critério de Kaiser para determinar a quantidade de fatores extraídos, isto é, quantidade de equações necessárias à construção do índice; (f) método Varimax – para rotacionar os valores extraídos para que o fator possa maximizar a informação de cada elemento utilizado na construção dos índices; (g) cálculo do escore fatorial (índice) de cada professor em que foram multiplicados os valores individuais atribuídos a cada pergunta pelos pesos fatoriais. Ressalta-se que a Análise Fatorial foi utilizada para as variáveis autoeficácia e eficácia coletiva. Utilizou-se o software SPSS, versão 20.0.

Após a obtenção dos escores fatoriais padronizados para o índice de autoeficácia, bem como para o índice de eficácia coletiva, foi realizada uma classificação dos professores em quatro grupos distintos. A classificação foi baseada na teoria dos percentis amostrais (Bussab & Morettin, 2013). Logo, o conjunto de valores dos escores padronizados de cada um dos índices foi dividido da seguinte forma: Grupo 1 – Professores com escores de 0 a 69,99% (grupo de professores com os menores escores); Grupo 2 – Professores com escores de 70 a 79,99%; Grupo 3 – Professores com escores de 80 a 89,99% e Grupo 4 – Professores com escores de 90 a 100% (grupo de professores com os maiores escores).

Análise de Correspondência (AC) teve por objetivo identificar agrupamentos (clusters), a partir dos escores fatoriais dos participantes em relação às variáveis investigadas. Foram consideradas as seguintes etapas: (a) teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) – objetivando verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo. As hipóteses testadas são  $H_0$ : as variáveis são independentes e  $H_1$ : as variáveis são dependentes, é necessário que haja rejeição da hipótese nula ( $H_0$ ) para que se possa seguir com a ANCOR; (b) cálculo do critério  $\beta$  - para verificar a dependência entre as categorias das variáveis; (c) cálculo do percentual de inércia - referente à variação explicada por cada dimensão; (d) cálculo do coeficiente de confiança ( $\gamma$ ) – Com fins de saber a probabilidade de uma categoria de variável estar associada a outra; o procedimento adotado baseou-se nos resíduos, os quais consideram a diferença entre as frequências esperadas e as observadas (Ramos, Almeida, & Araújo, 2008). Ressalta-se que as associações entre as categorias foram consideradas significativas, com o valor do coeficiente de confiança ( $\gamma$ )  $\geq 70,00\%$ . A análise de correspondência foi realizada com o auxílio do aplicativo Statistica, versão 6.0.

## **Resultados**

### **Relação entre Autoeficácia e Eficácia Coletiva Docente**

As estatísticas resultantes da aplicação da técnica de Análise de Correspondência (ANCOR) permitiram constatar a associação entre autoeficácia e eficácia coletiva docente ( $P = 0,000$ ).

Na Tabela 3.4 estão expostos os resultados das estatísticas resultantes da técnica de análise de correspondência aos índices de autoeficácia docente e de eficácia coletiva de professores, os quais indicam a associação entre os construtos autoeficácia e eficácia coletiva docente.

Tabela 3.4

Tabela 3.4

*Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência aos Índices de Auto Eficácia e Índice de Eficácia Coletiva.*

Variáveis	Categorias	Autoeficácia			
		0 a 69,99%	70 a 79,99%	80 a 89,99%	90 a 100,00%
Eficácia Coletiva	0 a 69,99%	5,45 (100,00)	1,06 (70,89)	-3,54 (0,00)	-1,69 (0,00)
	70 a 79,99%	0,03 (2,51)	2,65 (99,20)	-1,08 (0,00)	-2,10 (0,00)
	80 a 89,99%	-2,82 (0,00)	-1,33 (0,00)	1,89 (94,07)	1,98 (95,27)
	90 a 100,00%	-2,10 (0,00)	-2,16 (0,00)	2,36 (98,20)	1,47 (85,80)

A partir dos resultados da Tabela 3.4, pode-se inferir que quando realizada a associação entre autoeficácia e eficácia coletiva docente, constata-se que os maiores níveis de autoeficácia (80 a 89,99 e 90 a 100%) estão relacionados aos maiores índices de eficácia coletiva (80 a 89,99 e 90 a 100%). Os menores escores de autoeficácia (0 a 69,99/ 70 a 79,99%) estão associados aos menores índices de eficácia coletiva (0 a 69,9%). Ou seja, os dois construtos estão correlacionados, indicando que quando uma variável altera a outra também modifica na mesma direção.

#### **Autoeficácia Docente, Tempo de Experiência, Formação Docente e Variáveis do Contexto (Nível de Ensino e Tamanho das Turmas)**

A partir da construção do índice de autoeficácia de professor, verificou-se a associação deste índice com as variáveis *tempo de experiência, formação docente e características do contexto (nível de ensino e tamanho das turmas)*.

Os valores do nível descritivo ( $p$ ) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta ( $\beta$ ) maior que 3, indicaram que tanto o índice de autoeficácia como suas

categorias são dependentes. Além disso, pôde-se observar que a soma dos percentuais de inércia indicaram que mais de 70% da informação foi restituída pela AC. Desta forma, todos os pressupostos para utilização da técnica de Análise de Correspondência foram satisfeitos.

A Tabela 3.5 apresenta as estatísticas resultantes da aplicação da técnica de Análise de Correspondência (ANCOR), a partir da qual foram constatadas relações de dependência entre autoeficácia docente e as seguintes variáveis: tempo de experiência, formação acadêmica, nível de ensino e tamanho das turmas.

*Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência ao Índice de Autoeficácia Docente, Tempo de Experiência, Formação Acadêmica, Nível de Ensino e Número de Alunos por Turma.*

Variáveis	$\chi^2$	Linhas	Colunas	Critério $\beta$	% Inércia	$p$ -valor
Autoeficácia <i>versus</i> Tempo de Experiência	52,82	4	7	8,21	95,98	0,000
Autoeficácia <i>versus</i> Formação Acadêmica	13,73	4	3	3,15	100,00	0,033
Índice de Autoeficácia <i>versus</i> Nível de Ensino	11,88	4	3	2,40	100,00	0,065*
Autoeficácia <i>versus</i> Números de Alunos/Turma	28,71	4	6	3,54	99,39	0,018

**\*\*Dependentes a 0,07% (7%)**

**Nota:**  $\chi^2$  - Valor do Qui-quadrado;  $p$  – Nível Descritivo;  $\beta$  – Valor do Critério Beta.

A partir da Tabela 3.5 foi possível verificar os índices das variáveis com correlações significativas, sendo que, dentre essas, constata-se que quatro apresentaram relação com autoeficácia docente, a saber: Tempo de Experiência, Formação Acadêmica, Nível de Ensino e Número de Alunos por Turma. Vale ressaltar que apesar do critério Beta ( $\beta$ ) ter sido menor que 3 e o  $p > 0,05$  para a associação entre autoeficácia docente e nível de ensino, considera-se que houve correlação moderada entre tais variáveis.

### Autoeficácia Docente, Tempo de Experiência e Formação Acadêmica

A Tabela 3.6 apresenta os resíduos e níveis de confiança (entre parênteses) resultantes da análise de correspondência aplicada ao índice de autoeficácia, tempo de experiência e formação acadêmica do professor.

Tabela 3.6

*Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses) Resultantes da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice de Autoeficácia, Tempo de Experiência e Formação Acadêmica.*

Variáveis	Autoeficácia			
	0 a 69,99%	70 a 79,99%	80 a 89,99%	90 a 100,00%
<b>Tempo de Experiência</b>	-----	-----	-----	-----
< 1	<b>2,65 (99,19)*</b>	<b>1,58 (88,69)*</b>	-2,10 (0,00)	-1,78 (0,00)
< 5	-0,39 (0,00)	0,33 (26,16)	0,41 (31,66)	-0,42 (0,00)
5 a 10	-0,81 (0,00)	0,65 (48,18)	0,17 (13,13)	-0,03 (0,00)
10 a 15	0,11 (9,03)	0,48 (37,15)	-0,39 (0,00)	-0,14 (0,00)
15 a 20	1,02 (69,41)	-2,82 (0,00)	-0,31 (0,00)	<b>2,15 (96,84)*</b>
20 a 25	-2,10 (0,00)	0,33 (26,00)	0,01 (0,41)	<b>1,78 (92,44)*</b>
25 a 30	<b>2,09 (96,37)*</b>	-1,78 (0,00)	<b>1,23 (78,21)*</b>	-1,78 (0,00)
<b>Formação Acadêmica</b>	-----	-----	-----	-----
Graduação	0,29 (22,73)	<b>1,27 (79,63)*</b>	0,30 (23,40)	-1,91 (0,00)
Especialização	-0,38 (0,00)	-1,59 (0,00)	-0,09 (0,00)	<b>2,08 (96,25)*</b>
Mestrado	0,23 (18,32)	0,64 (47,86)	-0,89 (0,00)	0,16 (12,72)

“Conforme indicado na tabela 3.6, pôde-se observar que professores com menos de um e mais de 25 anos de tempo de experiência na função apresentaram os menores índices de autoeficácia (0 e 69,99% e 70 a 79,99%). Os professores que apresentaram os maiores índices de autoeficácia foram os que possuem entre 15 a 25 anos (de 90 a 100,00%). Outra parte do grupo de professores apresentou índices mais elevados (de 80 a 89,99%). Os resultados acima indicam que os professores entre 15 e 25 anos de tempo na função são aqueles que se sentem mais seguros na profissão.

Quanto à associação entre autoeficácia docente e formação acadêmica, foi possível constatar que professores com especialização apresentaram índices mais elevados de autoeficácia (de 90 a 100,00%) do que professores com graduação (de 70 a 79,99%).

#### **Autoeficácia Docente, Nível de Ensino e Número de Alunos por Turma**

A Tabela 3.7 permitiu notar a associação do índice de autoeficácia docente com as variáveis nível de ensino e número de alunos por turma, a partir dos resíduos e níveis de confiança alcançados por meio da ANCOR.

Tabela 3.7

*Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses) Resultantes da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice de Autoeficácia, Nível de Ensino e Tamanho das Turmas*

Categorias	Autoeficácia			
	0 a 69,99%	70 a 79,99%	80 a 89,99%	90 a 100,00%
<b>Nível de Ensino</b>	-----	-----	-----	-----
Infantil	0,07 (5,67)	-1,34 (0,00)	1,14 (74,47)	-0,04 (0,00)
Fundamental	<b>0,87 (61,48)**</b>	-0,39 (0,00)	0,00 (0,00)	-0,45 (0,00)
Médio	-1,79 (0,00)	<b>1,72 (91,50) *</b>	-0,79 (0,00)	<b>0,94 (65,20)**</b>
<b>Número de Alunos por Turma</b>	-----	-----	-----	-----
<30	-0,69 (0,00)	0,02 (1,40)	<b>1,67 (90,48)*</b>	-1,28 (0,00)
30	0,94 (65,52)	0,43 (32,96)	-1,59 (0,00)	0,50 (38,20)
35	-0,41 (0,00)	0,36 (27,95)	0,18 (14,56)	-0,16 (0,00)
40	<b>1,93 (94,66)*</b>	-0,32 (0,00)	-1,48 (0,00)	0,14 (11,42)
45	-1,19 (0,00)	0,10 (8,01)	0,30 (23,47)	0,72 (52,81)
50	-1,77 (0,00)	-1,79 (0,00)	<b>1,71 (91,28)*</b>	<b>1,51 (87,01)*</b>

Os resultados da Tabela 3.7 sugerem que quando realizada a associação entre autoeficácia docente e nível de ensino, os professores que apresentaram os menores índices de autoeficácia são aqueles que atuam no ensino fundamental (0 e 69,99%), comparados aos professores do ensino infantil (80 a 89,99%) e do ensino médio que apresentaram os maiores escores de autoeficácia (70 e 79,99% e 90 a 100,00%). Vale ressaltar que, dentre as

correlações encontradas, estas variaram entre probabilidades moderadas a fortemente significativas.

A Tabela 3.7 também evidencia que professores cujas salas de aula têm menos que 30 alunos obtiveram índices de autoeficácia classificada de 80 a 89,99%. Já professores cujas salas de aula têm de 30 a 40 alunos apresentaram os níveis mais baixos de autoeficácia (0 e 69,99%). Docentes com 35 alunos apresentam associação com todos os níveis de autoeficácia. Os que possuem 45 alunos em sala apresentaram índices de 90 a 100,00%. E professores cujas salas de aula têm 50 alunos apresentaram níveis de autoeficácia docente maiores (80 a 100,00%).

## **Discussão**

### **Autoeficácia e Eficácia Coletiva Docente**

Os resultados ora encontrados indicaram que autoeficácia e eficácia coletiva docente apresentaram associação entre si. Nessa direção, Gibbs e Powell (2012) sugerem que o senso de autoeficácia de professores influencia as crenças de eficácia coletiva, possibilitando melhores resultados na motivação dos alunos, bem como na condução de comportamentos difíceis apresentados pelos estudantes em sala de aula. O estudo de Lev e Koslowsky (2009) aponta que níveis elevados de eficácia coletiva associam-se positivamente ao senso de autoeficácia dos professores, especialmente na forma como gerenciam suas salas de aula, dando-lhes maior domínio e controle às estratégias utilizadas.

Kurt et al. (2012), ao verificar o papel da eficácia coletiva acerca da relação entre liderança transformacional de diretores e autoeficácia de professores, apontaram que a eficácia coletiva e a liderança transformacional, em conjunto, interferem na autoeficácia de professores. As pesquisas de Chan (2008), Zambo e Zambo (2008) e Viel-Ruma et al. (2010) também indicaram associações positivas entre autoeficácia e eficácia coletiva de professores.

Nesse sentido, a associação encontrada neste estudo reforça a ideia de que as crenças de autoeficácia desempenham importante papel, e são construídas a partir de percepções acerca da capacidade do grupo (crenças de eficácia coletiva) ao qual pertencem (Bandura, 1997). Assim, professores com modesto senso de autoeficácia podem apresentar maior capacidade para enfrentar obstáculos se estiverem num ambiente escolar onde os professores tendem a acreditar na capacidade conjunta do grupo, de modo a favorecer ações pedagógicas mais eficazes juntos aos alunos, o que evidencia a associação entre os referidos construtos.

### **Autoeficácia Docente e Tempo de Experiência**

A associação entre autoeficácia docente e tempo de experiência encontrados neste estudo (professores que apresentaram os maiores índices de autoeficácia foram os que possuem de 15 a 25 anos de experiência no magistério) corroboram resultados de pesquisas empreendidas por Alvarenga (2011) e Tschannen-Moran e Hoy (2001). Os resultados de Ferreira (2010) apontam que mais tempo exercendo o magistério favorece melhor percepção de preparo docente, mais comprometimento com a aprendizagem dos alunos e maior intenção de permanecer na carreira. Anos de magistério configuram-se como a mais efetiva forma de se estabelecer uma significativa sensação de eficácia, pois a informação advinda a partir das experiências positivas, ao longo da carreira, é capaz de propiciar uma percepção de eficácia docente mais positiva, da mesma forma que as experiências negativas tendem a contribuir para se obter baixos índices de eficácia (Bandura, 1997).

Curiosamente, neste estudo, parte dos professores que se encontram no final da carreira, ou seja, com mais de 25 anos de tempo na função, não apresentaram os índices mais elevados de autoeficácia. Não por acaso, o estudo de Bzuneck (1996) sinalizou que, em particular pelo final da carreira docente, tais crenças aparecem cristalizadas e, no caso das crenças de ensino geral, mais marcadas pelo pessimismo. Tal resultado pode estar relacionado às fontes de informação que contribuem para a origem das crenças de

autoeficácia, postuladas por Bandura (1986). É provável que as experiências tidas como não bem sucedidas por **estes** professores, advindas da fonte conhecida por “experiência direta”, tenha nutrido baixas crenças de autoeficácia, ao longo dos anos.

### **Autoeficácia Docente e Formação Acadêmica**

Os resultados encontrados neste estudo, no entanto, corroboraram parcialmente tais pesquisas, pois professores com especialização apresentaram os maiores índices de autoeficácia docente quando comparados aos docentes com graduação.

Alguns fatores podem estar relacionados ao resultado ora discutido, como a qualidade do programa de pós-graduação no qual foi realizada a formação desses professores ou mesmo a falta de perspectiva quanto ao crescimento profissional. A ausência de programas de incentivo dentro da instituição, como plano de cargos e salários, associados ao estímulo à qualificação na formação acadêmica poderiam contribuir para que os professores se sentissem mais estimulados e, conseqüentemente, com percepções mais positivas de autoeficácia.

### **Autoeficácia Docente e Nível de Ensino**

Os resultados ora encontrados indicaram que autoeficácia docente e nível de ensino apresentaram associação entre si. A esse respeito, Bzuneck (1997) observou que a percepção de autoeficácia de professores se modifica em função das séries em que lecionam, confirmando achados de Bandura (1993), cujos relatos de pesquisas apontam que as crenças de professores de matemática e de linguagem variam conforme as séries escolares.

Os professores do ensino fundamental foram os que apresentaram os menores índices de autoeficácia, comparados aos professores do ensino infantil e do ensino médio. Tal resultado confirma o estudo de Iaochitte (2007), e refuta, por exemplo, o trabalho de Goya et al. (2008), que não encontraram relação entre as variáveis ora discutidas. Vale ressaltar que não foram encontrados parâmetros na literatura para discutir os escores de autoeficácia

docente encontrados neste estudo com relação ao ensino infantil. Índices maiores de autoeficácia podem indicar um aspecto positivo na prática docente (Bandura, 1993, 1994, 2004; Macedo, 2009). Nesse sentido, os baixos índices ora encontrados no ensino fundamental devem constituir objeto de preocupação, dadas as repercussões das crenças de autoeficácia docente nos resultados acadêmicos dos alunos (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), pois, tais resultados podem sinalizar que, sendo o ensino fundamental base para o ensino médio, baixos escores de autoeficácia docente estão, de algum modo, influenciando negativamente o desempenho escolar dos alunos não apenas neste nível de ensino, como também nos demais níveis.

De modo geral, tal resultado indica que o nível de ensino é um aspecto que tende a influenciar a percepção de eficácia do professor. Tal reconhecimento pode influenciar o modo como o professor se envolve com os conteúdos escolares, com o *feedback* aos alunos, com o suporte para a autonomia dos mesmos, dentre outras implicações diretas no ensino. Outras consequências que podem ser acarretadas são aquelas para além do contexto de ensino, em termos de consequências no desenvolvimento social e tecnológico brasileiro, haja vista que a atuação do professor exerce influência, sobremaneira, na formação de cidadãos que atuarão no mercado de trabalho.

### **Autoeficácia Docente e Tamanho das Turmas**

De acordo com os resultados, os professores que apresentaram maior percepção de autoeficácia foram aqueles com um número reduzido de alunos (menos de 30 alunos). Tal constatação permite inferir que o tamanho das turmas é um fator merecedor de atenção, dadas todas as adversidades enfrentadas o cotidiano do professor, incluindo, entre outras, as turmas numerosas, que podem demandar maior esforço e atenção.

A literatura indica que os resultados deste estudo confirmam outras pesquisas, como a realizada por Iaochite (2007), indicando que quanto menor o tamanho das turmas, maiores os índices de autoeficácia docente; a investigação de Duso e Sudbrack (2010), constatando que turmas com elevado número de alunos tende a refletir no processo ensino-aprendizagem, de modo negativo; o estudo de Glass e Smith (1979), verificando que classes menores favorecem o desempenho acadêmico dos alunos nos testes; a pesquisa de Card e Krueger (1992) que constatou haver associação entre tamanho das turmas e melhores salários dos alunos, quando estes estiverem no mercado de trabalho.

Curiosamente, os resultados também apontaram altos índices de autoeficácia entre os professores com as turmas maiores (mais de 50 alunos). Na perspectiva da Teoria Social Cognitiva que adota um modelo de causalção recíproca, na qual o indivíduo determina parcialmente seu ambiente e dele recebe influência, as crenças de autoeficácia favorecem a motivação (Bandura, 1993, 1994, 2004). De acordo com os resultados ora encontrados, o professor parece se colocar na posição de agente que influencia intencionalmente não apenas o próprio funcionamento, mas também as circunstâncias nas quais está inserido, como postulado por Bandura (2008). Desse modo, tais resultados sugerem que as maiores percepções de autoeficácia docente também podem contribuir para um maior envolvimento do professor nas atividades de sala de aula (Thoonen et al., 2011), e conseqüentemente, melhores resultados acadêmicos. Assim, os resultados aparentemente controversos, podem, diferentemente do esperado, indicar que o docente com um número maior de alunos por turma e com maiores índices de autoeficácia também pode sentir-se mais motivado e mais capaz de intervir no próprio ambiente, na direção de promover o desenvolvimento de estratégias de ação que acabam favorecendo a melhor capacidade de enfrentamento diante de turmas numerosas.

Destaca-se que outras variáveis devem ser consideradas para se compreender a relação entre autoeficácia e tamanho das turmas, pois, como apontado no estudo de Guskey (1987), aspectos como dificuldades de aprendizagem e de motivação podem exigir mais ainda do que uma turma com poucos alunos. A partir destes resultados, pode-se inferir que os níveis de autoeficácia docente contribuem para ampliar a compreensão da relação deste construto com as variáveis nível de ensino, formação acadêmica, tempo de experiência e número de alunos por turma. Ressalta-se que as divergências encontradas em termos de achados na literatura podem estar relacionadas com outros aspectos, como por exemplo, o perfil da escola e dos participantes da pesquisa.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa permitiu ampliar o conhecimento acerca da associação entre as variáveis investigadas, de modo a compreender que ao julgar a própria capacidade, o professor leva em consideração alguns fatores presentes no ambiente em que exerce a ação pedagógica. Nesse sentido, este estudo contribuiu para compreender que a identificação desses fatores pode favorecer melhores estratégias de planejamento, ação e intervenção pedagógica, levando em consideração a realidade que se vive, bem como as próprias capacidades para atuar em seu contexto docente, com importantes implicações no processo ensino-aprendizagem.

Dentre as limitações deste estudo, destaca-se que, ao analisar a relação entre autoeficácia e o tamanho das turmas não se considerou outras variáveis que poderiam estar influenciando os resultados encontrados, como por exemplo, o nível dos alunos ou mesmo sua motivação, o que não favoreceu uma compreensão mais consistente acerca da relação estudada.

Há que se ressaltar a necessidade de estudos futuros, de modo a verificar a relação entre as variáveis aqui investigadas, em contextos escolares com características diferentes,

bem como a necessidade de explorar a associação da autoeficácia docente com outras variáveis que também permeiam o contexto escolar, como a indisciplina, a satisfação no trabalho, a síndrome de burnout, o desempenho escolar, bem como a motivação e o nível de capacidade dos alunos, acima mencionados. Desta forma, acredita-se que os resultados da presente investigação agregam conhecimentos aos estudos já realizados, indicando direcionamentos para novas pesquisas.

## Referências

- Alger, C. L. (2009). Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: Changes over the career span. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 743–751. doi:10.1016/j.tate.2008.10.004
- Alvarenga, C. E. A. (2011). *Autoeficácia de professores para utilizarem tecnologias de informática no ensino* (Tese de doutorado), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. Longman: New York.
- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.) *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Campinas-SP: Alínea.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., Vol. 3, pp. 368-369). New York: Wiley.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 8-10.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (2004). Self-efficacy. In N. B. Anderson (Ed.) *Encyclopedia of health & behavior* (Vol. 2, pp. 708-714). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol. 1, pp. 167-196). Westport, CT: Greenwood Publishing Company.

- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory : An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Batdi, V. (2014). The German teacher trainers' self-efficacy beliefs. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), 23–31. doi:10.11114/jets.v2i4.490
- Bolfarine, H. & Bussab, W. O. (2005). *Elementos de amostragem*. São Paulo: Blucher.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8
- Bussab, W.O. & Morettin, P.A. (2013). *Estatística Básica*. 8.ed., São Paulo: Editora Saraiva.
- Bzuneck, A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e contexto. *Arquivos e contexto*, 4, 57-89.
- Bzuneck, J. A. (1997). As crenças de Auto-Eficácia e o seu papel na motivação. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. F. Sisto, G. Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.) *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 117-133). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (2009). Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. *ETD - Educação Temática Digital*, 10(n. esp.), 1-15.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473–490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Card, D., & Krueger, A. B. (1992). Does school quality matter? Returns to education and the characteristics of public schools in the United States, *The American Economic Review*, 100(1), 1-40.
- Casanova, D. C. G. (2013). *Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista* (Tese de doutorado). Campinas, Universidade Estadual de Campinas.
- Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Escalas de crenças de eficácia pessoal e coletiva para educadores: Evidências de validade. *Revista Psico-USF, no prelo*.
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069. doi:10.1016/j.tate.2007.11.010

- Duso, E. M. & Sudbrack, A. P. (2010). Políticas educacionais: Textos, contextos e práticas – possíveis interfaces. *Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI*, 6, 65-80
- Ferreira, L. L. (2010). *Relações entre o trabalho e a saúde de professores na Educação Básica no Brasil*. Relatório final do Projeto “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil 2010”. Disponível em [www.fundacentro.gov.br](http://www.fundacentro.gov.br), acesso em 16 de maio de 2015.
- Fives, H. & Alexander, P. A. (2004). How schools shape teacher efficacy and commitment another piece in the achievement puzzle. In D. M. McInerney & S. Van Etten. *Big theories revisited: research on sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 329-359). Greenwich: Information Age Publishing.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: the structure of teachers’ individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *The British Journal of Educational Psychology*, 82(Pt 4), 564–84. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x
- Glass, V. G. & Smith, M. L. (1979). Meta-analysis of research on class size and achievement. *Educational Evolution and Policy Analysis*, 7, 25-48.
- Goya, A., Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. E. R. (2008). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender física. *Psicologia Escolar E Educacional (Impresso)*, 12(1). doi:10.1590/S1413-85572008000100005
- Guskey, T. R. (1997). *Implementing Mastery Learning* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Iaochite, R. T. (2007). *Auto-eficácia de docentes de educação física* (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. a. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Kurt, T., Duyar, I., & Çalik, T. (2012). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71–86. doi:10.1108/02621711211191014
- Lev, S., & Koslowsky, M. (2009). Moderating the collective and self-efficacy relationship. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 452–462. doi:10.1108/09578230910967437
- Macedo, C. I. (2009). *Crenças de autoeficácia de professores do Ensino Fundamental e suas relações com percepções de apoio na escola* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Macedo, I. C. & Bzuneck, A. (2009). *Motivação do professor, autoeficácia e fatores do contexto*. IX Congresso nacional de educação PUC-PR

- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. 3.ed., Lisboa: Lisboa.
- McCormick, J., & Ayres, P. L. (2009). Teacher self-efficacy and occupational stress: A major Australian curriculum reform revisited. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 463–476. doi:10.1108/09578230910967446
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in Mathematics during the transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247–258.
- Moreira, M. C. (2004). O mestrado profissional em ensino. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 1, 131–142.
- Nogueira, A. L. H. (2012). Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições policiais. *Educação e Sociedade*, 33(121), 1237-1254.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-78.
- Parks, M., Solmon, M., & Lee, A. (2007). Understanding classroom teachers’ perceptions of integrating physical activity: A collective efficacy perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 316–328. doi:10.1080/02568540709594597
- Ramos, E. M. L. S., Almeida, S. S., & Araújo, A. R. (Orgs.). (2008). *Segurança pública: Uma abordagem estatística e computacional*. Belém: Editora Universitária.
- Ramos, M. F. H., Costa, S. S., Pontes, F. A. R., Fernandez, A. P. O., & Nina, K. C. F. (2014). Collective Teacher Efficacy Beliefs : a Critical Review of the Literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 179 – 188. Retrieved from [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_7\\_1\\_May\\_2014/23.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_7_1_May_2014/23.pdf)
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente, Motivación del Profesor y Estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Peetsma, T. T. D., & Oort, F. J. (2011). Can teachers motivate students to learn? *Educational Studies*, 37(3), 345-360.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207. doi:10.1080/15700760490503706
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi:10.3102/00346543068002202

- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 751–761. doi:10.1016/j.tate.2010.12.005
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(3), 225–233. doi:10.1177/0888406409360129
- Woolfolk-Hoy, A. & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self efficacy beliefs of adolescents* (117-137). Connecticut: Information Age Publishing.
- Yalçın, F. A. (2014). Investigation of science teacher candidates' self-efficacy beliefs of science teaching with respect to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046–1063.
- Zambo, D., & Zambo, B. R. (2008). The impact of professional development in Mathematics on teachers' individual and collective efficacy: The stigma of underperforming. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 159–168.

## **Capítulo IV**

### **Estudo III**

#### **Crenças de Eficácia Coletiva de Professores e Variáveis do Contexto de Ensino**

##### **Resumo**

Este estudo teve como objetivo verificar a relação entre eficácia coletiva docente e as variáveis do contexto de ensino (tempo de atuação na função em relação ao nível de ensino/série em que leciona, tempo de experiência no magistério, jornada de trabalho e infraestrutura da escola). Participaram desta pesquisa 495 professores da Educação Básica, de ambos os sexos, sendo 104 participantes do sexo masculino (21%) e 391 do feminino (79%). Esta amostra foi distribuída na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de uma rede de escolas privadas confessionais, nos estados do Pará, Amapá e do Maranhão. Foram aplicados dois instrumentos para a coleta de dados: O Questionário de Caracterização e a Escala de Crença Coletiva Escolar. As técnicas de análise de dados foram a Amostragem, a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Dentre os resultados encontrados, ressalta-se que a análise desta associação contribui para compreender como o ambiente de trabalho docente pode favorecer a percepção do senso de eficácia coletiva, de modo a identificar possíveis desdobramentos no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Eficácia coletiva de professores, contexto de ensino, ação docente.

Para a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1977, 1986, 1997), as crenças de eficácia dizem respeito à capacidade de atingir determinados resultados mediante uma ação. Estas crenças são constituídas por dois importantes construtos: percepções individuais e coletivas. Autoeficácia é a crença acerca da habilidade de produzir resultados esperados por meio de própria ação. Eficácia coletiva é a crença acerca da capacidade dos membros de um grupo para tomar decisões, bem como conseguir recursos e estratégias necessárias à realização de determinadas atividades (Bandura, 1986).

A percepção de eficácia coletiva é também definida como uma crença grupal partilhada em suas capacidades conjuntas para alcançar determinados objetivos (Bandura, 1986). Nesse sentido, as crenças acerca do potencial do grupo têm a ver com a percepção de um membro acerca daquilo que os demais podem realizar, bem como, de sua própria habilidade. A pouca variação entre os julgamentos dos integrantes de um grupo tende a um senso de eficácia coletiva mais coeso, contribuindo para a noção de cultura daquele conjunto de pessoas ou organização (Zacaro, Blar, Petterson & Zazanis, 1995). Ressalta-se que um grupo não é uma entidade simples, haja vista sua dinâmica eclética de funcionamento, bem como as relações sociais entre seus membros (Adams & Forsyth, 2006). Os indivíduos de um grupo fazem julgamentos acerca do potencial coletivo a partir das experiências acumuladas, o que fundamenta a ideia de agência organizacional, o que é equivalente à noção de agência humana no campo da eficácia individual da teoria social cognitiva (Goddard & Goddard, 2001).

No âmbito escolar, crenças de eficácia coletiva docente dizem respeito aos julgamentos de professores quanto à capacidade de organização e execução do grupo docente, do qual fazem parte, para alcançar resultados positivos junto aos alunos (Goddard, Hoy, & Hoy, 2004). O contexto escolar é um dos mais favoráveis para se verificar o impacto da crença de eficácia coletiva nas realizações organizacionais (Bandura, 1993), pois os

docentes atuam de modo individual e coletivo, visando atingir as metas para as quais foram designados. Cada membro do grupo trabalha no sentido de cumprir sua parte, com vistas a alcançar um objetivo comum (Bandura, 1997).

Experiências adquiridas com os anos de magistério configuram-se como a mais efetiva forma de se estabelecer uma significativa sensação de eficácia coletiva, pois a informação advinda a partir das experiências positivas poderá gerar confiança na capacidade do grupo (Goddard, 2001; Goddard, Hoy, & Hoy, 2000). Tais vivências, intituladas como experiências diretas, constituem uma das fontes mais importantes de construção das crenças de eficácia coletiva (Goddard et al., 2004). As demais fontes que, juntamente com a experiência direta, formam as crenças de eficácia coletiva são as experiências vicárias (observação de ações bem sucedidas), a persuasão social/verbal (capacidade de influenciar o grupo para atingir determinado desempenho) e os estados fisiológicos e afetivos (nível de estresse, ansiedade, humor, sudorese etc), capazes de interferir no uso das habilidades e capacidades do grupo (Bandura, 1997). Assim, entende-se que as crenças de eficácia coletiva ocorrem por meio da interpretação ou do processamento das informações obtidas mediante experiências vivenciadas no contexto no qual se está inserido (Goddard & Skrla, 2006).

A literatura tem verificado a associação entre eficácia coletiva de professor e diversas variáveis que podem impactar o contexto de ensino. Dentre estas, destacam-se o desempenho acadêmico dos alunos (Bandura, 1993; Goddard, Hoy, Sweetland, & Hoy, 2000; Hoy, Sweetland, & Smith, 2002; Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Tschannen-Moran & Barr, 2004); a autoeficácia de professores (Chan, 2008; Gibbs & Powell, 2012; Kurt, Duyar, & Çalik, 2012; Lev & Koslowsky, 2009; Parks, Solmon, & Lee, 2007; Viel-Ruma, Houchins, Jolivette, & Benson, 2010; Zambo & Zambo, 2008), o desempenho profissional (Zambo & Zambo, 2008); a confiança nos pares (Lee, Zhang e Yin, 2011), a satisfação no trabalho (Klassen & Chiu, 2010; Viel-Ruma et al., 2010), o apoio técnico-administrativo (Kurt et al.,

2012; Kurz & Knight, 2004; Lev & Koslowsky, 2009; Ware & Kitsantas, 2007); a motivação e o compromisso com o ensino (Rodríguez, Núñez, Valle, Blas, & Rosario, 2009). Tais evidências indicam que eficácia coletiva constitui-se como importante aspecto a ser considerado no contexto escolar, já que possibilita compreender o funcionamento organizacional a partir das respostas dos membros do grupo diante das adversidades que estão relacionadas.

A escola, como espaço de organização social estabelece metas a serem atingidas. Assim, fatores pessoais, comportamentais e ambientais representam uma rede complexa de aspectos interligados e mutuamente interdependentes, o que caracteriza a reciprocidade triádica. Dentro da teoria social cognitiva, a reciprocidade triádica consiste nas influências interatuantes entre aspectos pessoais, ambientais e comportamentais (Bandura, 2000, 2008). A partir dessa análise, Bandura (1997) postula que os fatores do contexto devem ser considerados, uma vez que exercem influencia sobre o julgamento da capacidade diante das ações. Nessa lógica, aspectos relativos ao contexto de trabalho configuram-se como condições que demandam adaptação do professor, podendo afetar suas crenças de eficácia coletiva.

Sendo o ambiente de trabalho docente multideterminado por uma série de fatores (Bandura, 2000), compreende-se por que a literatura aponta o interesse dos pesquisadores em investigar a relação entre eficácia coletiva e alguns desses aspectos. A esse respeito, Casanova (2013) destaca que uma parte da produção acadêmica tem se dedicado a verificar a relação de diversas variáveis com as crenças de eficácia coletiva de professores. Dentre estas, destacam-se o tempo em que o professor atua na função em determinada série/nível de ensino, o cumprimento da jornada de trabalho, o tempo de experiência no magistério e a infraestrutura da escola.

Ao analisar a relação entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem adquiridas profissionalmente no contexto docente, Tardif e Raymon (2000) destacam a natureza temporal dos saberes dos professores, uma vez que estes são construídos ao longo de um processo, ou seja, durante o percurso do magistério. Portanto, as crenças de eficácia de professor são suscetíveis às experiências decorridas ao longo do tempo. Esta pressuposição é confirmada por Goddard (2006), Goddard e Skrla (2006) e Chan (2008) ao sugerirem que quanto mais tempo de experiência os professores adquirirem, maiores serão os índices de crenças de eficácia coletiva.

Ao comparar professores com mais de 10 anos de experiência com professores menos experientes, Goddard (2002) identificou crenças mais elevadas de eficácia coletiva entre os professores mais experientes. Este dado não foi confirmado por Schechter e Tschannen-Moran (2006) e Skaalvik e Skaalvik (2007), que constataram que quanto mais tempo de experiência no magistério, menores são os níveis de eficácia coletiva de professores. Segundo os autores, estes achados podem estar relacionados ao desgaste físico e emocional acumulado ao longo da profissão, decorrentes das condições de trabalho pouco favoráveis.

Além do tempo de experiência, a jornada de horas trabalhadas constitui uma importante variável que tem sido destacada graças a evidências empíricas que revelam sua influência sobre o desempenho dos profissionais em geral. Além das pesquisas que discutem o cumprimento da jornada de trabalho numa dimensão psicossocial, uma parte da produção acadêmica tem se dedicado a verificar as implicações dessa questão nos espaços escolares e, conseqüentemente, nas ações docentes. Bandura (1997) defende que o professor que atua numa única instituição tem condições de partilhar rotinas e rituais com mais regularidade, o que acaba favorecendo índices elevados de eficácia coletiva. Apesar destas considerações, os estudos de Schechter e Tschannen-Moran (2006) e Fives e Looney (2009), que investigam a relação entre eficácia coletiva de professor e jornada de trabalho não identificaram

associação com coletiva docente. Para Fives e Looney (2009), tal resultado pode estar relacionado, em primeiro lugar, à caracterização da amostra, na qual os participantes eram estudantes de graduação ou de pós-graduação, sem experiência no ensino. Em segundo lugar, ao fato do local da coleta ser uma universidade tradicionalmente voltada para pesquisa, com pouca atenção dada ao ensino.

Outro aspecto contextual considerado relevante dentre os fatores que influenciam a eficácia coletiva dos professores diz respeito à infraestrutura da escola. Pesquisas têm considerado que o espaço físico das escolas e seus recursos materiais constituem importante aspecto a ser considerado, podendo influenciar de modo positivo os níveis de eficácia coletiva dos professores, haja vista que estes aspectos contextuais exercem impacto sobre a qualidade educacional (Adams & Forsyth, 2006; Caprara, Barbanelli, Borgogni, & Petitta, 2006; Casanova, 2013; Russo & Azzi, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

De modo geral, a pertinência das pesquisas sobre eficácia coletiva de professores que considerem os aspectos contextuais consiste em reconhecer que, apoiados nessas crenças, os professores elegem desafios a serem enfrentados, estabelecem metas e ações a serem cumpridas, bem como empreendem esforços em prol de atingir determinadas metas (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Diante do exposto, este trabalho teve como objetivo verificar a relação entre eficácia coletiva docente e variáveis do contexto de ensino (tempo de atuação na função em relação ao nível de ensino/série em que leciona, tempo de experiência no magistério, jornada de trabalho e infraestrutura da escola).

## **Método**

### **Amostra**

Participaram desta pesquisa 495 professores da Educação Básica, de ambos os sexos, sendo 104 participantes do sexo masculino (21%) e 391 do feminino (79%). Esta amostra foi distribuída na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de uma rede de

escolas privadas confessionais, nos estados do Pará, Amapá e do Maranhão (ver Tabela 4.1), sendo 15 escolas no Pará, distribuídas em sete municípios, incluindo a capital, um distrito e oito bairros da região metropolitana; uma escola do Amapá, na região metropolitana, e no Maranhão, um total de 12 escolas, sediadas em 12 municípios, incluindo a capital. A escolha pelos três estados justificou-se pelo fato de que a rede de escolas selecionadas é constituída por unidades escolares situadas em capitais e municípios do Pará, Amapá e Maranhão. Vale ressaltar que, com fins de aprimorar o processo de amostragem, considerou-se a distribuição por estado sem, contudo, se fazer inferências comparativas entre eles.

O cálculo amostral foi realizado de forma probabilística, cujos participantes foram selecionados por amostra aleatória estratificada e amostra aleatória simples, em que se atribui a cada elemento da população um número distinto, e em seguida, são realizados sucessivos sorteios até se completar o tamanho da amostra (Bolfarine & Bussab, 2005).

Tabela 4.1

*Quantidade de Professores nos Estados do Pará, Amapá e Maranhão de Escolas Privadas Confessionais, do Ensino Infantil, Fundamental e Médio, em 2013.*

Níveis	Estados			Total
	Pará	Amapá	Maranhão	
<b>Educação Infantil</b>	42	4	36	82
<b>Ensino Fundamental</b>	525	28	261	814
<b>Ensino Médio</b>	95	17	71	183
Total	662	49	368	1079

Fonte: União Norte Brasileira, janeiro/2013.

Os pesos foram calculados proporcionalmente à população de professores por estado e nível de ensino, conforme mostra a Tabela 4.2, a partir de,

$$\text{Peso} = \frac{\text{População de Professores de Determinado Tipo de Ensino}}{\text{População Total de Professores do Estado}},$$

Por Exemplo,

$$\text{Peso Educação Infantil (Pará)} = \frac{42}{662} = 0,0634.$$

Tabela 4.2

*Distribuição dos Pesos Proporcionalmente à População de Professores por Estado e Nível de Ensino.*

Níveis	Estados		
	Pará	Amapá	Maranhão
<b>Educação Infantil</b>	0,0634	0,0816	0,0978
<b>Ensino Fundamental</b>	0,7931	0,5714	0,7092
<b>Ensino Médio</b>	0,1435	0,3469	0,1929
<b>Total</b>	1,0000	1,0000	1,0000

O tamanho de amostra por Estado foi determinado, a partir de,

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0},$$

onde  $n_0 = \frac{1}{e^2} = \frac{1}{0,05^2}$  (e = Erro Amostral )

Por exemplo, foi obtida a amostra para o Estado do Pará,

$$n = \frac{N \times n_0}{N + n_0} = \frac{662 \times \left(\frac{1}{0,05^2}\right)}{662 \times \left(\frac{1}{0,05^2}\right)} = 249,$$

onde o número de professores da rede de escolas confessionais do Estado do Pará ( $N$ ) é de 662;  $n_0$  é a estimativa inicial do tamanho da amostra, obtido a partir de  $n_0 = \frac{1}{e^2}$ , com  $e$  sendo o erro amostral máximo estabelecido, neste estudo foi fixado em 5%, já que em pesquisas envolvendo as áreas de educação e psicologia o erro amostral máximo sugerido por Bolfarine e Bussab (2005) é de 5%. Os tamanhos amostrais para os Estados do Amapá e Maranhão são 44 e 192 professores, respectivamente.

Em seguida foram obtidos os tamanhos da amostra estratificada para cada um dos Estados (Pará, Amapá e Maranhão) e por tipo de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), conforme Tabela 4.3, a partir:

$$n^1 \text{ Tipo de Ensino (Estado)} = \text{INTEIRO} (\text{PESO} \times n) + 1, \quad \text{onde } n^1 \\ = \text{Tamanho da Amostra.}$$

Por exemplo,

$$n^1 \text{ Educação Infantil (Pará)} = \text{INTEIRO} (0,0634 \times 249) + 1 = 16$$

Tabela 4.3

*Distribuição do Tamanho Amostral Estratificado por Estados e por Tipo de Ensino.*

Níveis	Estados			Total
	Pará	Amapá	Maranhão	
<b>Educação Infantil</b>	16	4	19	39
<b>Ensino Fundamental</b>	198	25	136	359
<b>Ensino Médio</b>	36	15	37	88
<b>Total</b>	250	44	192	486

Realizado o cálculo da amostra, procedeu-se à seleção aleatória dos participantes da pesquisa, por meio de sorteio. A cada negativa de participação, procedia-se a novo sorteio com fins de atingir o número estipulado pelo cálculo amostral.

Vale ressaltar que a amostra final sofreu uma sutil diferença da amostra calculada. A pesquisa seria aplicada a 485 professores, no entanto com a distribuição entre populações por tipo de ensino e estado para gerar uma amostra proporcional, o valor inicial foi aumentado, ficando a amostra final com 495 docentes, considerando que alguns professores foram sorteados para a aplicação de questionário “reserva”. Finalmente o erro amostral foi reduzido de 5% para 3,31%.

### **Instrumentos de Coleta**

Foram utilizados dois instrumentos na coleta de dados: O Questionário de Caracterização e a Escala de Crença Coletiva Escolar, validados no Brasil.

### **Questionário de Caracterização do Participante (Casanova, 2013) - Apêndice C**

O questionário de caracterização do participante é composto de 26 itens nos quais são requeridos dados que reflitam informações e características dos participantes como, por exemplo, experiência no magistério, número de alunos por turma, jornada de trabalho, infraestrutura do contexto de trabalho, idade, sexo, etc.

### **Escala de Crença Coletiva Escolar (Casanova & Azzi, 2015) – Apêndice D**

A utilização da Escala de Eficácia Coletiva teve por objetivo medir as crenças dos professores acerca da capacidade coletiva. A escala possui 12 itens e foi adaptada a partir da escala de Tschannen-Moran & Barr (2004), sendo formada por duas subescalas: estratégias instrucionais e disciplina de estudantes. Possui opção de resposta com intervalo de 1 a 9 pontos, variando de *nada capaz* a *muito capaz*. Questões que exemplificam itens da referida escala, com relação à subescala Estratégias Instrucionais: Quanto os professores podem fazer na escola para que a aprendizagem se torne significativa para o aluno? Quanto os professores podem fazer para ajudar os alunos a entender um assunto complexo? Exemplos de itens que compõem a subescala Disciplina de Estudantes: Quanto as pessoas que trabalham na sua escola podem fazer para controlar problemas comportamentais? Quanto as pessoas que trabalham na sua escola podem fazer para estabelecer regras e procedimentos que facilitem a aprendizagem?

### **Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados**

Num primeiro momento foi solicitada autorização, por meio de ofício, para a realização da pesquisa, junto à direção geral da rede de escolas privadas e confessionais dos estados do Pará, Amapá e Maranhão. Após devida autorização, a pesquisa foi encaminhada

ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Núcleo de Medicina Tropical (NMT/UFPA), tendo sido aprovada pelo protocolo N° 766.978.

A coleta de dados ocorreu primeiramente no estado do Pará, em seguida no Maranhão, e posteriormente, no Amapá, por ocasião do planejamento letivo, no qual os professores foram reunidos e os instrumentos autoaplicáveis foram conduzidos coletivamente, durante 50 a 60 minutos. No início da coleta, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), no qual estavam claros os objetivos da pesquisa, bem como as questões éticas inerentes a ela.

### **Procedimento de Análise**

#### **Técnicas estatísticas.**

As técnicas estatísticas envolvidas neste estudo foram a Amostragem, a Análise Fatorial (AF) e a Análise de Correspondência (ANCOR). Para as análises propostas foram consideradas as seguintes variáveis: eficácia coletiva e aspectos relativos à atividade docente (tempo na função, jornada de trabalho, tempo de experiência no magistério, infraestrutura – recursos materiais e espaços físicos).

A AF foi utilizada para construção do índice de autoeficácia e de eficácia coletiva, de acordo com os passos a seguir: (a) teste de normalidade e, posteriormente, a identificação da existência ou não de *outliers* (valores discrepantes no conjunto de dados); (b) a análise da matriz de correlação, considerando valores iguais ou maiores que 0,30; (c) a análise da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), cujos valores variam de 0 a 1, quanto mais próximo de 1 o seu valor, mais adequada é a utilização da técnica (Maroco, 2007); (d) o teste de esfericidade de Bartlett, o qual avalia se a matriz de correlação é igual à matriz identidade e à análise da matriz anti-imagem, em que indica por meio da Medida de Adequação da Amostra (MAA) se a variável em estudo é apropriada para a utilização da técnica; (e) critério de Kaiser para determinar a quantidade de fatores extraídos, isto é, quantidade equações

necessárias a construção do índice; (f) método Varimax – para rotacionar os valores extraídos para que o fator possa maximizar a informação de cada elemento utilizado na construção dos índices; (g) cálculo do escore fatorial (índice) de cada professor em que foram multiplicados os valores individuais atribuídos a cada pergunta pelos pesos fatoriais. Para esta análise utilizou-se o software SPSS, versão 20.0.

Após a obtenção dos escores fatoriais padronizados para o índice de eficácia coletiva foi realizada uma classificação dos professores em quatro grupos distintos. A classificação foi baseada na teoria dos percentis amostrais (Bussab & Morettin, 2013). Logo, o conjunto de valores dos escores padronizados de cada um dos índices foi dividido da seguinte forma: Grupo 1 – Professores com escores de 0 a 69,99% (grupo de professores com os menores escores); Grupo 2 – Professores com escores de 70 a 79,99% (grupo de professores com escores moderados); Grupo 3 – Professores com escores de 80 a 89,99% e Grupo 4 – Professores com escores de 90 a 100% (grupo de professores com os maiores escores).

Análise de Correspondência (AC) teve por objetivo identificar agrupamentos (clusters), a partir dos escores fatoriais dos participantes em relação às variáveis investigadas. Foram consideradas as seguintes etapas: (a) teste qui-quadrado ( $\chi^2$ ) – objetivando verificar a existência de dependência entre as variáveis em estudo. As hipóteses testadas são  $H_0$ : as variáveis são independentes e  $H_1$ : as variáveis são dependentes, é necessário que haja rejeição da hipótese nula ( $H_0$ ) para que se possa seguir com a ANCOR; (b) cálculo do critério  $\beta$  - para verificar a dependência entre as categorias das variáveis; (c) cálculo do percentual de inércia - referente à variação explicada por cada dimensão; (d) cálculo do coeficiente de confiança ( $\gamma$ ) – Com fins de saber a probabilidade de uma categoria de variável estar associada a outra; o procedimento adotado baseou-se nos resíduos, os quais consideram a diferença entre as frequências esperadas e as observadas (Ramos et al., 2008). Ressalta-se que as associações entre as categorias foram consideradas significativas, quando

o valor do coeficiente de confiança ( $\gamma$ ) foi  $\geq 70,00\%$ . A análise de correspondência foi realizada com o auxílio do aplicativo Statistica, versão 6.0.

## Resultados

### Eficácia Coletiva e Variáveis do Contexto e da Atividade Docente

A partir da construção do índice de eficácia coletiva, verificou-se a associação desta com as variáveis contextuais (jornada de trabalho e infraestrutura) e com as variáveis da atividade docente (tempo de atuação na função, tempo de experiência no magistério). Vale ressaltar que não houve necessidade de construir índices para estas variáveis.

A Tabela 4.4 apresenta as estatísticas resultantes da aplicação da técnica de Análise de Correspondência (ANCOR), a partir da qual foram constatadas relações de dependência entre eficácia coletiva de professor e as seguintes variáveis: Tempo na função, cumprimento da jornada, tempo de experiência, infraestrutura.

Tabela 4.4

*Estatísticas Resultantes da Aplicação da Técnica de Análise de Correspondência ao Índice de Eficácia Coletiva, Cumprimento da Jornada, Infraestrutura, Tempo na Função e Tempo de Experiência.*

Variáveis	$\chi^2$	Linhas	Colunas	Critério $\beta$	% Inércia	$p$ -valor
Eficácia Coletiva <i>versus</i> Jornada de Trabalho	18,85	4	4	3,28	95,02	0,027
Eficácia Coletiva <i>versus</i> Infraestrutura	18,05	4	4	3,02	99,58	0,035
Eficácia Coletiva <i>versus</i> Tempo na Função	40,86	4	7	5,39	97,92	0,002
Eficácia Coletiva <i>versus</i> Tempo de Experiência	40,09	4	6	6,48	98,68	0,000

**Nota:**  $\chi^2$  - Valor do Qui-quadrado;  $p$  – Nível Descritivo;  $\beta$  – Valor do Critério Beta.

Os valores do nível descritivo ( $p$ ) menores que o nível de significância de 0,05 (5%) e do Critério Beta ( $\beta$ ) maior que 3 indicaram que tanto o índice de eficácia coletiva como suas categorias são dependentes (Tabela 4.4). Além disso, pôde-se observar que a soma dos

percentuais de inércia indicaram que mais de 70% da informação foi restituída pela AC.

Desta forma todos os pressupostos para utilização da técnica de Análise de Correspondência foram satisfeitos.

### **Eficácia Coletiva Docente, Jornada de Trabalho e Infraestrutura**

A Tabela 4.5 apresenta os resíduos e níveis de confiança (entre parênteses) resultantes da análise de correspondência aplicada ao índice de eficácia coletiva docente, jornada de trabalho e infraestrutura, indicando a associação entre as variáveis.

Tabela 4.5

*Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses) Resultantes da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice de Eficácia Coletiva Docente, Jornada de Trabalho e Infraestrutura.*

<b>Variáveis</b>	<b>Eficácia Coletiva Docente</b>			
	0 a 69,99%	70 a 79,99%	80 a 89,99%	90 a 100,00%
<b>Jornada de Trabalho</b>				
Apenas nessa escola	0,27 (21,40)	-1,00 (0,00)	-0,04 (0,00)	<b>1,33 (81,54)*</b>
Nessa escola e em outra(a) privada	-0,02 (0,00)	1,00 (68,27)	0,51 (38,74)	-2,53 (0,00)
Nessa escola e em outra(s) pública(s)	0,27 (20,90)	0,57 (43,47)	-0,66 (0,00)	0,03 (2,29)
Nessa escola e em outras públicas e/ou privadas	-1,75 (0,00)	<b>1,43 (84,61)*</b>	0,69 (51,18)	-1,39 (0,00)
<b>Infraestrutura</b>				
Insuficiente	0,41 (31,85)	-0,35 (0,00)	0,95 ( <b>65,74</b> )	-1,79 (0,00)
Pouco Adequada	<b>1,16 (75,25)*</b>	-1,21 (0,00)	0,61 (46,02)	-0,72 (0,00)
Adequada	-1,35 (0,00)	<b>1,70 (91,17)*</b>	-0,85 (0,00)	0,64 (47,97)
Muito Adequada	0,83 ( <b>59,35</b> )	-1,55 (0,00)	0,22 (17,57)	0,98 ( <b>67,30</b> )

### **Eficácia Coletiva Docente e Jornada de Trabalho**

Com relação à associação entre eficácia coletiva de professores e cumprimento de jornada de trabalho, a Tabela 4.5 também evidenciou que o grupo de professores que atua em

apenas uma escola apresentou escores de eficácia coletiva mais elevados, variando de 90 a 100,00%, seguido do grupo que atua em mais de uma instituição (pública ou privada), com escores menores (70 a 79,99%).

### **Eficácia Coletiva Docente e Infraestrutura**

“Este estudo evidenciou que, na associação entre eficácia coletiva de professores e infraestrutura da escola (Tabela 4.6), o grupo de professores que avaliou a infraestrutura da escola como adequada foi o que apresentou escores moderados de eficácia coletiva (70 a 79,99%). Os menores escores que variaram entre 0 e 69,99% foram representados pelo grupo de docentes que considerou a infraestrutura pouco adequada”.

### **Eficácia Coletiva Docente, Tempo na Função/Série e Tempo de Experiência**

A Tabela 4.6 apresenta os resíduos e níveis de confiança (entre parênteses) resultantes da análise de correspondência aplicada ao índice de eficácia coletiva docente, tempo na função e tempo de experiência no magistério.

Tabela 4.6

*Resíduos e Níveis de Confiança (entre parênteses) Resultantes da Análise de Correspondência Aplicada ao Índice de Eficácia Coletiva Docente, Tempo na Função e Tempo de Experiência.*

Variáveis	Eficácia Coletiva Docente			
	0 a 69,99%	70 a 79,99%	80 a 89,99%	90 a 100,00%
<b>Tempo na Função/Série</b>				
Menos de 1 ano	-1,54 (0,00)	<b>2,01 (95,52)*</b>	0,01 (0,41)	1,28 (0,00)
Menos de 5 anos	0,21 (16,96)	0,81 (57,93)	-0,94 (0,00)	0,28 (22,20)
De 5 a 10 anos	0,33 (25,66)	-0,78 (0,00)	0,09 (6,96)	0,66 (48,89)
De 10 a 15 anos	<b>1,14 (74,61)*</b>	-0,03 (0,00)	-0,60 (0,00)	-0,17 (0,00)
De 15 a 20 anos	0,61 (45,75)	-0,86 (0,00)	-0,06 (0,00)	0,73 (53,37)
De 20 a 25 anos	-1,60 (0,00)	-2,07 (0,00)	<b>3,39 (99,93)*</b>	-1,33 (0,00)
De 25 a 30 anos	-1,65 (0,00)	<b>1,14 (74,64)*</b>	0,82 (59,04)	-1,37 (0,00)
<b>Tempo de Experiência</b>				
1 a 5	-0,57 (0,00)	<b>1,18 (76,25)*</b>	-0,31 (0,00)	-0,55 (0,00)
6 a 10	<b>1,05 (70,46)*</b>	-0,98 (0,00)	-0,43 (0,00)	<b>1,05 (70,84)*</b>
11 a 15	0,84 (59,77)	0,76 (55,01)	-1,11 (0,00)	-0,08 (0,00)
16 a 20	0,46 (35,14)	-1,03 (0,00)	-0,04 (0,00)	<b>1,12 (73,60)*</b>
21 a 25	-1,71 (0,00)	-2,19 (0,00)	<b>3,62 (99,97)*</b>	-1,43 (0,00)
26 a 30	-1,66 (0,00)	<b>1,18 (76,02)*</b>	0,83 (59,51)	-1,39 (0,00)

### **Eficácia Coletiva Docente e Tempo na Função**

De acordo com os resultados da Tabela 4.5, com relação à associação entre eficácia coletiva e tempo na função (atuação na mesma série/nível de ensino), os grupos de professores que apresentaram os maiores escores de eficácia coletiva (80 a 89,9%) foram os docentes com 20 e 25 anos atuando na função e o que apresentou os menores escores (0 a 69,9%) foi o grupo de professores de 10 a 15 anos.

### **Eficácia Coletiva Docente e Tempo de Experiência no Magistério**

Os resultados da associação entre eficácia coletiva e tempo de experiência no magistério revelam que o grupo de professores que apresentou os maiores escores de eficácia

coletiva foi aquele com tempo de experiência entre 16 a 20 anos, seguido do grupo de professores que tem entre 21 a 25 anos (80 a 89%). Uma parte dos professores com tempo de experiência variando entre 6 a 10 anos foram classificados com os menores níveis de eficácia coletiva entre 0 e 69,99% e também com os maiores níveis de eficácia coletiva (90 a 100,00%).

## **Discussão**

### **Eficácia Coletiva Docente e Jornada de Trabalho**

Os resultados encontrados revelaram maiores índices de eficácia coletiva no grupo de professores que trabalham apenas numa única escola. Segundo Bandura (1997), atuar em um único contexto educacional permite ao docente partilhar rituais e rotinas de modo mais frequente que, por sua vez, repercute gerando uma cultura de grupo, o que favorece na elevação dos índices de eficácia coletiva, ao contrário de professores que necessitam dividir seu tempo em mais de uma escola. A noção de cultura partilhada pelo grupo constitui importante perspectiva para a apreensão do significado acerca da eficácia coletiva, uma vez que é definida como uma crença grupal em suas capacidades conjuntas para organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir determinados níveis de tarefas (Bandura, 1997).

A despeito da coerência entre a teoria de Bandura (1997) e os dados aqui encontrados, pesquisas recentes não tem constatado associação semelhante entre jornada de trabalho e eficácia coletiva. Schechter e Tschannen-Moran (2006), que tiveram por objetivo verificar a validade e a confiabilidade da escala de Eficácia Coletiva de Professor Israelense, bem como explorar variáveis demográficas que poderiam influenciar o senso de eficácia coletiva não identificaram associação entre jornada de trabalho e eficácia coletiva. Casanova (2013), ao analisar as relações explicativas entre as crenças de eficácia escolar e o IDESP das escolas

selecionadas, considerando-se a associação com diversas variáveis, dentre estas, a jornada de trabalho não encontraram relações significativas entre eficácia coletiva e jornada de trabalho.

Os resultados da pesquisa ora realizada constataram índices moderados de eficácia coletiva entre os professores que trabalham em mais de uma instituição, sendo uma da rede privada e outra pública. Em tal circunstância, poderia se esperar que esse grupo de professores apresentasse níveis mais baixos de eficácia coletiva, pois de acordo com Carlotto e Camara, (2007), dentre as consequências e adversidades que a jornada dupla impõe ao docente, estão o comprometimento da capacidade de autogerenciamento das ações, bem como o próprio domínio didático e acadêmico desses professores.

É possível que o não comprometimento das crenças coletivas dos docentes a despeito de dividirem seu tempo em mais de um contexto educacional se deva à natureza confessional de um destes contextos. Este aspecto, de algum modo, pode ter influenciado os índices de eficácia coletiva, uma vez que uma parte significativa dos professores comungam da mesma filosofia religiosa. Tal característica relaciona-se ao processo de institucionalização dos professores, os quais partilham, dentro do contexto de trabalho, de uma cultura e de um conjunto de normas de comportamento, significados e procedimentos cristalizados socialmente (Cavaliere, 2007).

### **Eficácia Coletiva Docente e Infraestrutura**

Os resultados da investigação acerca da associação entre eficácia coletiva e infraestrutura indicaram que os maiores índices foram apresentados pelo grupo de professores que considerou a infraestrutura da escola adequada. Esses dados podem ser explicados por aspectos relacionados a fatores estruturais dos espaços físicos, bem como recursos materiais que podem influenciar o senso de eficácia coletiva dos professores, o que é corroborado amplamente pela literatura (Adams & Forsyth, 2006; Caprara et al., 2003; Casanova, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2007). Tal constatação demonstra que a infraestrutura, como

característica de contexto, constitui-se como importante variável que ajuda a compreender a eficácia coletiva. Espaços físicos bem estruturados e recursos adequados tornam-se essenciais para a promoção de um ambiente escolar capaz de estimular um senso de eficácia positivo no grupo de professores (Pajares & Olaz, 2008).

### **Eficácia Coletiva Docente e Tempo na Função**

Os dados aqui apresentados confirmam a hipótese de Bandura (1997) que considera a experiência direta uma importante fonte de eficácia coletiva. É provável que professores com mais tempo de atuação na mesma função tenha acumulado experiências positivas no ensino que se traduziram em suas crenças de eficácia coletiva. A experiência adquirida ao longo dos anos em determinada função/série parece influenciar o senso de eficácia coletiva, do mesmo modo que o tempo de experiência no magistério.

Além de Goddard e Skrla (2006), Skaalvik e Skaalvik (2007) sugerem que mais anos de experiência favorecem níveis mais altos de crenças de eficácia coletiva. No entanto, Casanova (2013), Schechter e Tschannem-Moran (2006) e Fives e Looney (2009) não identificaram associação semelhante entre estas variáveis.

Vale ressaltar que, o grupo de professores com mais tempo na função (de 25 a 30 anos), embora tenha apresentado níveis de eficácia coletiva moderados, não obteve os maiores escores, em comparação ao grupo com experiência de 20 a 25 anos de tempo na função (de 80 a 89,9%), que apresentou os maiores índices. É possível que estas diferenças, tenham ocorrido em função dos professores desenvolverem percepções distintas, a depender da forma como interpretam os fatos.

### **Eficácia Coletiva Docente e Tempo de Experiência**

Parte do grupo de professores (70, 46%) de seis a 10 anos de tempo de experiência no magistério, independente da série em que atua, apresentou os menores escores de eficácia coletiva, o que parece ser plausível com a ideia de que quanto menos experiência, menor o

senso de eficácia coletiva (Chan, 2008; Goddard & Skrla, 2006). No entanto, outra parte deste grupo (70,84%) obteve os escores mais elevados. Tal resultado pode ser justificado pela fonte de eficácia chamada de experiência direta (Bandura, 1997), a qual se refere a vivências de êxito de ensino, entendendo que parte deste grupo de docentes pode ter experienciado mais oportunidades de sucesso durante a carreira do que aqueles colegas que constituíram o grupo de professores que apresentaram os menores níveis de eficácia coletiva. No entanto, essa análise é merecedora de atenção, considerando que outras variáveis podem ter influenciado tal resultado.

Embora os professores que apresentaram os maiores níveis de eficácia coletiva não tenham sido aqueles com mais tempo de experiência (professores com 16 a 20 anos), comparados com professores com mais de 20 anos, ainda assim, este resultado vai ao encontro do postulado por Goddard e Skrla (2006), ao sugerir que professores com mais de 10 anos de experiência no magistério têm demonstrado uma percepção de eficácia coletiva escolar um pouco mais elevada do que os docentes com pouco tempo de experiência. Nessa direção, a pesquisa de Chan (2008), cujo objetivo foi verificar a associação entre experiência de ensino, autoeficácia e eficácia coletiva, constatou correlação positiva tanto com autoeficácia geral, bem como ao comparar professores em início de carreira com docentes há mais tempo na profissão.

Pode-se inferir, a partir desses resultados que, a experiência adquirida de 16 a 20 anos parece ser um indicativo de senso de eficácia coletiva coeso e positivo, uma vez que este grupo de professores apresentou os maiores níveis de eficácia coletiva. Quanto aos demais grupos com tempo de experiência diferente entre si (21 a 25/26 a 30 anos), mas que apresentaram índices de eficácia coletiva moderados, os resultados indicaram pouca variação entre os julgamentos dos diferentes membros dos grupos, podendo sinalizar que percepções semelhantes sobre a eficácia coletiva do grupo podem favorecer crenças mais coesas (Azzi,

Vieira, Iaochitte, & Ferreira, 2012). Outro fator que talvez possa ajudar a compreender este resultado pode estar relacionado à pesquisa de Kieshke e Schaarschmidt (2008) ao sustentar que ocorre um decréscimo da motivação com o passar dos anos de experiência.

Os resultados também vão ao encontro do postulado por Bandura (1997) acerca da experiência direta, cuja ideia perpassa pela noção de que experiências positivas aumentam a eficácia dos professores enquanto grupo social, da mesma forma que as experiências negativas favorecem um senso baixo de eficácia (Bandura, 1997). Assim, entende-se que os resultados evidenciando que professores com maior tempo de experiência (de 21 e 25 anos/entre 26 e 30 anos) que apresentaram escores menores do que os professores com tempo de experiência de 16 e 20 anos podem estar relacionados ao fato de que as experiências vivenciadas até o final da carreira podem não ter sido tão positivas. Nesse sentido, devem ser considerados fatores como a vulnerabilidade social à qual a condição do trabalho docente está inserida, aspecto que pode influenciar a qualidade de vida no trabalho do professor, explicando parte da controvérsia apresentada pelos resultados ora descritos, o que também pode ser explicado pela noção de Bandura (1986) ao postular que as crenças de eficácia são dinâmicas, estando sujeitas a mudanças no decorrer do tempo. .

### **Considerações Finais**

Este estudo contribuiu para identificar a associação entre eficácia coletiva e variáveis do contexto de ensino (tempo de atuação na função em relação ao nível de ensino/série, tempo de experiência no magistério, jornada de trabalho e infraestrutura). A análise desta associação destaca-se pela necessidade de compreender como o ambiente de trabalho docente pode influenciar e ser influenciado pelas crenças de eficácia coletiva, de modo a evidenciar que as variáveis contextuais do trabalho do professor podem, de algum modo, contribuir para a percepção do senso de eficácia coletiva.

Os resultados aqui descritos evidenciam que as variáveis do contexto de ensino podem, de algum modo, contribuir para a percepção do senso de eficácia coletiva dos professores, bem como permitem identificar possíveis desdobramentos no processo ensino-aprendizagem.

Destacam-se, como limitações deste estudo, não ter sido realizada coleta de dados numa escola da rede pública, o que não permitiu fazer comparação entre os resultados. Presume-se que professores das escolas particulares sintam-se mais supervisionados e, portanto, mais vulneráveis a possíveis demissões, uma vez que não lhes é garantido nestes contextos estabilidade profissional.

Futuros estudos poderão desenvolver investigações que explorem associações entre eficácia coletiva e as variáveis aqui investigadas. Uma possibilidade de exploração destas variáveis seria compará-las em contextos educacionais distintos como rede pública e privada. Ademais, seria interessante que pesquisas futuras explorassem a relação da eficácia coletiva docente com outras variáveis que também fazem parte do universo do professor, como salário, indisciplina, a satisfação no trabalho, a síndrome de burnout, o desempenho escolar, a motivação, dentre outras.

## Referências

- Adams, C. M., & Forsyth, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration, 44*(6), 625–642.  
doi:10.1108/09578230610704828
- Azzi, R. G., Vieira, D. A., Iaochite, R. T., & Ferreira, L. C. M. (2012). Crenças de eficácia pessoal e coletiva. In R. G. Azzi & D. Vieira (orgs), *Crenças de eficácia*. Série Teoria social cognitiva em contexto educativo. Vol 2. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bandura, A. (2008). Teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In A. Bandura, R. G. Azzi, & S. Polydoro (orgs.). *Teoria social cognitiva, conceitos básicos* (pp.70-96). Porto Alegre: Artmed.
- Bolfarine, H. & Bussab, W. O. (2005). *Elementos de amostragem*. São Paulo: Blucher.
- Bussab, W.O. & Morettin, P.A. (2013). *Estatística Básica*. 8.ed., São Paulo: Editora Saraiva.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15–31
- Carlotto, M. S., & Camara, S. G. (2007). Síndrome de Bournout e estratégias de enfrentamento em professores de escolas públicas e privadas. *Psicol. educ.*, 26, 101-110. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-69752008000100003&lng=pt&nrm=iss](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100003&lng=pt&nrm=iss)
- Casanova, D. C. G. (2013). *Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Escalas de crenças de eficácia pessoal e coletiva para educadores: Evidências de validade. *Revista Psico-USF, no prelo*.
- Cavaliere, A. M. (2007). O mal-estar do ensino religioso nas escolas públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 37(131). doi:10.1590/S0100-15742007000200005
- Chan, D. W. (2008). General, collective, and domain-specific teacher self-efficacy among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1057–1069. doi:10.1016/j.tate.2007.11.010
- Fives, H., & Looney, L. (2009). College instructors' sense of teaching and collective efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 182-191.
- Gibbs, S., & Powell, B. (2012). Teacher efficacy and pupil behaviour: the structure of teachers' individual and collective beliefs and their relationship with numbers of pupils excluded from school. *The British Journal of Educational Psychology*, 82(Pt 4), 564–84. doi:10.1111/j.2044-8279.2011.02046.x

- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology, 93*(3), 467–476. doi:10.1037//0022-0663.93.3.467
- Goddard, R. (2002). A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: The development of a short form. *Educational and Psychological Measurement, 62*(1), 97–110. doi:10.1177/0013164402062001007
- Goddard, R. D. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly, 42*(2), 216–235. doi:10.1177/0013161X05285984
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal, 37*(2), 479–507. doi:10.3102/00028312037002479
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher, 33*(3), 3–13. doi:10.3102/0013189X033003003
- Goddard, R. D., & Skrla, L. (2006). The influence of school social context on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly, 42*(2), 216–235.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly, 38*(1), 77–93
- Kieshke, U. & Schaarschmidt, U. (2008). Professional commitment and health among teachers in Germany: A typological approach. *Learning and Instruction, 18*(5), 429–437.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741–756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. a. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review, 23*(1), 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Kurt, T., Duyar, I., & Çalik, T. (2012). Are we legitimate yet?: A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teacher self-efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development, 31*(1), 71–86. doi:10.1108/02621711211191014
- Kurz, T. B., & Knight, S. L. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research, 7*(2), 111–128. doi:10.1023/B:LERI.0000037198.37750.0e
- Lee, J. C., Zhang, Z., & Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher

- commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 820–830.  
doi:10.1016/j.tate.2011.01.006
- Lev, S., & Koslowsky, M. (2009). Moderating the collective and self-efficacy relationship. *Journal of Educational Administration*, 47(4), 452–462.  
doi:10.1108/09578230910967437
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com a utilização do SPSS*. 3.ed., Lisboa: Lisboa.
- McCullough Chavis, A. (2011). Social Learning Theory and Behavioral Therapy: Considering Human Behaviors within the Social and Cultural Context of Individuals and Families. *Social Work in Public Health*, 26(5), 471–81.  
doi:10.1080/19371918.2011.591629
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: Uma visão geral. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (R. C. Costa, Trad., pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Parks, M., Solmon, M., & Lee, A. (2007). Understanding classroom teachers' perceptions of integrating physical activity: A collective efficacy perspective. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 316–328. doi:10.1080/02568540709594597
- Ramos, E. M. L. S., Almeida, S. S., & Araújo, A. R. (Orgs.). (2008). *Segurança pública: Uma abordagem estatística e computacional*. Belém: Editora Universitária.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia docente , motivación del profesor y estrategias de enseñanza, *Escritos de Psicología*, 3, 1–7.
- Russo, M. H. & Azzi, R. G. (abril/ maio, 2010). *Gestão da escola e crenças docente de eficácia pessoal e coletiva*. Trabalho apresentado no I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação/VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/ IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional, Portugal/ Espanha.
- Schechter, C., & Tschannen-Moran, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20(6), 480–489.  
doi:10.1108/09513540610683720
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. doi:10.1037/0022-0663.99.3.611
- Tardif, M. & Raymon, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-244.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207. doi:10.1080/15700760490503706

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 33*(3), 225–233. doi:10.1177/0888406409360129
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 303–310. doi:10.3200/JOER.100.5.303-310
- Zaccaro, S. J., Blair, V., Peterson, C., & Zazanis, M. (1995). Collective efficacy. In: J. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 305 – 328). New York: Plenum.
- Zambo, D., & Zambo, B. R. (2008). The impact of professional development in mathematics on teachers' individual and collective efficacy: The stigma of underperforming. *Teacher Education Quarterly, 35*(1), 159–168.

## Capítulo V

### Estudo IV

#### Percepções de Professores acerca das Crenças de Eficácia

##### Resumo

Este trabalho teve por objetivo investigar a percepção dos professores acerca de suas crenças de eficácia individual e coletiva, bem como sua relação com o contexto de ensino e alguns domínios específicos da ação docente, sendo caracterizado como estudo qualitativo.

Participaram da pesquisa quatro professores de uma escola privada confessional, que atende crianças e jovens do ensino infantil ao ensino médio, na cidade de Belém do Pará, selecionados aleatoriamente. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário para caracterizar os participantes e uma entrevista coletiva semi-aberta. Optou-se pela Análise de Conteúdo para interpretação e inferência dos dados, utilizando o *software Nvivo 10*. Os resultados indicaram que o desenvolvimento das crenças de eficácia (individual e coletiva) de professores está relacionado às dificuldades e problemas que precisam enfrentar diante das adversidades do contexto de sala de aula. A autoeficácia foi associada a estados afetivos; ao manejo de classe; ao engajamento do aluno; à capacidade para adequar estratégias de ensino. As falas referentes à eficácia coletiva dos docentes evidenciaram que o grupo de professores apresenta crença na capacidade para ensinar, indicando habilidades para promover aprendizagem significativa. Desse modo, os resultados encontrados contribuíram para apreender a visão dos professores acerca de suas crenças de eficácia.

**Palavras-chave:** Percepção dos professores; crenças de eficácia; contexto de ensino.

O contexto de ensino-aprendizagem é caracterizado pelo dinâmico e complexo movimento que envolve os diversos fatores constituintes desse processo (Iaochite & Neto, 2014), típicos das demandas relacionadas ao fazer pedagógico. Dentre esses aspectos, destacam-se o gerenciamento das tarefas conduzidas dentro de sala aula, como o manejo de classe, o domínio do conteúdo e a adequação das estratégias de ensino, apenas para citar alguns desses múltiplos fatores. A forma como o professor lida com os resultados de suas ações, através da percepção de sucesso ou de fracasso manifestados pelo empenho em determinada ação, exerce importante papel na tomada de decisão, o que envolve capacidade para avaliar as próprias habilidades.

A Teoria Social Cognitiva de Bandura (1986) fornece as bases para a compreensão do funcionamento das ações humanas em várias áreas, em especial no campo da educação. Sua lógica considera um modelo de causação interacional ou recíproca, no qual eventos ambientais, pessoais e comportamentais operam como fatores interdependentes e determinantes uns dos outros, reconhecido como reciprocidade triádica. Com destaque para a noção de ação agêntica do indivíduo, considera-se que o indivíduo determina parcialmente seu ambiente e dele recebe influência (Bandura, 1986).

A autoeficácia constitui-se como construto central dentro da Teoria Social Cognitiva, sendo compreendida como a crença do indivíduo em sua capacidade para organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir determinadas ações (Bandura, 1997). A eficácia coletiva refere-se às capacidades do grupo para desempenhar determinada ação, levando em consideração que, assim como as crenças de autoeficácia, as crenças de eficácia coletiva também exercem influência sobre as ações humanas. Positivas ou negativas, as crenças de eficácia (individual e coletiva) apresentam-se em diversos momentos ao longo da vida do indivíduo, direcionando as escolhas, a intensidade ou o grau com que as tarefas são

desempenhadas, determinando o grau de esforço e investimento, ou mesmo, o quanto se mantém firmes e perseverantes diante das dificuldades (Pajares, 1996).

No campo educacional, diversos fatores estão envolvidos na constituição das crenças de eficácia, pois o exercício do magistério requer capacidade para motivar os alunos, criar mecanismos de estímulo, bem como, utilizar estratégias eficazes que favoreçam o processo ensino-aprendizagem, processos que determinam a ação, o pensamento, o comportamento e automotivação do professor. Nesse sentido, a preocupação em entender como as crenças de eficácia são desenvolvidas representa um caminho para discutir possibilidades relacionadas às diversas situações de ensino.

A literatura aponta que o professor precisa aprender a gerenciar as demandas postas no dia-a-dia de sala de aula, ressaltando a necessidade de ter que lidar com suas próprias habilidades, crenças e capacidade de enfrentamento das adversidades tão comuns ao contexto de ensino (Fives & Buehl, 2008). Dentre essas demandas, cabe ao professor a constante busca por soluções e implementação de estratégias de ensino que se adequem aos problemas apresentados.

Bandura (1993) destaca que favorecer ambientes propícios de aprendizagem aos alunos está intrinsecamente relacionado às crenças de eficácia. Estudos revelam que tais crenças contribuem para determinar a forma como os professores pensam e se comportam diante das dificuldades e desafios a serem superados, como por exemplo, os níveis de motivação dos alunos para aprender, a adequação das estratégias que o professor pode utilizar para ensinar, o manejo de classe, os materiais e espaços disponíveis, a troca de experiências com seus pares, a relação que estabelece com o aluno (Hoy & Spero, 2005; Tschannem-Moran & Garreis, 2004).

A forma e as situações em que as crenças de eficácia são construídas é um aspecto que não se pode deixar de mencionar, pois fornecem informações que auxiliam o professor a

avaliar o próprio julgamento acerca da capacidade para ensinar. De acordo com a Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997), as crenças de eficácia (individual e coletiva) são processadas cognitivamente, por meio de informações advindas de quatro fontes de informações: *Experiências Diretas*, *Experiências Vicárias*, *Persuasão Social* e *Estados Fisiológicos e Afetivos*.

As experiências docentes adquiridas com os anos de magistério constituem-se como informações advindas das experiências representadas pela experiência direta; as experiências vicárias estão relacionadas à observação de modelos sociais, como por exemplo, ver outros professores ministrando aulas ou dando palestras; a persuasão social tem poder de comunicação e de convencimento sobre a capacidade pessoal de realização; por fim, os estados afetivos e manifestações fisiológicas como dor, sudorese, estresse, fadiga, tensão, estados de humor etc., que podem afetar a noção que se tem sobre a própria capacidade ou a capacidade do grupo (Bandura, 1997).

A literatura tem chamado a atenção para a necessidade de desenvolver metodologias diversificadas na área em questão, visto que a grande maioria das pesquisas tem se concentrado em desenvolver estudos de natureza quantitativa, negligenciando as abordagens de cunho qualitativo (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011; Ramos, 2014; Tschannem-Moran & Hoy, 1998). Assim, este estudo adotou a metodologia qualitativa, por entender que as implicações em torno das crenças de eficácia revestem-se de fatores infiltrados de significados e percepções acerca dos processos que os constituem, de modo a favorecer suporte para a investigação do fenômeno ora investigado.

Estudos têm encontrado fortes relações entre as crenças de eficácia e as características do contexto de ensino, favorecendo a compreensão acerca da forma como os professores estruturam suas aulas, orientam sua dinâmica de trabalho e definem os objetivos a serem alcançados (Bzuneck, 2000; Iaochite, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001;

Woolfolk-Hoy & Davis, 2006). Diante do exposto, este estudo teve por objetivo investigar a percepção dos professores acerca de suas crenças de eficácia individual e coletiva, bem como sua relação com alguns domínios específicos da prática de ensino.

## **Método**

### **Tipo do Estudo**

Esta pesquisa se caracteriza como um estudo exploratório e descritivo, de natureza qualitativa, que possibilita análise e reflexão da realidade por meio de métodos e técnicas que favorecem a compreensão detalhada do objeto de estudo (Minayo & Sanches 1993). O caráter qualitativo considera a forma como os professores interpretam e dão significado às crenças de eficácia.

### **Participantes**

Participaram deste estudo quatro professores pertencentes a uma rede de escolas privadas confessionais da cidade de Belém-PA. Para a seleção destes, consideraram-se professores representantes dos quatro níveis da Educação Básica, sendo um docente para cada categoria, a saber: ensino infantil; ensino fundamental 1º ciclo; ensino fundamental 2º ciclo; ensino médio. A faixa-etária dos participantes variou de 25 a 42 anos, sendo três do sexo feminino e um do masculino, com tempo de experiência no magistério de quatro e 10 anos. Dos quatro professores, dois possuíam graduação na área em que lecionam e dois possuíam especialização em educação. A fim de garantir o anonimato dos participantes, foram preservadas suas identidades, atribuindo-lhes nomes fictícios.

### **Instrumentos e Técnicas de Coleta**

Foram aplicados dois instrumentos para a coleta de dados: O Questionário de Caracterização do Participante (Casanova, 2013), validado no Brasil, bem como a Entrevista Coletiva, cujo roteiro foi elaborado com base na Escala de Crenças Docentes (Casanova & Azzi, 2013).

### **Questionário de Caracterização do Participante (Casanova, 2013) - Apêndice C)**

O referido instrumento foi composto de 13 itens, nos quais são requeridos dados que reflitam informações e características dos participantes como experiência no magistério, número de alunos por turma, jornada de trabalho, infraestrutura do contexto de trabalho, idade, sexo etc.

### **Entrevista coletiva**

Na pesquisa qualitativa, a entrevista coletiva constitui-se como técnica que possibilita a produção de conteúdos fornecidos pelos participantes do estudo, tendo como objetivo elucidar as informações acerca de seu objeto de investigação (Minayo & Sanches, 1993). Neste processo, recorreu-se à entrevista semiestruturada, com o propósito de possibilitar ao participante a oportunidade de se manifestar sobre a temática em questão. Minayo e Sanches (1993) sugerem que a possibilidade de tornar a fala reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos é o que torna a entrevista um instrumento privilegiado.

Esta técnica de pesquisa foi constituída por dois blocos de questões semiabertas, elaboradas previamente, sendo um direcionado para a autoeficácia docente e outro para a eficácia coletiva docente. O roteiro da entrevista (Apêndice B) foi construído a partir de duas escalas, a Escala de Crenças Docentes (Apêndice A) e a Escala Coletiva Escolar, ambas de autoria de Casanova e Azzi (2015) (Apêndice B). Os itens abordados através deste roteiro originaram as dimensões e categorias de análise dos dados.

### **Procedimentos Éticos e de Coleta de Dados**

Num primeiro momento foi solicitada autorização, por meio de ofício, para a realização da pesquisa, junto à direção geral da rede de escolas privadas e confessionais dos estados do Pará, Amapá e Maranhão. Após devida autorização, a pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Núcleo de Medicina Tropical (NMT/UFPA), tendo sido aprovada pelo protocolo N° 766.978.

Todas as exigências contempladas pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde) foram atendidas. De posse do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), os quatro participantes foram entrevistados de forma coletiva.

A coleta dos dados com os quatro participantes ocorreu durante a semana dos jogos olímpicos da escola, não comprometendo as atividades dos professores em sala de aula. Após os procedimentos introdutórios, iniciou-se, com base em perguntas previamente formuladas, a entrevista coletiva, que durou em média 60 minutos. A referida técnica foi conduzida por duas pesquisadoras. Os dados coletados foram gravados e, posteriormente, transcritos.

### **Procedimentos de Análise**

Para explorar as questões relacionadas às crenças de autoeficácia e eficácia coletiva docente optou-se pela aplicação de Análise de Conteúdo, utilizando o *software Nvivo 10*, para estudo das falas dos participantes envolvidos nesta pesquisa. Define-se Análise de Conteúdo como uma técnica interpretativa que procura considerar a totalidade de um texto, de modo a identificar as frequências ou ausências de itens, utilizando a categorização para agrupar conteúdos de falas afins, estabelecendo certa ordem naquilo que aparentemente pode estar sem nexos. Esta técnica considera que o interesse não se limita à simples descrição dos conteúdos, mesmo que esta seja a primeira etapa para se chegar à interpretação. Em vez disso, procura verificar de que forma os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento após serem tratados (Oliveira, Ens, Andrade, & Mussis, 2003).

Desta forma, foram cumpridas as seguintes fases, com base nas etapas da Análise de Conteúdo (Bardin, 1995), aplicadas à utilização do *software Nvivo 10*: (a) Pré-análise; (b) organização e gerenciamento das fontes de dados no software; (c) Exploração do material - codificação das fontes; (d) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação – organização, visualização e interpretação dos resultados de codificação.

Na pré-análise realizou-se a organização do material coletado por meio da referenciação dos índices categóricos e elaboração de indicadores a partir dos recortes do material investigado. As fontes de dados foram as falas dos participantes coletadas por meio de entrevista coletiva, referente às crenças de eficácia (individual e grupal) dos professores. Com a transcrição das mensagens dos docentes, tais registros foram inseridos no software *Nvivo 10* para análise. Após a organização das fontes de informação (etapa a) realizou-se o processo de codificação (etapa b) por meio da identificação de *Nodes* ou *Nós*, no *Nvivo 10*.

Os nós são componentes de armazenamento de informações codificadas, podendo assumir diferentes significados. Nesta pesquisa, os nós constituem-se como dimensões (macrocategorias) e categorias temáticas que foram definidas a partir da Teoria Social Cognitiva (Mozzato, Grzybovski, & Teixeira, 2010). Ressalta-se que em cada dimensão de análise optou-se por apresentar a categoria que apresentou maior incidência nas falas dos participantes.

Após a codificação das fontes no *software Nvivo 10* foram aplicadas diferentes técnicas de análise qualitativa, a saber: (a) análise da frequência das palavras – para identificação dos elementos categóricos mais ressaltados nas falas dos participantes; (b) análise de contextualização dos termos mais frequentes – para identificar o contexto das palavras mais relevantes; (c) análise da matriz de codificação – para representar a forma como os nós foram codificados na base de dados. Com a aplicação das diferentes técnicas de análise qualitativa, foi possível gerar saídas quantitativas e gráficas para a visualização, representação e interpretação dos dados (etapa c).

## **Resultados e Discussões**

### **Frequência das Palavras e Contextualização dos Termos mais Relevantes**

Uma análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação (Bardin, 1995). Ao considerar a dedução frequencial, que consiste na enumeração de um mesmo signo

linguístico (palavra) ao se repetir de forma frequente, tem-se por objetivo verificar a existência de determinado material, limitando-se às descrições quantitativas e ao tratamento estatístico (Pêcheux, 1993). Sendo assim, buscou-se identificar indicadores quantitativos, resultantes das falas dos participantes sobre as crenças de eficácia (individual e grupal), para encontrar os termos mais importantes das mensagens coletadas, referente aos quatro professores participantes da pesquisa. Para tanto, foi aplicada a técnica de análise de frequência das palavras nas fontes de informações inseridas no *Nvivo 10*. Desta forma, gerou-se uma nuvem de palavras considerando as falas dos participantes sobre a autoeficácia e a eficácia coletiva docente (Figura 5.1).



*Figura 5.1.* Nuvem de palavras resultante da fala dos participantes sobre as crenças de eficácia.

A Figura 5.1 representa o grau de importância das palavras nas falas dos participantes desta pesquisa. Na aplicação da técnica *Nuvem de Palavras* foram considerados os seguintes critérios: (a) apenas as 30 palavras mais relevantes da base de dados; (b) apenas palavras com número de caracteres > 6, para excluir os termos conectores. Entende-se que quanto maior for o termo disposto na nuvem, maior é a sua frequência na base de dados. Sendo assim, as seis palavras mais relevantes das fontes de informação inseridas no *Nvivo 10* foram,

respectivamente: (a) professor – 64 ocorrências; (b) experiência – 27 vezes; (c) conhecimento – 25 ocorrências; (d) atenção – 17 vezes; (e) dificuldade – 17 ocorrências; (f) problemas – 16 vezes na base de dados.

Notou-se que a quinta e a sexta palavras mais frequentes, de um total de 30 selecionadas, evidenciam as dificuldades que os professores enfrentam na prática docente, e que podem estar associadas ao contexto de desenvolvimento das crenças de eficácia docente (individual e coletiva). Desta forma, aplicou-se a técnica de análise de contexto, com o auxílio do software Nvivo 10, nos termos *dificuldades* e *problemas*.

A análise de contexto indicou que dos quatro participantes da entrevista coletiva, Joana referiu-se ao termo *dificuldade* por duas vezes, Ana mencionou por três vezes, Maria enfatizou por cinco vezes e João repetiu por sete vezes.

Notou-se que o termo *dificuldade* aparece associado a alguns aspectos mencionados pelos docentes, como: (a) a sentimentos como tristeza, diante de alunos que não apresentam respostas favoráveis ao processo ensino-aprendizagem; (b) a desafio a ser superado, convertendo-se em atitudes em prol do aluno, como por exemplo, a aproximação do docente com a família do discente; (c) à oração, uma prática característica da filosofia confessional da escola onde a pesquisa foi realizada.

Foi aplicada a mesma técnica no termo *problema*, a análise de contexto deste termo indicou que as participantes Ana, Joana e Maria enfatizaram a palavra em questão por cinco vezes, cada uma. O professor João, por sua vez, mencionou apenas uma vez. Tal contexto evidenciou que o termo apareceu associado: (a) à percepção individual acerca de como o grupo de professores lida com as adversidades, algumas vezes de forma positiva, outras, de forma negativa; (b) à questão da apatia do aluno, evidenciando a preocupação do professor em compreender algumas dificuldades enfrentadas pelos discentes, como na fala do participante João, a seguir: “eu procuro entender por que o aluno está apático”; (c) associado

à prática da oração, como refúgio diante das adversidades; (d) à dificuldade de atender uma demanda específica de um aluno em função de ter que dar conta dos demais que estão na sala e precisam de atenção também, como mostra a fala do professor João: “Porque nem sempre tem como resolver em sala porque é complicado deixar 27 alunos esperando”.

Vale ressaltar que o aspecto religioso emergiu no conteúdo das falas dos professores, tanto relacionado ao termo *problema* quanto ao termo *dificuldade*, destacado como mecanismo de superação e suporte para enfrentar os obstáculos. Para Teixeira (2003), a religião caracteriza-se como sistema de pensamento que contribui para tornar o mundo mais familiar, a partir de crenças específicas. Pode-se inferir que a prática da oração exerce influência positiva sobre a percepção neste contexto de ensino, e conseqüentemente, sobre as crenças acerca da capacidade docente, uma vez que funciona como suporte para os professores, fortalecendo a capacidade de enfrentamento diante das dificuldades.

Os estados afetivos (tristeza) foram mencionados pelos professores e se constituem como uma das quatro fontes de construção de crenças de eficácia (individual e coletiva), de acordo com Bandura (1997), podendo ser expressos por manifestações como ansiedade, humor, tensão, dor, estado de humor, afetando diretamente o julgamento que as pessoas fazem sobre a própria capacidade para realizar uma tarefa. Dependendo de como o indivíduo lida com esses comportamentos diante da realização de tarefas ou enfrentamento de adversidades, tal sentimento poderá se converter em mecanismo de fortalecimento das crenças de eficácia, ou não. A depender dos resultados, a tristeza evidenciada na fala dos professores diante do problema enfrentado no contexto de ensino apareceu associada à postura proativa, apresentando impacto positivo no processo ensino-aprendizagem.

### **Análise da Matriz de Codificação**

Para o estudo das categorias que emergiram da fala dos participantes, referente aos construtos autoeficácia e eficácia coletiva docente, aplicou-se a análise da Matriz de

Codificação no Nvivo 10, que fez o cruzamento das intersecções entre as dimensões (macrocategorias - nós) e categorias (subnós) (Figura 5.2).

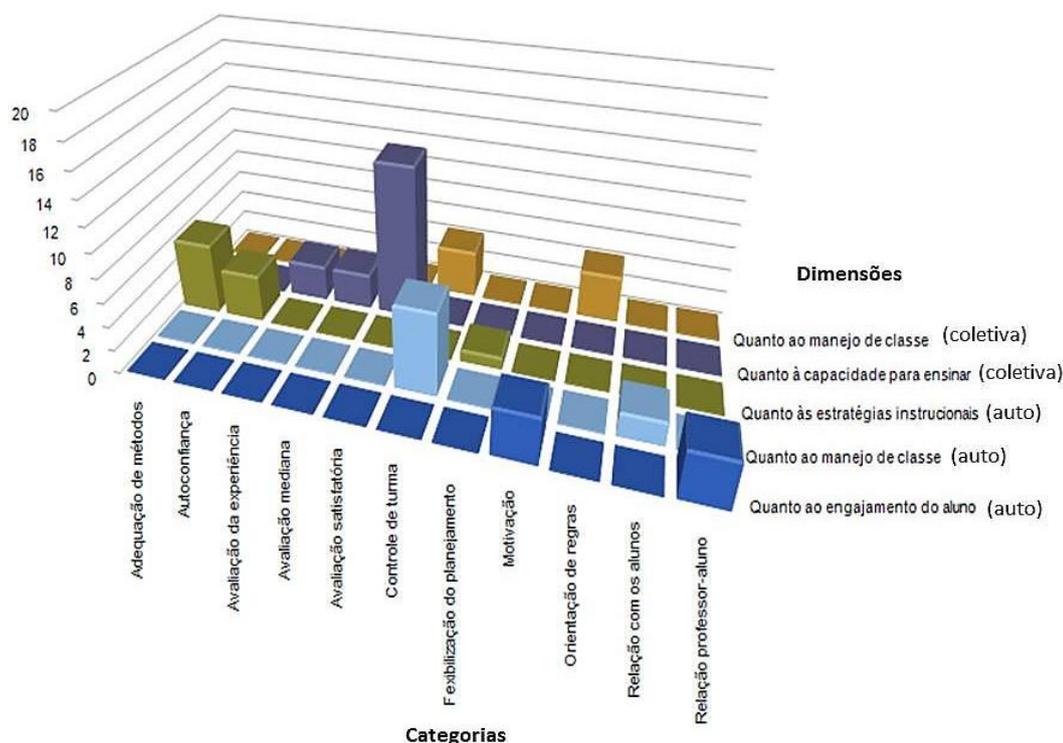


Figura 5.2. Cruzamento das intersecções de codificação (autoeficácia e eficácia coletiva)

A Figura 5.2 apresenta a síntese de todas as intersecções entre as dimensões e as respectivas categorias emergentes da base de dados, como resultado da Análise de Conteúdo aplicada às falas dos participantes. As dimensões foram representadas por unidades de análise consideradas relevantes ao fenômeno investigado, as quais agruparam categorias constituídas por falas afins.

### **Categorias associadas à autoeficácia docente.**

Com a análise da Matriz de Codificação foi possível localizar itens associados. Sendo assim, inicialmente realizou-se o estudo das intersecções referentes ao construto autoeficácia docente e a apresentação de suas respectivas frequências na base de dados (Figura 5.3).

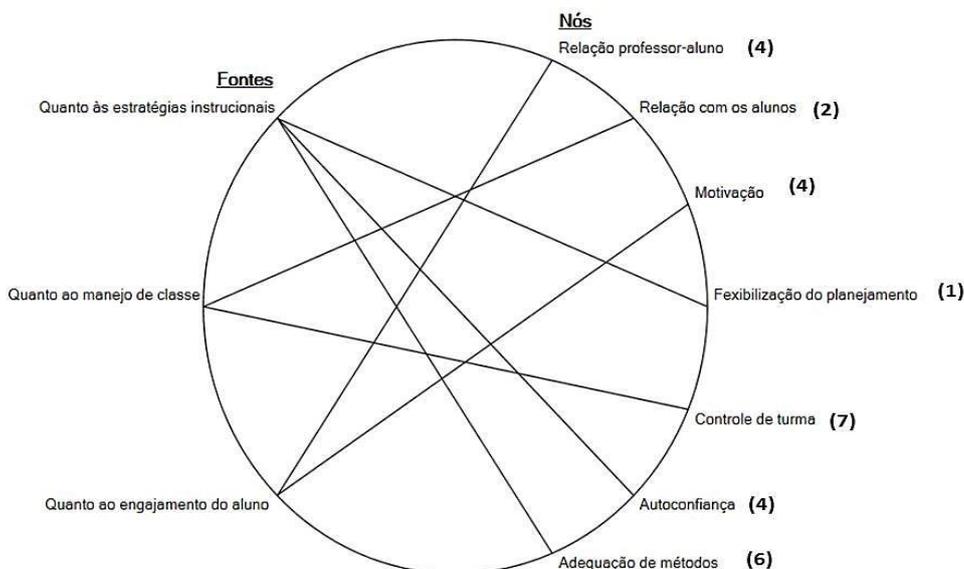


Figura 5.3. Cruzamentos das dimensões e categorias – autoeficácia

A Figura 5.3 consiste no resultado da técnica de análise agrupada realizada no Nvivo 10, sendo uma das possibilidades de visualização de dados da Matriz de codificação. As seguintes dimensões foram atribuídas à autoeficácia: a) estratégias instrucionais; b) manejo de classe; c) engajamento do aluno.

#### ***Quanto às estratégias instrucionais.***

Esta dimensão foi construída tendo por base questões que contemplam a visão dos professores acerca da própria capacidade para ensinar. Como tal, agregou três categorias: (a) flexibilidade de planejamento; (b) autoconfiança; (c) adequação de método.

A categoria *adequação de método* foi a que apresentou a maior incidência nas falas dos participantes (seis vezes). Os relatos agrupados nesta categoria foram marcados por opiniões acerca da utilização de diferentes métodos para lidar com as questões referentes às estratégias de ensino. O conteúdo dos relatos expressa a preocupação dos professores em utilizar metodologias diferenciadas para facilitar a aprendizagem dos alunos, favorecendo a busca de alternativas pedagógicas, como mostra a fala da professora Ana:

*“Eu passo pros alunos primeiro a linguagem científica, porque eu tenho que passar... Só que enquanto eu vou explicando, usando a linguagem científica, eu também faço comparações usando a linguagem deles.” (Ana)*

Como se pode depreender a partir do conteúdo da fala acima, a participante indica uma preocupação em utilizar estratégias de ensino de modo a facilitar a compreensão dos alunos acerca do conteúdo ministrado, o que pode favorecer uma aprendizagem significativa. Tal postura parece indicar um nível de comprometimento desejável, bem como maior probabilidade de construção de um ambiente favorável ao ensino.

Bandura (1993) afirma que estabelecer ambientes e estratégias que possam conduzir os estudantes à aprendizagem é uma tarefa relacionada à autoeficácia docente. Desse modo, os resultados ora encontrados indicam que as crenças de autoeficácia docentes podem direcionar a escolha do que e de como fazer dentro de sala de aula, favorecendo níveis mais elevados de autoeficácia e, conseqüentemente, ações pedagógicas mais eficazes.

#### ***Autoeficácia quanto ao manejo de classe.***

Esta dimensão reuniu falas acerca da percepção dos docentes acerca de sua capacidade para lidar com aspectos referentes ao domínio de turma. Esta dimensão envolveu duas categorias: a) controle de turma (sete ocorrências); b) relação com os alunos (duas ocorrências).

A categoria *controle de turma* foi a mais mencionada pelos participantes, totalizando sete ocorrências, na qual foram expressas falas que manifestaram as dificuldades dos professores diante da necessidade de ter que enfrentar questões relativas à indisciplina, como no relato da professora Maria (10 anos de experiência).

*“A indisciplina é uma questão complicada... Existem momentos que eu sinto muita dificuldade, comprometendo um pouco minha capacidade para ensinar.” ( Maria)*

O *controle de turma* do professor é caracterizado pelo manejo efetivo da sala de aula e, conseqüentemente, à promoção de um ambiente propício à aprendizagem dos alunos, tendo aparecido nos relatos em relação à questão da indisciplina, como também à capacidade para ensinar. Tal resultado evidencia que o manejo de turma está intrinsecamente interligado à capacidade de conduzir satisfatoriamente o processo ensino aprendizagem, e vice-versa.

A literatura sugere que o modo como os professores enfrentam a indisciplina em sala de aula pode ser mediado pelas crenças de autoeficácia, especialmente no que diz respeito à gerência de comportamentos que perturbam a harmonia da classe (Martin, Linfoot, & Stephenson, 1999; Tschannem-Moran & Woolfolk-Hoy, 2011).

Os relatos evidenciam que possuir controle sobre a turma representa um constante desafio para o professor, independente do tempo de experiência que este tenha acumulado ao longo dos anos, o que influencia na sua percepção acerca da capacidade para ensinar. Esta questão ficou evidente na fala da professora Maria, com 10 anos de experiência no magistério, que destacou as dificuldades que enfrenta em seu dia-a-dia, sendo, muitas vezes, um aspecto comprometedor da ação pedagógica.

#### ***Autoeficácia quanto ao engajamento do aluno.***

Esta dimensão agrupou relatos acerca de como os professores percebem sua habilidade para garantir que seus alunos mantenham-se interessados em suas aulas. Foram identificadas duas categorias: a) motivação dos alunos, b) relação professor e aluno, com quatro ocorrências, em cada uma destas.

*Autoeficácia quanto à motivação dos alunos.*

Esta categoria reuniu relatos que revelam mecanismos utilizados pelos professores para favorecer o engajamento dos alunos nas atividades relacionadas à aprendizagem, o que envolve a adoção de estratégias pelos professores que vão desde a sondagem acerca daquilo que o aluno aprecia, até a utilização da ludicidade, como jogos e brincadeiras, criando situações de aprendizagem significativas, como indicado na fala abaixo:

*“Procuro sempre detectar no aluno o que ele gosta, tipos de brincadeira pra aplicar na aula. Por exemplo, se eles gostam muito de amarelinha, dominó aí eu já aproveito isso para aulas de matemática. Eu percebo que quando a gente usa esses recursos para o lado da brincadeira, eles aprendem muito melhor, ficam mais motivados, porque é algo que faz parte do cotidiano deles” (Maria)*

O conteúdo do relato expresso na fala da participante Maria, professora do ensino infantil, evidencia sua disposição para utilizar ideias e abordagens mais eficazes, de modo a despertar o interesse dos alunos. Tal resultado indica a própria motivação do professor para estimular o aluno, revelando uma crença de autoeficácia positiva.

A literatura reconhece que as crenças de autoeficácia contemplam mecanismos psicológicos relacionados à motivação, influenciando as escolhas de cursos de ação, o estabelecimento de metas, o grau de esforço e a perseverança em busca dos objetivos (Bandura, 1977, 1986), sendo um dos principais indicativos de como a pessoa se comporta. A esse respeito, Hoy e Davis (2006) e Tschannem-Moram, Hoy e Hoy (1998) apontam que a autoeficácia docente está inteiramente relacionada à motivação e ao esforço empreendido nas ações.

### *Autoeficácia quanto à relação professor-aluno.*

A segunda categoria agrupou relatos que sinalizam que a percepção de autoeficácia do professor está relacionada com a relação que ele estabelece com o aluno. A fala da professora Ana é ilustrativa dessa visão, como no exemplo a seguir:

*E procuro entender porque aquele aluno está apático (...). E eu não chego diretamente perguntando o que ele tem, mas eu tento sondar pra verificar o que acontece. O resultado disso é sempre benéfico, pois o aluno acaba se aproximando da gente, se identificando com a disciplina, e isso até facilita sua aprendizagem... sinto que sou um professor melhor ao fazer isso (Ana)*

Os resultados indicam que a autoeficácia do professor perpassa também pela forma como ele se relaciona com o aluno, revelando que tal comportamento se configura como postura proativa diante das ações pedagógicas em sala de aula. Tal resultado confirma que a percepção de autoeficácia do professor exerce impacto relevante sobre o comportamento docente, favorecendo ações em prol do engajamento dos alunos nas atividades escolares (Bzuneck, 2000).

### **Categorias associadas à eficácia coletiva docente.**

Para análise das dimensões e categorias e seus cruzamentos, que emergiram da fala dos participantes, referente ao construto eficácia coletiva docente, aplicou-se a mesma técnica de análise de agrupamento para a visualização parcial das intersecções categóricas resultantes da Matriz de Codificação (Figura 5.4).

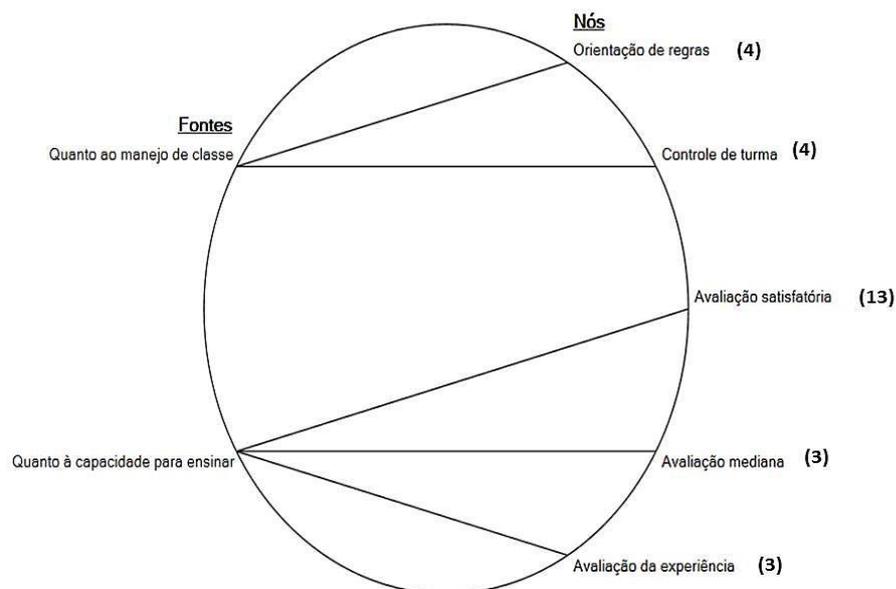


Figura 5.4. Cruzamentos das dimensões e categorias – eficácia coletiva.

Esta técnica evidenciou as seguintes dimensões relacionadas às crenças de eficácia coletiva docente, a saber: a) Manejo de classe; b) Capacidade para ensinar.

#### ***Crenças de eficácia coletiva quanto ao manejo de classe.***

Esta dimensão diz respeito à visão do professor quanto à capacidade do grupo de educadores da escola para lidar com alunos desafiadores, que apresentam problemas de disciplina. Foram agrupadas duas categorias: *controle de turma* e *orientação de regras*, com quatro ocorrências nos relatos dos participantes cada.

##### *Controle de turma*

Esta categoria compilou relatos de professores que revelam as percepções dos professores acerca da capacidade do grupo de docentes para lidar com alunos que comprometem a harmonia da sala de aula. A partir das opiniões emitidas, os resultados sinalizam que o grupo de docentes é percebido pelos professores como competente para lidar com questões relacionadas à indisciplina, como ilustrado na fala da professora Joana:

*“É bem complicado lidar com esses alunos, mas são eles que nos fortalecem em ir em busca de informações para solucionar essas questões junto com a coordenação. O grupo certamente consegue sim, sempre tem um resultado positivo no final” (Joana)*

Interessante notar que a fala da professora Joana, apesar de considerar a capacidade do grupo de professores para lidar com a questão do controle de turma, evidencia que tal habilidade reveste-se de dificuldade no contexto de ensino, o que é visto como um desafio. A esse respeito, Bandura (1997) destaca que a eficácia coletiva percebida pelos professores de uma escola conduz a uma retomada dos esforços, persistência nas dificuldades e enfrentamento de objetivos desafiadores, melhorando o desempenho da ação, e consequentemente, elevando os níveis tanto de eficácia coletiva, como de eficácia individual dos professores, numa causação recíproca, tal como foi proposto na teoria da agência pessoal de Bandura (1997). Desse modo, os resultados encontrados são indicativos de que a percepção de competência do grupo quanto ao controle de sala de aula constitui importante aspecto quanto às crenças em relação ao manejo de classe.

#### *Orientação de regras.*

Esta categoria reuniu falas de professores acerca da percepção do grupo de professores para conduzir as normas escolares junto aos alunos. A fala abaixo ilustra tal percepção:

*“O grupo de professores é eficiente quanto a isso, sim. A princípio dá um pouco de trabalho, mas depois que são determinadas as regras, eles – referindo-se aos alunos - vão se adaptando, vão se agregando na rotina que é desenvolvida para eles.” (João).*

O conteúdo da fala diz respeito à percepção da eficácia coletiva de professores quanto à orientação de regras, evidenciando que o grupo de docentes apresenta boa capacidade

quanto a isso. Contudo, o relato aponta que esta tarefa demanda certo trabalho, ou seja, não é algo tão simples, mas, a depender do que revela este resultado, as crenças de eficácia coletiva dos professores indicam um nível de comprometimento para com os objetivos estabelecidos pela escola. Tal resultado vai ao encontro do estudo de Ware e Kitsantas (2007) que encontraram associação entre eficácia coletiva e comprometimento dos professores no contexto de ensino.

***Crenças de eficácia coletiva quanto à capacidade para ensinar.***

Os relatos agrupados nessa dimensão de análise expressaram a visão do docente acerca da capacidade do grupo de professores da escola para favorecer aos alunos uma aprendizagem significativa ou para facilitar a apreensão de conteúdos complexos. Foram agrupadas duas categorias: Avaliação satisfatória (13 ocorrências), avaliação mediana (três ocorrências) e avaliação da experiência (três ocorrências).

*Avaliação satisfatória.*

Os relatos desta categoria reuniram as falas dos professores expressando a avaliação que fazem acerca da capacidade do grupo de colegas para ensinar, como exemplificado na fala que segue:

*“Considero o grupo de professores muito capazes, a maioria é muito responsável e compromissada, tenta sempre trazer o conhecimento a partir da realidade do aluno. Eu acredito que eles são capazes, primeiro porque todos os professores possuem graduação, alguns possuem pós-graduação, além dos muitos anos de experiência”*

*(Maria)*

Os professores avaliam de forma positiva a capacidade do grupo de docentes para ensinar, elencando aspectos positivos no comportamento dos professores, como comprometimento, formação acadêmica e o tempo de experiência no magistério, sugerindo

que este grupo apresenta capacidade para organizar e executar cursos de ação necessários para a promoção de uma aprendizagem significativa. Para Bandura (1993, 1997), os membros de uma escola que coletivamente julgam-se capazes para promover o sucesso acadêmico, envolvem suas escolas em uma atmosfera positiva.

### **Considerações Finais**

Este estudo contribuiu para apreender a visão dos professores acerca de suas crenças de eficácia individual e coletiva e suas relações com alguns domínios específicos da prática de ensino, a partir da compreensão qualitativa das mensagens emitidas pelos professores. Quanto à autoeficácia docente, estes aspectos foram: engajamento do aluno, estratégias instrucionais e manejo de classe, evidenciando que a percepção de autoeficácia do professor coloca-se como mola propulsora do processo ensino-aprendizagem. Com relação à eficácia coletiva, o manejo de classe apresentou-se domínio específico condicionante da capacidade de exercer de modo eficaz o magistério.

Considerando as condições de produção dessas mensagens, este procedimento permitiu a interpretação dos relatos dos participantes, de modo a favorecer a aproximação do fenômeno investigado, bem como a inferência de conhecimentos.

A utilização da abordagem qualitativa adotada neste estudo, por meio da aplicação de análise de conteúdo com o software Nvivo 10, demonstrou ser adequada e permitiu compreender as crenças de eficácia docentes a partir de minúcias e detalhes não captados, por exemplo, por meio de estudos quantitativos. Acredita-se que a utilização da abordagem qualitativa contribuiu para ampliar o entendimento acerca de como as crenças de eficácia de professores interagem com o contexto de ensino da escola pesquisada. Ademais, esta pesquisa destaca a importância de reconhecer sob que circunstâncias as crenças de eficácia de professores podem ser fortalecidas, de modo a promover melhores resultados no processo ensino-aprendizagem.

Destacam-se, como limitações deste estudo a realização da entrevista coletiva com apenas um grupo de professores, pois, entrevistas coletivas com mais de um poderia favorecer um conjunto maior e mais consistente de informações.

Ressalta-se que futuros estudos podem, ainda, ampliar investigações que exploram associações entre as crenças de eficácia (individual e coletiva) e as variáveis aqui investigadas. Uma possibilidade de exploração destas variáveis seria compará-las em contextos educacionais distintos como rede pública e privada, bem como empreender estudos comparativos (quantitativos-qualitativos).

## Referências

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In: F.F. Sisto, G. de Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.). *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 117-133). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Casanova, D. C. G. (2013). *Crenças de eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Casanova, D. C. G., & Azzi, R. G. (2015). Escalas de crenças de eficácia pessoal e coletiva para educadores: Evidências de validade. *Revista Psico-USF, no prelo*.
- Fives, H. & Buehl, M.M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Hoy, A. W., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In T. Urden & M. F. Pajares (Eds.) *Adolescence and*

- education: Volume V: Self-efficacy beliefs of adolescence* (pp. 117-137). Information Age Publishing. In Greenwich, CT.
- Iaochite, R. T. (2007). *Auto-eficácia de docentes de educação física* (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Iaochite, T. R. & Neto, S. S. 2014. Strength and sources of self-efficacy beliefs by physical education students teachers. *Motriz*, 20 (2), 143-150.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Martin, A. J., Linfoot, K., & Stephenson, J. (1999). How teachers respond to concerns about misbehavior in their classroom. *Psychology in the Schools*, 36(4), 347–358.
- Minayo, M. C. & Sanches, O. 1993. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, 9 (3), 239-262.
- Mozzato, A. R. & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B S. F., & Mussis, C. R. (2003). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Revista Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pêcheux M. Análise automática do discurso (AAD-69). In F. Gadet & T. Hak (orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 61-105). 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp.
- Ramos, M. F. H., Costa, S. S., Pontes, F. A. R., Fernandez, A. P. O., & Nina, K. C. F. (2014). Collective Teacher Efficacy Beliefs : a Critical Review of the Literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(7), 179 – 188. Retrieved from [http://www.ijhssnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_7\\_1\\_May\\_2014/23.pdf](http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_4_No_7_1_May_2014/23.pdf)
- Teixeira, F. (2003). Peter Berger e a religião. In F. Teixeira (org.). *Sociologia da Religião – Enfoques teóricos* (pp. 218-248). Petrópolis: Editora Vozes.
- Tschannen-Moran, M. & Garreis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi:10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1

- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 303–310. doi:10.3200/JOER.100.5.303-310
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy of adolescents* (pp. 117–137). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Woolfolk Hoy, A., & Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*, 343-356

### **Considerações Finais da Tese**

Esta pesquisa teve como propósito principal investigar a percepção dos professores acerca de suas crenças de eficácia individual e coletiva, bem como sua relação com o contexto de ensino e alguns domínios específicos da ação docente.

Acredita-se que esta investigação apresenta contribuição na área, na medida em que:

(a) o estudo I informou o estado da arte acerca das pesquisas sobre crenças de autoeficácia docente, em especial, dentro de um período não investigado anteriormente, de modo a direcionar futuros estudos, indicando algumas tendências e evidenciando lacunas a serem preenchidas, como por exemplo, mais pesquisas que verifiquem a relação entre autoeficácia e desempenho acadêmico, bem como, a relação entre autoeficácia docente e políticas públicas que possam favorecer o processo ensino-aprendizagem; (b) o estudo II favoreceu a compreensão de que a relação entre as crenças de autoeficácia docente e eficácia coletiva, bem como entre autoeficácia docente e as variáveis como tempo de experiência, formação acadêmica, nível de ensino e tamanho das turmas pode trazer importantes implicações no processo ensino-aprendizagem; (c) o estudo III destacou a necessidade de compreender como o ambiente de trabalho docente pode influenciar e ser influenciado pelas crenças de eficácia coletiva, a partir das variáveis contextuais (tempo de atuação na função/série em que leciona, tempo de experiência no magistério, jornada de trabalho e infraestrutura da escola); (d) o estudo IV possibilitou apreender a visão dos professores acerca de suas crenças de eficácia e suas relações com alguns domínios específicos da prática docente no contexto de ensino.

Destaca-se ainda que esta tese apresenta, nos dois estudos quantitativos, um número de 495 participantes, cuja representatividade da amostra possibilita a generalização dos resultados da pesquisa para a população-alvo. Ressalta-se ainda, as técnicas de análise diferenciadas que foram utilizadas, pois até onde se tem conhecimento, não haviam sido

aplicadas anteriormente na área desta pesquisa, favorecendo a compreensão dos fenômenos investigados.

Vale destacar ainda que esta pesquisa alcançou todos os níveis de ensino da Educação Básica, desde o infantil até o médio, em especial a educação infantil, cuja população ainda é pouco estudada. O contexto regional específico no qual esta pesquisa foi realizada (Norte/Nordeste) constitui-se também como diferencial neste estudo, uma vez que a literatura sugere a importância de se compreender as crenças de eficácia a partir de contextos culturais diversificados. Vale dizer que a maioria dos estudos realizados no Brasil concentram-se nas regiões Sul e Sudeste do país.

A realização da pesquisa qualitativa, como um dos estudos que compõem este trabalho, contribuiu para preencher uma importante lacuna apontada pelos pesquisadores da área, dada a escassez de estudos dessa natureza.

Não obstante as reflexões que este estudo suscita, faz-se necessário reconhecer suas limitações, dentre estas, o fato de que, embora a instituição onde a pesquisa foi conduzida fosse de natureza confessional, com exceção do estudo IV, nos estudos II e III não foram acessados os dados referentes à religião desses participantes, não permitindo a análise deste aspecto nesses dois estudos.

Como encaminhamento para futuras pesquisas, sugere-se a investigação das crenças de eficácia de professores em escolas públicas de ensino, de modo a compreender, por exemplo, como tais crenças podem ser afetadas diante de avaliações nacionais que apontam diferenças entre os resultados acadêmicos dos alunos, em diferentes regiões do país, como por exemplo, entre estados que apresentam as melhores e as piores médias.

Ressalta-se que a Teoria Social Cognitiva contribuiu para fornecer evidências de que o desenvolvimento da confiança se constitui como importante aspecto motivacional para o alcance das metas estabelecidas no contexto de ensino, ajudando a pensar acerca de melhorias

no ambiente de trabalho do professor, bem como em políticas públicas que favoreçam contextos mais propícios ao fortalecimento das crenças de eficácia dos professores.

## Referências Gerais

- Azzi, R. G., Polydoro, S. A. J., & Bzuneck, J. A. (2006). Considerações sobre a auto-eficácia docente. In R. G. Azzi & S. A. J. Polydoro (Orgs.) *Auto-eficácia em diferentes contextos* (pp. 149-159). Campinas-SP: Alínea.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 8-10.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-136). Oxford, UK: Blackwell.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e contexto. *Arquivos e contexto*, 4, 57-89.
- Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. In F. F. Sisto, G. Oliveira, & L. D. T. Fini (Orgs.) *Leituras de psicologia para formação de professores* (pp. 117-133). Petrópolis: Vozes.
- Bzuneck, J. A. & Guimaraes, S.E.D. (2009). Eficácia coletiva de professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. *Educação Temática Digital*, 10, 1-15.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education*, 18, 15-31
- Carlini-Cotrim, B. (2003). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, 30(3), 285-293.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4, 1-14.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.  
doi:10.1037//0022-0663.93.3.467

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13. doi:10.3102/0013189X033003003
- Goddard, R. D., Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in middle schools: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26, 683-702.
- Goya, A., Bzuneck, J. A., & Guimarães. (2008,). Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12, 51-67.
- Grijó, W. P. (novembro, 2013). *Uso de software de pesquisa qualitativa na análise de dados da recepção midiática*. Seminário dos Alunos de Pós-Graduação em Comunicação Social da PUC-Rio.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93
- Iaochite, R. T. (2007). *Auto-eficácia de docentes de educação física* (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. a. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education*, 20, 341-359.
- Matos, I. M. D. de. (2013). *Teoria dos grafos no ensino básico e secundário* (Dissertação de mestrado ou tese de doutorado). Universidade de Aveiro. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10773/12083>
- Minayo, M. C. & Sanches, O. (1993). Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad.Saúde Pública*, 9(3), 239-262.
- Pajares, M. F. (1992) Teachers' belief and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pinheiro, J. M. V. (2013). *A investigação e as redes de conhecimento na European Network for Housing Research*. (tese de doutorado). Porto : [Edição do Autor]. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/72175>
- Santos, C. P. (2011). Trabalho docente: Uma construção necessária à formação de professores. In *IV Colóquio internacional: Educação e contemporaneidade*, 1, 1-15. São Cristóvão, SE.

- Sousa, D. J. R. de. (2010). *Caracterização de ligações entre utilizadores em redes sociais*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Porto. Retrieved from <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/57672>
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207. doi:10.1080/15700760490503706
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. doi:10.3102/00346543068002202
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 33(3), 225–233. doi:10.1177/0888406409360129
- Zibas, D. M. L. (2005). A reforma do ensino médio no Ceará e suas contradições. *Cadernos de Pesquisa*, 124, 201-226.

## Apêndice A

### CRENÇAS DOCENTES

  
 (para uso do pesquisador)

Versão brasileira elaborada por: Daniela C. Guerreiro-Casanova e Roberta G. Azzi

Referência: Guerreiro-Casanova, D.C & Azzi, R.G. (in press). Efficacy Beliefs and Teacher's Job Satisfaction: A Brazilian Study.

Para informações sobre processo de adaptação e evidências psicométricas, favor entrar em contato com as autoras: [danielaguerreiro@yahoo.com.br](mailto:danielaguerreiro@yahoo.com.br) ou [betazzi@uol.com.br](mailto:betazzi@uol.com.br)

Esse questionário foi elaborado para nos ajudar a obter uma melhor compreensão sobre as crenças docentes em relação às situações presentes no cotidiano escolar. *Suas respostas são confidenciais.*

Instruções: por favor, indique a sua opinião sobre cada questão abaixo, marcando uma das dez alternativas presentes na coluna do lado direito. A escala de respostas varia de "nada capaz" (1) até "muito capaz"(10). Você pode escolher qualquer uma das dez respostas, já que elas representam graus de um mesmo contínuo.

**Por favor, responda a cada uma das questões considerando sua percepção sobre a sua capacidade atual para lidar com as situações cotidianas presentes na sua atual condição profissional.**

		Nada capaz		Muito pouco capaz		Pouco capaz		Capaz		Muito capaz	
1	Quanto você é capaz de controlar o comportamento disruptivo (que costuma interromper a aula) dos alunos em sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Quanto você é capaz de motivar alunos que apresentam pouco interesse nas atividades escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Quanto você é capaz de fazer para conseguir que os estudantes acreditem que eles podem realizar bem o trabalho escolar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Quanto você é capaz de controlar um estudante que atrapalha ou faz barulho?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Quanto você é capaz de auxiliar seus estudantes a valorizar a aprendizagem escolar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Em qual medida você é capaz de preparar boas perguntas (em atividades e provas) para seus alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Quanto você é capaz de conseguir com que os alunos sigam as regras da sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Quão bem você é capaz de estabelecer uma maneira de supervisionar cada grupo de alunos na sala de aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Em qual medida você é capaz de usar estratégias de avaliação variadas?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Em qual medida você é capaz de promover uma explicação alternativa ou exemplo quando os estudantes estão confusos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Quanto você é capaz de auxiliar as famílias a ajudarem seus filhos a irem bem na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Quão bem você é capaz de usar estratégias de ensino alternativas em sua aula?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## Apêndice B

### ROTEIRO DA ENTREVISTA COLETIVA

#### Bloco I - Autoeficácia Docente

Eficácia no engajamento do estudante

a) Fale acerca de como você vê sua habilidade para motivar alunos que apresentam pouco interesse nas aulas. Percebe que consegue motivá-los? Como você os motiva? E quando não consegue? Como se sente?

Eficácia nas estratégias instrucionais

b) Fale acerca de como você percebe sua capacidade para ajudar seus alunos a compreender determinado assunto.

c) Fale sobre como você avalia sua capacidade quando eles estão confusos em determinado assunto? Dê exemplos.

Eficácia no manejo de sala de aula

d) Fale sobre como você percebe seu domínio para controlar um aluno que perturba a aula?

e) Fale sobre como você se sente quando se vê com dificuldade para lidar com alguma situação de indisciplina, quando por exemplo, o aluno tira você do sério?

#### Bloco II - Crenças de Eficácia Coletiva Docente

Estratégias instrucionais

a) Fale sobre como você percebe a capacidade dos professores dessa escola para incentivar os alunos a uma aprendizagem significativa.

b) Fale sobre como você avalia a capacidade dos professores dessa escola para ajudar os alunos a aprenderem conteúdos complexos?

c) Fale sobre como você percebe as dificuldades encontradas no dia-a-dia? Considera que tais dificuldades afetam a capacidade do grupo para ensinar? De que modo?

Disciplina dos estudantes

d) Fale sobre como percebe a capacidade dos professores dessa escola em lidar com alunos desafiadores, alunos que apresentam comportamentos que atrapalham a aula?

e) Como você avalia a habilidade dos professores dessa escola para fazer os alunos seguirem as regras escolares?

## Apêndice C

### Questionário de Caracterização dos Participantes

(Casanova, 2011)

1. Escola:.....
2. Função:.....
3. Atua nessa função há quanto tempo? .....anos.
4. Atua nessa escola há quanto tempo? .....anos.
- 4.a. Em que ano começou a trabalhar nessa escola? .....
5. Leciona para quais séries? .....
5. a. Leciona quais disciplinas? .....
- .....
6. Formação: ( ) pedagogia ( ) licenciatura em .....
- ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado
7. Idade: .....anos. Sexo: ( ) feminino ( ) masculino
8. Tempo de experiência docente: .....anos.
9. Duração da jornada de trabalho semanal: .....horas por semana (somando as horas de todas escolas nas quais trabalha).
10. Essa jornada de trabalho é cumprida:
  - ( ) apenas nessa escola ( ) nessa escola e em outra(s) pública(s)
  - ( ) nessa escola e em outra(s) privada ( ) nessa escola e em outras públicas e/ou privadas
11. Atualmente, qual o seu número médio de alunos por turma?
  - ( ) menos de 30 ( ) 30 alunos ( ) 35 alunos ( ) 40 alunos ( ) 45 alunos ( ) 50 alunos
  - ( ) mais de 50 alunos

12. Você considera a infraestrutura (prédio, biblioteca, laboratórios, sala de aula, pátio, quadra, dentre outros dessa escola como:

muito adequada  adequada  pouco adequada  insuficiente

12.1. Por favor, comente a sua opinião sobre a infraestrutura desta escola:

.....  
.....  
.....  
.....

13. Tem disponibilidade para dar uma entrevista em outro dia, com horário agendado?

sim  não

13.1 Se sim, por favor, indique um telefone ou um e-mail para entrarmos em contato com você:

.....  
.....

**Apêndice D**  
**Escala Crença Coletiva Escolar**  
**(Casanova, 2011)**

Este questionário foi elaborado para nos ajudar a obter uma melhor compreensão sobre as crenças do coletivo escolar (docentes e gestores) em relação às situações presentes no cotidiano escolar. *Suas respostas são confidenciais.*

Instruções: indique a sua percepção sobre cada questão abaixo, marcando uma das dez alternativas presentes na coluna do lado direito. A escala de respostas varia de “nada capaz” (1) até “muito capaz” (10). Você pode escolher qualquer uma das dez respostas, já que elas representam graus de um mesmo contínuo.

**Por favor, responda a cada uma das questões considerando sua percepção sobre a capacidade atual desta escola (considerando os membros da equipe de gestão e a totalidade do corpo docente) para lidar com as situações presentes no cotidiano escolar.**

		Nada capaz		Muito pouco capaz		Pouco capaz		Capaz		Muito capaz	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Quanto os professores dessa escola são capazes de promover aprendizagem com significado para os alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	Quanto essa escola é capaz de incentivar os alunos a acreditarem que são capazes de irem bem nos trabalhos escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
3	Em que medida os professores dessa escola são capazes de deixar claras as expectativas sobre o comportamento apropriado dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4	Até que ponto as pessoas dessa escola são capazes de estabelecer regras e procedimentos que facilitem a aprendizagem?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5	Quanto os professores dessa escola são capazes de ajudar os alunos a aprenderem conteúdos complexos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6	Quanto os professores dessa escola são capazes de promover profundo entendimento sobre os conceitos acadêmicos aos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
7	Quão bem os professores dessa escola são capazes de lidar com alunos desafiadores?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
8	Quanto os professores dessa escola são capazes de controlar alunos com comportamentos disruptivos (que interrompem a aula)?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
9	Quanto os professores dessa escola são capazes de auxiliar os alunos a pensarem criticamente?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
10	Quão bem os adultos dessa escola são capazes de fazer os alunos seguirem as regras escolares?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	Quanto essa escola é capaz de promover a criatividade dos alunos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
12	Quanto essa escola é capaz de fazer com que os alunos se sintam seguros enquanto estão na escola?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

## Apêndice E

### TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Projeto: Crenças de Professores e Satisfação no Trabalho

Caro participante,

Estamos convidando você a participar da pesquisa intitulada “**Crenças de Professores e Satisfação no Trabalho**”, realizada pelo Laboratório de Ecologia do Desenvolvimento, da Universidade Federal do Pará. A pesquisa em questão tem como objetivo analisar a relação entre crenças de professores, satisfação no trabalho e desempenho acadêmico dos alunos, investigando seus efeitos no processo ensino-aprendizagem.

Sua **participação é voluntária**, ou seja, você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Caso decida aceitar o convite, você passará por momentos de preenchimento de questionários, com perguntas a respeito do seu dia-a-dia como professor, e perguntas a respeito dos seus dados sócio-demográficos, com duração, em média de 30 minutos. Além disso, informamos que o tempo estimado para realização da pesquisa é de 72 meses, sendo que o tempo de sua participação é restrito ao período de aplicação dos instrumentos.

Há **riscos** de você se sentir fragilizado(a) por estar relatando as suas dificuldades. Portanto, caso necessário, você pode ser encaminhado(a) ao serviço de Psicologia da Clínica-Escola da UFPA. Não haverá **benefícios** diretos para você. Entretanto, esperamos que a pesquisa forneça dados importantes sobre aspectos das dificuldades e demandas da rotina de trabalho de professores e de aspectos psicológicos envolvidos para fundamentar os programas de intervenção e apoio ao docente.

Todas as informações obtidas serão **sigilosas** e seus nomes não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Se houver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado. Você ficará com uma cópia deste Termo.

Convido você a tomar parte da pesquisa apresentada. Ressalto que em qualquer momento da pesquisa, será possível interromper sua participação sem qualquer problema ou retaliação, solicita-se apenas que seja avisada sua desistência.

Pesquisadora: Ana Patrícia de Oliveira Fernandez – Doutoranda PPGTPC – UFPA

E-mail: apsol2@hotmail.com

**Comitê de Ética do Núcleo de Medicina Tropical/UFPA**  
**Av. Generalíssimo Deodoro, 92. Umarizal. CEP: 66055-240**  
**Fone: 3201-6857**

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente, consentindo que as entrevistas sejam registradas e os dados utilizados para análise e discussões científicas.

Belém, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do(a) Participante