

EFICÁCIA COLETIVA DOS PROFESSORES E IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

CDD: 370.154

José Aloyseo Bzuneck
Sueli Édi Rufini Guimarães**RESUMO**

O artigo apresenta o estado da arte acerca da eficácia coletiva de professores. Esse conceito deriva da teoria social cognitiva de Bandura, que considera as crenças de eficácia como as bases da agência humana, assim como descreve quatro fontes que sustentam seu desenvolvimento. As percepções de eficácia coletiva são definidas como os julgamentos dos professores de uma escola de que o seu conjunto dos professores é capaz de organizar e executar os cursos de ação exigidos para se conseguirem resultados positivos junto aos alunos. São relatados os modos pelos quais se pode mensurar esse constructo bem como as pesquisas sobre suas relações com desempenho dos alunos e com a autoeficácia individual dos professores. Por último, é mostrado como o desenvolvimento de eficácia coletiva tem um papel relevante, consideradas as condições do momento atual da escola brasileira.

PALAVRAS-CHAVE

Motivação; Auto-Eficácia; Eficácia Coletiva; Professores

TEACHER'S COLLECTIVE EFFICACY AND IMPLICATIONS FOR BRAZILIAN' EDUCATION**ABSTRACT**

This paper presents the state of the art about teachers' collective efficacy. This concept derives from Bandura's Social Cognitive Theory, who considers efficacy beliefs as the basis of human agency and describes four sources that support its development. Teachers' perceptions of collective efficacy are their judgments that the faculty as a whole can organize and execute the courses of action in the school required to have a positive effect on students. The article outlines the ways how to measure this construct and describes research results about its relationship to students' achievement and teachers' individual self efficacy. Last, the relevance of this construct is discussed especially in the face of the present moment of Brazilian school.

KEYWORDS*Motivation; Self-efficacy; Collective efficacy; Teachers*

INTRODUÇÃO

McCaslin e Good (1986), ao discutirem elementos que compõem o currículo oculto das escolas, apontaram que os problemas motivacionais figuram entre os fatores responsáveis por aquilo que vai mal no contexto escolar. Esses autores acrescentaram, porém, que o problema não é apenas do aluno e não é exclusivamente nele que se encontra a explicação por sua desmotivação. Assim, entre as questões mais importantes que hoje se devem enfrentar nesse contexto está a motivação dos próprios professores e dos pais, dada a sua influência comprovada sobre a motivação dos alunos. Ora, uma vasta literatura contemporânea demonstra de modo consistente que as crenças de eficácia dos professores, tanto no sentido pessoal como coletivo, constituem variáveis cruciais para o incremento e a manutenção de sua motivação no cumprimento de suas funções. No presente artigo, os autores propõem-se apresentar a conceituação e as bases teóricas do constructo eficácia coletiva, seu significado funcional, instrumentos de mensuração e, por fim, as implicações educacionais que dele podem ser derivadas. Como ponto de partida, é necessário esclarecer que se trata de um conceito intimamente ligado à da escola enquanto sistema social, ou seja, um sistema em que os professores atuam enquanto grupo.

Segundo observou Bandura (1993), há sistemas sociais de baixa interdependência entre seus membros, ou seja, representam contextos em que cada qual exerce suas funções em grande parte de modo independente. Neste caso, os produtos finais desse sistema constituem o somatório dos diversos resultados produzidos por cada indivíduo isoladamente. Em contraposição, existem sistemas de alta interdependência, em que os membros devem atuar harmoniosamente para conseguirem os objetivos próprios daquele sistema. Exemplo evidente deste último caso são os esportes coletivos, em que mesmo talentos individuais não logram vitórias sem a colaboração de todos os demais. As escolas, pela sua função educadora e de ensino, apresentam-se num grau intermediário de interdependência. Isto é, por um lado, os resultados educacionais de uma escola são a soma dos resultados de cada sala de aula, com seu respectivo professor. O Índice Brasileiro de Educação Básica (IDEB), no caso brasileiro, contempla esse nível de análise de toda instituição escolar do país, relativamente a determinadas séries. Mas, ao mesmo tempo, em cada escola enquanto organização social verifica-se notável interdependência entre seus membros. A literatura (ver, por exemplo, GOOD; BROPHY, 1986; CIANI; SUMMERS; EASTER, 2008) tem enfatizado que toda

unidade escolar é um sistema social em cujo seio os professores interagem de muitas formas, do que resulta uma cultura organizacional típica, com efeitos que podem ser tanto positivos como prejudiciais sobre o cumprimento de seus objetivos.

A eficácia coletiva dos professores tem ligação direta com esse último aspecto da escola enquanto organização social. Neste sentido, surgiu uma nova linha de pesquisas sobre crenças de eficácia segundo uma dimensão organizacional. Em qualquer sistema social, quer se trate de instituições educacionais, empresas, grupos políticos, equipes esportivas, entre outras, a eficácia coletiva diz respeito às capacidades percebidas de desempenho daquele sistema como um todo, em que cada indivíduo atua e interage (BANDURA, 1997). Ao se assumir a escola como unidade de análise e como sistema de interações múltiplas, a eficácia coletiva não equivale à mera soma das crenças de autoeficácia de cada professor, mas é “uma propriedade emergente em nível do grupo” (BANDURA, 2008, p.116).

Goddard et al. (2004) adaptaram o conceito de Bandura de eficácia coletiva em geral para definirem as crenças de eficácia coletiva na organização escolar como “os julgamentos dos professores de uma escola de que o seu conjunto dos professores é capaz de organizar e executar os cursos de ação exigidos para se conseguirem resultados positivos junto aos alunos” (p. 4). Desta forma, a eficácia coletiva reveste-se de componentes em parte coincidentes com a autoeficácia pessoal e, em parte, peculiares e diferentes, já que tem como foco da percepção a eficácia do corpo docente da instituição considerado como um todo. Em termos operacionais, a autoeficácia de um professor, por ser autoreferenciada, será aferida quando, diante de uma situação desafiadora no contexto escolar, responder afirmativamente à questão “em que medida você consegue...” (ver, por exemplo, instrumento de TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK HOY, 2001). Já a eficácia coletiva se revelará quando a resposta à mesma situação for em termos de, por exemplo, “os professores desta escola são capazes de dar conta de...” (GODDARD; HOY; WOOLFOLK HOY, 2000). Embora a concordância ou discordância com esta questão seja relatada por indivíduos, referem-se a todo o conjunto de professores solidariamente.

A teoria social cognitiva de Bandura (1997; ver exposição completa também em BANDURA; AZZI; POLYDORO, 2008) privilegia o conceito de agência pessoal como peculiaridade de todo ser humano. Isto implica que as ações humanas se caracterizam por intencionalidade, antecipação, autorreatividade e autorreflexão. No plano individual, as crenças de autoeficácia constituem um mecanismo central da agência pessoal. Ao focalizar as organizações sociais, Bandura (2008) argumenta que nesse nível a agência coletiva consiste numa extensão da agência humana e, paralelamente, as crenças coletivas de eficácia formam o seu elemento crítico. Desta forma, assim como os indivíduos enquanto agência pessoal e com autoeficácia perseguem, de modo intencional, suas metas e adotam cursos de ação pertinentes, o mesmo se dá com as organizações sociais, entre as quais a escola será aqui considerada. Toda escola, como agência organizacional e com eficácia coletiva define metas futuras que intencionalmente visa alcançar como, por exemplo, melhorar seu escore no IDEB, ou ter os pais mais envolvidos com a escola, entre outras. Além disso, definirá também o grau de esforço a ser aplicado em direção à meta, assim como a adoção de certos recursos pertinentes. Em função do grau de eficácia coletiva será observada também sua reação coletiva a obstáculos, reveses, imprevistos, uma reação que inclui análise reflexiva da situação e, simultaneamente, das próprias potencialidades.

FONTES DA EFICÁCIA COLETIVA

Bandura (1997) propôs que a autoeficácia das pessoas é o resultado de quatro fatores, que são as experiências de êxito, experiências vicárias, persuasão verbal e estados afetivos. Entretanto, esse autor salienta que o efeito de cada fonte não é direto, mas depende da interpretação de cada uma dessas fontes por parte da pessoa, por meio de um processamento cognitivo que pondera a informação produzida pelas fontes juntamente com as peculiaridades das exigências situacionais. A esse respeito, Goddard (2001) reitera que todas as crenças de eficácia têm a característica de serem funcionais com a condição de se referirem a uma tarefa específica e numa situação definida.

Ainda segundo Bandura (1997; 2008), os mesmos quatro fatores que dão origem à autoeficácia individual valem para a eficácia coletiva (ver também GODDARD; HOY; WOOLFOLK, 2000). Assim, experiências de êxito da escola com seus alunos, que incrementam a autoeficácia pessoal, também fomentam a eficácia dos professores enquanto grupo social. Já experiências de fracasso da escola como um todo tendem a minar as crenças coletivas nas capacidades daquele grupo. De modo particular, ocorrerá resiliência, recuperação da eficácia coletiva antes abalada, apenas se o grupo de professores tiver experiências de superar dificuldades através de esforço grupal persistente (GODDARD et al., 2004).

Experiências vicárias têm impacto similar. Isto é, uma escola pode louvar-se da observação do sucesso de outra escola com seus alunos, em idênticas condições, e assim imitar seus procedimentos, confiante de que chegará aos mesmos resultados. Entretanto, como observaram Goddard et al. (2004), faltam pesquisas que explorem os modos pelos quais essa variável de observação se relaciona com o desenvolvimento da eficácia coletiva.

A eficácia coletiva é também alimentada pelas várias formas de persuasão social no seio da instituição escolar, comunicadas tanto, ocasionalmente no dia a dia, como mediante de verbalizações em reuniões de trabalho e em encontros pessoais com a diretoria. Expectativas positivas quanto aos alunos, confiança nos métodos e no projeto pedagógico da escola são exemplos de mensagens comunicadas que revelam uma cultura de grupo promotora de autoeficácia dos indivíduos e da eficácia coletiva.

Por último, pode-se razoavelmente supor que sentimentos partilhados de satisfação e bem estar como por exemplo, o fato de os alunos apresentarem altos escores em algum exame nacional, alimentam a crença de que o corpo docente daquela instituição é capaz de enfrentar com êxito novos desafios. O inverso também é verdadeiro, ou seja, frustração reiterada com o baixo desempenho de seus estudantes é um fator que facilmente leva a uma descrença coletiva em seu trabalho. Novamente, são necessárias pesquisas que comprovem essas associações, consideradas teoricamente plausíveis.

Segundo revisões de literatura de Ciani et al. (2008) e de Fives e Alexander (2004), estudos mais recentes têm documentado que um sentimento de comunidade entre os professores de uma instituição favorece neles uma percepção de agência e, como consequência, a autoeficácia e a eficácia coletiva. Sentimento de comunidade significa uma estrutura psicológica marcada por apoios da direção, por consenso em relação a objetivos, colaboração, confiança e solicitude mútuas e compromisso com partilhar idéias e experiências. Ciani et al. (2008) descobriram em sua amostra que a eficácia coletiva é significativamente influenciada pelo clima comunitário da escola, ou seja, um clima marcado por apoio mútuo e cooperação. Além disso, o ambiente social da escola, impregnado de sentido comunitário, só afetou a autoeficácia pessoal mediante a eficácia coletiva percebida. Da mesma forma, Parker, Hannah e Topping (2006) identificaram entre os professores de uma escola altos escores em eficácia coletiva e, ao mesmo tempo, um clima psicológico propício, treinamento em serviço da mais alta qualidade e com ênfase nos aspectos pedagógicos. Todos esses fatores em conjunto estavam associados a sensível progresso dos alunos.

Segundo a interpretação de Ciani et al. (2008) aos resultados de seu próprio trabalho, prevê-se que, num contexto escolar marcado por um espírito comunitário, estarão presentes as quatro fontes de eficácia preconizados por Bandura (1997). Aí surgirão mais experiências de êxito, em função da colaboração recíproca; as experiências vicárias e as verbalizações de persuasão serão eficazes porque existe confiança mútua; e, por fim, todos os membros do grupo terão afetos positivos associados à experiência de atuarem amparados pelos laços de uma comunidade. O próprio Bandura (1997) havia já sugerido que a eficácia coletiva depende também de um clima de integração e coordenação entre os membros do grupo. Identificar em que medida esses e outros fatores conferem para o fortalecimento da eficácia coletiva é uma das propostas de agenda de novas pesquisas.

EFICÁCIA COLETIVA DOS PROFESSORES FAZ DIFERENÇA?

Há pouco mais de dez anos, Bandura (1997), ao argumentar que o conceito de eficácia coletiva é extremamente importante para se compreender o funcionamento organizacional, observava também que ainda havia poucas pesquisas empíricas sobre esse constructo. Goddard (2001), pouco tempo depois, reiterou aquela observação. A partir daquela época, porém, vem crescendo o volume de publicações em torno desse constructo na área educacional, com instrumentos de mensuração específicos, surgindo resultados positivos bastante consistentes que dão apoio à relevância desse novo constructo.

Em sua pesquisa, considerada entre as pioneiras na área, Bandura (1993) descobriu pela análise de sendas que a eficácia coletiva percebida dos professores estava associada, em nível significativo, a melhor desempenho acadêmico dos alunos em leitura e matemática, avaliados no final do ano letivo por critérios nacionais. Tais resultados positivos apareceram mesmo em escolas com elevada proporção de alunos de baixo nível socioeconômico. A eficácia coletiva tinha tanto valor de predição quanto os desempenhos anteriores dos alunos. O desempenho acadêmico não sofreu tanto impacto negativo da condição socioeconômica quanto de uma eficácia coletiva enfraquecida dos professores para motivar e educar seus alunos. Como um detalhe importante, Bandura também detectou sensível rebaixamento das crenças de eficácia coletiva em torno da 5ª série, explicado pelo impacto de certas condições adversas presentes nessa fase da escolaridade.

As mesmas associações estatisticamente significativas, também pela análise de sendas, entre eficácia coletiva nas escolas e desempenho acadêmico em matemática e leitura foram encontradas por Goddard (2001), Goddard e Goddard (2001) e Goddard, Hoy e Woolfolk (2000). Goddard e Goddard (2001) controlaram as variáveis nível socioeconômico e desempenho anterior dos alunos, mas chegaram a confirmar as relações descobertas nos demais estudos.

Hoy, Sweetland e Smith (2002) consideraram em seu delineamento, além do nível socioeconômico de alunos do ensino médio, o clima da escola marcado por exigências acadêmicas de alto nível. Como resultado, a eficácia coletiva apareceu também com mais influência sobre desempenho em matemática do que o nível socioeconômico. Além disso, o

clima exigente da escola, que teve efeito positivo sobre a eficácia coletiva, apareceu como mais influente quando acompanhado de uma eficácia coletiva robusta dos professores. Goddard, LoGerfo e Hoy (2004), com professores de quase uma centena de escolas do ensino médio, também concluíram que a autoeficácia coletiva está associada aos resultados acadêmicos dos alunos em diversas disciplinas do currículo. As mesmas relações foram confirmadas entre professores do ensino fundamental, no estudo de Parker et al. (2006).

Em síntese, os estudos sobre eficácia coletiva dos professores demonstraram relações significativas entre esse constructo e o desempenho acadêmico dos alunos em diferentes disciplinas, mesmo quando controlados seu nível socioeconômico e o desempenho anterior. Goddard et al. (2004), entre outros, sugerem que uma alentada crença de eficácia coletiva favorece o desenvolvimento de uma cultura social impregnada de expectativas de êxito que, por sua vez, levam seus membros a envidar os melhores esforços na consecução de apreciáveis objetivos educacionais. Em outras palavras, a eficácia coletiva percebida pelos professores de uma escola conduz a uma retomada dos esforços, persistência nas dificuldades e enfrentamento de objetivos desafiadores, do que previsivelmente resultarão desempenhos acadêmicos superiores por parte dos alunos. Por seu turno, tal melhora de desempenho incrementará a eficácia coletiva e a autoeficácia dos professores, numa causação recíproca, tal como foi proposta na teoria da agência pessoal de Bandura (1997).

Era necessário, para um conhecimento mais refinado acerca do significado e do impacto da eficácia coletiva, que se investigasse sua relação com autoeficácia em nível individual, buscando também esclarecer se se trata de constructos diferentes ou se seriam apenas dois nomes para uma mesma entidade. Alavi e McCormick (2008) e Stajkovic, Lee e Nyberg (2009) apresentaram revisões de estudos em diversos contextos com esse objetivo. Na área escolar, alguns estudiosos investigaram explicitamente essas interrelações nas mesmas amostras de professores, atribuindo-se a Goddard e Goddard (2001) o papel pioneiro com esse enfoque. Sua investigação atingiu 452 professores de 47 escolas do ensino fundamental, uma grandeza amostral que lhes permitiu concluir por grande variação de escores tanto de autoeficácia dos indivíduos como da eficácia coletiva nas diferentes escolas. A principal descoberta foi que a variação na autoeficácia dos professores entre as escolas foi explicada pelo grau de eficácia coletiva. Isto é, a autoeficácia era mais forte nas escolas em que os escores na eficácia coletiva eram mais altos. Mais ainda, a eficácia coletiva foi o único fator

de predição, em nível significativo, da autoeficácia, mesmo controladas as variáveis nível socioeconômico e desempenho anterior dos alunos. Por isso, concluíram os autores, não é surpreendente a constatação de correlação positiva e significativa entre eficácia coletiva e autoeficácia dos professores.

Os dados obtidos por Skaalvik e Skaalvik (2007) corroboram as descobertas anteriores. Esses autores consideraram em seu estudo também o fenômeno do *burnout*, a percepção de controle externo e de condições adversas. Concluíram que autoeficácia e eficácia coletiva são constructos distintos, porém, com forte correlação positiva entre si. Pela análise de regressão, a eficácia coletiva percebida apareceu com valor significativo de predição sobre a autoeficácia.

Na mesma linha, Ciani et al. (2008) propuseram-se, além de outros objetivos, verificar a relação entre eficácia coletiva e autoeficácia de professores do ensino médio e ambas com a formação de uma estrutura prevalente motivacional em classe. Essa estrutura podia representar ou uma orientação à meta domínio ou à meta *performance*, de acordo com uma bifurcação clássica da teoria de metas de realização. A análise de sendas revelou que a eficácia coletiva dos professores apareceu direta e significativamente relacionada com três dimensões da autoeficácia, ou seja, autoeficácia quanto a usar boas estratégias de ensinar, quanto a envolver os alunos e quanto ao manejo de classe. Por outro lado, a estrutura de sala de aula voltada para o domínio (em oposição a êxito por comparação social) estava significativamente associada a senso de autoeficácia para boas estratégias de ensino.

Chan (2008) avaliou autoeficácia e eficácia coletiva de uma amostra de 273 professores chineses, agrupados de acordo com o critério de tempo de experiência em ensino. As análises estatísticas permitiram a conclusão da especificidade das medidas de eficácia coletiva, autoeficácia geral e autoeficácia em áreas específicas tais como para manejo de classe, ou para envolver os alunos, entre outras. Entre os diversos resultados, os escores médios em eficácia coletiva não foram significativamente mais altos em qualquer grupo, mesmo entre os professores principiantes, como o autor havia conjecturado no início da pesquisa. Porém, a medida de eficácia coletiva apresentou correlação positiva significativa com a de autoeficácia geral. Por último, Leitwood e Lantzi (2008) comprovaram que a autoeficácia coletiva das lideranças na escola tem efeitos positivos na formação de condições favoráveis na instituição e, por meio delas, influência sobre o desempenho dos alunos.

A conclusão de todos esses estudos, que focalizaram diversos tipos de escola e de alunos, além de utilizarem instrumentos em que eficácia coletiva foi operacionalizada, é que já se dispõe de sólida evidência de que se trata de um constructo distinto da autoeficácia, embora guardem entre si correlação positiva. Isto significa que ambas têm algumas características em comum, sem coincidirem. Uma vez que correlação não significa influências causais, pode-se razoavelmente supor que autoeficácia é tanto influenciada pela eficácia coletiva como contribui para o seu desenvolvimento e manutenção e que, além disso, ambas recebem influências de fatores similares.

IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Autoeficácia e eficácia coletiva são crenças que as pessoas são levadas a ponderar quando se defrontam com situações específicas que exigem decisões sobre cursos de ação (Bandura, 1997). Quando são analisados detalhadamente os grandes problemas que professores brasileiros atualmente declaram enfrentar, nos diversos níveis de ensino, não há como desconsiderar que eles afetam seus padrões motivacionais, ao colocarem em xeque suas crenças de eficácia. Como observou Bandura (1995), a percepção coletiva de impotência é mais destrutiva que as próprias condições negativas reais. Quais são, em nosso meio, tais impedimentos reais e que conseguem abalar as percepções de eficácia?

Em recente revisão de pesquisas brasileiras sobre a educação de adolescentes, Boruchovitch, Bzuneck e Fonseca (2009) destacaram, entre muitos outros problemas, os resultados nos exames de âmbito nacional em que os escores médios de desempenho acadêmico, nos ensinos fundamental e médio, se situam abaixo do nível de proficiência determinado oficialmente. Em particular, tem recebido atenção o fenômeno de elevada estatística de reprovações, repetências e de evasão escolar. Na literatura discutida por esses autores, estão descritos os diversos fatores intra e extraescolares tanto identificados objetivamente como presentes em crenças atribucionais dos atores envolvidos (professores, pais e alunos). Professores, em particular, têm atribuído o baixo rendimento de seus alunos à falta de base ou de motivação, à indisciplina e desconcentração, às condições socioeconômicas e à falta de apoio da família. Observe-se que prevalecem as atribuições a fatores externos e considerados fora do controle do professor. Quando aqueles problemas e empecilhos são apreciados pelo corpo docente como insolúveis, surge facilmente uma reação

coletiva de apatia, resignação passiva e até de paralisia, que se explicam pelo fato de as crenças de eficácia terem entrado em colapso.

Em particular, Parker et al. (2006) argumentam que os professores não podem criar a expectativa, que depois será transformada em profecia autorrealizadora quanto ao baixo rendimento, de que a procedência social do aluno determine seu desempenho escolar. Embora não se possa negar alguma influência dessa variável, não se pode admitir determinismo. Porém, acima de tudo, é mais fácil mudar as crenças de eficácia dos professores do que mudar as condições socioeconômicas da clientela de uma escola.

Se a eficácia coletiva é fator tão importante, como então implementá-la e desenvolvê-la na escola? Já que a primeira e principal fonte de autoeficácia e de eficácia coletiva reside em experiências de êxito, um objetivo educacional a se perseguir reiteradamente é que os alunos aprendam, e com qualidade, o que supõe clareza de exigências acadêmicas. Avaliações criteriosas, inclusive as de âmbito nacional, devem revelar progresso e consecução de níveis adequados de aprendizagem. O ponto de partida para se conseguir tal objetivo será proporcionar o desenvolvimento profissional aos professores de cada escola, visando a assegurar e ampliar suas competências pedagógicas e de conteúdo. Vale lembrar que não basta os professores acreditarem que podem dar conta dos desafios mas devem possuir as verdadeiras competências que propiciem bons resultados efetivos que, por sua vez, terão impacto sobre suas percepções de eficácia. Hoy e Davis (2006) esclarecem que quando os professores se derem conta de que seu trabalho não está dando resultado, percepções de autoeficácia em grau elevado podem resultar em comportamentos de evitação, ou seja, levar os professores a fugirem dos problemas, em vez de enfrentá-los com ações positivas. Em outras palavras, autoeficácia e eficácia coletiva mantêm o apoio aos esforços apenas com experiências reais de êxito.

Outrossim, como foi descrito na literatura, a eficácia coletiva e a própria autoeficácia serão alimentadas numa escola com um clima psicológico em que os professores sentem hábitos de cooperação e ajudas, apoios, confiança mútua, comunicações de expectativas positivas e fornecimento de *feedback* positivo, juntamente com a manutenção de exigências acadêmicas. Goddard (2001) sugere que os professores como grupo devem estabelecer metas de curto prazo, bem especificadas, recebendo *feedback* quanto ao grau em que conseguem resultados. Uma sugestão derivada de pesquisas é que haja na escola uma

preocupação por desenvolver a eficácia coletiva em relação às três dimensões da autoeficácia, por serem específicas da atividade docente. Essas dimensões referem-se a estratégias eficazes de ensino, estratégias para motivar e envolver os alunos e, por fim, para manejo de classe. É crucial, nesse contexto, o papel da liderança na escola, especialmente por parte da direção, que levará os membros do grupo à coesão em torno desses objetivos e à persistência ou retomada de esforços em direção a eles. A importância da liderança numa escola, com características definidas, foi claramente revelada no estudo recente de Leithwood e Jantzi (2008).

Como conclusão, prevê-se como inteiramente viável, sob uma liderança firme esclarecida, a adoção de estratégias de intervenção junto aos professores como grupo social, visando a que se recupere seu senso de compromisso social, se desenvolva sua competência profissional e, não menos importante, se reacendam a motivação e o entusiasmo, principalmente através do favorecimento das percepções de eficácia.

REFERÊNCIAS

BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: _____. **Self-efficacy in changing societies**. New Cork: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.

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

_____. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**, New Jersey, v. 28, p.117-148, 1993.

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

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; FONSECA, M. S. Educating young adolescents in Brazil. In: MERTENS, S. B.; ANFARA; V. A.; RONEY, K. (Ed.). **An international look at educating young adolescents**. Charlotte, NC : Information Age Publishing, 2009. p 315-346.

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

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

CRONBACH, L. J. **Fundamentos da testagem psicológica**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

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

GIBSON, C. B. The efficacy advantage: Factors related to the formation of group efficacy. **Journal of Applied Social Psychology**, Oxford, v. 33, p.2153–2186, 2003.

GODDARD, R. A theoretical and empirical analysis of the measurement of collective efficacy: the development of a short form. **Educational and Psychological Measurement**, Virginia, v. 62, p. 97-110, 2002.

_____. Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. **Journal of Educational Psychology**, Arlington, v. 93, p. 467–476, 2001.

GODDARD, R. D.; GODDARD, Y. L. A multilevel analysis of teacher and collective efficacy. **Teaching and Teacher Education**, v.17, p.807–818, 2001.

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

GODDARD, R. D.; HOY, W. K.; WOOLFOLK HOY, A. Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and effect on student achievement. **American Education Research Journal**, v.37, n.2, p.479–507, 2000.

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

GODDARD, R. D.; SKRLA, L. The Influence of School Social Composition on Teachers' Collective Efficacy Beliefs. **Educational Administration Quarterly**, Austin, v. 42; p. 216-235, 2006.

GOOD, T. L.; BROPHY, J. E. School effects. In: WITTROCK, M. C. (Ed.) **Handbook of research on teaching**. 3rd ed. New York: McMillan, 1986. p. 570-602.

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

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

McCASLIN, M.; GOOD, T. L. The informal curriculum. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. (Ed.) **Handbook of educational psychology**. New York: Simon & Schuster MacMillan, 1996. p. 622-670.

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

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

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

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

WOOLFOLK HOY, A.; DAVIS, H. A. Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). **Self efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, Cnn.: Information Age Publ., 2006. p.117-137.

JOSÉ ALOYSEO BZUNECK

Formado em Filosofia, tem mestrado e doutorado em Psicologia do Escolar pela USP. Atualmente, é Professor Sênior na Universidade Estadual de Londrina, onde atua no Programa de Pós Graduação em Educação. Desenvolve e orienta pesquisas acerca da motivação no contexto escolar nas diferentes abordagens sociocognitivistas, o que inclui construção de instrumentos de mensuração desse constructo.

E-mail: bzuneck@sercomtel.com.br

SUELI EDI RUFINI

Graduada em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1987), com mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (1996) e com doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Londrina, Coordenadora Programa de Mestrado em Educação (UEL), Coordenadora do grupo de Pesquisas "Motivação no contexto escolar" e Pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Investiga sobre motivação e aprendizagem, aprendizagem no contexto escolar.

E-mail: sueli.rufini@pq.cnpq.br

Recebido em: 20/07/2009

Publicado em: 30/10/2009