

## EFICÁCIA COLETIVA ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DAS CRENÇAS DE EFICÁCIA DE DOCENTES E GESTORES ESCOLARES

*School collective efficacy: contributions from the beliefs of teachers and principals*

*Daniela Couto Guerreiro-Casanova<sup>1</sup>*

*Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Educação. danielaguerreiro@yahoo.com.br*

### RESUMO

As crenças de eficácia pessoal e coletiva de docentes e gestores escolares têm sido associadas ao êxito escolar. Por meio de suas ações mediadoras essas crenças contribuem para a realização de tarefas instrucionais e interpessoais, dentre outras. Esta pesquisa, realizada com 201 educadores de escolas públicas estaduais paulistas, teve como objetivo analisar as relações explicativas entre as crenças de autoeficácia de gestores escolares, as crenças de autoeficácia docente e as crenças de eficácia coletiva escolar, considerando-se as contribuições de variáveis pessoais de caracterização, de variáveis relativas à atividade docente e de variáveis contextuais. Por meio da análise de regressão linear multivariada verificou-se que, em conjunto, as variáveis autoeficácia docente, infraestrutura e formação dos participantes podem ser compreendidas como explicativas da eficácia coletiva escolar. Os resultados são discutidos de modo a destacar a importância dos aspectos de contexto como promotores dessas crenças a fim de possibilitar suas contribuições para a educação escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** *autoeficácia; eficácia coletiva; ensino médio; vulnerabilidade social.*

### ABSTRACT

The personal and collective efficacy beliefs of principals and teachers have been associated with school success. Through their mediating roles, these beliefs have contributed to the development of instructional and interpersonal tasks, among others. 201 educators belonging to the São Paulo State public educational system participated in this study, in which the relationships between the self-efficacy beliefs of the principals, teachers, and school collective were analyzed. Variables concerning personal characteristics, teaching activities, and context were taken into consideration. By multivariate linear regression, it was verified that self-efficacy, infrastructure, and the training of teachers could explain the school collective efficacy. The results highlight the importance of the variables concerning context in the increment of principals' and teachers' beliefs in self-efficacy and, consequently, in making contributions towards promoting school education.

**KEYWORDS:** *Self-efficacy, Collective efficacy, High school, Social vulnerability.*

<sup>1</sup> A autora agradece o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP - (Processo nº 2010/51657-1), na modalidade Bolsa de Doutorado. Este artigo é derivado da tese defendida em 2013, na Universidade Estadual de Campinas.

## INTRODUÇÃO

Condutas individuais e coletivas estabelecem modos de agir e existir repletos de valores e crenças que não podem ser desconsiderados quando se busca ampliar a compreensão sobre o contexto escolar. Cada unidade escolar representa um grupo social, que se constitui como um coletivo dotado de maneiras de conviver com características únicas, as quais podem possibilitar ou limitar realizações (PARO, 2011). Apesar das dificuldades advindas de uma política pedagógica que parece diminuir a autonomia das escolas, lideranças reconhecidas que ajudem a promover as condições para o trabalho coletivo escolar, se somadas a um corpo docente comprometido, constituem-se como fatores que podem contribuir para possibilitar a melhoria das práticas e das vivências escolares (PARO, 2011; ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006). Para ampliar o entendimento sobre o contexto escolar, recorre-se, então, à Teoria Social Cognitiva, mais especificamente, às crenças de eficácia pessoal e coletiva de docentes e gestores escolares, as quais, inseridas em condições de trabalho que precisam ser consideradas, têm sido apontadas como uma das possibilidades explicativas para se compreenderem os aspectos relacionados ao êxito escolar (BANDURA, 1993; HOY, 2012). Nesse sentido, esta pesquisa pretende analisar as relações explicativas entre as crenças de autoeficácia de gestores escolares, as crenças de autoeficácia docente e as crenças de eficácia coletiva escolar, considerando as contribuições de variáveis pessoais de caracterização, de variáveis relativas à atividade docente e de variáveis contextuais.

## CRENÇAS DE EFICÁCIA PESSOAL E COLETIVA DE DOCENTES E GESTORES ESCOLARES

As crenças de eficácia relacionam-se conceitualmente ao planejamento e à realização de ações. Não garantem a presença da habilidade necessária para tais realizações, mas atuam como mediadoras motivacionais, pois possibilitam que as pessoas ou os grupos planejem meios e estratégias, persistam e se esforcem em prover as medidas necessárias para tornar objetivos preestabelecidos em ações concretas. Tais crenças são dinâmicas e suscetíveis às influências do contexto em que as pessoas ou grupos atuam, de modo que a interpretação advinda da experiência direta, da experiência vicária, da persuasão social e dos estados físicos e emocionais vivenciados no contexto em que as pessoas atuam pode estimular

oscilações na intensidade das percepções das crenças de eficácia pessoal e coletiva (BANDURA, 1997).

Nas escolas, por um lado, professores e gestores escolares trabalham individualmente, devendo cada membro realizar as tarefas que lhe cabem. Nesse caso, pesquisas têm analisado as percepções de autoeficácia de cada um dos gestores escolares e/ou docentes. Em relação aos gestores escolares, a crença de autoeficácia é definida como um julgamento sobre as próprias capacidades para estruturar cursos de ação específicos, a fim de produzirem resultados desejados nas escolas por eles dirigidas (BANDURA, 1997). Esta crença é constituída pela própria percepção de capacidade relativa às tarefas administrativas e pedagógicas que integram os afazeres dos gestores escolares, englobando as experiências pessoais, emocionais, interpessoais e contextuais necessárias para a realização dessas tarefas (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; FISHER, 2011). Gestores escolares que se percebem autoeficazes para desempenhar suas ações têm sido relacionados: 1- ao exercício de liderança positiva, a qual ajuda a promover um ambiente de apoio aos docentes, a articular visões diferentes, a estabelecer altas expectativas de desempenho e à promoção de mudanças nas estruturas curriculares e nas estratégias de ensino (EGINLI, 2009; FISHER, 2011; MCCULLERS; BOZEMAN, 2010); 2- à convicção de ter realizado a decisão de carreira certa, minimizando a alienação ao trabalho; 3- ao apoio recebido por meio dos órgãos oficiais e à percepção de se ter recursos adequados para a realização das suas funções (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2007).

Especificamente em relação aos professores, a crença de autoeficácia docente é definida como “um julgamento que o professor faz acerca de suas próprias capacidades para atingir resultados desejados de engajamento e aprendizagem dos alunos, mesmo entre aqueles que podem ser difíceis ou desmotivados” (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001, p.783). Quanto mais o professor se percebe autoeficaz, mais ele se engaja nas atividades de ensino, pois essa crença contribui para mediar: o esforço investido no processo de ensino; o estabelecimento de objetivos mais altos de planejamento de aulas; a disponibilidade para implantar novas práticas docentes; o estabelecimento de um ambiente positivo para a promoção da aprendizagem; a consciência da responsabilidade do professor pela aprendizagem dos alunos; a atuação de maneira mais humanística na administração dos conflitos; a estimulação da crença de

autoeficácia, da motivação e da autonomia dos alunos; e a promoção de melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas (AZZI; POLYDORO, 2010; BANDURA, 1993, 1997; TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001). A crença de autoeficácia docente apresenta relação positiva com a satisfação com o trabalho docente (CAPRARA et al., 2003; DUFFY; LENT, 2009) em diversas culturas ocidentais ou orientais (KLASSEN et al., 2009). Tal crença contribui para que o professor se sinta bem e entusiasmado, podendo evitar o *burnout* (FERREIRA, 2011; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

Por outro lado, nas escolas, professores e gestores escolares também trabalham coletivamente, devendo cada membro de realizar tarefas buscando objetivos comuns que só podem ser concretizadas se todos os membros cumprirem com sua parte. Segundo Bandura (1993, p.141), “(...) os membros de uma escola que coletivamente julgam-se capazes para promover o sucesso acadêmico envolvem suas escolas em uma atmosfera positiva para o desenvolvimento”. Bandura (1997) definiu a crença de eficácia coletiva escolar como o entendimento dos membros de uma escola de que seu conjunto docente é capaz de organizar e executar os cursos de ação necessários para promover a aprendizagem e estimular a autoeficácia acadêmica e a autorregulação dos educandos. Ser persistente diante dos obstáculos relativos ao processo de ensino e aprendizagem, estabelecer objetivos altos e adequados e superar problemas e fracassos são comportamentos influenciados pela crença do corpo docente, que pode relacionar-se com a persistência dos alunos (HOY, 2012).

A crença de eficácia coletiva de professores demonstra ser um importante aspecto relacionado à satisfação com o trabalho e ao comprometimento com a unidade escolar na qual o docente trabalha (CAPRARA et al., 2003; ENGILI, 2009; KLASSEN, 2010; WARE; KITSANTAS, 2007). A liderança exercida pelos diretores pode contribuir para o estabelecimento da eficácia positiva coletiva de professores, o que pode mediar o comprometimento dos professores com a profissão (EGINLI, 2009; TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004; WARE; KITSANTAS, 2007). A maior possibilidade de participação dos docentes no processo de definição das propostas pedagógicas das unidades escolares tem sido relacionada à percepção mais elevada de eficácia coletiva de professores (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007; WARE; KITSANTAS, 2007, 2011). Esta crença pode contribuir para a diminuição da percepção de pressão decorrente das tarefas profissionais (GODDARD; HOY; HOY,

2000; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007), do estresse oriundo do trato com estudantes indisciplinados (KLASSEN, 2010) e da síndrome de *burnout*, por meio de sua ação na autoeficácia docente (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

A analisarem as características pessoais dos profissionais que atuam nas escolas, algumas pesquisas não verificaram relações significativas entre o gênero dos professores e a eficácia coletiva (GODDARD; SKRLA, 2006; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007), mas um estudo verificou que professores do sexo feminino parecem demonstrar maiores percepções de eficácia coletiva escolar (AUTRY, 2010). Professores de etnia hispânica apresentaram crença de eficácia coletiva mais forte do que professores de origem norte-americana (em maioria branca). Este fato foi atribuído à maior proximidade cultural dos professores hispânicos com os estudantes do local onde o estudo foi realizado (GODDARD; SKRLA, 2006).

Entre as variáveis de atividade docente, o tempo de experiência docente ora apresenta relações com a percepção da eficácia coletiva de professores (GODDARD; SKRLA, 2006), ora não apresenta (SKAALVIK; SKAALVIK, 2007; SCHECHTER; TSCHANNEN-MORAN, 2006). Variáveis como tempo de permanência em uma mesma escola e jornada de trabalho docente não apresentaram relação com a percepção de eficácia coletiva de professores (SCHECHTER; TSCHANNEN-MORAN, 2006). Não foi constatada relação entre a formação dos professores e a eficácia coletiva escolar (FIVES; LOONEY, 2009).

Quanto às variáveis de contexto, pode-se pontuar que: 1- escolas menores (AUTRY, 2010; GODDARD; HOY; HOY, 2004) e com infraestrutura adequada (ADAMS; FORSYTH, 2006) parecem demonstrar maiores percepções de eficácia coletiva escolar; 2- a localização da escola ora se relaciona com a percepção de eficácia coletiva escolar (SCHECHTER; TSCHANNEN-MORAN, 2006; SCHECHTER; QADACH, 2012), ora não (GODDARD; HOY; HOY, 2004; GODDARD; LOGERFO, 2007); 3- a relação do *status* socioeconômico dos alunos com a crença de eficácia coletiva escolar tem se apresentado de modos diversos, pois em alguns estudos parece contribuir negativamente (ADAMS; FORSYTH, 2006; GODDARD; HOY; HOY, 2004; GODDARD; LOGERFO, 2007) e em outros não demonstrou contribuição significativa (MOOLENAAR; SLEEGERS; DALY, 2012; TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004).

As crenças de eficácia pessoal e coletiva de docentes e gestores escolares são construtos diferentes que se relacionam entre si. Quanto mais os educadores de

uma escola se julguem coletivamente eficazes, mais os membros dela se julgam autoeficazes como docentes ou gestores escolares. O inverso também já foi verificado (BANDURA, 1997; GUERREIRO-CASANOVA, 2013; KLASSEN, 2010; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007). Por outro lado, visões negativas sobre as escolas e seus êxitos podem contribuir para diminuir a percepção de eficácia coletiva escolar, mas não afetam a percepção de eficácia pessoal de docentes e gestores escolares de modo a tornar a autoeficácia maior do que a percepção de eficácia coletiva escolar (ZAMBO; ZAMBO, 2008). Por um lado, a baixa eficácia coletiva escolar constitui-se como barreira interna colocada pelo próprio grupo, a qual é mais desmoralizadora e debilitante do comportamento grupal do que os impedimentos externos (BANDURA, 1995). Por outro lado, buscar fortalecer a percepção de eficácia coletiva escolar pode ajudar os educadores de uma escola a lidarem com as situações adversas com as quais têm que conviver (BANDURA, 1995; HOY, 2012) e a oferecerem melhores condições para o desempenho acadêmico (GODDARD; LOGERFO, 2007; HOY, 2012; TSCHANNEM-MORAN; BARR, 2004), mesmo em condições de vulnerabilidade social mais intensas (HOY, 2012). As informações aqui brevemente apresentadas justificam a realização desta pesquisa, a qual pretende ampliar a compreensão sobre os aspectos que ajudam a constituir a crença de eficácia coletiva escolar, visando analisar as relações explicativas entre as crenças de autoeficácia de gestores escolares, as crenças de autoeficácia docente e as crenças de eficácia coletiva escolar, considerando-se as contribuições de variáveis pessoais de caracterização, de variáveis relativas à atividade docente e de variáveis contextuais.

## MÉTODO

Esta pesquisa descritiva, com delineamento correlacional multivariado (COZBY, 2003), iniciou-se após a aprovação relativa aos procedimentos éticos<sup>2</sup>. A Diretoria de Ensino da Região de São Bernardo do Campo, responsável pelas escolas localizadas nas cidades de São Bernardo do Campo e São Caetano, formalizou a autorização para a realização da pesquisa com as escolas que supervisiona. Em cada unidade escolar, a pesquisa só foi realizada após autorização da diretora responsável, mediante assinatura da Carta de Autorização Escolar. No Termo de

---

<sup>2</sup> Protocolo nº 997/2010, processo CAAE 0777.0.146.000-10.

Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por cada participante, foi destacado o fato de que a participação seria voluntária, sigilosa, sem ônus ou bônus financeiro, e que a realização desta pesquisa não desencadearia prejuízos acadêmicos, pessoais, interpessoais ou profissionais aos estudantes das escolas, aos docentes aos gestores ou à estrutura pedagógica das unidades escolares.

### **Procedimentos de coleta de dados**

Como critério de inclusão, foi utilizado o fato de a pesquisadora ter acesso à escola. Por meio de ligação telefônica, foram contatadas escolas públicas estaduais localizadas em São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Em reunião realizada nas escolas que demonstraram interesse inicial, após a explicação dos objetivos, dos procedimentos e da voluntariedade da participação, onze diretores aceitaram participar da pesquisa e agendaram os dias e os horários em que poderiam ser feitas as coletas de dados.

Todas as coletas de dados foram feitas durante reuniões de Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), com a participação dos coordenadores, dos professores e da pesquisadora. Em todas as escolas participantes foi realizada coleta em pelo menos duas reuniões de ATPC, visando possibilitar que todos os docentes do Ensino Médio tivessem oportunidade de participar. Para responder aos questionários, os participantes demoraram, em média, 50 minutos. A maior parte dos diretores e/ou vice-diretores respondeu aos instrumentos de coleta de dados em suas salas, também na presença da pesquisadora. Para todos os participantes, a pesquisadora restringiu-se a dar as informações necessárias para o correto preenchimento dos instrumentos e a solicitar que os participantes não trocassem informações sobre os instrumentos utilizados durante o momento de sua aplicação, a fim de se garantir a confiabilidade das respostas.

### **Materiais de coletas de dados**

A seguir são apresentadas algumas características dos questionários e do índice utilizados nesta pesquisa como materiais para coletas de dados.

#### ➤ *Questionário de caracterização dos participantes*

Esse questionário foi elaborado especificamente para esta pesquisa e teve como objetivo obter informações sobre as características pessoais e profissionais dos

participantes, além de informações sobre as características do contexto em que os participantes atuavam. Constitui-se de perguntas objetivas em relação a: gênero, idade, tempo de exercício do magistério, tempo de atuação na escola pesquisada, tipo de formação profissional, tipo de vínculo empregatício, tempo dedicado à jornada de trabalho, quantidade de alunos por turma, percepção sobre a infraestrutura da escola, entre outras características pessoais e profissionais.

➤ *Escala de Autoeficácia Docente – versão curta* (TSCHANNEN-MORAN; WOOLFOLK-HOY, 2001)

Essa escala foi utilizada para identificar a percepção dos professores em relação à autoeficácia docente, pois a literatura internacional aponta que esta é uma boa escala para se obter informações sobre a percepção de autoeficácia docente (KLASSEN et al., 2009). A versão adaptada para a realidade brasileira (GUERREIRO-CASANOVA, 2013), estruturada com três fatores, idênticos à versão original, demonstrou possibilidade de explicar a variabilidade dos dados em 69,5% e MSA de Kaiser de 0,90. A análise de consistência interna demonstrou alta confiabilidade da escala adaptada, em relação tanto ao total da escala ( $\alpha = 0,913$ ) quanto aos fatores eficácia nas estratégias instrucionais ( $\alpha = 0,855$ ), eficácia no manejo de sala de aula ( $\alpha = 0,852$ ) e eficácia no engajamento do estudante ( $\alpha = 0,824$ ).

➤ *Questionário do Gestor* (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004)

Esta escala é específica para mensurar a percepção da autoeficácia dos gestores escolares. A versão adaptada à realidade brasileira (GUERREIRO-CASANOVA, 2013) demonstrou 0,80 como medida MSA de Kaiser, manteve os 18 itens, com cargas entre 0,40 e 0,86, explicando 55% da variabilidade dos dados relativos à crença de eficácia de gestores escolares. A consistência interna dessa escala foi de 0,95, sugerindo que ela é adequada para se mensurar a percepção de autoeficácia de gestores escolares.

➤ *Escala de Eficácia Coletiva Escolar* (TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004)

Esta escala foi utilizada para identificar a percepção de eficácia coletiva de professores e gestores escolares porque tem sido apontada como um instrumento ideal para se captarem percepções de eficácia coletiva de professores (KLASSEN et

al., 2011). A versão adaptada (GUERREIRO-CASANOVA, 2013) demonstrou 0,94 como medida MSA de Kaiser e 72,6% de possibilidade de explicar a variância, sendo organizada em dois fatores, como a versão original: 1- estratégias instrucionais, com variância explicada de 65% e  $\alpha$  de Cronbach de 0,93; e 2- disciplina dos estudantes, com variância explicada de 7% e  $\alpha$  de Cronbach = 0,91.

➤ *Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS*

Esse índice, elaborado e disponibilizado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE - divulga informações sobre as condições de vida e o bem-estar das pessoas, famílias e/ou comunidades do Estado de São Paulo. Considera múltiplos fatores que possam produzir deterioração no nível de bem-estar das pessoas em dada localidade, os quais estão categorizados entre (1) nenhuma vulnerabilidade e (6) vulnerabilidade muito alta.

### **Participantes**

Obtida de modo não probabilístico (COZBY, 2003), a amostra desta pesquisa é composta de 201 participantes. Destes, 182 atuavam em um total de dez escolas localizadas em São Bernardo do Campo, e 19, em uma escola localizada em São Caetano do Sul. Do total, seis eram diretores, seis vice-diretores, nove coordenadores pedagógicos e 180 professores do Ensino Médio. Quanto aos aspectos pessoais, 141 participantes eram do gênero feminino e 55 eram do gênero masculino; a idade média da amostra era de 43,56 anos (DP = 9,85, idade mínima = 23 e idade máxima = 67 anos).

Em relação aos aspectos de atividade docente, essa amostra tinha em média 15,77 anos de experiência docente e/ou na educação escolar (DP = 8,66; mínimo = 0 e máximo = 39); 13,68 anos em média de atuação na função exercida na ocasião da coleta de dados (DP = 8,61, mínimo = 0 e máximo = 37); e 5,94 anos de atuação na escola pesquisada (DP = 5,65, mínimo = 0 e máximo = 35). Era composta de pedagogos (n = 16), licenciados (n = 97), especialistas (n = 58), mestres (n = 14) e doutores (n = 12). A carga horária da jornada de trabalho semanal era de 33,99 horas em média (DP = 12,17, mínimo = 6 e máximo = 70). A maioria da amostra (n = 129) cumpria a jornada apenas na escola pesquisada, alguns a cumpriam na escola pesquisada e em mais uma escola pública (n = 37), outros a cumpriam em mais uma

escola privada (n = 20) e uma minoria cumpria essa jornada em mais uma escola pública e em mais uma escola privada (n = 6).

Como aspectos de contexto, foram considerados o nível de ensino em que os participantes atuavam, o tamanho das turmas existentes nas escolas e a percepção sobre a infraestrutura da escola em que atuavam. Em relação ao nível de ensino, sete gestores escolares declararam atuar apenas no Ensino Médio, nove no Ensino Médio e no Ensino Fundamental – séries finais – e cinco, no Ensino Médio, no Ensino Fundamental – séries finais – e na Educação de jovens e adultos (EJA). Dos professores, 54 lecionavam apenas no Ensino Médio, 118 atuavam no Ensino Médio e no Ensino Fundamental – séries finais –, dois atuavam no Ensino Médio e na Educação de jovens e adultos (EJA) e seis atuavam no Ensino Médio, no Ensino Fundamental – séries finais – e na Educação de jovens e adultos (EJA).

Quanto ao tamanho das turmas, quatro participantes declararam trabalhar com turmas compostas por 30 estudantes; 43 com turmas compostas por 35 estudantes; 91 com turmas compostas por 40 estudantes; 49 participantes declararam trabalhar com turmas de 45 estudantes; e quatro participantes declararam lecionar para turmas com 50 estudantes. A infraestrutura da escola foi considerada insuficiente por 30 participantes, pouco adequada por 60 participantes, adequada por 88 participantes e muito adequada por 16 participantes.

### **Procedimentos de análise de dados**

As análises estatísticas foram realizadas por meio do programa The Statistical Analysis System (SAS), versão 9.2. Mediante inspeção visual, foram excluídos os instrumentos que não tivessem, pelo menos, 90% dos itens respondidos. A confiabilidade dos dados foi obtida por meio de: 1- inspeção visual, excluindo-se os instrumentos que não tivessem ao menos 90% dos itens respondidos; 2- verificação de 20% dos casos escolhidos aleatoriamente; e 3- análise das frequências das respostas.

Para a análise descritiva (medianas, médias, desvio padrão, valores mínimos e máximos) foram utilizadas todas as respostas válidas, aspecto que explica eventuais alterações de *n* ao longo do texto. Para verificar possíveis relações explicativas entre as variáveis pesquisadas e a variável-critério *eficácia coletiva escolar*, foi utilizada a análise de regressão linear univariada e multivariada. Nesta análise foram utilizados apenas os participantes que responderam a todos os itens

das escalas analisadas, por isso poderá ser verificada redução da amostra para essas análises. O teste Shapiro-Wilk demonstrou que os dados desta pesquisa se desviaram significativamente da normalidade ( $p < 0,05$ ), aspecto que tornou necessária a transformação dos dados em postos antes da realização da análise de regressão linear e multivariada.

Além das crenças de eficácia anteriormente pontuadas, esta pesquisa considerou como variáveis: 1- *peçoais de caracterização*, as variáveis gênero e idade; 2- *relativas à atividade docente*, as variáveis formação, função, tempo de experiência docente, tempo de atuação na mesma escola e duração da jornada de trabalho; e 3- *de contexto*, as variáveis infraestrutura, IPVS, escola, atuação em uma ou mais escolas e quantidade de alunos por turma. Tais variáveis foram selecionadas a partir dos estudos apresentados na introdução.

## Resultados

A análise descritiva verificou mediana de 7,33 ( $M = 7,27$ ;  $DP = 1,32$ ; mínimo = 1,50; máximo = 10;  $n = 180$ ) para a crença de eficácia coletiva escolar. Para o fator eficácia coletiva para estratégias instrucionais, foi verificada mediana de 7,50 ( $M = 7,40$ ;  $DP = 1,37$ ; mínimo = 1; máximo = 10;  $n = 180$ ) e, para o fator eficácia coletiva para a disciplina dos estudantes, mediana de 7,17 ( $M = 7,15$ ;  $DP = 1,37$ ; mínimo = 2; máximo = 10;  $n = 180$ ).

Por meio da análise de regressão linear univariada constatou-se que as variáveis autoeficácia dos gestores escolares, autoeficácia docente, infraestrutura, escola e IPVS mostraram ser isoladamente significativas para a compreensão da eficácia coletiva escolar. Esses resultados podem ser observados na tabela 1.

**Tabela 1.** Análise de regressão linear univariada para escore total da escala ECE ( $n = 180$ ).

Variável	Categorias	$\beta$ (EP)*	p	$R^2$
<b>AEG</b>	<b>Variável contínua</b>	<b>0,25 (0,10)</b>	<b>0,013</b>	<b>0,0406</b>
<b>AED</b>	<b>Variável contínua</b>	<b>0,67 (0,08)</b>	<b>&lt;0,001</b>	<b>0,3344</b>
Jornada de trabalho	Variável contínua	- 0,07 (0,08)	0,399	0,0041
	Apenas nessa escola (ref.)	---		
Jornada cumprida	Nessa e outra pública	0,48 (10,11)	0,963	0,0263
	Nessa e outra privada	- 15,69 (13,13)	0,234	
	Nessa e outra pública/privada	36,53 (21,71)	0,094	

	30 (ref.)	---		
Número de alunos	35	12,49 (30,68)	0,684	0,0699
	40	28,48 (30,06)	0,345	
	45	48,70 (30,48)	0,112	
	50	56,58 (39,07)	0,149	
Infraestrutura	<b>Muito adequada (ref.)</b>	---		<b>0,1030</b>
	<b>Adequada</b>	<b>- 39,10 (14,07)</b>	<b>0,006</b>	
	<b>Pouco adequada</b>	<b>- 60,18 (14,55)</b>	<b>&lt; 0,001</b>	
	<b>Insuficiente</b>	<b>- 56,60 (15,99)</b>	<b>&lt; 0,001</b>	
Escola	1 (ref.)	---		<b>0,2413</b>
	2	1,76 (18,42)	0,924	
	3	16,59 (14,84)	0,265	
	4	- 12,78 (15,56)	0,413	
	<b>11</b>	<b>- 37,34 (17,87)</b>	<b>0,038</b>	
	<b>12</b>	<b>59,58 (16,32)</b>	<b>&lt; 0,001</b>	
	13	11,69 (15,17)	0,442	
	14	- 16,99 (18,42)	0,358	
	15	1,92 (15,56)	0,902	
	<b>16</b>	<b>43,91 (16,32)</b>	<b>0,008</b>	
	17	- 20,54 (14,69)	0,164	
Formação	Licenciatura (ref.)	---		0,0241
	Pedagogia	1,73 (15,51)	0,911	
	Especialização	1,54 (9,29)	0,869	
	Mestrado	- 30,04 (15,51)	0,055	
	Doutorado	- 4,24 (26,78)	0,874	
Tempo de atuação na escola	Variável contínua	- 0,09 (0,08)	0,269	0,0070
Tempo de atuação na profissão	Variável contínua	- 0,01 (0,08)	0,974	0,0000
Idade	Variável contínua	0,04 (0,08)	0,583	0,0017
Sexo	Feminino (ref.)	---		0,0012
	Masculino	- 4,01 (8,77)	0,648	
<b>IPVS</b>	<b>Variável contínua</b>	<b>- 0,19 (0,08)</b>	<b>0,016</b>	<b>0,0320</b>

\* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência. Variáveis numéricas transformadas em postos (*ranks*) devido à ausência de distribuição Normal.

Quanto às variáveis que demonstraram ser significativamente explicativas, ao se observar a tabela 1, pode-se evidenciar que a autoeficácia docente foi a variável que apresentou maior poder explicativo ( $\beta = 0,67$ ; EP = 0,08;  $p < 0,001$ ), explicando 33,44% da variabilidade da eficácia coletiva escolar. A segunda variável explicativa mais importante foi a escola em que atuam os participantes, explicando 24,13% da eficácia coletiva escolar. Essa relação pode ser negativa e significativa, conforme identificado para a escola 11 ( $\beta = - 37,34$ ; EP = 17,87;  $p < 0,05$ ), positiva e significativa, como identificado para a escola 12 ( $\beta = 59,58$ ; EP = 16,32;  $p < 0,001$ ) ou positiva e significativa, como verificado para a escola 16 ( $\beta = 43,91$ ; EP = 16,32;  $p$

< 0,05). A terceira variável explicativa constatada foi a autoeficácia dos gestores escolares, que apresentou relação positiva e significativa com a eficácia coletiva escolar ( $\beta = 0,25$ ; EP = 0,10;  $p < 0,05$ ), explicando 4,06% da variabilidade.

Por sua vez, a variável explicativa *infraestrutura* demonstrou relações negativas significativas quando classificada como adequada ( $\beta = - 39,10$ ; EP = 14,07;  $p < 0,05$ ) e negativas significantes quando classificada como pouco adequada ( $\beta = - 60,18$ ; EP = 14,55;  $p < 0,001$ ) e insuficiente ( $\beta = - 56,60$ ; EP = 15,99;  $p < 0,001$ ). Essas relações contribuíram para explicar 10,30% da variabilidade da eficácia coletiva escolar. Também foi negativa e significativa ( $\beta = - 0,19$ ; EP = 0,08;  $p < 0,05$ ) a relação entre o IPVS e a eficácia coletiva escolar, a qual demonstrou explicar 3,20% da variabilidade da eficácia coletiva escolar. Tais relações negativas parecem indicar que o ambiente físico da escola, como prédio e demais recursos relativos à infraestrutura, e o contexto social em que dada escola está inserida, quando considerados precários, podem contribuir para que haja diminuição da percepção de eficácia coletiva escolar.

É importante lembrar que as relações anteriormente relatadas são univariadas, ou seja, consideram cada variável explicativa isoladamente. A seguir, na tabela 2, são apresentadas as variáveis que, em conjunto, demonstram contribuições explicativas para a eficácia coletiva escolar. Essas variáveis foram selecionadas por meio da análise de regressão linear multivariada.

**Tabela 2.** Análise de regressão linear multivariada para escore total da escala ECE (n = 113).

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)*	Valor-p	R <sup>2</sup> Parcial
1. AED	Variável contínua	0,77 (0,08)	<0,001	0,3795
2. Infraestrutura	Muito adequada (ref.)	---		0,0870
	Adequada	- 24,60 (13,14)	0,064	
	Pouco adequada	- 44,89 (13,00)	<0,001	
	Insuficiente	- 29,31 (14,84)	0,051	
3. Formação	Licenciatura (ref.)	---		0,0793
	Pedagogia	- 36,88 (16,09)	0,024	
	Especialização	- 11,67 (9,02)	0,199	
	Mestrado	- 54,68 (15,58)	<0,001	
	Doutorado	- 39,58 (22,95)	0,088	

\* Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (*slope*) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinação. Critério *Stepwise* de seleção de variáveis. **R<sup>2</sup> Total: 0,5458. Intercepto (EP): 69,71 (14,04); p < 0,001.** Variáveis numéricas transformadas em postos (*ranks*) devido à ausência de distribuição Normal.

Como se pode observar na tabela 2, por meio da análise de regressão linear multivariada obteve-se um modelo que explica 54,58% da variabilidade da eficácia coletiva escolar ( $R^2$  Total: 0,5458; Intercepto (EP): 69,71 (14,04);  $p < 0,001$ ). Neste modelo, a variável autoeficácia docente foi a que demonstrou maior poder explicativo ( $R^2$  0,37;  $\beta = 0,77$ ; EP = 0,08;  $p < 0,001$ ). A variável infraestrutura demonstrou relação negativa e significativa ( $\beta = - 44,89$ ; EP = 13,00;  $p < 0,001$ ) com a eficácia coletiva escolar quando classificada como pouco adequada, explicando 8,70% da variabilidade desta crença. A variável *formação* apresentou relações negativas e significativas para os graduados em Pedagogia ( $\beta = - 36,88$ ; EP = 16,09;  $p < 0,05$ ) e relações negativas e significativas para os titulados como mestres ( $\beta = - 54,68$ ; EP = 15,58;  $p < 0,001$ ), explicando 7,93% da variabilidade da eficácia coletiva escolar. Os resultados obtidos por meio desse modelo parecem sugerir que os participantes com maior percepção de eficácia coletiva escolar foram os que demonstraram maior percepção de autoeficácia docente, julgaram a escola em que atuavam como possuidora de infraestrutura muito adequada e eram formados em licenciatura.

## DISCUSSÃO

Esta pesquisa verificou que as variáveis autoeficácia dos gestores escolares, autoeficácia docente, infraestrutura, escola e IPVS constituem-se, isoladamente, como variáveis explicativas da eficácia coletiva escolar. Quando analisadas em conjunto, as variáveis autoeficácia docente, infraestrutura e formação dos participantes parecem ser mais importantes do que as demais variáveis investigadas para esta amostra, podendo ser compreendidas como explicativas da eficácia coletiva escolar. Essas relações serão aqui discutidas mediante sua comparação com as informações até então disponíveis.

Dentre as variáveis de atividade docente, apenas a variável formação mostrou-se significativa para explicar a variável critério eficácia coletiva escolar (explicou 7,93%). Esse resultado parece sugerir que os participantes titulados como licenciados demonstraram percepções de eficácia coletiva escolar mais elevadas do que as demonstradas pelos participantes que possuíam titulação mais alta. Na literatura dedicada ao estudo dessa crença não foi verificada relação entre formação e eficácia coletiva escolar (FIVES; LOONEY, 2009); no entanto, a constatação de

que, nesta amostra, os participantes com maiores titulações acreditam menos na capacidade coletiva escolar, parece sugerir que as formações realizadas em níveis de pós-graduação não contribuem para fortalecer a crença de eficácia coletiva escolar. Como acentuam Tschannen-Moran e Johnson (2011), a estrutura curricular e o modo como esta é desenvolvida são mais importantes para se construir a crença de eficácia do que o título obtido em uma formação. Além disso, Gomes (2012) alerta sobre a necessidade de repensar as práticas de formação realizadas fora das escolas, pois estas têm se mostrado ineficientes para a construção do saber coletivo, embora não se possa deixar de considerar que formações realizadas em níveis de pós-graduação podem elevar a criticidade dos educadores, aspecto que poderia explicar uma percepção menos otimista sobre a capacidade coletiva escolar.

Entre os aspectos contextuais, esta pesquisa constatou que as variáveis escola, IPVS e infraestrutura constituem-se como variáveis explicativas da eficácia coletiva escolar. Destas, a escola (explicou 24,13%) foi a variável que mais contribuiu para explicar a eficácia coletiva escolar, quando considerada de modo isolado. Este resultado ajuda a corroborar a ideia de que a percepção de eficácia coletiva escolar difere de uma escola para outra (GODDARD; HOY; HOY, 2004).

Quando considerado o IPVS, a relação negativa aqui verificada sugere que, quanto maior a vulnerabilidade social em que a escola esteja inserida, menor é a eficácia coletiva escolar percebida. Tal resultado é semelhante ao constatado por outros pesquisadores (ADAMS; FORSYTH, 2006; PARKER; HANNAH; TOPPING, 2006; GODDARD; LOGERFO, 2007). Não obstante, é pertinente destacar que o poder explicativo do IPVS foi o menor (3,20%) entre os das demais variáveis que se mostraram significativas, coincidindo com o que foi verificado em outros estudos (GODDARD; LOGERFO, 2007; HOY, 2012). Essa menor contribuição pode ser considerada alentadora, pois amplia a possibilidade de construir percepções positivas de eficácia coletiva escolar que não sejam determinadas pelas condições de vulnerabilidade social em que as escolas estejam inseridas, como comenta Hoy (2012). A relação da eficácia coletiva escolar com o *status* socioeconômico dos estudantes ora se apresenta significativa (ADAMS; FORSYTH, 2006; GODDARD; LOGERFO, 2007; HOY, 2012) ora não (TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004); no entanto, a eficácia coletiva escolar tem se mostrado mais importante para explicar o êxito escolar do que o *status* socioeconômico dos estudantes, evidenciando que, apesar de a escola não ter controle sobre todos os aspectos que a permeiam, o

fortalecimento da crença de eficácia coletiva escolar pode ser um instrumento para a escola superar as adversidades advindas do contexto social em que está inserida (HOY, 2012).

Das variáveis de contexto que mostraram relações significativas com a eficácia coletiva escolar, a infraestrutura parece ser a mais importante, pois se manteve na análise de regressão multivariada. Esse resultado mostrou que a infraestrutura escolar considerada muito adequada estava associada às percepções mais altas de eficácia coletiva escolar. Tal constatação reforça a premissa de que a infraestrutura adequada é um aspecto fundamental para a construção da percepção de eficácia coletiva escolar (ADAMS; FORSYTH, 2006).

Além das variáveis de atividade docente e de contexto que se mostraram significativas, os resultados desta pesquisa demonstraram que as crenças de autoeficácia de gestores escolares e de docentes são variáveis explicativas da eficácia coletiva escolar. Tais resultados sugerem que o fato de gestores escolares perceberem-se como autoeficazes está associado a percepções mais altas de eficácia coletiva escolar (autoeficácia de gestores escolares explicou 4,06% da variabilidade da eficácia coletiva escolar), reforçando o constatado em outras pesquisas, que apontaram a autoeficácia dos gestores escolares como aspecto potencializador da eficácia coletiva de professores (AUTRY, 2010; TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004; WARE; KITSANTAS, 2007). Quanto à autoeficácia docente (explicou 37,95%), os resultados parecem indicar que professores que se percebam autoeficazes tendem a perceber o coletivo escolar como capaz, coincidindo com o verificado por Kurz e Knight (2004). É interessante comentar que, quando Guerreiro-Casanova (2013) analisou a autoeficácia docente, foi constatado que a eficácia coletiva escolar mostrou-se como uma variável explicativa da autoeficácia docente. A relação constatada neste estudo, aliada ao verificado por Guerreiro-Casanova (2013), ajuda a corroborar o pressuposto teórico de que a autoeficácia docente e a eficácia coletiva escolar são dois construtos diferentes que podem se influenciar mutuamente (BANDURA, 1993, 1997; KLASSEN, 2010; KURZ; KNIGHT, 2004; SKAALVIK; SKAALVIK, 2007).

Os resultados verificados nesta pesquisa parecem corroborar a compreensão teórica de que as características individuais não definem a crença de eficácia coletiva escolar (GODDARD; HOY; HOY, 2004), dada a ausência de contribuições significativas advindas de variáveis pessoais (gênero e idade) aqui analisadas. Tais

resultados destacam a importância dos aspectos de atividade docente e de contexto para o fortalecimento das crenças de eficácia coletiva escolar. Nesse sentido, parece que, para proporcionar um ambiente escolar que possa ser promotor de percepções positivas de eficácia coletiva escolar, as condições de trabalho, englobando os aspectos de valorização de carreira e de infraestrutura adequada para a realização do trabalho docente, entre outros, são fundamentais.

Para a compreensão do auxílio que a crença de eficácia coletiva escolar pode proporcionar às práticas pedagógicas é necessário ter consciência da importância dos aspectos de contexto como promotores desta crença. Assim, como implicação, esta pesquisa quer destacar a necessidade de se oferecerem escolas com infraestrutura adequada à realização do trabalho escolar, como um dos meios possíveis para se fortalecer a crença de eficácia coletiva escolar. Quer-se, também, ressaltar a importância da Atividade de Trabalho Pedagógico Coordenado – ATPC - como um recurso de formação intraescolar que pode atuar como promotor da crença de eficácia coletiva escolar, se para tal for planejado. Além disso, faz-se necessário lembrar que, como comentam Skaalvik e Skaalvik (2007), possibilitar às escolas mais autonomia pedagógica e favorecer aos gestores escolares e docentes maior participação na elaboração de políticas educacionais constituem-se como outros aspectos que podem contribuir para fortalecer a percepção de eficácia coletiva escolar.

Sabe-se que na prática escolar cotidiana as variáveis não “atuam” isoladamente, mas sim, de modo inter-relacionado. Diante disso, é necessário procurar entender o cotidiano escolar integrando as múltiplas variáveis que o compõem, a fim de potencializar ações que possam contribuir para a melhoria da educação escolar. Reconhece-se que esta pesquisa não analisou a totalidade dos aspectos envolvidos no cotidiano escolar, mas acredita-se que este estudo possibilitou uma visão integrada sobre vários aspectos pessoais, de atividade docente, contextuais e motivacionais que perpassam o cotidiano escolar, contribuindo para esclarecer algumas particularidades da complexa vivência escolar.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, C. M.; FORSYTH, P. B. Proximate sources of collective teacher efficacy. **Journal of Educational Administration**. v. 44, p. 625-642, 2006.
- AUTRY, D. C. W. **The Relationship between the Self-Efficacy of the Principal and the Collective Efficacy of the Faculty**. 2010. 119 p. Tese (Doutorado). Faculty of the Curry School of Education, University of Virginia, Virginia, 2010.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. O papel da autoeficácia e autorregulação no processo motivacional. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, M. S. E. R. **Motivação para Aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 126-144.
- BANDURA, A. Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. **Educational Psychologist**. v. 28, n. 2, p. 117-148, 1993.
- BANDURA, A. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In: BANDURA, A. (Org.) **Self-Efficacy in Changing Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p. 1-45.
- BANDURA, A. **Self-Efficacy, the Exercise of Control**. New York: Freeman and Company, 1997.
- BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. **ETD - Educação Temática Digital**. v. 10, p. 1-15, 2009.
- CAPRARA, G. V.; BARBARANELLI, C.; BORGOGNI, L.; PETITTA, L. Teachers', school staffs and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. **European Journal of Psychology of Education**. v. 18, n. 1, p. 15-31, 2003.
- COZBY, P. C. **Métodos de Pesquisa em Ciências do Comportamento**. Tradução de Paula Inez Cunha Gomide e Emma Otta. São Paulo: Atlas, 2003.
- DUFFY, R. D.; LENT, R. W. Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. **Journal of Vocational Behavior**. v. 75, p. 212-223, 2009.
- EGINLI, I. **Principal Leadership and Teacher Commitment to the Profession: the mediating role of collective efficacy and teacher efficacy**. 2009. Dissertação (Mestrado). George Mason University, 2009. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- FERREIRA, L. C. M. **Relação entre a Crença de Auto-Eficácia Docente e a Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Médio**. 2011. 191 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FISHER, Y. The sense of self-efficacy of aspiring principals: exploration in a dynamic concept. **Social Psychology of Education: an International Journal**. v. 14, n. 1, p. 93-117, mar. 2011.

FIVES, H.; LOONEY, L. College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy. **International Journal of Teaching and Learning in Higher Education**. v. 20, n. 2, p. 182-191, 2009.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS – SEADE. Disponível em: <[http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/municipios\\_pdf.php](http://www.seade.gov.br/projetos/ipvs/municipios_pdf.php)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

GODDARD, R. D.; HOY, W. K.; HOY, A. W. Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. **American Educational Research Journal**. v. 37, n. 2, p. 479-507, sum. 2000.

GODDARD, R. D.; HOY, W. K.; HOY, A. W. Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. **Educational Researcher**. v. 33, n. 3, p. 3-13, 2004.

GODDARD, R. D.; LOGERFO, L. Measuring emergent organizational properties: A comparison of the predictive validity and intergroup variability of self vs. group referent perceptions. **Educational and Psychological Measurement**. v. 67, n. 5, p. 845-858, 2007.

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

GOMES, S. S. Práticas docentes e processos de formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 414-423, set./dez. 2012.

GUERREIRO-CASANOVA, D.C. **Eficácia Individual e Coletiva de Docentes e Gestores no Ensino Médio**. 2013. 203f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

HOY, W. School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. **Journal of Educational Administration**. v. 50, n. 1, p. 76-97, 2012.

KLASSEN, R. M. Teacher stress: the mediating role of collective efficacy beliefs. **The Journal of Educational Research**. v. 103, p. 342-350, 2010.

KLASSEN, R. M.; BONG, M.; USHER, E. L.; CHONG, W. H.; HUAN, V. S.; WONG, I. Y. F.; GEORGIU, T. Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries. **Contemporary Educational Psychology**. v. 34, p. 67-76, 2009.

KLASSEN, R. M.; TZE, V.; BETTS, S.; GORDON, K. Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? **Educational Psychology Review**. v. 23, n. 1, p. 21-43, mar. 2011.

KLASSEN, R. M.; USHER, E. L.; BONG, M. Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. **Journal of Experimental Education**. v. 78, p. 464-486, 2010.

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

MCCULLERS, J. F.; BOZEMAN, W. Principal Self-efficacy: The effects of No Child Left Behind and Florida school grades. **NASSP Bulletin**. v. 10, 2010.

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

PARO, V. H. **Crítica da Estrutura da Escola**. São Paulo: Cortez, 2011. 248p.

SCHECHTER, C.; QADACH, M. Toward an organizational model of change in elementary schools: The contribution of organizational learning mechanisms. **Educational Administration Quarterly**. v. 48, n. 1, p. 116-153, 2012.

SCHECHTER, C.; TSCHANNEN-MORAN, M. Teachers Sense of Collective Efficacy: An International View. **International Journal of Educational Management**. v. 20, n. 6, p. 480-489, 2006.

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

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

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

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. R. Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports that Matter. **Journal of School Leadership**. v. 17, n. 1, p. 89-114, 2007.

TSCHANNEN-MORAN, M.; JOHNSON, D. Exploring Literacy Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Potential Sources at Play. **Teaching and Teacher Education: an International Journal of Research and Studies**. v. 27, n. 4, p. 751-761, 2011.

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

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

WARE, H. W.; KITSANTAS, A. Predicting Teacher Commitment Using Principal and Teacher Efficacy Variables: An HLM Approach. **Journal of Educational Research**. v. 104, n. 3, p. 183-193, 2011.

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

ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A.; ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. (Orgs.). **Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha**. Brasília: OEI, Líber Livro; São Paulo: FCC, 2006.