

RESSALVA

Atendendo solicitação da autora, o texto completo desta dissertação será disponibilizado somente a partir de 26/10/2020.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS - RIO CLARO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

**RELAÇÕES ENTRE O EMPODERAMENTO DE PROFESSORES, A
AUTOEFICÁCIA DOCENTE E EFICÁCIA COLETIVA ESCOLAR**

CAROLINE WENZEL FLORINDO

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

Dezembro – 2018

CAROLINE WENZEL FLORINDO

**RELAÇÕES ENTRE O EMPODERAMENTO DE PROFESSORES, A
AUTOEFICÁCIA DOCENTE E EFICÁCIA COLETIVA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Trabalho Docente.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite

RIO CLARO, SP

2018

F637r Florindo, Caroline Wenzel
Relações entre empoderamento de professores,
autoeficácia e eficácia coletiva escolar / Caroline
Wenzel Florindo. -- Rio Claro, 2018
167 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Roberto Tadeu laochite

1. Empoderamento de professores. 2. autoeficácia
docente. 3. eficácia coletiva. 4. condições de
trabalho. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: As relações entre o empoderamento de professores e as crenças de autoeficácia docente

AUTORA: CAROLINE WENZEL FLORINDO

ORIENTADOR: ROBERTO TADEU IAOCHITE

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Prof. Dr. ROBERTO TADEU IAOCHITE

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. SOELY APARECIDA JORGE POLYDORO

Departamento de Psicologia Educacional - Faculdade de Educação / Universidade Estadual de Campinas - SP

Rio Claro, 26 de outubro de 2018

Título alterado para:

Relações entre empoderamento de professores, autoeficácia docente e eficácia coletiva escolar.

DEDICATÓRIA

Para Antenor Wenzel (1938 – 2016) e Orlando Florindo (1938 – 2018), *in memoriam*. Avôs tão queridos que partiram antes de me ver mestre. Com muito amor, dedicaram suas vidas às famílias que constituíram, nos ensinando valores, incentivando os seus ao estudo e ao gosto pela música. Minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Eu sempre achei os textos de agradecimento dos trabalhos acadêmicos muito grandes. Até o dia em que precisei fazer o meu... As linhas preenchidas abaixo serão poucas, perto do tamanho da minha gratidão.

Eu parto do pressuposto de que nada é construído individualmente. Apesar de solitário, meu mestrado contou com o envolvimento de muitas pessoas ao longo da minha trajetória, mesmo que somente oferecendo apoio e força.

Monja Coen tem me ensinado, em suas palestras do MOVA (Canal no Youtube) que é preciso estar atento ao aqui e ao agora. A gratidão faz parte dessa mente desperta. Agradecer até os acontecimentos mais corriqueiros ou àqueles que causam sofrimento. A vida é isso, um constante movimento, sobe e desce. Agradecer é estar atento a vida.

GRATIDÃO

Aos meus pais, Valter Florindo e Meire Regina Wenzel Florindo por todo o apoio, incentivo e orgulho.

À minha irmã, Marina Wenzel Florindo pelos conselhos e palavras de força quando tudo parece estar perdido.

Ao meu companheiro de vida, meu marido Renan Morais Leite de Andrade por possuir toda a paciência do mundo, por seu constante incentivo e apoio.

À minha filha de quatro patas, minha pequena grande Gaia, que ficou ao meu pé ou deitada na minha perna enquanto eu produzia este material. Sem seu apoio e paciência esse processo teria sido ainda mais difícil.

À Federação de Bandeirantes do Brasil (Nacional, Estado de São Paulo, Núcleo Cidade Azul) por ter me oferecido tantas oportunidades de aprendizagem e crescimento ao longo da minha vida. À todas as pessoas que fazem parte dessa grande irmandade mundial, meu eterno *Semper Parata*.

Aos meus amigos e familiares que pacientemente compreenderam minha ausência na vida social.

Ao Colégio Koelle, pelo apoio, compreensão, e constante investimento na formação de professores.

Ao meu orientador Prof. Roberto Tadeu laochite pelo apoio, acolhimento e direcionamento à pesquisa científica.

Ao grupo de pesquisa TSCPE (Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas), e meus colegas que ofereceram apoio e incentivo: Roraima, Ana Estela, Keila, Mayara, Gisele e Domênica.

Às Professoras: Dra. Flávia Medeiros Sarti e Dra. Soely Aparecida Jorge Polydoro pelas ricas contribuições ao estudo na qualificação e defesa.

Aos professores: Dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari, Dra. Laura Noemi Chaluh e Dr. Samuel de Souza Neto por oferecer aulas inspiradoras sobre pesquisa em educação e profissão docente.

À minha amiga Ana Clara Cassanti, um agradecimento especial, por oferecer um ombro, conselhos, suporte, apoio e incentivo.

Às praticas de meditação e yoga que me mantiveram, minimamente, em equilíbrio diante da pressão excessiva que a academia exerce sobre os alunos de pós-graduação.

Gratidão, enfim, a todos os seres, que de um modo ou de outro, têm me ajudado a realizar conquistas, oferecendo amor, palavras, crença, confiança e tolerância.

RESUMO

Objeto de estudo em diversas linhas de pesquisa na área da educação, a profissão docente passou por mudanças identitárias ao longo da história. Tais mudanças históricas interferiram nos processos de flexibilização, precarização, desvalorização e desprofissionalização do trabalho docente. No cenário atual há um número significativo de professores afastados ou readaptados. Muitos foram afetados por doenças decorrentes e intensificadas pela precariedade do ambiente de trabalho, salários incompatíveis, falta de eficácia das leis de proteção e debilidade do sistema. Diante dessa realidade o professor expressa as sensações de insegurança, desamparo, desqualificação, desmotivação e perda da autonomia. Considerando o empoderamento de professores como um processo de desenvolvimento de competências para realizar mudanças no seu próprio crescimento profissional e resolver seus próprios problemas, a autoeficácia docente como a crença que o indivíduo tem em si mesmo para tornar-se agente de mudança em busca de melhores condições de trabalho, surge um ponto de intersecção entre estes dois constructos. Com metodologia de caráter quanti-qualitativo, este estudo objetivou identificar, descrever e analisar, junto aos professores da educação básica: a) as crenças de autoeficácia docente e eficácia coletiva escolar; b) o contexto de atuação dos professores e suas condições de trabalho; c) a percepção de empoderamento dos professores; e d) as relações entre as variáveis do contexto, as crenças de autoeficácia, eficácia coletiva escolar e o empoderamento dos professores. Para tanto, utilizaremos como instrumentos de coleta de dados um questionário de caracterização do participante, uma Escala de Empoderamento do Professor, a Escala de Autoeficácia Docente – versão curta, e a Escala de Eficácia coletiva. Os resultados foram analisados através de análise estatística e análise de conteúdo e ofereceram respostas sobre nossas indagações incluindo a correlação positiva entre os constructos por nós analisados, além da reflexão sobre o conceito de empoderamento diante do cotidiano docente.

Palavras-chave: empoderamento de professores, *teacher empowerment*, autoeficácia docente, eficácia coletiva escolar; condições de trabalho.

ABSTRACT

Object of study in several lines of research in the education's area, the teaching profession has undergone identity changes throughout history. Such historical changes have interfered in the processes of flexibilization, precariousness, devaluation and deprofessionalization of the teaching work. In the current scenario there are a significant number of teachers removed or readapted. Many have been affected by diseases and intensified by the precariousness of the work environment, incompatible salaries, lack of effectiveness of the protection laws and precariousness of the system. Faced with this reality, the teacher expresses the feelings of insecurity, helplessness, disqualification, demotivation and loss of autonomy. Considering the empowerment of teachers as a process of developing skills to make changes in their own professional growth and solve their own problems and teacher self-efficacy as the belief that the individual has in himself to become a change agent in search of better conditions of work, there is an intersection between these two constructs. With quantitative-qualitative methodology, this study aimed to identify, describe and analyze, together with teachers of basic education: a) beliefs about teacher self-efficacy and school effectiveness; b) the context of the work of teachers and their working conditions; c) the perception of teacher empowerment; and d) the relationships between context variables, self-efficacy beliefs, collective school effectiveness, and teacher empowerment. To do so, we will use, as instruments of data collection, a participant characterization questionnaire, a Teacher Empowerment Scale, the Teaching Self-Efficacy Scale - short version, and the Collective Effectiveness Scale. The results were analyzed through statistical analysis and content analysis and offered answers about our inquiries including the positive correlation between the constructs we analyzed, as well as the reflection about the concept of empowerment in front of daily teaching.

Key words: teacher empowerment, teacher self-efficacy, collective efficacy; work conditions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Reciprocidade triádica do comportamento. Fonte: Azzi & Polydoro (2008) baseado em Bandura (1986).....	60
Figura 2: Sistematização da análise das respostas referentes à questão aberta sobre o empoderamento do professor.....	98

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Textos selecionados em primeiro levantamento bibliográfico nas bases de dados BDTD e SciELO.....	42
Tabela 2. Definição de empoderamento e tipos de metodologias de alguns estudos selecionados na revisão sistemática.....	44
Tabela 3. Publicações mais citados de Albert Bandura pelos autores que trataram do Empoderamento de Professores em relação a autoeficácia docente.....	56
Tabela 4. Publicações de Paula M. Short e/ou James S. Rinehart por autores que tratam do empoderamento de professores em relação a autoeficácia docente.....	69
Tabela 5. Perfil da amostra quanto ao sexo e idade.....	70
Tabela 6. Perfil da amostra quanto à graduação e pós-graduação.....	70
Tabela 7. Perfil da amostra quanto ao trabalho como docente.....	70
Tabela 8. Análise das respostas às questões relacionadas com os espaços e recursos na escola onde trabalham, e participação em cursos de formação continuada.....	71
Tabela 9. Análise das respostas às questões relacionadas com a gestão da escola, as relações interpessoais e profissionais, as condições de trabalho, a satisfação profissional e o empoderamento.....	72
Tabela 10. Dados das Escolas e Coletas referentes aos número total de professores de cada escola e o número de professores participantes da pesquisa.....	76
Tabela 11. Confiabilidade e caracterização das dimensões da AED.....	79
Tabela 12. Associação das dimensões da AED com variáveis demográficas e profissionais.....	80
Tabela 13. Associação das dimensões da AED com questões relacionadas coma escola.....	81

Tabela 14. Confiabilidade das dimensões da EC.....	83
Tabela 15. Associação das dimensões da EC com variáveis demográficas e profissionais.....	84
Tabela 16. Associação das dimensões da EC com questões relacionadas com a escola.....	85
Tabela 17. Confiabilidade das dimensões da EEP.....	87
Tabela 18. Caracterização da frequência das dimensões da EEP.....	88
Tabela 19. Associação das dimensões da EEP com variáveis demográficas e profissionais.....	89
Tabela 20. Associação das dimensões da EEP com questões relacionadas com a escola.....	91
Tabela 21. Correlações entre as dimensões da EEP e da AED (Coeficiente de Spearman).....	93
Tabela 22. Correlações entre as dimensões da EEP e da EC (Coeficiente de Spearman).....	95
Tabela 23. Correlações entre as dimensões da AED e da EC (Coeficiente de Spearman).....	96
Tabela 24: Categorização das repostas dos participantes da questão 30 do Questionário de Caracterização do participante.....	99

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	14
1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1. Percurso histórico e contexto atual da profissão docente.....	18
2. REVISÃO DA LITERATURA.....	32
2.1. Empoderamento de professor: o que dizem os teóricos?.....	32
2.2. Empoderamento de professores segundo periódicos nacionais	44
2.3 Empoderamento de professores e autoeficácia docente: revisão sistemática da literatura internacional	49
2.4. Referencial teórico.....	62
2.4.1. Autoeficácia docente e eficácia coletiva: constructos da TSC	62
3. QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVOS	69
4. METODOLOGIA.....	70
4.1. Participantes.....	70
4.2. Instrumentos de coleta de dados	75
4.3 Procedimentos de coleta e análise de dados	77
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	81
5.1 Autoeficácia docente: percepção dos professores e associação com o contexto. ...	81
5.2 Crença de Eficácia Coletiva em Contexto Educativo: percepção dos professores e comparação com o contexto.....	85
5.3 Empoderamento do Professor e associações com variáveis de contexto	89
5.4 Correlações entre Empoderamento de Professores e Autoeficácia Docente.....	95
5.5 Correlações entre o Empoderamento de Professores e Crenças de Eficácia Coletiva em Contexto Educativo	97
5.6 Correlações entre a Autoeficácia Docente e Crenças de Eficácia Coletivas	98
5.7 Como os professores participantes da pesquisa reconhecem o empoderamento no cotidiano escolar?.....	99
6. RESUMINDO	115
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
ANEXOS	131
ANEXO 1	132
ANEXO 2	146
ANEXO 3	148

ANEXO 4	152
ANEXO 5	153
ANEXO 6	154
ANEXO 7	Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO

“Passarinhos soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro”
Passarinhos – Emicida

Acostumada a escrever textos poéticos e literários, fui desafiada a adentrar na escrita acadêmica. O desafio proposto pode ser encarado de duas maneiras: seguir as regras rígidas dos textos científicos ou refletir sobre a possibilidade de rompimentos frente a uma estrutura pouco flexível. Em ambas as hipóteses, o rigor científico não é descartado. Ciente da minha condição de cientista inexperiente e iniciante, me permiti explorar esse “rompimento” de maneira mais tímida, sem fugir das “caixinhas” introdução, revisão de literatura, metodologia, resultados e discussão e considerações finais, mas trazendo uma linguagem levemente flexível.

Gostaria de iniciar, portanto, solicitando uma “licença poética” ao gênero científico, que é tão sisudo e cheio de normas e regras, para escrever nesta apresentação um pouco da minha trajetória até aqui, das minhas percepções e sensações sobre o ser docente. Na minha humilde forma de enxergar este estudo, acredito que essa breve linha histórica não convencional poderá trazer uma certa compreensão sobre “ora bolas, de onde você tirou essas ideias?”. Ao longo dessa apresentação, retomarei nossa linha de raciocínio sobre o objetivo proposto. Afinal, é preciso atender a expectativa do leitor sobre o título.

Sou filha de professora da rede pública (municipal e estadual). Sim, minha mãe sempre teve jornada dupla de trabalho. Estou dentro da escola desde meus 4 ou 5 meses de idade, quando meus avós me levavam no trabalho de minha mãe para que ela pudesse me amamentar. Por vezes (e muitas), fui trabalhar com minha mãe, ajudei ela com seus alunos e brinquei no chão no meio de uma reunião pedagógica.

Estudante de escola pública, enfrentei o descaso de professores, presenciei a insatisfação e a falta de recursos. No meio de tudo isso, convivi com professores que faziam a diferença com o pouco que tinham. Tive a sorte de encontrar alguns profissionais comprometidos com a docência, profissionais esses que fizeram diferença em minha vida.

Diante de poucas opções, escolhi ser professora. Escolhi assumir uma profissão que sempre admirei. Escolhi lutar por ela e por sua valorização.

Hoje sou professora e pesquisadora da educação.

Se você digitar no *Google Acadêmico* os descritores valorização do trabalho docente (sem aspas) encontrará mais de 145.000 (cento e quarenta e cinco mil) artigos e/ou trabalhos relacionados. Caso você queira filtrar um pouco e colocar aspas, aparecerão 836 resultados¹. Não pude sistematizar esses artigos no presente momento, mesmo porque esse não seria o objetivo deste estudo. Ofereci a informação acima apenas para mostrar que estamos mais do que cientes que falaremos de uma profissão desvalorizada. (Mas calma, leitor. O capítulo introdutório abaixo trará dados científicos e empíricos que possibilitarão contextualizar a situação atual do professor no cenário brasileiro. Sei que isso é de extrema importância para minha pesquisa. Não poderia deixar de fazê-lo.)

Vamos agora pensar no “ora bolas, de onde você tirou essa ideia?”. A palavra empoderamento apareceu na minha vida por minha grande afinidade ao movimento feminista. Em 2010 fui selecionada para representar o Brasil no I Fórum Mundial de Mulheres Jovens que aconteceu em Oxford, Inglaterra. Este evento, que foi organizado pela *WAGGGS (World Association of Girl Guides and Girl Scouts)* tinham duas representantes de cada país, havendo a representação de 62 países. Durante o fórum descobri o quão valioso significava o empoderamento feminino diante de uma sociedade machista. Mas isso não vem ao caso. Vale apenas para ilustrar como essa palavra apareceu para mim.

Durante muito tempo, usei essa palavra apenas no contexto acima apresentado até ler um texto o qual o trecho encontra-se abaixo:

Gostaria de poder expressar melhor meu profundo sentimento sobre o desejo de usar a palavra *empowerment*. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 134)

Assim como Freire, senti profundo desejo de compreender, e poder usar, essa palavra em contexto educativo, *empowerment* ou empoderamento. Senti esse desejo após ser/estar docente. Houve (e ainda há) momentos de enfraquecimento, angústia, dúvida e insatisfação. Mas houveram muitos momentos de autonomia, protagonismo e empoderamento.

¹ Pesquisa realizada em 14/02/2018.

Sentir-me empoderada foi algo forte e marcante, do mesmo modo quando me senti desencorajada, desmotivada e “desempoderada”. Desses sentimentos surgiram dúvidas ainda imaturas: como essas sensações de satisfação e/ou insatisfação se concretizam? É possível proporcionar o sentimento de satisfação e empoderamento à outras pessoas? Empoderamento é um sentimento? Como enfrentar as dificuldades do cotidiano professor? Como se dá o empoderamento do professor? O empoderamento poderá contribuir para o enfrentamento? Como alguns professores sentem-se empoderados diante de tantas dificuldades?

É com perguntas não respondidas que se inicia uma pesquisa científica. Cabe ao cientista buscar informações e criar hipóteses que possibilitem novas descobertas. Durante um período de tempo fui uma cientista leiga e realizei leituras de teóricos conhecidos e apresentados a mim em meu curso de graduação. Não contente com essas respostas, fui à busca de me tornar cientista institucionalizada, selada, registrada, carimbada, avaliada e rotulada (Raul Seixas que me permita tal correlação).

Gostaria de salientar que sou/estou professora. Realizei e escrevi essa pesquisa diante dos desafios e pressões da docência. Eu estive (e estou) inserida em meu objeto de estudo. Há discursos sobre ser neutro e olhar para o objeto de fora. Há discursos do professor pesquisador e reflexivo de sua própria prática (ORTIZ, 2003), discurso este do qual simpatizo muito. Apesar das críticas sobre essa perspectiva, e indiferente a elas, eu gosto de usar a empatia. Colocar-se no lugar do outro, saber dos reais sofrimentos, vivenciá-los. Vivencio diariamente o ser professor e tudo que essa profissão carrega.

Ao longo de dois anos estive na busca de compreender o termo empoderamento dentro do contexto escolar, mas olhando especificamente para o professor. Realizei um delineamento do contexto escolar no qual o professor está inserido. A lente utilizada foi a Teoria Social Cognitiva, de Albert Bandura, que têm me ajudado a compreender a agência humana como a capacidade que o ser humano tem para interferir parcialmente no curso de suas vidas, seja individualmente, seja no coletivo (BANDURA; AZZI, 2017). Dessa forma, a presente pesquisa tem como recorte o professor da Educação Básica, mais especificamente professores de Escolas Estaduais que lecionam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Olhar para essa profissão, seus desafios e suas perspectivas, pautada em

uma teoria coesa e a fim de explorar outras formas de ler a realidade, é o que pretendemos nesse estudo.

Ao longo desse trabalho apresentaremos os argumentos que embasam a justificativa para a realização da pesquisa, além dos recortes e lentes por nós assumidos. Dessa forma, o presente trabalho foi dividido em seis capítulos.

O capítulo introdutório é destinado a apresentar os estudos que contextualizam o percurso histórico e a problemática atual do professor da Educação Básica, revelando seus desafios cotidianos. Além disso, apresentaremos a relevância acadêmica, teórica, social e aplicada desse estudo.

O capítulo de Revisão de Literatura, dividido em quatro tópicos, pretende apresentar os estudos sobre o conceito de empoderamento de professores, percurso histórico, produção de conhecimento já existente (nacional e internacional), além de um levantamento bibliográfico do referencial teórico escolhido.

O capítulo Questões de Estudo e Objetivos foi destinado a apresentar as questões norteadoras dessa pesquisa, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos.

No capítulo Metodologia apresentaremos a descrição do tipo de pesquisa escolhido, a descrição do contexto de investigação, a descrição geral dos participantes desse estudo, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos utilizados para a coleta, além da descrição da análise dos dados.

O capítulo Resultados, análise e discussão dos dados foi designado para expor os resultados obtidos com a correlação entre a escala de autoeficácia docente, da escala de eficácia coletiva, da escala de empoderamento de professores e os dados sociodemográficos e de contexto. Este capítulo engloba, ainda, a análise estatística e de conteúdo bem como a discussão dos dados obtidos pautados nas teorias e literaturas.

No último capítulo: Considerações Finais, apresentaremos nossas considerações sobre os resultados e discussão dos dados, realizando uma reflexão sobre o que está posto e lacunas das quais este estudo não pôde contemplar.

1 INTRODUÇÃO

1.1. Percurso histórico e contexto atual da profissão docente

A profissão docente, seus saberes, práticas, dificuldades e condições de trabalho, têm sido objeto de estudo de diversas pesquisas e trabalhos acadêmicos, principalmente em estudos da educação, psicologia, formação de professores e o trabalho docente. Alguns estudos buscam explicar as mudanças dos saberes da profissão ao longo da história (TARDIF, 2010; NÓVOA, 1992, WITTORSKI, 2014). Outros se interessam pelo cotidiano do professor e sua prática (GAUTHIER, 1998; COCHRAN-SMITH, 2012). Têm aqueles que se propõem a olhar para as mudanças econômicas, sociais e políticas (OLIVEIRA, 2004, 2016; OLIVEIRA e PIRES, 2014; FREITAS, 2004; e FLORES, 2016). No âmbito da psicologia, dentre um conjunto de produções em diferentes perspectivas teóricas, há os que investigaram a percepção dos professores sobre suas crenças de eficácia à luz da Teoria Social Cognitiva de Albert Bandura (AZZI, 2014; CASANOVA, 2014; IAOCHITE, 2007; FERREIRA, 2011; COSTA E FILHO, 2014).

Este estudo explorou as relações entre a autoeficácia docente, a eficácia coletiva e a percepção de empoderamento de professores da Educação Básica. Utilizamos como pilares para essa pesquisa os constructos de autoeficácia docente e eficácia coletiva escolar, constructos estes pertencentes à Teoria Social Cognitiva (BANDURA, 1986). Além disso, utilizamos, também, o conceito de empoderamento de professores (SHORT, 1994; SHORT e RINEHART, 1992). Estes serão explorados nos subtópicos abaixo. Agora, faz-se necessário compreender a constituição e o contexto atual da profissão docente.

Paradoxais e contraditórios, os estudos que investigam o ofício do professor, e/ou a docência enquanto profissão apresentam linhas de raciocínio diferentes, com conceitos complexos e perspectivas distintas. As linhas de demarcação entre as teorias de profissionalismo, profissionalização, desprofissionalização e profissão são tênues. Dentro da sociologia das profissões é possível encontrar discursos que reconhecem a docência como ofício, semi-profissão e ocupação. Há teóricos que defendem a desprofissionalização por considerarem o ser professor como uma profissão já estabelecida. Todas estas concepções são tensionadas pelo contexto e

cenário político e social. Dessa forma, tomaremos os devidos cuidados ao tratar sobre estes conceitos.

Para iniciarmos esta compreensão, fizemos um breve levantamento histórico da profissão e, posteriormente, realizamos um delineamento do cenário atual do trabalho docente, ou seja, elucidamos o contexto atual trazendo aspectos e fatos históricos que influenciaram na identidade profissional do professor. É isso que veremos a seguir. Na trilha para encontrar o “fio da meada”, ou o início deste percurso histórico, nos deparamos com os conceitos de profissão, profissionalização, profissionalismo e identidade profissional. Percebemos que estes se referem ao final do novelo, logo, as discussões mais atuais de pesquisadores que atuam e investigam o contexto ao qual o professor está inserido. As perguntas, portanto, são: como chegamos até aqui? Como esses conceitos foram construídos? Não foi difícil encontrar as respostas graças aos estudos de Tardif (2010, 2013). Mais à frente recorreremos a ele.

Em busca de compreender o conceito de profissionalismo docente, Flores (2014) identificou e analisou alguns dos discursos sobre este conceito, defendendo que os mesmos causam repercussões na identidade profissional do professor, ou seja, da imagem que o professor tem de si e os significados que os outros atribuem a ele. Dentre os discursos por ela analisados, a autora classificou-os em três “ideias-chave” (termo utilizado por ela) para definir o profissionalismo docente que, segundo Flores (2014), é um termo complexo e dinâmico. A primeira ideia busca problematizar e questionar o conceito de profissionalismo à luz do contexto (social, cultural e político), em busca de superar as concepções normativas da profissão. A segunda ideia busca compreender as tensões e paradoxos, além de investigar como as medidas políticas e seus discursos afetam diretamente o trabalho dos professores. E por último, a terceira ideia traz a concepção de ouvir a “voz” do professor, valorizando a profissão docente para construir um profissionalismo interativo através da confiança, autonomia, estabelecimento de padrões, participação na tomada de decisões, juízo discricionário e compromisso com o desenvolvimento profissional.

Goodson e Hargreaves (2008) nos alertou sobre a diferenciação entre profissionalismo e profissionalização. Para os autores “o profissionalismo preocupa-se mais com a definição intrincada da ação ocupacional e do seu carácter – neste

caso, a prática e a profissão de ensinar” (GOODSON; HARGREAVES, 2008, p. 210), já o projeto de profissionalização docente “visa à promoção dos ideais de um grupo ocupacional – neste caso, os professores” (GOODSON; HARGREAVES, 2008, p. 210). Segundo eles, as condições atuais da vida profissional docente vivem em constante paradoxo, visto que existem expectativas governamentais, empresariais e comerciais para esta profissão. Paradoxal e contraditório: diante do desejo de standardização² do ensino e real “antipatia” com o projeto de profissionalização, há uma aspiração por melhorias nos padrões e mais profissionalismo.

Se vivenciamos atualmente um processo de profissionalização docente, qual seria o significado de profissão?

Compreender o conceito de profissão foi possível com Tardif (2013), que trouxe o sentido norte-americano ao termo. Para ele, uma profissão oficialmente reconhecida se caracteriza por cinco elementos: a) existência de uma base de conhecimentos científicos; b) existência de uma corporação profissional reconhecida pelo Estado; c) ética profissional ou código; d) autonomia profissional, reconhecimento jurídico e social; e) responsabilidade profissional.

Após definir profissão e compreender os conceitos de profissionalismo e identidade profissional, dialogaremos com Tardif (2010; 2013) para responder nosso questionamento sobre a trajetória da profissão professor.

Ao longo da história, a identidade profissional do professor passou por algumas mudanças. Tardif (2013; 2010) discorreu sobre tais mudanças indicando que elas não ocorreram de maneira linear. Durante o percurso, houveram desvios, avanços temporários, continuidades e alguns retrocessos. Uma profissão que já foi considerada vocação, entre os séculos XVI a XVIII, passou a ser ofício, no século XIX com a ascensão dos Estados Nações, e hoje vive um processo de profissionalização mediante a política neoliberal (TARDIF, 2013).

Ao defender que “o trabalho do professor comporta ainda atualmente formas de realização e de organização que remontam vários séculos” (TARDIF, 2013, p. 553), o autor nos ajuda a compreender cada uma das três etapas, ou as “três idades” (inscritas acima), e que marcaram, historicamente, as mudanças de configuração do “ser” docente.

² Termo utilizado pelos autores traduzido da palavra *standardization*.

O modelo de escola que conhecemos hoje surgiu na “idade da vocação”, entre os séculos XVI a XVIII. Na Europa, no contexto da reforma protestante e da contra-reforma católica, houve a criação de uma rede de pequenas escolas privadas que foram colocadas sob a tutela da Igreja, bem como das comunidades locais. Diante desse cenário, Tardif (2013) argumentou que no ensino moderno, ser professor era uma profissão religiosa, uma vocação, um movimento interior ou um chamado para cumprir sua missão: ensinar. Em sua maioria executada por mulheres, as professoras tinham como função moralizar, guiar, monitorar e controlar as crianças.

Durante o século XIX, após a ascensão dos Estados nações e a separação dos mesmos com as Igrejas, surgem as primeiras escolas públicas e laicas. Neste período os Estados começam a impor a obrigatoriedade do ensino. É nesse contexto que a profissão docente deixa de ser vocacional e se torna salarial e contratual. Conhecida como a “idade do trabalho”, Tardif (2013) salientou que esse período está fortemente ligado ao impulso de uma sociedade salarial, em busca de construir uma carreira.

Com o desenvolvimento das universidades após o século XIX, iniciou-se um processo de profissionalização do ensino, tendência essa que avançou e atravessou o século XX. A universitarização da formação dos professores se iniciou nos anos de 1930 e se intensificou com o fim das escolas normais em meados de 1960. Segundo Tardif (2013), esse processo foi cristalizado “a partir dos anos de 1980, quando as autoridades políticas e educacionais lançam oficialmente nos Estados Unidos o projeto de profissionalização do ensino” (TARDIF, 2013, p. 559), com os principais objetivos: 1) melhorar o desempenho do sistema educativo; 2) passar do ofício à profissão; 3) construir uma base de conhecimentos para o ensino.

Tardif (2013) fez críticas à implementação desse programa de profissionalização nos alertando sobre o controle exercido pelo estado, a falta de autonomia dada ao professor, culpabilização do professor atribuindo a eles o fracasso da educação, desigualdades entre as escolas públicas e privadas, falta de reconhecimento e desvalorização profissional. Todas estas são questões muito complexas que poderiam ser exploradas em outros trabalhos. Com esse breve percurso histórico, foi possível compreender o caminho percorrido até aqui. Diante disso será possível iniciar o delineamento do contexto escolar atual.

Frente às mudanças de âmbito político, econômico e culturais que ocorreram entre os séculos XX e XXI, a ampliação das expectativas em relação à escola e seus profissionais foram algumas das principais consequências. A sociedade contemporânea demanda múltiplas expectativas às escolas e docentes, expectativas essas que são reforçadas pelos discursos governamentais, pela legislação educacional e pelos sistemas avaliativos. O professor sofre, hoje, diversos tipos de pressão externa que foram provocadas por mudanças de configuração nos sistemas educativos. A descentralização administrativa e financeira, e o grande foco em avaliações externas, são alguns dos principais influenciadores (econômicos e sociais) para a desvalorização do professor (OLIVEIRA, 2016).

Segundo Flores (2016) “a profissão docente tem sido marcada por um conjunto de tensões e paradoxos que decorrem de visões distintas do papel da escola e do professor, que são, por vezes, conflituais, e que determinam o modo como o profissionalismo é encarado” (FLORES, 2016, p. 353). Essas “visões”, das quais a autora faz referência, dependem de uma perspectiva política, social, cultural e econômica. Para ela, a intensificação do trabalho docente, a multiplicidade de tarefas, o ritmo acelerado, a falta de tempo, a sobrecarga de atividades burocráticas e administrativas, a obsessão pelos resultados e a acentuação da competição entre professores referem-se a um “profissionalismo hiperativo”. Este conceito apresentado por Flores (2016), de profissionalismo hiperativo, pode oferecer a sensação de poder ao professor, uma roupagem poderosa, visto que muitas responsabilidades educacionais foram colocadas em suas “costas”. Diante disso, ficam alguns questionamentos: que tipo de poder é esse que foi dado ao professor? Qual a finalidade de atribuir tantas tarefas aos professores? O acúmulo de tarefas possibilita um real poder enquanto “poder profissional”?

Em contrapartida ao que foi acima apresentado, encontramos estudos que tratam do termo “desprofissionalização” ligado à docência. Oliveira (2004) realizou um estudo de revisão bibliográfica com base nos resultados das pesquisas empíricas a fim de discutir as atuais condições de trabalho dos docentes da escola pública e como essas mudanças, ao longo da história, interferiram no processo de flexibilização e precarização do trabalho docente. A autora analisou teses que tratavam dos processos de desvalorização e desqualificação da força de trabalho, processos esses que causam, segundo ela, a desprofissionalização e proletarização

do magistério. A autora ressalta que esses estudos mostram que as reformas educacionais mais recentes têm forte influência sobre a organização escolar, o que causa a reestruturação do trabalho docente. Identificou, ainda, que apesar do trabalho docente ser objeto de estudo em diversas pesquisas, a regulamentação e políticas de reformas educacionais são pouco estudadas com foco em seus reflexos no trabalho do professor. Com esse estudo, ela destacou que esses procedimentos normativos que regulamentam, determinam e orientam a carreira e as remunerações do professor precisam ser melhores explorados.

Para Oliveira (2004) o processo de desprofissionalização é uma tendência que pode ser entendida como a perda de identidade profissional, desvalorização e desqualificação causadas pelo acúmulo de funções e exigências que vão além de sua formação, deixando a função de ensinar em segundo plano. Contudo, a autora reconhece que, para alguns teóricos e estudiosos da profissionalização, “o magistério sequer chegou a constituir-se como uma profissão” (OLIVEIRA, 2004, p. 1137).

Freitas (2004) ao tratar, também, do tema de desprofissionalização docente contribuiu para o que foi apresentado acima, apontando que as reformas neoliberais trouxeram para a Educação Básica uma “lógica da competência individual” que causou a lógica da competitividade e a necessidade de adaptação individual aos processos sociais. Para a autora, o processo de desprofissionalização do professor resulta em desvalorização da formação inicial de professores e estímulo à proliferação de cursos de formação continuada.

Num cenário de políticas de expansão da Educação Básica e equidade da educação, sem os investimentos necessários, o professor foi sobrecarregado e precisa responder às exigências que vão além de sua formação, ampliando significativamente seu âmbito de compreensão e atuação. Segundo Oliveira (2004)

essas exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, perda de identidade profissional e constatação que ensinar às vezes não é mais o importante [...] nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização do seu trabalho (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

Frente a uma lógica da competência individual, competitividade e adaptação individual aos processos sociais, bem como a desvalorização da profissão, associadas à baixa condição de trabalho, houve o delineamento de um novo perfil profissional, além da valorização da formação continuada e a ausência de uma política concisa de formação inicial (FREITAS, 2004).

Está claro que as mudanças de configurações na profissão docente são provenientes de mudanças de configurações políticas, culturais e sociais. Os documentos oficiais e legislativos são produtos palpáveis (e oficiais) que remontam essas novas definições. Dessa forma, alguns teóricos nos trazem argumentos pautados na análise desses documentos que (re)definem o papel de escola e do professor.

Em pesquisa mais recente, realizada por Oliveira e Pires (2014) foi possível identificar um estudo acerca da evolução do ordenamento jurídico e suas implicações para a desvalorização dos profissionais da educação. As autoras apresentam que, apesar dos documentos oficiais que regem as leis do nosso país e da educação (a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996) contemplarem princípios e normas para a valorização do professor, na prática elas não são aplicadas. Para as autoras, a situação precária do trabalho docente está associada às mudanças no mundo do trabalho, por volta da década de 1970, quando houve redefinição e reordenação dos sistemas educacionais. Esse movimento é baseado em políticas neoliberais que encararam a educação como mercado, ou seja, a função docente tornou-se mercadoria (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

Penna (2011), em seu livro sobre a posição social, condições de vida e o trabalho do professor, destacou a importância de compreender as expectativas sociais projetadas para a escola para assim, compreender as exigências e pressões do trabalho docente. Segundo a autora, frente às mudanças e novas demandas do mundo do trabalho, que surgiram no final do século XX, a função social da escola mudou e com ela uma nova função foi atribuída ao professor: ser flexível e ágil para atender a essas demandas, além de responsável por sua própria formação. Ainda segundo Penna (2011), e olhando para o contexto brasileiro, o novo perfil profissional para o professor foi expressado nas reformas educacionais que foram implementadas no nosso país a partir dos anos 1990. Após a LDB (Lei de Diretrizes

e Bases da Educação) – Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) e em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) as reformas propõem trabalhadores mais individualistas, empreendedores e flexíveis às constantes mudanças e inovações tecnológicas.

Nessas reformas verifica-se que, ao serem financiadas e implementadas a partir da assistência técnica ou financeira do Banco Mundial, são perpassadas pela lógica da economia, ou seja, da relação custo-benefício, a partir de critérios de mercado. A educação é vista como mercadoria em discurso que opõe questões econômicas e questões propriamente educativas [...] (PENNA, 2011, p. 29)

Hypolito (2015) ressaltou que “as sucessivas políticas educacionais brasileiras são, regra geral, uma aplicação em contexto local de políticas globais, muitas vezes descontextualizadas” (p. 518). Para o autor, os formuladores de políticas precisam olhar além de testes e avaliações. Dessa forma, “ao longo de décadas os reformadores e suas políticas educativas têm usado argumentos inadequados para culpabilizar o professorado e sua formação pelo desempenho medíocre da educação brasileira [...]” (HYPOLITO, 2015, p. 520).

É sabido que a realidade brasileira é muito ampla. Apesar das leis que regem este país serem aplicadas a todos, cada estado tem sua especificidade inerente às políticas de cada governo. Como este estudo analisou questões relacionadas às condições de trabalho de escolas públicas estaduais do Estado de São Paulo, foi necessário trazer estudos que pudessem contribuir para a configuração do contexto educacional que foi objeto desta pesquisa. Abaixo apresentaremos este delineamento.

Diante do que foi acima exposto, e com as mudanças da década de 1990 (a implementação da LDB), o Estado de São Paulo precisou atender às diretrizes nacionais adequando os documentos estaduais. Novaes (2009) se dedicou a investigar os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico em um artigo publicado em 2009. Nesse estudo, o autor destaca que a política estadual se propôs a implementar dois objetivos: “a instituição de um sistema eficaz de informatização dos dados educacionais e a desconcentração e a descentralização de recursos e competências” (NOVAES, 2009, p. 14), o problema, porém, é que houve equívocos na interpretação desses conceitos. Segundo o autor, isso gerou a transferência de responsabilidades administrativas e não o compartilhamento do poder.

Além da mudança de gestão/administrativa, o novo plano do Estado de São Paulo se propôs a alterar a organização do trabalho docente, bem como defender uma correlação entre desempenho e aumento salarial, utilizando mecanismos avaliativos. Seguindo com essa pauta, a implementação do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar) iniciou um processo de classificação das escolas segundo o rendimento dos alunos. Diante dessa realidade, “a escola acabou se convertendo em depositária e executora de ações [...] o que exerceu um grande impacto sobre a ação docente, bem como na organização da escola” (NOVAES, 2009, P. 17). Para Novaes (2009),

A situação de cumpridora de ações e normas uniformes não coadunava aos propalados princípios de autonomia e gestão democrática, tampouco à construção de projetos pedagógicos capazes de conferir identidade própria às escolas, já que o forte caráter regulador e centralizador de algumas ações impostas às instituições escolares afeta a sala de aula e a qualidade do trabalho docente nela realizado” (NOVAES, 2009, p. 17)

Novaes (2009) contribuiu ainda com essa contextualização destacando que os impactos das reformas políticas resultaram em condições precárias de trabalho para o professor do Estado de São Paulo. Para ele, o discurso de qualidade como sinônimo de produtividade levou à precárias condições de trabalho e organização escolar, ausência de um projeto de formação consistente, rotatividade de professores, perda de autonomia do professor e responsabilização dos professores pelo fracasso escolar.

Contemporaneamente, estamos frente às mudanças recentes tais como o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e o documento Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Hypolito (2015) analisou o PNE em relação às implicações do mesmo ao trabalho docente. Artigos recentes analisaram o documento BASE pautados em diferentes teorias, avaliando o documento de maneira mais ampla (MARCÍGLIA et. al. 2017; CORAZZA, 2016).

Para Hypolito (2015) o PNE é confuso e paradoxal, visto que foi construído por diversos grupos da sociedade e por ter sofrido algumas alterações via *lobby*, porém ele consegue expressar os anseios da comunidade, além de propor melhorias na formação dos professores e tratar, em diversos momentos, da valorização docente.

Marcíglia et. al (2017), que realizou uma análise sob a lente da pedagogia histórico-crítica do documento BASE enfatiza que o mesmo é fruto de uma política

neoliberal que atende aos interesses da classe empresarial. Para Corazza (2016), porém, o documento deve ser visto como uma possibilidade de abertura democrática para a formulação de novos problemas, como um convite para os professores retomarem a discussão sobre os currículos que lhes competem e “voltar a saudar o desejo de educar e nos rejubilar com a vontade de potência dos professores de produzir vida que gera mais vida” (CORAZZA, 2016, p. 143).

Apesar das análises e especulações documentais apresentadas acima, estamos diante de mudanças recentes e reformas políticas, tanto no âmbito educacional quanto no do trabalho. É provável que elas afetarão diretamente no trabalho docente. Mudanças podem ser previstas, mas as reais consequências ainda estão por vir.

Causa e efeito, o processo histórico acima apresentado produziu a sensação de mal-estar, desânimo e descontentamento. O Sindicato dos Professores do Ensino do Estado de São Paulo (APEOESP) destaca que há um número significativo de professores afastados, readaptados temporária ou permanentemente para atividades administrativas (APEOESP, 2013, *apud* OLIVEIRA e PIRES, 2014). Muitos foram afetados por doenças das diversas áreas, mas principalmente da psiquiatria, neurologia, reumatologia e otorrinolaringologia. Os professores que se mantêm na rede apresentam, com frequência, licenças de saúde por diversas razões:

O cenário brasileiro impregnado pela desvalorização social do trabalho dos profissionais do saber retrata professores com sérios problemas de saúde, tais como a síndrome de *burnout*, depressão, síndrome do pânico, dentre outras diversas doenças emocionais e decorrentes do exercício da função docente, intensificado pela precariedade no ambiente de trabalho, salários incompatíveis com a complexidade do magistério, resultando na própria precariedade do sistema de ensino e na falta de eficácia das leis de proteção do trabalhador docente (OLIVEIRA; PIRES, 2014, p. 77).

Para os autores, estas doenças são fruto de um processo de desprofissionalização docente, que têm fortes relações com a inserção de novas funções nas atividades educativas, que resultou, ainda, na perda de identidade profissional e de *status* enquanto profissão. Azzi e Ferreira (2010, 2011) também alertaram sobre incidência de doenças ocupacionais que afetam o professor e suas crenças de eficácia pessoal

As condições do trabalho docente vêm, a cada dia, sendo confirmadas pelos dados então divulgados como precárias e facilitadoras para o desenvolvimento de doenças ocupacionais, em especial o *burnout*, contribuindo para o abandono da profissão nos anos iniciais de carreira e para a não escolha da função como atividade profissional. (FERREIRA e AZZI, 2011, p. 187).

Nesse sentido, as autoras utilizam a Teoria Social Cognitiva como uma possível proposta de explicação consistente para o adoecimento do professor e o desenvolvimento da síndrome de *burnout*. Segundo elas, “tanto as condições do ambiente quanto as ações empregadas para atender a demanda, as condições fisiológicas do trabalhador e as crenças de autoeficácia interatuam e possibilitam ou não a resolução da condição estressora” (FERREIRA; AZZI, 2011, p. 186).

Gasparini, Barreto e Assunção (2005) realizaram um estudo de caráter analítico documental e revisão sistematizada de literatura que possibilitou identificar variáveis das condições de trabalho dos professores que afetam sua saúde (física e emocional), resultando em altos índices de afastamentos e desmotivação, sentimento de fracasso, indignidade, culpa, desilusão com a profissão e impotência. Entre as variáveis por elas levantadas, estão: sobrecarga de trabalho e acúmulo de funções, longas jornadas de trabalho ou jornadas duplas, excesso de responsabilidades educacionais (conteúdos, formação ética e moral dos alunos), conflito com superiores e normas, pouco trabalho pedagógico em equipe, desgaste das relações interpessoais, falta de organização nos ambientes escolares, falta de autonomia no planejamento de atividades, falta de preparo para trabalhar com alunos em sistema de inclusão especial, número elevado de alunos por turmas, desinteresse das famílias em acompanhar o desenvolvimento dos filhos, indisciplina e situações que fogem do controle, baixos salários, ritmo acelerado e pressão por parte dos superiores, infraestrutura física inadequada, ausência de materiais e equipamentos adequados, trabalhos repetitivos e a quase inexistência de projetos de educação continuada.

Outro estudo que trouxe contribuições para a compreensão do contexto atual é a pesquisa de Vedovato e Monteiro (2008). Nessa investigação as autoras objetivaram caracterizar o perfil sociodemográfico, estilo de vida, condições de trabalho e o desgaste da saúde dos professores de escolas estaduais de ensino fundamental e ensino médio no Estado de São Paulo. Os resultados desse estudo demonstraram que “de maneira geral, os professores parecem possuir uma

sobrecarga de trabalho advinda das atividades extraescolares somadas com as horas de trabalho na escola” (VEDOVATO e MONTEIRO, 2008, p. 295). Essa pesquisa foi realizada em 9 escolas estaduais nas cidades de Campinas e São José do Rio Preto e as autoras analisaram questionários de 258 professores. Além do stress, as pesquisadoras identificaram que o ambiente de trabalho do professor proporciona riscos aos quais os professores são submetidos. Nesses riscos incluem: presença de ruído na escola, uso constante da voz, movimentos repetitivos, uso de computadores, tarefas monótonas, trabalho desgastante, tanto mental quanto físico.

Vedovato e Monteiro (2008) ressaltaram, ainda, que os professores da pesquisa recebiam baixa remuneração e possuíam longas jornadas de trabalho. Foi possível identificar, também, estilos de vida precários, relativa presença de exercícios físicos, problemas de saúde, poucas horas de sono, além de transtornos respiratórios, músculos-esqueléticos e mentais.

Diante do acima apresentado, é compreensível que professores, no exercício de sua profissão, apresentam uma percepção reduzida da capacidade de resolver conflitos, o aumento da sensação de incompetência e fracasso, aumento do estresse emocional e a diminuição do comprometimento com a profissão. Oliveira (2004) ressaltou que o professor expressa, ainda, a sensação de insegurança, desamparo, desqualificação, desvalorização e perda de autonomia. Dessa forma, acreditamos que, investigar e explorar possíveis aspectos que possibilitem o fortalecimento do professor protagonista, autônomo, motivado e satisfeito com seu trabalho pode ter consequências positivas para os docentes, para os alunos e para a escola como um todo.

Frente a esse cenário obtuso, Gatti (2013) alertou sobre a lenta e complexa dificuldade para realizar mudanças significativas no contexto escolar, visto que “a representação de não valorização da docência na educação básica vêm perdurando uma vez que a constituição sócio-histórica-política de elementos para a superação e reconstrução dessas representações sociais não tem alcançado efetividade real” (GATTI, 2013, p. 155), realidade fruto da ausência de uma gestão pública eficaz que causa a fragmentação da educação e o empobrecimento das condições ofertadas aos professores e alunos. Isso se torna mais complicado, segundo a autora, na realidade das escolas públicas que enfrentam a precariedade predial, falta de investimentos materiais, falta de apoio e implementação de “modismos”

experimentais. Contudo, Gatti (2013) reforçou que “a valorização da docência está na dependência da valorização da educação básica como um todo” (GATTI, 2013, p. 156), pois segundo ela, a imagem da docência está vinculada à imagem e ao modelo de escola.

A argumentação acima não enfraquece a necessidade de investigar e fortalecer o trabalho docente. A própria autora reforça que “um novo valor precisa ser construído para a profissão na contemporaneidade” (GATTI, 2013, p.154). Para tanto, é necessário valorizar os professores mediante políticas coerentes e apoio efetivo, com um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com uma gestão pública que ofereça políticas estruturadas, planejadas e organizadas.

Nesse sentido, outros autores defendem a necessidade de maiores investigações, valorização do trabalho docente e formas de enfrentamento do sistema vigente. Vedovato e Monteiro (2008) destacaram que investigar o trabalho do professor “pode ser a chave de transformação das desigualdades do país, assim como seu crescimento.” (VEDOVATO; MONTEIRO, 2008, p. 291). Oliveira (2016) evidenciou que “sentir-se bem preparado para o exercício das atividades e ter satisfação no trabalho são fatores decisivos para estimular os indivíduos a permanecerem na profissão.” (OLIVEIRA, 2016, p. 87). Para a autora, esses fatores podem, também, ser determinantes no sentimento de autoridade e poder profissional, ou seja,

As dificuldades encontradas pelos docentes para responder de forma satisfatória às expectativas depositadas no seu trabalho e assim recuperar o poder e a autoridade profissional que promovam a sua legitimidade social têm suas origens em fatores estruturais e complexos. Os desafios são grandes e cotidianos, interpelam os docentes no seu saber fazer continuamente. (OLIVEIRA, 2016, p. 89)

Uma forma de enfrentamento, defendida por Flores (2016), é o desenvolvimento da liderança docente como ferramenta que possibilite a constituição e que potencialize o profissionalismo do professor “em articulação com a visão de escola como comunidade de aprendizagem e espaço propício à agência e participação dos professores e ao seu comprometimento em relação ao processo de desenvolvimento profissional e organizacional” (FLORES, 2016, p. 356), liderança essa, que segundo a autora, vai além de exercer cargos e/ou

responsabilidades estruturais. Para Flores (2016) essa liderança é entendida como “a capacidade de agência e de influência dos professores na sala de aula como líderes das aprendizagens dos alunos, bem como de colegas, pais, comunidade etc.” (FLORES, 2016, p. 356).

Novaes (2009) destaca que “ouvir o que dizem os professores sobre o próprio trabalho, sobre a escola e sobre os alunos pode nos fornecer pistas para a reflexão acerca da formulação e condução da política educacional” (p. 26), além de indicar necessidades urgentes e buscar formas coletivas de solucionar problemas.

Sabemos que são grandes e complexos os desafios. Como vimos acima, o contexto atual é amplo e contém inúmeras variáveis e ramificações. É possível elencar diversas perspectivas de investigação nessa imensa rede de possibilidades que está emaranhada. O novelo precisa ser refeito. Como vimos acima, há um grande esforço de pesquisadores em busca de compreensão, reflexão e ferramentas que possibilite um novo e/ou reestruturado caminho para a profissão docente. Consideramos, assim como outros autores, que os professores são protagonistas do cenário educacional e “elementos decisivos no processo de mudança” (FLORES, 2016, p. 357).

Nesse sentido, ao buscarmos compreender as relações entre o contexto escolar e o papel do professor no processo de promover mudanças, o fazemos a partir do referencial da teoria social cognitiva e, em especial, a partir do mecanismo da autoeficácia do professor e da eficácia coletiva. Juntamente com isso, buscamos nos estudos sobre o empoderamento docente, mais uma possibilidade dialogar com essa discussão. Esses referenciais serão apresentados com mais detalhamento a seguir.

Interessa-nos, para esta investigação, portanto, explorar as relações entre o empoderamento de professores, a autoeficácia docente e a eficácia coletiva, considerando o professor frente a sua realidade e condições de trabalho. Apresentaremos a seguir uma revisão de literatura sobre o de empoderamento de professores, autoeficácia docente e eficácia coletiva.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar, enquanto verbo transitivo indireto, significa “refletir sobre (algo, alguém ou sobre si mesmo); pensar”¹⁵. Clichês à parte, buscar a etimologia da palavra para (re)iniciar um texto parece dar força e sentido ao que está sendo construído. Considerar e refletir, pensar. Refletir sobre aquilo que foi assumindo relevo ao longo do trabalho é o que pretendemos com a redação a seguir.

Ser pesquisador é estar insatisfeito. Estivemos insatisfeitos no início dessa jornada científica e continuamos insatisfeitos após os seus resultados. A insatisfação é necessária e totalmente positiva para o desenvolvimento da ciência e na construção de estudos futuros. Nossas insatisfações permeiam as nossas considerações/reflexões/pensamentos. Em alguns momentos se entrelaçam, em outros é possível distingui-las com maior clareza.

Então, vamos começar do começo. O texto introdutório trouxe à tona questões e aspectos relevantes sobre e para o movimento de profissionalização, apesar destes não fazerem parte dos objetivos deste estudo. A discussão entre os conceitos de profissionalização, profissionalismo, desprofissionalização e profissão foi apenas o nosso pano de fundo para o delineamento do contexto atual ao qual o professor está inserido. Falar de empoderamento de professores foi possível graças a compreensão deste cenário conflituoso e paradoxal em que a docência se encontra.

Paradoxais e contraditórios, os estudos de profissionalização, desprofissionalização, profissionalismo e profissão, frutos de teóricos que estudam a docência enquanto profissão e da sociologia das profissões, possibilitaram reflexões importantes sobre a interligação e conexão do empoderamento de professores em relação a normatização e regulamentação da profissão docente. O principal aspecto que diferencia uma profissão de um ofício é justamente o poder de controle desta. Neste sentido, dar voz ao professor enquanto classe para que os mesmos determinem o que faz parte da docência ou não, pode ser o ponto de intersecção entre o empoderamento e os discursos sobre profissionalização. Afinal, quem tem esse papel de controle atualmente? Os professores se sentem empoderados para tomar decisões sobre a docência enquanto profissão? Quem determina os conhecimentos e ofícios da docência hoje em dia?

¹⁵ Pesquisa realizada no Google Dicionário.

Ao pensar sobre empoderamento estamos refletindo sobre a obtenção de poder. Ao pensar sobre empoderamento de professores, estamos em busca de compreender sobre a real obtenção de poder que os professores têm e/ou exercem na docência. Mas, que poder é esse? Quais são os limites desse empoderamento? O que torna um professor empoderado? Ao refletirmos sobre estas questões, e embasados na literatura que compõem nossa revisão, verificamos que o empoderamento é um conceito que pode facilmente se esvaziar, enfraquecer e se tornar um caminho fácil a ser trilhado, como nos alertou Freire e Shor (1986). A medida que o *empowerment* é sequestrado e usado como ferramenta para políticas em benefício próprio, o discurso do empoderamento é oferecido aos professores mediante ao acúmulo de tarefas, cursos e novas responsabilidades. Assumindo essa roupagem poderosa frente a um profissionalismo hiperativo (FLORES, 2016), o professor, possivelmente, tem sua percepção aumentada de “empoderamento”, porém não exerce um poder real sobre sua profissão. De maneira geral, não participa de processos de tomada de decisões, não sente que têm autonomia e liberdade.

Diante dessa concepção equivocada de obtenção de poder, criamos duas categorias para o *empowerment*: empoderamento real e empoderamento esvaziado. O empoderamento real se refere ao processo de obtenção de poder através da participação democrática na sociedade, compreensão crítica do seu ambiente, comportamento proativo para a realização de mudanças sociais e políticas, através da criação de uma comunidade responsiva (PERKINS; ZIMMERMAN, 1995). Já o empoderamento esvaziado tem o sentido enfraquecido de obtenção de poder, fazendo com que o professor confunda a sobrecarga com empoderamento. Não foi possível, contudo, dizer em qual destas categorias de empoderamento os participantes dessa pesquisa se encaixaram (se é que isso seria possível). Estas concepções, porém, são complexas e precisam ser melhor exploradas em estudos futuros.

O objetivo deste estudo foi explorar as relações entre a autoeficácia docente, as crenças de eficácia coletiva em contexto educativo e a percepção de empoderamento de professores da Educação Básica. Os resultados apresentados no capítulo anterior demonstraram correlações positivas entre os mesmos. Apesar da literatura apontar para um cenário desfavorável, com professores adoecidos em

uma realidade adversa, os dados desse estudo mostraram professores com altos níveis de crença de eficácia pessoal, crença de eficácia coletiva e empoderamento. Este resultado é intrigante porque possibilita a reflexão para algumas hipóteses e explicações.

Estas escolas seriam ilhas em meio a um oceano conflituoso? Primeiramente, é necessário deixar claro que, ao ir a campo em busca de escolas que aceitassem participar deste estudo, encontramos gestores, em sua maioria, interessados no tema empoderamento de professores que verbalmente anunciaram querer trabalhar com este conceito nos grupos de professores das escolas. Duas escolas, as quais foram por nós pesquisadas, são escolas modelo do Estado de São Paulo. Esta informação nos fez refletir que, possivelmente, escolas com melhores investimentos e com gestores em busca de valorização para o grupo de professores possibilitam uma percepção de empoderamento e crenças de eficácia elevadas. Isso está de acordo com a literatura apresentada anteriormente. Cabe salientar que não foi realizado um estudo individual com cada escola, desta forma a reflexão inserida neste parágrafo é apenas uma hipótese que poderia explicar os dados e resultados. Neste sentido, salientamos a necessidade de realização de um estudo qualitativo nessas escolas para investigar variáveis mais específicas e, assim, compreender com maior exatidão este resultado que rompeu com aquilo que está posto.

Outras reflexões foram sugeridas por essas resoluções que contradizem a literatura de contexto. Estas reflexões são referentes às percepções dos professores frente ao empoderamento real e o empoderamento esvaziado. O profissionalismo hiperativo (FLORES, 2016), conceito que sobrecarrega o professor com múltiplas tarefas, das quais antes não faziam parte do leque de tarefas docentes e a intensificação do trabalho, teriam distraído os professores sobre a real necessidade de tomada de poder enquanto profissão? Este é um questionamento interessante que poderia explicar o contraponto entre o peso exercido pela sobrecarga, o discurso da responsabilização docente de fracasso e o empoderamento real, que torna o professor protagonista no processo de mudança.

Ao tratar de protagonismo para a mudança, e considerando os professores protagonistas do processo de profissionalização docente, visto que o movimento de profissionalização busca dar a voz ao professor, o empoderamento real prevê que os indivíduos saiam da zona de conforto e entrem na luta para a disputa por poder.

Para tanto, é necessária elevada crença sobre sua capacidade em exercer mudanças somada a elevada crença de que o grupo é capaz de tais realizações. O ser agente, conceito central da Teoria Social Cognitiva, se faz presente, pois é neste sentido que, coletivamente e através do apoio mútuo, os docentes formariam alianças, agregando suas habilidades, conhecimentos e recursos e consequentemente trabalhariam juntos para realização de ações (BANDURA; AZZI, 2017).

Outra reflexão pertinente neste sentido, se refere ao fato de que, talvez, houve o desenvolvimento de uma resiliência do professor em relação ao contexto. Os professores perceberam, ao longo dos anos, as dificuldades intrínsecas da educação e, de maneira resiliente e proativa, criaram estratégias de confronto e enfrentamento que vão além do que está posto. Ou seja, eles acreditam em suas capacidades e na capacidade do grupo, mesmo diante das dificuldades e obstáculos. Uma gestão comprometida e docentes que acreditam no seu trabalho e no trabalho do grupo nos faz refletir sobre a possibilidade de transformação social e uma nova configuração da identidade do professor, bem como da função social da escola em busca de uma educação pública de qualidade.

Um constructo que foi tomando força ao longo desta pesquisa, e que parece ser fundamental na congruência entre os demais constructos por nós estudados (autoeficácia docente e empoderamento de professores), foi a crença de eficácia coletiva em contexto educativo. Após a leitura de teóricos sobre empoderamento de professores e os resultados positivos desta investigação, aparentemente a eficácia coletiva é peça chave no empoderamento de professores ao se pensar no empoderamento real, que considera os indivíduos como parte de um processo de transformação social. Dessa forma é possível pensar na crença coletiva em sentido micro, ou seja, no grupo escolar e de trabalho, ou em seu sentido macro, na crença de eficácia coletiva do grupo de professores enquanto classe profissional. Um estudo para aprofundar estes conceitos também é essencial.

Como este estudo é um recorte da realidade (contextual e teórica), há um grande leque de lacunas das quais não foram contempladas. Ao buscar compreender o contexto e a profissão docente, as pesquisas e textos apontaram para um cenário obtuso e conflituoso. Dessa forma, consideramos importante e necessário buscar, na literatura, estudos sobre boas práticas na educação. A

literatura por nós encontrada criou uma expectativa “negativa” sobre o que encontraríamos nas escolas. Os nossos resultados, porém, foram contraditórios. Apesar de algumas falas, principalmente na questão aberta, demonstrarem coerência com a literatura, nem tudo estava da maneira como foi delineado pelas pesquisas anteriores.

Outro aspecto a ser considerado é referente aos instrumentos de coleta de dados. Repensar os instrumentos utilizados para coleta de dados, bem como as formas de análise e condições de aplicação, são necessários visto que é possível que estes não retratem efetivamente a realidade. Para tanto, replicar este estudo em outros contextos poderia ser uma forma de verificação desta hipótese. A validação da *SPES (School Participant Empowerment Scale)* (SHORT; RINEHART, 1992) é, também, um passo indispensável para a replicação e aumento do número de participantes para estudos futuros.

Muitos aspectos relevantes encontrados nos resultados, análises e discussões nos chamaram a atenção ao que se refere ao estudo do empoderamento de professores. Nem todos foram tratados com profundidade, dado a complexidade deste estudo e o tempo limite para conclusão. Cabe mencionar algumas sugestões práticas importantes que surgiram através da reflexão. Consideramos que estas sugestões poderiam contribuir para a prática no cotidiano escolar.

Como a dimensão tomada de decisões do empoderamento de professores foi a mais fraca na análise dos resultados e após a leitura dos teóricos que desenvolveram estudos semelhantes a este que obtiveram resultados parecidos, vimos que realizar ações de formação para a tomada de decisões compartilhada através da liderança distribuída, frente a gestões participativas e democráticas, podem favorecer o empoderamento de professores. Essas ações trariam novas configurações para as relações de poder e autoridade, favorecendo o exercício da democracia e possibilitando uma educação muito mais significativa aos professores e estudantes.

Além disso, o empoderamento de professores poderia contribuir para o processo de profissionalização e valorização profissional à medida que os professores tomam o poder de decisão no que se refere aos seus saberes profissionais. Essa (re)tomada de poder proporcionaria a constituição de uma profissão valorizada e reconhecida, com profissionais mais autônomos,

comprometidos e responsáveis de suas funções. Essas mudanças individuais e coletivas, estimuladas nos níveis micro estruturais e sociais (professores e escolas), poderiam, ao longo do tempo realizar mudanças em níveis mais complexos e macroestruturais a longo prazo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. Empowerment: a relational challenge. **Global Journal of Community Psychology Practice**, v. 3, nº 4, dez-2012, p. 1-3.

AKKOYUNLU, B.; YILMAZ, A. Prospective teachers' digital empowerment and their information literacy self-efficacy. **Eurasian Journal of Educational Research**, v.11, n. 44, p.33-50, 2011.

AL-AWIDI, H. M.; ALGHAZO, I. M. The effect of student teaching experience on preservice elementary teachers' self-efficacy beliefs for technology integration in the UAE. **Educational Technology Research and Development**, Washington, v. 60, n. 5, p. 923–941, 2012.

AZZI, R. G.; VIEIRA, D. A. (Orgs.). **Crenças de eficácia em contexto educativo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

BALEGHIZADEH, S.; GOLDOUZ, E. The relationship between Iranian EFL teacher's collective efficacy beliefs, teaching experience and perception of teacher empowerment. **Cogent Education**, UK, 2016.

BANDURA, A. **Self-efficacy**: the exercise of control. New York: Freeman, 1997.

BANDURA, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review**, v. 84, n. 2, p. 191-215, 1977.

BANDURA, A. Health Promotion by Social Cognitive Means. **Health Education & Behavior**, v. 31, n. 2, p.143-164, 2004.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BANDURA, A.; AZZI, R. G. (Org.). **Teoria Social Cognitiva: Diversos enfoques**. Campinas: Mercados das Letras, 2017.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BAQUERO, R. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATRA, P. Empoderamento dos professores entre direito à educação e mudança social. Tradução: Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 920-949, set.-dez. 2012.

BARBOSA, R. C. **Mulheres e formação docente em tempos de TIC**: Narrativas de experiências de inclusão, competências e empoderamento na UFPB Virtual. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, 2015.

BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S. **Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro**. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 10, n. esp., p. 1-15, 2009.

BOGLER, R.; SOMECH, A. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. **Teaching and Teacher Education**, v. 20, 3a ed., p.277-289, Apr. 2004

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Federal n. 9394/96**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional da Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Cumum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANRINUS, E. T. et al. Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. **European Journal of Psychology of Education**, Dordrecht, v. 27, n. 1, p. 115–132, 2012

CASANOVA, D.G.; AZZI, R.G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 58, p. 237-252, 2015.

CHERNISS, C. Teacher empowerment, consultation, and creation of new programs in school. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 8, n. 2, p. 135-152, 1997.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, v.48, p. 108–122, 2012.

CONGER, J. A.; KANUNGO, R. N. The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. **Academy of Management Review**, v. 13, nº 3, 1988, p. 471-482.

CORAZZA, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um tampolim. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), p. s135 – s144, dez. 2016.

COSTA E FILHO, R. A. **Professores iniciantes de Educação Física**: discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. 123 fls. Dissertação (Mestrado).

Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2014.

DAY, C. A paixão do comprometimento: a realização profissional, a motivação e a auto-eficácia. In: DAY, C. (Ed.). **A paixão pelo ensino**. 1. ed. Porto: Porto, 2004. p. 99–122.

DEVOS, C.; DUPRIEZ, V.; PAQUAY, L. Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? **Teaching and Teacher Education**, New York, v. 28, n. 2, p. 206–217, 2012

ENDERLIN-LAMPE, S. Empowerment: teacher perceptions, aspirations and efficacy. **Journal of Instructional Psychology**, vol. 29, n. 3, 2002.

FERREIRA, L. C. M.; AZZI, R. G. Docência, *burnout* e considerações da Teoria da Autoeficácia. **Psicologia: ensino e formação**, v. 1, n. 2, 2010.

FERREIRA, L. C. M. **Relação entre a crença de auto-eficácia docente e a síndrome de *burnout* em professores do ensino médio**. 191p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, p.173 – 182, 2015.

FLORES, M. A. Discurso do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 59, out-dez 2014, p. 851-869.

FLORES, M. A. 14º Capítulo. O futuro da profissão de professor. In: SPAZZIANI, M. L. (org.). **Profissão de professor: Cenários, tensões e perspectivas**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2016. P. 343 – 367.

FREITAS, H. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p.1095-1124, 2003.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 189-199., 2005.

GASPERINI, D. R.; CANTORAL, R. Socioepistemología y Empoderamiento: la profesionalización docente desde la problematización del saber matemático. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 48, p. 360-382, abr. 2014).

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 1998.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 01, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A. (Org.). **O trabalho docente: Avaliação, valorização, controvérsias**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GUERREIRO, D. C. **Integração e auto-eficácia na formação superior na percepção de ingressantes: mudanças e relações.** 201p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. **Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista.** Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G. Análise sobre variáveis explicativas da autoeficácia docente. **Educar em Revista**, n. 58, p. 237-254, 2015.

GUERREIRO-CASANOVA, D.; AZZI, R. G. Personal and collective efficacy beliefs scale to educators: evidences of validity. **Psico-USF**, v. 20, n. 3, p. 399-409, 2015.

GONZALEZ, C. G. **Identidade de gênero no espaço escolar: O empoderamento feminino através do discurso.** 2013. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Brasília, 2013.

GOODSON, I.; HARGREAVES; A. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional.** Porto: Porto Editora, 2008. p. 209-221

HEMRIC, M.; EURY, A. D.; SHELLMAN, D. Correlations Between Perceived Teacher Empowerment and Perceived Sense of Teacher Self-Efficacy, **AASA Journal Of Scholarship and Practice**, v. 7, nº 01, Spring 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2ª. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho de o novo Plano Nacional da Educação. **Cad. Cedes**, v. 35, n. 97, p. 517 – 534, set.-dez. 2015.

IAOCHITE, R.T. **Auto-eficácia de docentes de educação física.** 159p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

IAOCHITE, R. T. et al. Autoeficácia no campo educacional: revisão das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 45-54, jan./abr. 2016.

KLASSEN, R. M. et al. Teacher efficacy research 1998–2009: signs of progress or unfulfilled promise? **Educational Psychology Review**, Dordrecht, v. 23, n. 1, p. 21–43, 24, 2011

KLEBA, M. E.; WENDAUSEN, A. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.** v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009.

KLEIN, R.; FONTANIVE, N.; CARVALHO, J. C. B. O desempenho de alunos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. **Ens. Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 373-392, jul.-set. 2007.

LEE, A. N.; NIE, YY. Understanding teacher empowerment: teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. **Teaching and Teacher Education**, v.41, p.67-79, 2014.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAGALHÃES, M. C. C.; CELANI, M. A. C. Reflective sessions: a tool for teacher empowerment. **Revista Brasileira de linguística aplicada**, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005.

MARSÍGLIA, A. C. G. et al. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

Moore, W.; Esselman, M. Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. **Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco, CA, 1992.

NOVAES, L. C. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 5, p. 13-26, jan.-jun. 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa:Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, L. J.; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, v. 9, n.1, p.73-100, 2014.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. In: SPAZZIANI, M. L. (Org.) **Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas**. 1ª ed. São Paulo: Unesp, 2016. pp. 71-93.

ORTIZ, H.M. **O professor reflexivo: (re)construindo o "ser"professor**. IV Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova – educação a fraternidade: um caminho possível? Vargem Grande Paulista, Movimento Humanidade Nova – Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003.

OZDER, H. Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 36, n. 5, p. 1–15, 2011.

PENNA, M. G. O. **Exercício Docente**: posições sociais, condições de vida e trabalho de professores. 1ª ed. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, FAPESP, 2011.

PERALTA, Y. F. S. et. Al. Liderazgo del docente y niveles de empoderamiento de los estudiantes en un seminario de prácticas comunitarias de una universidad pública argentina. **Cuadernos de Administración**. Universidad del Valle. Vol. 31, n. 54, p. 68 – 79, julio-diciembre 2015.

PERKINS, D.; ZIMMERMAN, M. Empowerment theory, research, and application. **American Journal of Community Psychology**, v. 23, n. 5, 1995, p. 569-579.

PRAWAT, R. S. Conversations With Self and Settings: A Framework for Thinking About Teacher Empowerment. **American Educational Research Journal**, v. 28, nº 4, Winter 1991, p. 737-757.

ROSO, A.; ROMANINI, M. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. **Psicologia e Saber Social**, v. 3, n. 1, 83 – 95, 2014.

RAPPAPORT, J. *In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention*. **American Journal of Community Psychology**, v. 9, n. 1, 1981, p. 1 – 25.

RAPPAPORT, J. *Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology*. **American Journal of Community Psychology**, v. 15, n. 2, 1987, p. 121-148.

SARYÇOBAN, A. *Prospective and regular ELT teachers' digital empowerment and self-efficacy*, **Porta Linguarum**, 20a ed., p. 77-87, JUN 2013.

SÃO PAULO, (Estado). **Formação das Equipes do Programa Ensino Integral – Volume 2**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

SHOR, I; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: O cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, C. D. **Empoderamento na escola**: estudo de experiência de gestão escolar em unidade da rede pública de ensino da Bahia. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, 2007.

SILVA, M. M. **Olhares e perspectivas sobre a educação ambiental, a democracia participativa e o empowerment de crianças e adolescentes em escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2009. 230 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. São Paulo, 2009.

SCRIBNER, J.; TRUPELL, A.; HAGER, D.; SRICHAI, S. An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: Implications for school leaders. **Journal of Career and Technical Education**, v. 18, 2001.

SHOR, I.; FREIRE, P. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHORT, P. M. Defining teacher empowerment. **Education**, v. 114, n. 4, 488-492, 1994.

SHORT, P. M., RINEHART, J. S. School Participant Empowerment Scale: assessment of level of empowerment within the school environment. **Educational and Psychological Measurement**, 52, p. 952 – 960. 1992.

SOMECH, A. Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational outcomes: contradictory or compatible constructs? **Educational Administration Quarterly**, v. 41, 2^a ed., p.237-266, 2005.

VASCONCELOS, E. M. **O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias**. São Paulo: Paulus, 2003.

VEDOVATO, T. G.; MONTEIRO, M. I. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. **Rev. Esc. Enferm USP**, v. 42, p. 290-297, 2008.

VEISI, S. et al. The Relationship between Iranian EFL Teachers' Empowerment and Teachers' Self-Efficacy. Proceedings of 3rd World Conference on Psychology and Sociology, **Procedia Social and Behavioral Sciences**, v.185, p. 437-445, 2015.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, vol. 34, p. 551-571, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TORTATO, C. de S. B. **Articulações entre gênero, empoderamento e docência: estudo de caso sobre um curso de formação de professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná**. 2014. 245 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Curitiba, 2014.

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

TSCHANNEN-MORAN, M., WOOLFOLK HOY, A., & HOY, W. K. Teacher efficacy: its meaning and measure. **Review of Educational Research**, 68, p. 202 - 248. 1998.

YIN, HB. et al. The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. **Educational Studies**, v. 39, 1^a ed., p.13-28, 2013.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. Tradução: Denise Radanonic Vieira. **Caderno de Pesquisa**. V. 44, n. 154. P. 894-911. Out./dez. 2014.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. **Review of Educational Research**, Washington, v. 86, n. 4, p. 981–1015, 9 dez. 2016.