

Empoderamento e autoeficácia docentes: uma revisão de literatura

Teacher empowerment and self-efficacy: a literature review

Empoderamiento y autoeficacia docentes: una revisión de literatura

Caroline Wenzel Florindo – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociência, Rio Claro.

Roberto Tadeu laochite – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociência, Rio Claro

RESUMO

Empoderamento de professores e autoeficácia docente são constructos de diferentes teorias que buscam compreender como os professores se sentem capazes para realizar mudanças em seu cotidiano escolar. A presente revisão sistematizada de literatura analisou a produção científica internacional, com vistas a identificar metodologias, instrumentos e associações entre os dois constructos. Recorreu-se às bases *Web of Science*, ERIC e *SmartCat*, considerando os descritores *teacher empowerment* and *self-efficacy*. Os critérios de elegibilidade foram: o período de publicação (1996 a 2016), a utilização dos descritores no título e/ou resumo e a disponibilidade dos textos completos. A busca resultou em 24 artigos, entre os quais, 13 atenderam aos critérios de inclusão. Os estudos analisados indicaram correlação positiva entre os constructos, com predominância de estudos quantitativos. Concluiu-se que pesquisas objetivando investigar o impacto dos constructos no contexto educativo são necessárias, a considerar os efeitos na ação docente na sala de aula e na escola.

Palavras-chave: empoderamento de professores; autoeficácia docente; trabalho docente.

ABSTRACT

Teacher empowerment and teacher self-efficacy are constructs from different theories that seek to understand how teachers feel capable of making changes in their school daily lives. The present systematized review of literature analyzed the international scientific production, aiming to identify methodologies, instruments and associations between the two concepts. Web of Science, ERIC and SmartCat databases were used, considering the descriptors *teacher empowerment* and *self-efficacy*. Eligibility criteria were: the publication period (1996 to 2016), the use of the descriptors in the title and / or abstract and the availability of the full texts. The search resulted in 24 papers, of which 13 met the inclusion criteria. The analyzed studies indicated a positive correlation between the constructs, with predominance of quantitative studies. It was concluded that research aiming to investigate the impact of constructs in the educational context is necessary, to consider the effects on the teaching action in the classroom and in the school.

Keywords: teacher empowerment; teaching work; self-efficacy.

RESUMEN

Empoderamiento de profesores y autoeficacia docente son constructos de diferentes teorías que buscan comprender cómo los profesores se sienten capaces de realizar cambios en su cotidiano escolar. La presente revisión sistematizada de literatura analizó la producción científica internacional, con miras a identificar metodologías, instrumentos y asociaciones entre los dos conceptos. Se recurrió a las bases *Web of Science*, ERIC y *SmartCat*, considerando los descriptores *teacher empowerment* y *self-efficacy*. Los criterios de elegibilidad fueron: el período de publicación (1996 a 2016), la utilización de los descriptores en el título y / o resumen y la disponibilidad de los textos completos. La búsqueda resultó en 24 artículos, de los cuales 13 de ellos atendieron a los criterios de inclusión. Los estudios analizados indicaron correlación positiva entre los constructos, con predominio de estudios cuantitativos. Se concluyó que las investigaciones destinadas a investigar el impacto de los constructos en el contexto educativo son necesarias, a considerar los efectos en la acción docente en el aula en la escuela.

Palabras-clave: empoderamiento de profesores; autoeficacia docente; trabajo docente.

Introdução

Comumente, cientistas e pesquisadores preocupam-se em buscar informações sobre termos e conceitos por meio da análise da produção científica a eles relacionada. Esses tipos de buscas são importantes por revelarem implicações sobre o tema abordado, além de informações para estudos futuros. Para além das implicações, o levantamento da produção científica contribui para a compreensão do desenvolvimento de um dado fenômeno, ao considerar, por exemplo, as diferentes abordagens metodológicas e perspectivas teóricas empregadas. Dessa forma, este artigo pretende contribuir para a análise de estudos que investigaram o empoderamento e a autoeficácia docentes.

É sabido que a educação, de maneira geral, vive, atualmente, processos de mudanças de configuração e função social, marcadas por reformas e novas perspectivas políticas. Os professores, sob a perspectiva de serem vistos como agentes, vivenciam e promovem mudanças constantemente no processo de profissionalização docente (FLORES, 2014; GOODSON; HARGREAVES, 2008; TARDIF, 2010; TARDIF, 2013). No entanto, frente às pressões e condições de trabalho desgastantes (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; VEDOVATO; MONTEIRO, 2008), às pressões externas e à intensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2016; PENNA, 2011; FLORES, 2016), os professores, entre outras consequências, estão adoecendo (FERREIRA; AZZI 2010; FERREIRA, 2011) e perdendo sua autonomia (OLIVEIRA; PIRES, 2014).

Esse cenário favorece a discussão de dois constructos que buscam compreender a percepção do indivíduo sobre suas capacidades de ação e de promoção de mudanças em sua vida e no meio em que vivem: empoderamento e autoeficácia docentes. O presente estudo trata desses constructos, considerando o cotidiano escolar.

Empoderamento é um constructo ambíguo, multifacetado e polissêmico (BAQUERO, 2012) com linhas de demarcações confusas entre as diferentes teorias que dele tratam (PRAWAT, 1991). Por existirem diversas vertentes teóricas e diversos autores que buscam compreender o que representa o empoderamento para o indivíduo ou a sociedade (BAQUERO, 2012; KLEBA; WENDAUSEN, 2009; PERKINS; ZIMMERMAN, 1995; PRAWAT, 1991; RAPPAPORT, 1981, 1987; SHORT, 1994; VASCONCELOS, 2003), esse constructo foi, conseqüentemente, definido sob diferentes perspectivas. Perkins e Zimmerman (1995), por exemplo, consideram o empoderamento como um processo de participação democrática na sociedade e compreensão crítica do ambiente, comportamento proativo à política e a mudanças sociais que criam uma comunidade responsiva. Kleba e Wendausen (2009) complementam essa perspectiva ao defini-lo como a autodeterminação de sujeitos e comunidades na busca da democracia e equidade. Rappaport (1987) descreve-o como um processo formado por sujeitos ativos, e não passivos, mestres de seus próprios destinos.

No contexto educacional, o empoderamento de professores foi definido por Short (1994) como um processo em que os participantes da escola desenvolvem competências para realizar mudanças em seu próprio crescimento e resolver seus próprios problemas. Para Short (1994), pessoas empoderadas acreditam ter as habilidades e o conhecimento necessários para agir em uma determinada situação e melhorá-la. O mesmo acontece com escolas empoderadas, que criam oportunidades e competências para se desenvolverem (SHORT, 1994). Este processo, segundo a autora, possui seis dimensões que exercem influência sobre a percepção de empoderamento do professor. São elas: tomada de decisões, crescimento profissional, *status*, autonomia, autoeficácia e impacto.

Short (1994) define essas dimensões do empoderamento de professores da seguinte forma. A dimensão *tomada de decisões* é a dimensão chave, visto que a participação dos professores nos processos decisórios possibilita o aumento da percepção de controle sobre o seu trabalho e torna o professor mais comprometido com esses processos. O *crescimento profissional* é uma dimensão relacionada com a percepção que o professor tem sobre as oportunidades de crescimento e de aprendizagens continuadas oferecidas pela escola. *Status* refere-se à percepção que o professor tem sobre o respeito, a valorização e admiração profissionais. A dimensão *autonomia* está relacionada com a sensação de liberdade que o professor sente para exercer suas funções e tomar decisões referentes ao seu trabalho. A *autoeficácia* refere-se à percepção dos professores sobre suas habilidades e capacidades para

ajudar os alunos a aprenderem. Por fim, a dimensão *impacto* tem relação com a percepção dos professores sobre a influência que exercem no cotidiano escolar.

A Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Bandura (1986), considera o ser humano como agente de sua própria história e capaz de antecipar e avaliar suas ações, o que possibilita a capacidade de agir e se envolver de maneira proativa no contexto em que vive. Um dos constructos centrais desta teoria diz respeito à autoeficácia.

Segundo Bandura (1986), a autoeficácia é o julgamento pessoal sobre a própria capacidade para executar cursos de ações específicos. Derivada da TSC, a autoeficácia é resultante da interação entre três fatores que interagem reciprocamente: pessoais, ambientais e comportamentais. Segundo Bandura (1997), a autoeficácia constitui-se pela interrelação de quatro fontes: experiência direta, experiência vicária, persuasão social e estados fisiológicos e afetivos. A informação sobre a capacidade gerada por cada uma dessas fontes é cognitivamente avaliada pelo indivíduo e, portanto, depende do significado atribuído a cada uma delas.

Para este estudo, a autoeficácia é investigada no contexto da docência, como já fizeram outros pesquisadores (FERREIRA, 2011; IAOCHITE, 2007). A autoeficácia docente é definida como o julgamento que o professor faz sobre a sua capacidade para ensinar, em interação com os fatores considerados relevantes para o ensino (FERREIRA, 2011). O constructo da autoeficácia docente é multifatorial e amplamente investigado na prática de ensinar, nas tomadas de decisões, na motivação e persistência de professores, como também nos resultados de aprendizagem dos alunos (IAOCHITE, 2007).

A busca na literatura por estudos que contribuam para a compreensão de ambos os constructos – empoderamento e autoeficácia docente – justifica-se a partir do papel e das consequências geradas por esses constructos no contexto educativo. Em ambos, encontramos, por exemplo, semelhanças quanto ao aspecto da proatividade envolvida. Tanto o empoderamento quanto a autoeficácia consideram o professor como sujeito ativo, capaz de agir em prol da resolução de problemas, comprometido com o aprendizado dos alunos e com a escola.

Se, por um lado, o sentimento de empoderamento pode levar os professores a agirem com confiança na tomada de decisões, possibilitando, por exemplo, o aumento da percepção de controle sobre o próprio trabalho (SHORT, 1994), por outro lado, sentir-se capaz de fazê-lo é fundamental para que essa percepção de controle se transforme em motivação para a ação propriamente dita. Isso significa que, paralela e conjuntamente com a percepção de empoderamento, acreditar nessa força interna para agir – autoeficácia – faz-se importante para que a ação do

professor gere consequências positivas para a aprendizagem dos alunos e, também, para a escola. É possível hipotetizar que, à medida que a autoeficácia do professor aumenta, eleva-se a percepção de empoderamento e vice-versa, dados os aspectos estruturantes do empoderamento e da autoeficácia docentes.

Diante do que foi acima apresentado, este estudo se propôs a realizar um levantamento sistematizado da literatura com vistas a localizar pesquisas que aproximaram os constructos de empoderamento e autoeficácia docentes com a finalidade de identificar as metodologias neles mais utilizadas, os teóricos aos quais os estudos se remetiam para fundamentar os trabalhos, os países em que os estudos foram desenvolvidos e as variáveis estudadas em relação aos constructos.

Metodologia

Este estudo é uma revisão sistematizada da literatura internacional com o objetivo de identificar estudos que relacionaram os constructos de autoeficácia e empoderamento de professores. Estudos dessa natureza caracterizam-se por apresentar metodologia para buscar, selecionar e avaliar criticamente dados da literatura existente (ROTHER, 2007). Portanto, esta revisão da literatura internacional foi dividida em cinco fases: a) elaboração e definição da questão problema/objetivo; b) busca de dados; c) avaliação da elegibilidade e seleção dos dados; d) análise dos dados; e) apresentação dos resultados.

O processo de busca foi realizado no segundo semestre de 2016, nas seguintes bases de dados: *Web of Science*¹ e *ERIC*² (*Education Resources Information Center*), e complementado, em janeiro de 2018, com a base de dados *SmartCat*³. Foram analisados artigos completos em inglês e de acesso gratuito. As bases de dados foram escolhidas por contemplarem grandes periódicos, com reconhecimento científico mundial. A busca foi realizada por meio dos seguintes descritores e operadores booleanos: *“teacher empowerment AND self-efficacy”* no título e/ou resumo.

¹ *Web of Science* é uma base de dados digital que disponibiliza acesso a mais de 9.200 títulos de periódicos em diversas áreas do conhecimento. Fonte: https://www.ufrgs.br/bibeng/wp-content/uploads/2014/02/WEB_OF_SCIENCE.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

² ERIC é um banco de dados da educação. Seu conteúdo inclui cerca de 1,6 milhões de registros com links para quase 750.00 documentos de textos completos, cobertura que remonta a textos de 1966, com um tesouro específico para a educação contendo mais de 11.700 termos. Fonte: <https://www.ebsco.com/products/research-databases/eric>. Acesso em: 20 fev. 2018.

³ SmartCat é um mecanismo de pesquisa da Universidade de Groningen, Holanda, que fornece acesso a mais de 1,8 bilhões de recursos digitais e físicos. Fonte: <https://libguides.rug.nl/SmartCatEng> - Acesso em: 20 fev. 2018.

Na fase de seleção, como critério de elegibilidade, foram incluídos todos os artigos empíricos publicados em periódicos científicos que tratassem do empoderamento e da autoeficácia docentes, publicados no intervalo dos últimos vinte anos (1996 – 2016), em língua inglesa, e que estivessem disponíveis *online*, na íntegra e gratuitamente. Foram excluídos artigos que não estivessem dentro do recorte empírico definido. Após eliminarmos artigos duplicados na primeira etapa, os textos foram avaliados considerando seus títulos e resumos. O recorte temporal se deu em função da publicação do artigo de Short (1994) sobre a mensuração do empoderamento de professores. Esse estudo foi referenciado por grande parte das publicações posteriores.

Durante a fase de análise, uma avaliação dos artigos foi realizada a partir da leitura dos textos completos. Os dados foram alocados em uma tabela com as seguintes colunas: autor, título, periódico e ano, país, abordagem metodológica e instrumentos de coleta, participantes, objetivos do estudo e principais resultados. Além de identificar os tipos de metodologia e instrumentos de coleta, verificaram-se as referências ligadas à TSC, para tratar da autoeficácia docente em relação ao constructo do empoderamento. Foi importante, também, analisar os objetivos dos estudos bem como seus resultados para identificar as variáveis que dialogavam com os constructos. Cabe salientar que foram selecionados, para este estudo, apenas as pesquisas que se fundamentaram na Teoria Social Cognitiva e/ou apresentaram o constructo da autoeficácia no âmbito da docência.

Resultados e discussão

A partir das bases de dados, 24 títulos foram identificados, conforme segue: *ERIC* (n = 4), *Web of Science* (n = 9) e *SmartCat* (n = 11). Após eliminação de textos incompletos, duplicatas e textos que não se encaixavam aos itens de elegibilidade, foram selecionados 13 artigos. Abaixo, serão apresentados os resultados encontrados com foco nas metodologias de pesquisa e nos aportes teóricos que as sustentam, além de trazer outros elementos referentes à estrutura das investigações, nas quais focaremos os objetivos, resultados e as variáveis que foram estudadas juntamente com os constructos em foco.

Os estudos selecionados, em sua maioria, concentraram-se no Oriente Médio (n = 6), na Ásia (n = 4) e nos Estados Unidos (n = 3). Dentre os estudos advindos do Oriente Médio, encontram-se as pesquisas de Baleghizadeh e Goldouz (2016), Bogler e Nir (2012), Bogler e Somech (2004), Sarýçoban (2013), Somech (2005) e Veisi et al. (2015). Os estudos asiáticos selecionados são: Lee e Nie (2014), Lu et al. (2015), Ngang

(2012) e Yin et al. (2013). Dentre os estudos provenientes dos Estados Unidos, estão: Henson (2001), Husband e Short (1994) e Scribner et al. (2001). A grande maioria das investigações encontradas nessa revisão foi estruturada por metodologias quantitativas e análise estatística. Dos 13 estudos, 11 utilizaram metodologias dessa natureza (BOGLER; SOMECH, 2004; BOGLER; NIR, 2012; SARÝÇOBAN, 2013; SOMECH, 2005; YIN et al., 2013; LU et al., 2015; NGANG, 2012; LEE; NIE, 2014; SCRIBNER et al., 2001; HUSBAND; SHORT, 1994; VEISI et al., 2015) e outras duas investigações utilizaram metodologias mistas, ou seja, quanti-qualitativas (BALEGHIZADEH; GOLDOUZ, 2016; HENSON, 2001). Diante deste resultado prévio, foi necessário levantar os instrumentos utilizados para coleta de dados sobre empoderamento e autoeficácia docentes.

Ao analisar os instrumentos utilizados para coletar dados sobre o constructo do empoderamento de professores, foram identificados escalas e questionários que buscaram investigar o nível de empoderamento (SHORT; RINEHART, 1992) e o nível de empoderamento digital (AKKOYUNLU, 2011) dos professores da escola. Sete, dos 13 estudos selecionados na revisão sistemática, utilizaram a *School Participant Empowerment Scale (SPES)* (SHORT; RINEHART, 1992), dentre eles estão: Baleghizadeh e Goldouz (2016), Bogler e Somech (2004), Henson (2001), Scribner et al. (2001), Somech (2005) e Veisi et al. (2015), Yin et al. (2013). Esse, portanto, foi o instrumento mais utilizado nos estudos e nas pesquisas que compõem esta revisão. A *SPES* é uma escala criada pelos pesquisadores Short e Rinehart (1992) com a finalidade de avaliar o nível de empoderamento dos participantes de uma escola. Composta por 38 itens de 5 pontos, a *SPES* aloca esses itens em seis dimensões do empoderamento: tomada de decisões, crescimento profissional, autoeficácia, status, autonomia e impacto.

Com relação aos instrumentos que buscaram investigar as crenças de autoeficácia docente (constructo da TSC), estes foram desenvolvidos por Bandura (1986, 1997) e foram citados em dois estudos (NGANG, 2012; SARÝÇOBAN, 2013). Em outros dois estudos, foram utilizadas as escalas de Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001), que mediram as crenças de eficácia dos professores (VEISI et al., 2015; YIN et al., 2013). Cabe salientar que somente dois estudos utilizaram a *SPES* (SHORT; RINEHART, 1992) junto a uma escala de autoeficácia docente, na perspectiva teórica de Bandura (1986, 1997), para realizar as coletas.

Outros instrumentos foram utilizados para coletar dados referentes a outras variáveis escolhidas pelos pesquisadores para dialogar com os constructos de empoderamento e autoeficácia docentes (BALEGHIZADEH; GOLDOUZ, 2016; BOGLER; SOMECH, 2004; BOGLER; NIR, 2012; HENSON, 2001; LEE; NIE, 2014; LU et al.,

2015; YIN et al., 2013). Foram encontrados instrumentos que se propuseram a medir o nível de confiança nos colegas de trabalho (YIN et al., 2013), o nível de comprometimento dos professores (BOGLER; SOMECH, 2004; SOMECH, 2005), a eficácia coletiva (BALEGHIZADEH; GOLDOUZ, 2016), as relações e os comportamentos de liderança (LEE; NIE, 2014; LU et al., 2015), a satisfação com o trabalho (BOGLER; NIR, 2012;), o suporte organizacional (BOGLER; NIR, 2012;), o empoderamento psicológico (NGANG, 2012) e o empoderamento digital (SARÝÇOBAN, 2013). Husband e Short (1994) não mencionaram os instrumentos utilizados.

Os instrumentos foram utilizados para coletar dados, principalmente, junto a professores de diferentes níveis de ensino, sendo: ensino médio (VEISI et al., 2015), educação profissional e técnica (SCRIBNER et al. (2001)), ensino interdisciplinar (HUSBAND; SHORT, 1994) e ensino superior (HENSON, 2001). Participaram também professores mentores (SARÝÇOBAN, 2013), futuros professores (SARÝÇOBAN, 2013) e professores de inglês (VEISI et al., 2015). Alguns estudos não apresentaram descrições mais específicas dos participantes (BALEGHIZADEH; GOLDOUZ, 2016; BOGLER; NIR, 2012; BOGLER; SOMECH, 2004; LEE; NIE, 2014; LU et al., 2015; NGANG, 2012; SOMECH, 2005; YIN et al., 2013).

Ao analisar os teóricos mais referenciados em relação ao constructo do empoderamento de professores, foram destacados Short e Rinehart (1992), os quais deram origem à escala acima citada. Dos 13 estudos selecionados para esta revisão, 10 usaram o texto de Short e Rinehart (1992) como referência (BALEGHIZADEH; GOLDOUZ, 2016; BOGLER; NIR, 2012; BOGLER; SOMECH, 2004; HENSON, 2001; HUSBAND; SHORT, 1994; LU et al., 2015; SCRIBNER et al., 2001; SOMECH, 2005; VEISI et al., 2015; YIN et al., 2013). Com relação à Teoria Social Cognitiva, o texto mais utilizado pelos estudos foi o de Bandura (1977), o qual define e discute, amplamente, a autoeficácia. Das 13 pesquisas que compõem esta revisão, oito utilizaram este texto como referência (BALEGHIZADEH; GOLDOUZ, 2016; BOGLER; NIR, 2012; BOGLER; SOMECH, 2004; HENSON, 2001; LU et al., 2015; NGANG, 2012; SARÝÇOBAN, 2013; VEISI et al., 2015).

Com relação à estrutura e sustentação das pesquisas e às variáveis que se relacionaram com os constructos, foram analisados os objetivos e principais resultados de cada um dos estudos. De maneira geral, foi possível encontrar objetivos de caráter exploratório, descritivo e explicativo. Seis estudos tinham como objetivo a investigação das relações entre empoderamento e autoeficácia docente (BOGLER; NIR, 2012; HENSON, 2001; NGANG, 2012; SOMECH, 2005; VEISI et al., 2015; YIN et al., 2013). Dois deles traziam estudos comparativos sobre o empoderamento

face aos níveis de ensino em que os professores atuavam. (HUSBAND; SHORT, 1994; SCRIBNER et al., 2001). Outras duas pesquisas investigaram as relações entre o empoderamento de professores e a satisfação profissional (BOGLER; NIR, 2012; YIN et al., 2013). Um deles trouxe como objetivo a relação entre empoderamento de professores e as crenças coletivas (BALEGHIZADEH; GOLDOUZ, 2016). A seguir, serão apresentados alguns objetivos de destaque que evidenciaram os constructos investigados por esta revisão.

Ao longo da leitura dos objetivos, foi possível elencar alguns termos e conceitos que foram estudados em relação com o empoderamento e a autoeficácia docentes. Dentre eles, estão: compromisso profissional (LEE; NIE, 2014; SOMECH, 2005), satisfação profissional (BOGLER; NIR, 2012; LEE; NIE, 2014), gestão participativa (LU et al., 2015), eficácia coletiva (BALEGHIZADEH; GOLDOUZ, 2016), confiança nos colegas (YIN et al., 2013), características da escola (SCRIBNER et al., 2001), compromisso organizacional (BOGLER; SOMECH, 2004), comportamento de cidadania organizacional (BOGLER; SOMECH, 2004), estruturas colaborativas (LU et al., 2015), cultura de aprendizagens (LU et al., 2015), *teaming* (formação de equipes) (HUSBAND; SHORT, 1994), educação alternativa e especial (HENSON, 2001), colaboração, clima da escola (HENSON, 2001), professor pesquisador (HENSON, 2001), apoio escolar (BOGLER; NIR, 2012), compromisso afetivo (NGANG, 2012), empoderamento digital (SARÝÇOBAN, 2013) e desempenho profissional.

Dos estudos que objetivaram investigar a relação entre empoderamento e crenças de autoeficácia docente, dois tiveram destaque por trazerem outros constructos relacionados aos investigados por este estudo (SARÝÇOBAN, 2013; YIN et al., 2013). Por exemplo, Yin, H. et. al. (2013) propuseram-se a explorar o efeito da confiança (*trust*) dos professores em seus colegas sobre a percepção de empoderamento, com foco no papel mediador da autoeficácia. E o estudo de Sarýçoban (2013) objetivou examinar a possível correlação entre o empoderamento digital e a autoeficácia dos professores.

No que se refere ao empoderamento de professores em relação à satisfação e ao compromisso profissional, três estudos foram localizados (BOGLER; NIR, 2012; LEE; NIE, 2014; SOMECH, 2005). Bogler e Nir (2012) objetivaram investigar o efeito mediador do empoderamento dos professores sobre a relação entre professores, o apoio escolar e a satisfação profissional. Lee e Nie (2014) também trouxeram o conceito de satisfação profissional em paralelo ao constructo do empoderamento de professores. Os autores propuseram-se a examinar as relações entre a satisfação profissional, o compromisso organizacional e profissional e a percepção de empoderamento dos professores. Somech (2005) objetivou, também, investigar as

relações entre as duas formas de empoderamento (pessoal e de equipe) em um modelo integrado de resultados organizacionais referentes ao desempenho e compromisso profissional de professores.

Ao tratar de estruturas coletivas de empoderamento, Lu et al. (2015) contribuíram com esta revisão ao ampliarem os horizontes de investigação, visto que trouxeram à discussão o conceito de gestão participativa. Lu et al. (2015) objetivaram examinar a construção de estruturas colaborativas, o senso de autonomia e a autoeficácia dos professores, por meio da influência da gestão participativa.

Após o delineamento dos objetivos dos estudos selecionados e a busca de compreensão das aspirações dos pesquisadores ao investigarem os constructos do empoderamento e da autoeficácia docentes, foi necessário analisar os resultados encontrados por tais estudos. Esta análise possibilitou, ainda, desenhar o cenário encontrado nas diversas realidades investigadas. De forma genérica, os resultados das pesquisas demonstraram relações positivas e significativas entre os constructos autoeficácia e empoderamento de professores.

O estudo de Veisi et al. (2015) apontou relações positivas entre os dois constructos em 60 professores de língua inglesa. Os resultados indicam que não houve diferença significativa entre o empoderamento de professores e a idade dos professores, nem com relação ao tempo de ensino (experiência profissional). Além disso, os autores identificaram que as mulheres apresentaram níveis de autoeficácia mais elevados. Uma das contribuições mais importantes desse estudo foi que os autores valorizaram a dimensão autoeficácia da *SPES* (SHORT; RINEHART, 1992), considerando que ela foi crucial para os resultados. Os autores destacaram que a dimensão autoeficácia deve ser fortemente reconhecida pelos gestores da escola que buscam aumentar o compromisso dos professores com a organização e profissão.

Outro estudo que valorizou a dimensão autoeficácia foi o de Bogler e Nir (2012). Segundo os autores, a autoeficácia é a dimensão mais influente no empoderamento de professores com relação à satisfação profissional intrínseca. Além da dimensão autoeficácia, houve destaque para a dimensão *status*, ambas inferidas pela *SPES* (SHORT; RINEHART, 1992) com relação à satisfação extrínseca do professor que, ao ganhar respeito, também se sente empoderado. Para os autores, esta última seria uma variável sociologicamente orientada. Os resultados deste estudo revelaram, ainda, que o empoderamento mediou as relações entre o suporte organizacional e a satisfação profissional dos professores.

Alguns estudos deram maior evidência às dimensões do empoderamento propostas por Short (1994). Yin et al. (2013), em uma investigação realizada com

professores da China, destacaram que a percepção destes sobre a confiança em seus colegas afetou, de forma significativa, o sentimento de empoderamento na escola. Os resultados desta pesquisa demonstraram a importância da confiança dos professores nos gestores e no mecanismo de tomada de decisão. Houve destaque significativo na relação entre confiança dos professores nos colegas e as dimensões crescimento profissional.

Os autores Scribner et al. (2001), que realizaram um estudo nos Estados Unidos com professores de educação profissional e técnica, também contribuíram para a compreensão das dimensões do empoderamento propostas por Short (1994), explicando que nem todas as dimensões se comportaram de forma equivalente. Houve, por exemplo, a dimensão tomada de decisão que recebeu menor pontuação por parte dos participantes do estudo. Dessa forma, os autores sugeriram, em sua conclusão, que os líderes educacionais poderiam promover um ambiente que favorecesse a participação e colaboração dos professores nas decisões na escola, como estratégias de promover a tomada de decisão, já que essa dimensão está presente no empoderamento docente.

Bogler e Somech (2004) também trouxeram as dimensões do empoderamento para a discussão, ao apresentarem os resultados do estudo realizado com 983 professores de Israel. Durante suas análises, as dimensões do empoderamento mais frequentemente evidenciadas foram, em ordem decrescente: status, autoeficácia, impacto, crescimento profissional, autonomia e tomada de decisões. Segundo os autores, em resumo, os professores que se sentiram respeitados (status), e que tiveram oportunidades de crescimento profissional, eram efetivos em seu trabalho (impacto) e apresentavam boa *performance*, porém não se sentiam envolvidos em processos de tomada de decisão. Outro resultado deste estudo mostrou que os professores que apresentaram níveis mais elevados de autoeficácia apresentaram maior frequência de comportamentos em relação à organização, o que representou um sentimento elevado de comprometimento com a escola e com a profissão docente. Segundo os resultados do estudo de Bogler e Somech (2004), professores que tiveram a percepção de maior respeito, admiração e reconhecimento profissional estiveram mais inclinados a contribuir com a escola, além de apresentarem altos níveis de compromisso com a profissão.

Apesar de não mencionarem os instrumentos de coleta do estudo, Husband e Short (1994) identificaram, em uma pesquisa com 309 professores de 16 escolas dos Estados Unidos, que os professores interdisciplinares eram significativamente mais empoderados, em todas as seis dimensões do empoderamento, do que os professores departamentais. Um dos aspectos que o estudo de Husband e Short

(1994) apontou é que professores com níveis mais elevados de formação desejam ter mais autonomia, participação nas tomadas de decisões e flexibilidade nas escolas. Com relação à dimensão autoeficácia, os autores destacaram que os professores que relataram confiança e satisfação aumentadas em relação ao ensino, sentiram-se mais satisfeitos e motivados para o seu trabalho.

Em seguida, apresentaremos estudos que chamaram a atenção a respeito do empoderamento de um grupo ou de uma equipe, além de permitirem a reflexão sobre como esse fenômeno (empoderamento) pode acontecer em ambientes e contextos coletivos. Baleghizadeh e Goldouz (2016) desenvolveram investigação com 147 professores do Irã. Os resultados desta pesquisa apresentaram correlação positiva, porém fraca, entre percepção de empoderamento e crenças de eficácia coletiva. Segundo os autores, esse fenômeno foi justificado devido aos extensos programas pré-planejados que são impostos aos professores pelos sistemas de educação. Essa imposição resultou em perda de poder e ausência de responsabilidade coletiva. Os autores destacaram que, uma das formas de fortalecimento das crenças coletivas dos membros do corpo docente é empoderar a equipe, ou seja, para eles, o empoderamento de professores estaria relacionado à responsabilidade coletiva.

Em paralelo ao que foi apresentado pelo estudo acima, Lu et al. (2015) apresentaram evidências de que construir estruturas colaborativas causa efeito sobre o senso de autonomia e autoeficácia dos professores. Os resultados evidenciaram, ainda, que a gestão participativa e a cultura de aprendizagens podem mediar o efeito das construções de estruturas colaborativas sobre a autoeficácia. Contudo, o efeito da autonomia no professor sobre a autoeficácia, segundo os autores, só pôde ser mediado diante de uma gestão participativa. Os autores salientaram que esta perspectiva mediadora teve implicações práticas e teóricas sobre a relação de empoderamento dos professores, implicações estas que se referem a uma perspectiva cultural que está calcada em tradições de distância do poder, ou seja, os diretores e gestores estão em conformidade com sistemas autoritários e confiam nas tomadas de decisões centralizadas.

Em outro estudo, Somech (2005) estabeleceu relações com o que foi apresentado pelos dois últimos estudos acima. Com a pretensão de investigar o empoderamento pessoal e de equipe, os resultados indicaram que o desempenho dos professores foi beneficiado por um efeito conjunto do empoderamento pessoal e coletivo. Já o compromisso profissional foi beneficiado por um alto empoderamento pessoal. O compromisso organizacional, ou seja, o compromisso do professor com a escola, foi impulsionado pelo empoderamento da equipe.

Henson (2001) também contribuiu com o estudo das relações colaborativas, autoeficácia e empoderamento de professores, por meio da pesquisa-ação. Nesse estudo, realizado nos Estados Unidos com 15 professores pesquisadores, ao desenvolver ações ligadas à aprendizagem cooperativa, a autoeficácia aumentou, porém, o empoderamento e o clima escolar mostraram pouca melhoria, apesar da colaboração entre pares ter apresentado um ganho moderado. Segundo o autor, ações orientadas para o gerenciamento da sala de aula, além de promover o exercício do protagonismo dos professores, afetou o quanto se perceberam capazes de ensinar.

Outros constructos surgiram, ao analisarmos os dados desta revisão sistematizada em relação ao empoderamento e à autoeficácia docentes: empoderamento digital e familiarização com tecnologias digitais. O estudo de Sarýçoban (2013), que investigou o empoderamento digital de professores de inglês em relação com a autoeficácia em futuros professores e professores mentores na Turquia, encontrou correlação significativa entre os dois constructos, no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Neste estudo, foi utilizada, como uma das variáveis, a competência no uso da tecnologia e foi observado que houve diferença entre os professores mentores e os futuros professores, que se diferenciaram apenas no empoderamento digital.

Identificamos a partir desta revisão, a constante citação da dimensão tomada de decisão do empoderamento de professores nos resultados dos estudos. Quatro, dos 13 estudos, apontaram que esta foi uma das dimensões com pontuações mais baixas na escala de empoderamento de professores nos resultados de suas investigações (BOGLER; SOMECH, 2004; HENSON, 2001; SCRIBNER et al., 2001; VEISI et al., 2015;). Veisi et. al (2015) contribuíram ao citarem algumas implicações disso, ressaltando que os professores, ainda que não se sintam empoderados para tomadas de decisão, querem participar das que dizem respeito ao seu trabalho. Os autores inferiram que os líderes e gestores educacionais poderiam, como forma de promover esse empoderamento, realizar ações de motivação e incentivo, proporcionando a participação, por meio de práticas de liderança distribuída junto aos professores. Bogler e Somech (2004) compartilharam desse discurso ressaltando que os gestores educacionais precisam oferecer maiores oportunidades de crescimento profissional, incluir os professores, e a escola como um todo, em processos de tomada de decisão. Para esses autores, os órgãos governamentais têm papel importante nesse processo com a criação de planos de ações para o crescimento profissional e da autoeficácia docente. Bogler e Somech (2004) enfatizaram, ainda, que participar nos processos de tomada de decisões compartilhadas poderia fazer o professor ter uma percepção

umentada sobre o empoderamento e, dessa forma, influenciar de maneira significativa seu compromisso com a profissão e instituição escolar.

Considerações finais

Diante das muitas variáveis e dos muitos contextos diferentes enfocados nos estudos revisados, a análise dos resultados e das discussões desses estudos possibilitou responder às questões iniciais e aos objetivos propostos. Contudo, algumas reflexões e outras indagações foram levantadas e ficarão como limitações desta investigação para futuras pesquisas. Estas serão apresentadas a seguir.

Ao objetivar o levantamento das metodologias, dos instrumentos e das estruturas de pesquisa utilizados pelos pesquisadores que investigaram as relações entre os constructos empoderamento e autoeficácia docentes, foi possível encontrar um delineamento metodológico que, de maneira geral, está ancorado em pesquisas de caráter quantitativo, que utilizam instrumentos escalonares e questionários, com análises estatísticas e inferenciais. Estudos dessa natureza, quando contextualizados por pesquisas teóricas e com cuidadosa escolha metodológica, possibilitam uma compreensão de fenômenos educacionais que contribuem para o enfrentamento e a produção de políticas, além de orientação de ações pedagógicas (GATTI, 2004). Contudo, faz-se necessária a elaboração e o desenvolvimento de pesquisas longitudinais que possibilitem investigar casos específicos, bem como a evolução dos participantes em processos de construção coletiva e/ou individual. Hipoteticamente, seria possível obter resultados aprofundados sobre determinadas variáveis e determinados contextos por intermédio de metodologias qualitativas.

Dos estudos que utilizaram a *SPES* (SHORT; RINEHART, 1992), muitos deles apresentaram escores mais baixos nas dimensões tomada de decisão e autonomia. Os estudos defenderam a importância da promoção de um ambiente de tomada de decisões que possibilite maior autonomia e maior flexibilidade aos docentes. Estes argumentos são importantes para repensar as estruturas educacionais e reformas que se configuram no contexto atual. É interessante pensar que, para tomar decisões (individuais e/ou coletivas) que dizem respeito ao seu trabalho ou à sua instituição de ensino, o professor precisa sentir-se capaz de tomá-las. Este pode ser um dos pontos de intersecção dos constructos da autoeficácia e do empoderamento de professores.

O conceito de “gestão participativa”, que apareceu em alguns dos trabalhos investigados nesta revisão, foi um dos destaques. Foram encontrados discursos de estímulo a ambientes de aprendizagem cooperativa e de confiança nos gestores e

nos mecanismos de tomadas de decisões. Outro ponto de reflexão foi o trabalho com o *status* do professor em busca de mais respeito, maior admiração e maior reconhecimento profissional e como isso poderia interferir, significativamente, no empoderamento dos professores, tornando-os mais colaborativos na escola. A confiança nos colegas e o empoderamento pessoal e coletivo são fatores que também ficaram em destaque. Para tanto, gestores e líderes foram chamados à valorização do professor, promovendo a autoeficácia e o empoderamento de professores como ferramentas de mudança. Sugere-se, assim, a realização de pesquisas semelhantes, com gestores educacionais, que possibilitem analisar o caminho inverso dessa relação gestão/professores.

As críticas à imposição de programas prontos, os quais causam a perda de poder do professor e uma significativa diminuição da sua responsabilidade coletiva, também foram consideradas um aspecto chave desta revisão. Diante de argumentos sobre a importância de empoderar o corpo docente e a equipe das instituições escolares, faz-se necessária a construção de estruturas colaborativas para gerar mais autonomia e maior autoeficácia nos professores.

Apenas dois estudos trouxeram dados sobre a relação entre o empoderamento pessoal e coletivo, sob uma perspectiva da autoeficácia docente e da crença de eficácia coletiva. E apenas um deles utilizou uma escala para medir essa influência. Este dado merece destaque, visto que muitos dos estudos citam o empoderamento coletivo por meios de processos de decisão compartilhada. Apesar deste estudo não utilizar os descritores relacionados com a dimensão coletiva dos constructos em questão, entendemos, ao analisar e concluir esta revisão, a necessidade de se investigar o constructo do empoderamento de professores em relação às crenças de eficácia coletiva, o que pode representar uma lacuna a ser preenchida por futuros estudos de revisão e/ou investigações de outra natureza.

Cabe ainda, para futuras investigações, a realização de estudos semelhantes a este, no contexto da produção científica brasileira, para identificar e explorar as variáveis que se associam com os constructos da autoeficácia e do empoderamento de professores, bem como as metodologias e os resultados derivados desses estudos, no sentido de amplificar a compreensão e as implicações educacionais geradas por esses constructos no contexto escolar.

Referências

AKKOYUNLU, Buket; YILMAZ, Ayhan. Prospective teachers' digital empowerment and their information literacy self-efficacy. *Eurasian Journal of Education Research*, v.11, n.44, pp.33-50, jun., 2011.

BALEGHIZADEH, Sasan; GOLDOUZ, Elnaz. The relationship between Iranian EFL teacher's collective efficacy beliefs, teaching experience and perception of teacher empowerment. *Cogent Education*, UK, pp.1-15, dez., 2016.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Prentice-Hall, 1986. 617p.

BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman, 1997. 604p.

BAQUERO, Ruth Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. *Revista Debates*, v.6, n.1, pp.173-187, jan., 2012.

BOGLER, Ronit; SOMECH, Anit. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, v.20, 3 Ed., pp.277-289, abr., 2004.

BOGLER, Ronit; Nir, Adan. E. The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it? *Journal of Educational Administration*, v.50, n.3, pp.287-306, maio, 2012.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad. *Relação entre a crença de auto-eficácia docente e a síndrome de burnout em professores do ensino médio*. 191p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

FERREIRA, Luiza Cristina Mauad; AZZI, Roberta Gurgel. Docência, burnout e considerações da Teoria da Autoeficácia. *Psicologia: ensino e formação*, v.1, n.2, pp.23-34, jan., 2010.

FLORES, Maria Assunção. Discurso do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, n.59, pp.851-869, out./dez., 2014.

- FLORES, Maria Assunção. 14º Capítulo. O futuro da profissão de professor. In: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. (Org.). *Profissão de professor: cenários, tensões e perspectivas*. 1 Ed. São Paulo: Editora Unesp, pp.343 – 367, abr., 2016.
- GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, v.31, n.2, pp.189-199., maio/ago., 2005.
- GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.01, pp.11-30, jan./abr., 2004.
- GOODSON, Ivor; HARGREAVES; Andy. Mudança educativa e crise do profissionalismo. In: GOODSON, Ivor. *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora, pp.209-221, 2008.
- HENSON, Robin. The effect of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teacher and Teacher Education*, v.17, pp.819-836, out., 2001.
- HUSBAND, Ronald E.; SHORT, Paula M. Middle school interdisciplinary teams: an avenue to greater teacher empowerment. *Middle School Journal*, pp.58-60, nov., 1994.
- IAOCHITE, Roberto Tadeu. *Auto-eficácia de docentes de educação física*. 159p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde e Sociedade*. v.18, n.4, pp.733-743, dez. 2009.
- LEE, Ai Noe; NIE, Youyan. 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, pp.67-79, jul., 2014.
- LU, Jiafang; JIANG, Xinhui; YU, Huen; LI, Dongyu. Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: The mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 26, n.2, pp.240–257, fev., 2015.
- NGANG, Tang Keow. The effect of psychological empowerment on teachers' affective commitment and self-efficacy. International Conference on Education and e-

Learning (EeL). Proceedings. 2012. *Anais do EeL*. Singapore: Global Science and Technology Forum, pp.20-25, 2012.

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

OLIVEIRA, Lourival José; PIRES, Ana Paula Vicente Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. *Revista do Direito Público*, v.9, n.1, pp.73-100, jan./abr., 2014.

PENNA, Marieta Gouveia de Oliveira. *Exercício docente: posições sociais, condições de vida e trabalho de professores*. 1 Ed. São Paulo: Junqueira & Marin Editores, FAPESP, 2011, 320p.

PERKINS, Douglas.; ZIMMERMAN, Marc. Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, v.23, n.5, pp.569-579, out., 1995.

PRAWAT, Richard. S. Conversations with self and settings: a framework for thinking about teacher empowerment. *American Educational Research Journal*, v.28, n.4, pp.737-757, winter 1991.

RAPPAPORT, Julian. In praise of paradox: a social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, v.9, n.1, pp.1-25, fev., 1981.

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

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática x revisão narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, v.20, n.2, pp.v-vi, abr./ jun., 2007.

SARYÇOBAN, Arif. Prospective and regular ELT teachers' digital empowerment and self-efficacy, *Porta Linguarum*, 20 Ed., pp.77-87, jun., 2013.

SCRIBNER, Jay Paredes; TRUELL, Allen; HAGER, Douglas; SRICHAI, Sothana. An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: implications for school leaders. *Journal of Career and Technical Education*, v.18, pp.46-57, set., 2001.

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

SHORT, Paula M., RINEHART, James. S. School Participant Empowerment Scale: assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, v.52, pp.952-960, dez., 1992.

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

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. *O poder que brota da dor e da opressão: empowerment, sua história, teorias e estratégias*. São Paulo: Paulus, 2003. 383p.

VEDOVATO, Tatiana Giovanelli; MONTEIRO, Maria Inês. Perfil sociodemográfico e condições de saúde e trabalho dos professores de nove escolas estaduais paulistas. *Rev. Esc. Enferm USP*, v.42, pp.290-297, jun., 2008.

VEISI, Shima; AZIZIFAR, Akbar; GOWHARY, Habib; JAMALINESARI, Ali. 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, pp.437-445, maio, 2015.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 328p.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, v.34, pp.551-571, abr./jun., 2013.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; WOOLFOLK HOY, Anita. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, v.17, pp.783-805, out., 2001.

YIN, Hong-Biao; LEE, John Chi-Kin; JIN, Yu-Le; ZHANG, Zhong-Hua. The effect of trust on teacher empowerment: the mediation of teacher efficacy. *Educational Studies*, v.39, 1 Ed., pp.13-28, mar., 2013.

Recebido em: 17/12/2018.

Aceito em: 13/06/2019.

Caroline Wenzel Florindo

Mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociência, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", UNESP, Campus

de Rio Claro. A autora é membro do Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas.

Contato: carolinewflorindo@gmail.com

Roberto Tadeu Iaochite

Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Doutorado na Faculdade de Educação (UNICAMP). O autor é líder do Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas.

Contato: iaochite@rc.unesp.br