



ESTUDO DA VINCULAÇÃO E DA EMPATIA EM ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS COM ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO NO PIAC (PLANO INTEGRADO DE APOIO À COMUNIDADE)
AUTOEFICÁCIA DE DIRETORES ESCOLARES: ALGUNS ASPECTOS QUE INTERFEREM EM SUAS CRENÇAS

Daniela Couto Guerreiro-Casanova¹. Universidade Estadual de Campinas. danielaguerreiro@yahoo.com.br
Roberta Gurgel Azzi. Universidade Estadual de Campinas,
Miguel Henrique Russo. Universidade Nove de julho

Fecha de recepción: 12 de Enero de 2014

Fecha de admisión: 30 de Marzo de 2014

ABSTRACT

This study refers to the analysis of the testimony of two school principals about their perceptions concerning the matters that may have potentiated oscillations in their self-efficacy beliefs to exercise leadership to promote school spirit among students and motivate teachers. The study was performed through two distinct phases, using as instruments the Principal Questionnaire and specific questions about the barriers and facilities that could have caused fluctuations in perceptions of self-efficacy. It was verified that the absence of compliance, insecurity, poor external examination results and the political context are seen as aspects of contexts that stand as barriers to self-efficacy belief. Notwithstanding, the desire to achieve better results, the support of the staff and faculty enhancement were identified as aspects that seem to act as facilitators. The results were discussed in order to seek integration between building self-efficacy of school principals, the social conditions in which schools are embedded and educational policies currently in place in public schools in the state of São Paulo, Brazil. These suggest that educational policies that permeate the schoolwork are more important than the social conditions from which students are drawn to promote the school principals belief efficacy.

Keywords: self-efficacy, leadership, motivation.

RESUMO

Este estudo refere-se à análise da fala de duas diretoras de escola sobre suas percepções relativas aos aspectos que podem ter potencializado oscilações em suas crenças de autoeficácia para exercer a liderança e promover a valorização da escola entre os alunos e motivar os docentes. Foi realizada por meio de duas fases distintas,



utilizando-se como instrumentos o Questionário do Gestor Escolar e perguntas específicas sobre as barreiras e as facilidades que podiam ter provocado oscilações nas percepções de autoeficácia. Verificou-se que a ausência de cumprimento de normas, a insegurança, os baixos resultados obtidos em avaliações externas e o contexto político são tidos como aspectos de contextos que se colocam como barreiras à crença de autoeficácia. Já, a vontade de conseguir melhores resultados, o apoio dos funcionários e a valorização docente foram apontadas como aspectos que parecem atuar como facilitadores. Os resultados foram discutidos de modo a buscar a integração entre a construção da autoeficácia de diretores escolares, as condições sociais em que as escolas estão inseridas e as políticas educacionais atualmente em vigor na rede pública estadual de São Paulo, Brasil. Estes sugerem que as políticas educacionais que permeiam o trabalho escolar são mais importantes do que as condições sociais das quais os estudantes são oriundos para se promover a crença de eficácia de gestores escolares.

Palavras-chave: Autoeficácia, liderança escolar, motivação.

As crenças de autoeficácia de diretores escolares têm sido associadas a diversos aspectos do cotidiano escolar, como os pedagógicos, os de relacionamentos interpessoais e às tarefas administrativas (Bandura, 2000; Fisher, 2011; Tschannen-Moran & Gareis, 2004; 2007). Definida como um julgamento dos diretores escolares sobre as próprias capacidades para estruturar cursos de ação específicos, a fim de produzirem resultados desejados nas escolas por eles dirigidas (Bandura, 1997), a autoeficácia é considerada um construto multidimensional, a medida que engloba questões pessoais, interpessoais, administrativas, pedagógicas e contextuais (Tschannen-Moran & Gareis, 2004; Fisher, 2011).

Dentre as dimensões envolvidas nas relações interpessoais destaca-se, neste texto, a relação da autoeficácia de diretores escolares com o exercício da liderança na realização de suas funções. Esta crença auxilia a regular o comportamento do diretor, dimensionando o quanto ele confia na capacidade do grupo por ele liderado, de modo que tal comportamento possa contribuir para que os agentes escolares atuem enquanto grupo coordenado em direção à concretização de um, ou mais, objetivos comuns (Mc Cormick, 2001).

Estudos têm mostrado associação entre a percepção de diretores que se reconhecem autoeficazes e formas que o exercício de suas lideranças promove: um ambiente de apoio aos docentes, funcionários e estudantes; articulação de visões diferentes; estimulação intelectual; utilização de diversas estratégias de ensino; e mudanças nas estruturas curriculares (Egnili, 2009; Tschannen-Moran & Gareis, 2004). No entanto, mesmo quando se percebem autoeficazes, o exercício da liderança é realizado de acordo com a percepção de autonomia por eles percebida, em relação às políticas educacionais e à comunidade escolar (Fisher, 2011).

Aspectos de contexto, como: políticas educacionais; percepção de apoio advindo dos órgãos governamentais; e condições de trabalho têm se mostrado mais importantes para explicar a construção de autoeficácia de diretores escolares do que os aspectos pessoais (como idade, gênero, etnia) e os aspectos da atividade docente (como formação, tempo de atuação na função e na mesma escola) (Fisher, 2011; Guerreiro-Casanova, 2013; Martins, 2012; McCullers & Bozeman, 2010; Tschannen-Moran & Gareis, 2004; 2007). Esta asserção coincide com o postulado por Pajares e Olaz (2008), que alertam que as condições contextuais são imprescindíveis para a realização das ações, mesmo quando as pessoas se percebem autoeficazes. Entendidos como meios externos e de controle da escola (Paro, 2011; Ravich, 2011; Sousa & Oliveira, 2010; Zambo & Zambo, 2008), os resultados obtidos em avaliações externas parecem se relacionar com a percepção de autoeficácia de diretores (Guerreiro-Casanova, 2013), bem como com a percepção sobre a continuidade do programa de avaliação externa e a possibilidade de cumprir as metas estabelecidas (McCullers & Bozeman, 2010).

O modo como as condições de vulnerabilidade social, em que a escola está inserida, se relaciona com a percepção de autoeficácia de diretores ainda precisa ser mais investigado, visto que alguns estudos sugerem ausência de relação (Tschannen-Moran & Gareis 2004; 2007) e outros indicam relação, podendo constituir-se como um fator de proteção à escola, que a auxilie a lidar com as adversidades sociais (Guerreiro-Casanova, 2013; Smith & Guarido, 2006).



Integrante de uma pesquisa mais ampla sobre gestão escolar, este texto tem como temática o esforço interno desenvolvido pela equipe diretora da escola com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Dentre as diversas dimensões internas e externas relativas à melhoria do ensino, os dados apresentados e analisados no texto referem-se à fala de duas diretoras de escola sobre suas percepções relativas aos aspectos que podem ter potencializado oscilações em suas crenças de autoeficácia para exercer a liderança relativa aos aspectos interpessoais, que permeiam suas estratégias de ação junto aos corpos docente e discente visando conseguir suas adesões àqueles esforços empreendidos.

MÉTODO

O estudo aqui apresentado é derivado de uma pesquisa realizada em duas fases, tendo sido a primeira fase realizada entre 2010 e 2012, com delineamento quantitativo e a segunda fase realizada em 2013, com delineamento quantitativo e qualitativo. Na primeira fase foi solicitado que os participantes respondessem o questionário de caracterização e o Questionário do Gestor (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Essa etapa foi realizada por meio de coletas de dados presenciais em 17 escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo, localizadas no município de Campinas, com participação voluntária de 9 diretores e 9 vice-diretores. Já, a segunda fase da pesquisa foi realizada on line, por meio do SurveyMonkey. Nesta fase foram enviados e-mails para todos os participantes da primeira fase, convidando-os a participar da continuidade da pesquisa. Apenas duas diretoras aceitaram participar da segunda fase, para as quais foi enviado um novo e-mail, com o link para o questionário disponível no SurveyMonkey. Cada uma recebeu um link personalizado, visto que nele constavam os três itens com respostas mais altas e os três itens com respostas mais baixas que elas haviam indicado na primeira fase da pesquisa. Solicitou-se que elas respondessem novamente qual era a sua percepção de autoeficácia para cada uma das tarefas relativas à gestão escolar expostas nos itens e explicassem, qualitativamente, quais foram as barreiras e as facilidades que poderiam ter contribuído para as possíveis oscilações de suas crenças. Os itens “Em seu atual papel como gestor escolar, quanto você se percebe capaz de promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos” e “Em seu atual papel como gestor escolar, quanto você se percebe capaz de motivar os professores” apareceram para as duas diretoras, fato que levou à análise aqui relatada.

Participantes

As informações aqui relatadas são referentes às duas diretoras de escolas públicas estaduais de São Paulo, Brasil. A diretora Ana¹ relatou ter 49 anos de idade, 24 anos de trabalhos dedicados à educação escolar, 15 anos de atuação na função de diretora e 3 anos de atuação na escola em que foi realizada a pesquisa. A diretora Beatriz relatou ter 43 anos de idade, 21 anos de dedicação ao trabalho na educação escolar, 2 anos de experiência na função de diretora, os quais foram exercidos na escola em que esta pesquisa foi realizada. Ambas as diretoras são formadas em nível de especialização e relataram dedicar-se integralmente às atividades realizadas nas escolas pesquisadas, correspondendo a uma jornada de trabalho com 40 horas semanais.

Instrumentos

Na primeira fase foi utilizado um questionário de caracterização desenvolvido pelos pesquisadores. Trata-se de um questionário com perguntas objetivas em relação à: idade, gênero, tempo de exercício do magistério, tipo de formação profissional, tipo de vínculo empregatício, tempo dedicado à jornada de trabalho, histórico educacional, dentre outras características pessoais e profissionais. Para acessar a percepção da autoeficácia foi utilizado o Questionário do Gestor Escolar (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Esse instrumento foi elaborado especificamente para obter a percepção de autoeficácia dos gestores escolares e engloba questões sobre tarefas relativas ao gerenciamento da rotina administrativa da escola, aos aspectos instrucionais e/ou pedagógicos e à liderança moral. Tem apresentado boas evidências de validade em pesquisas internacionais (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Composto por 18 itens, com respostas em formato Likert de 10 pontos, foi adaptado para a realidade brasileira (Guerreiro-Casanova, 2013) e submetido a um estudo de busca de evidências, no qual se verificou: organização unifatorial, 55% da variância explicada, MSA de 0,80 e consistência interna de 0,95.

Na segunda fase, cada participante recebeu um link no qual constavam alguns itens respondidos na primeira fase, com os valores assinalados, uma pergunta sobre as barreiras e as facilidades que podiam ter potenciali-



zado alguma oscilação na crença de autoeficácia e uma possibilidade de responder novamente tais itens. A Figura 1 exemplifica o link recebido.

Figura1. Representação do link enviado a cada participante na segunda fase da pesquisa.

Item respondido na primeira fase	Se fosse para responder hoje, qual seria o valor correspondente à sua percepção?	Quais as barreiras e facilidades que o levaram a essa resposta?
“Em seu atual papel como gestor escolar, quanto você se percebe capaz de promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos”		
“Em seu atual papel como gestor escolar, quanto você se percebe capaz de motivar os professores”		

Procedimentos de Análise de Dados

Os relatos das diretoras foram analisados buscando-se encontrar os aspectos apontados como razões explicativas para as possíveis oscilações em suas crenças de autoeficácia para exercer a liderança relativa aos aspectos interpessoais. A seguir, procurou-se identificar possíveis semelhanças entre as respostas das duas participantes.

RESULTADOS

Como pode ser observado na Tabela 1, as diretoras demonstraram percepções graduadas entre 7 e 10 pontos. Tais pontuações parecem evidenciar que essas diretoras percebiam-se capazes, considerando-se as respostas entre 7 e 8, ou muito capazes, considerando-se as respostas entre 9 e 10. Também foi possível verificar que as percepções sobre as próprias capacidades para promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos e para motivar os professores ficaram mais intensas na segunda fase. Exceto para a participante Ana, que manteve a mesma intensidade sobre a percepção da própria capacidade para motivar os professores.

Tabela 1. Respostas quantitativas emitidas pelos participantes.

Participante	Item	Resposta emitida na 1ª fase	Resposta emitida na 2ª fase
Ana	“Em seu atual papel como gestor escolar, quanto você se percebe capaz de promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos”	8	9
	“Em seu atual papel como gestor escolar, quanto você se percebe capaz de motivar os professores”	9	9
Beatriz	“Em seu atual papel como gestor escolar, quanto você se percebe capaz de promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos”	9	10
	“Em seu atual papel como gestor escolar, quanto você se percebe capaz de motivar os professores”	7	9



Tanto Ana quanto Beatriz relataram que suas percepções de autoeficácia para promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos elevaram-se devido ao êxito das ações empreendidas por elas. Os relatos proporcionados podem ser observados na Figura 2.

Figura 2. Relato sobre as barreiras e as facilidades referentes à capacidade percebida para promover a valorização da escola.

Participante	Relato
Ana	Em relação aos alunos o contexto era diferente em relação aos funcionários. Os alunos estavam habituados a condutas que interferem negativamente no processo de ensino aprendizagem. Havia muita indisciplina no cumprimento de horários, tarefas escolares, permaneciam fora da sala mesmo com o professor presente. Eram resistentes a cumprir as normas escolares, desrespeitando professores e funcionários. Havia também o uso de drogas nos banheiros ou em outros espaços escolares. Os profissionais se sentiam intimidados e amedrontados. A situação era de permissividade para evitar conflitos. Quando assumi a unidade e realizei o diagnóstico da situação, já estabeleci as correções necessárias. Tive o apoio dos professores e funcionários. Inicialmente ocorreram reações, ou seja, atos infracionais, estouro de bombas, danos ao patrimônio, ofensas pessoais, e outras ocorrências. Foram realizados boletins de ocorrência, muitas reuniões com pais, encaminhamentos de jovens para atendimento psico-social, e dependência de substâncias psicoativas. Os pais começaram a valorizar e apoiar o trabalho da escola. A equipe pedagógica desenvolveu projetos pertinentes para conscientização dos alunos em relação a proposta pedagógica da escola. Os bons alunos começaram a se manifestar aprovando as medidas adotadas, e no término de seis meses, o perfil dos alunos já estava em 8.
Beatriz	A questão da valorização da escola, para mim, é essencial para o sucesso da comunidade escolar. Quando atribuo a nota 9 é por pura experiência. No ano passado a escola, como prioritária, ou seja, IDESP baixo, precisava de motivação para alcançar a meta do governo e, o caminho foi compartilhar os problemas com os alunos, levando-os a valorizar sua própria escola e envolver-se para conquistar uma nota melhor e orgulhar-se da mesma. Bom, o resultado não poderia ser diferente, subimos nossa média, inclusive, o E. M. chegou a 120% da meta. Quanto as facilidades para esses resultados, posso declarar: vontade de ver os resultados e atribuir aos alunos e professores tal sucesso, valorizá-los.

Como pode ser observado na Figura 2, aparentemente Ana atribui como barreira os comportamentos inadequados previamente estabelecidos pelo corpo discente, aliado à ausência de cumprimento das normas, de liderança escolar e à atmosfera de insegurança que pairava na escola em que atua. Como facilidades, Ana indica o apoio inicial de funcionários e professores, bem como o apoio posterior dos pais e de bons alunos.

Beatriz, por sua vez, relata que o baixo resultado obtido em avaliações externas anteriores (comentou que a escola era prioritária, termo utilizado pela secretaria de educação para se referir à escolas que tiveram baixos resultados nas avaliações externas) e a percepção negativa de eficácia coletiva que estes resultados trazem consigo para toda a comunidade escolar constituíam-se como barreiras. Como facilidades, Beatriz é clara e destaca a vontade de ver os resultados melhorarem atribuindo aos alunos e professores o sucesso.

Em relação à percepção sobre a própria capacidade para motivar os professores, qualitativamente, Ana e Beatriz destacam a importância dos gestores escolares desenvolverem ações que valorizem os docentes, atualmente envolvidos em um contexto político social entendido como desmotivador. Os comentários relativos às barreiras e facilidades quanto à percepção sobre a própria capacidade para motivar os professores estão expostos na Figura 3.



Figura 3. Relato sobre as barreiras e as facilidades referentes à capacidade percebida para motivar os professores.

Participante	Relato
Ana	Motivar os professores no atual contexto político não é muito simples. Porém, se no âmbito escolar o professor for valorizado pela equipe gestora e funcionários, respeitado pelos alunos e pais, encontrar um ambiente pedagógico favorável ao desenvolvimento do seu trabalho, participar de um plano de formação continuada que possa contribuir para seu sucesso profissional, podemos contar com docentes motivados. Observando o contexto atual nota-se que, em geral, os professores estão motivados, gostam da escola, estão desenvolvendo bem o trabalho pedagógico, contudo estão insatisfeitos com a política punitiva de resultados e de salário. Em suma, motivados pela gestão escolar e desmotivados pela política do Governo.
Beatriz	Essa é a questão mais difícil, um professor desvalorizado, com salário baixo, torna-se um desafio conquistar sua participação "integral" no processo de desenvolvimento. Eles querem fazer o trivial e isso não é o bastante para alcançar metas. Parti para um tratamento diferenciado, ou seja, fui extremamente educada com eles, proporcionei um espaço agradável na sala dos professores e ficava sempre junto, participando do processo com eles.

As falas registradas na Figura 3 revelam que ambas as diretoras têm discursos semelhantes. Apontam como barreiras o contexto político, referindo-se às políticas educacionais interpretadas como punitivas, como barreiras para se promover a motivação dos professores. As facilidades não estão claramente expostas. As participantes parecem demonstrar que acreditam ser necessário respeitar e valorizar os docentes e sentem-se capazes de fazer isso, promovendo um contexto escolar acolhedor e formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tem-se como pressuposto que uma escola com índice de vulnerabilidade social elevado tenha uma clientela com menos condições favoráveis para a aprendizagem, ou seja, com maior dificuldade para apropriação da cultura letrada que constitui o currículo. Alguns estudos destacam a associação do índice de vulnerabilidade social às determinações que as condições socioeconômicas exercem sobre o processo educativo, como favorecedoras ou dificultadoras da aprendizagem. No entanto, as barreiras apontadas por Ana parecem sugerir que questões relativas à vulnerabilidade social não estão estritamente ligadas à localização das escolas. Isto porque, apesar do relato descrever vários problemas de indisciplinas e infracionais, a escola em que Ana atua localiza-se em uma vizinhança considerada de classe média alta, classificada² como exposta a nenhuma vulnerabilidade social (Seade, 2013). O fato dos discentes de tal escola serem oriundos de comunidades carentes distantes pode ter contribuído para que houvesse um sentimento de não pertencimento à unidade escolar, que aliada à frágil liderança anterior podem ter desencadeado os problemas comportamentais descritos pela participante. Mas esta é apenas uma consideração feita a partir do relato da diretora, sem dados adicionais que complementem a descrição feita.

A escola dirigida por Beatriz assemelha-se à escola dirigida por Ana no que se refere à localização excelente, em bairro de classe média alta, sem nenhuma vulnerabilidade social, cujos discentes são oriundos de bairros carentes. As barreiras relatadas por Beatriz foram relativas aos resultados obtidos nas avaliações externas e ao rótulo negativo que estes proporcionaram à escola e seus atores. Envolver os discentes nas atividades escolares, compartilhando com eles e com os docentes a responsabilidade pela busca de melhores resultados, ações empreendidas por Beatriz, parecem evitar que os discentes responsabilizem exclusivamente os docentes pelos resultados da escola e coloquem-se, assim, de modo inerte no processo de aprender, o que coincide com os comentários de Zambo e Zambo (2008) e Ravitch (2011).

As avaliações externas e o modo como estas têm sido utilizadas, como parte de políticas educacionais meritocráticas e tidas como punitivas, foram pontuadas por ambas as participantes como barreiras para a motivação dos professores. Tal colocação reforça pesquisas anteriores, as quais destacam que a responsabilização dos educadores pelo fracasso escolar contribui para desvalorizá-los (Paro, 2011; Sousa & Oliveira, 2010). No entanto, a postura com a qual as diretoras lidaram com os resultados das avaliações externas foi diferente: Ana demonstrou sentir que não tem condições de alterar a situação e Beatriz relatou um comportamento ativo, envolvendo os atores da escola a fim de atingir uma meta.



Parece ser interessante para esta discussão comentar que a escola dirigida por Ana teve índice em torno de dois pontos nas avaliações referentes a 2011 e 2012; já a escola dirigida por Beatriz teve índice em torno de 1 ponto em 2011, sendo considerada como escola prioritária, e alcançou os dois pontos em 2012. A escola dirigida por Ana manteve o resultado obtido anteriormente, assim, não cumpriu a meta estabelecida pela secretaria de educação e, como consequência, não recebeu o bônus financeiro. Em poucas palavras foi punida e responsabilizada. Não há no sistema de avaliação externa a consideração pelo contexto de cada unidade escolar, de modo que as dificuldades relativas à convivência escolar relatada e vencida por Ana não foram consideradas nas avaliações. Isso, no entanto, parece não ter afetado a sua crença de eficácia para motivar os professores que se manteve igual nos dois momentos dessa pesquisa. Já a escola dirigida por Beatriz alcançou a meta e foi recompensada por meio do bônus financeiro. Após tal êxito foi verificado elevação do julgamento da autoeficácia percebida para motivar os professores.

Não se pode aqui afirmar quais as causas que levaram ao não cumprimento das metas pela escola dirigida por Ana, mas se pode inferir que a prioridade de ação adotada por ela possa ter sido relacionada à convivência harmoniosa na escola, a qual ela relata ter alcançado. Também não se conhece as causas do sucesso de Beatriz. Seria interessante conhecer melhor a maneira como cada diretora aqui participante trabalhou na direção da motivação de seus professores, especificamente quanto às questões relacionadas às avaliações externas.

Tem-se ciência de que não basta apresentar um forte julgamento de autoeficácia para se alcançar o êxito nas realizações; a presença de habilidade e competência necessárias para tal realização (Bandura, 1997), bem como ambiente que possibilite o desenvolvimento das ações (Pajares & Olaz, 2008) são fundamentais. Além disso, sabe-se que os resultados das avaliações externas são multidimensionais, pois retratam aspectos relacionados com as ações docentes e discentes, bem como aspectos internos e externos ao processo escolar, de modo que apenas a percepção de autoeficácia das diretoras não se coloca como fator determinante para os resultados alcançados. No entanto, acredita-se que as percepções aqui relatadas reforçam a necessidade de se repensar o modo como as avaliações externas têm sido utilizadas, conforme pontuado por outros pesquisadores (Paro, 2011; Sousa & Oliveira, 2010; Ravitch, 2011; Zambo & Zambo, 2008), buscando maior contextualização das mesmas.

As facilidades apontadas pelas participantes parecem destacar a importância da liderança e da atuação coletiva para se atingir um objetivo comum. No discurso de ambas é possível verificar a importância conferida à liderança que, buscando a conscientização de que todos os integrantes do sistema escolar (estudantes, professores, funcionários e pais de alunos) são partes agentes e fundamentais para se concretizar novas ações, envolve de modo agêntico, estimulando o protagonismo dos atores escolares e a percepção de eficácia coletiva escolar, coordena as ações a serem implantadas. Tais percepções reforçam a compreensão de que os diretores necessitam envolver-se no cotidiano escolar, de modo a coordenar a ação coletiva. Para tanto, como demonstrado pelas participantes deste estudo, a crença de autoeficácia coloca-se como um importante contributo, pois na medida em que a diretora se percebe capaz de promover a valorização da escola e de motivar os docentes, é esperado que ela realize comportamentos que possibilitarão tais ações (Tschannen-Moran & Gareis, 2004; 2007; Fisher, 2011).

Em suma, este estudo evidencia que as questões relacionadas às políticas educacionais parecem ser importantes contributos para a percepção de autoeficácia de diretores escolares. Tal afirmação deve ser compreendida com cautela, visto que este estudo limita-se ao relatar percepções de apenas duas participantes. No entanto, quando considerado o pequeno número de estudos qualitativos relativos às percepções de diretores escolares e a importância de se investigar este fenômeno sob diversas perspectivas, acredita-se que este estudo contribui para ampliar o conhecimento sobre aspectos que podem contribuir para fortalecer ou diminuir as crenças de autoeficácia de diretores escolares. Outra limitação é referente ao índice de vulnerabilidade social. Tal índice é somente um indicador, portanto, não tem capacidade preditiva e nem tampouco constitui um determinante para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, nem individual e nem coletivamente, ou seja, para além dos fatores socioeconômicos sintetizados no índice de vulnerabilidade social há outros fatores, internos e externos à escola, que afetam a aprendizagem. Novos estudos qualitativos sobre a temática aqui investigada em diversos contextos culturais, bem como novos estudos multimétodos, poderão aprofundar a compreensão sobre a relação das crenças de autoeficácia e a atuação do diretor escolar.



REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy, the exercise of control. New York: Freeman and Company.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: LOCKE, E. A. (Ed.) Handbook of principles of organization behavior. (pp. 120-135) Oxford, UK: Blackwell.
- Eginli, I. (2009). Principal Leadership and teacher commitment to the profession: the mediating role of collective efficacy and teacher efficacy. (Dissertação de Mestrado, George Mason University). Disponível em: <<http://eric.ed.gov/>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- Fisher, Y. (2011). The sense of self-efficacy of aspiring principals: exploration in a dynamic concept. Social Psychology of Education: An International Journal, 14(1), 93-117.
- Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE. (2012). Índice Paulista de Vulnerabilidade Social. Disponível em: <<http://seade.gov.br/projetos/ipvs>> Acesso em: 10 nov. 2012.
- Guerreiro-Casanova, D.C. (2013). Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista. 177p. (Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas) Campinas.
- Martins, P. C. N. (2012). O professor coordenador e a percepção que tem da sua função no contexto do programa “São Paulo faz Escola”. 103p. (Dissertação de Mestrado, Programa de PósGraduação em Educação, Universidade Nove de Julho), São Paulo.
- Mccormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitive theory to leadership. The Journal of Leadership studies, 8 (1), 22-33.
- Mccullers, J. F. & Bozeman, W. (2010). Principal Self-efficacy: The effects of No Child Left Behind and Florida school grades. NASSP Bulletin, 94 (1), 53-74.
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. (Orgs.) Teoria Social Cognitiva. Trad. Ronaldo Cataldo Costa.(pp.97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Paro, V. H. (2011). Crítica da estrutura da escola. São Paulo: Cortez.
- Ravitch, D. (2011). The death and life of the great american school system: how testing and choice are undermining education. New York: Basic Books.
- Smith, W. & Guarino, A. (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. Journal of research for educational leaders, 3(2), 4-23.
- Sousa, S. Z. & Oliveira, R. P. (2010). Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, 40 (141), 793-822.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. Journal of Educational Administration, 42, 573-585.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. R. (2007). Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports that Matter. Journal of School Leadership, 17 (1), 89-114.
- Zambo, R. & Zambo, D. (2008). The Impact of Professional Development in Mathematics on Teachers' Individual and Collective Efficacy: The Stigma of Underperforming. Teacher Education Quarterly, 35(1), 159-168.

¹ Os nomes relatados são fictícios.

² Classificação baseada no Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS -, o qual sintetiza as variáveis socioeconômicas indicadoras das condições do contexto comunitário em que a escola está inserida (Seade, 2013).

³ Agradeço o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP -(Processo nº 2010/51657-1).