



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

ISSN: 1983-9278

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Couto Guerreiro Casanova, Daniela; Henrique Russo, Miguel  
Crenças de eficácia de gestores escolares e as metas do IDESP  
EccoS Revista Científica, núm. 45, 2018, Enero-, pp. 157-175  
Universidade Nove de Julho  
São Paulo, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n45.5858>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71557480010>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

[redalyc.org](http://redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso  
abierto

# CRENÇAS DE EFICÁCIA DE GESTORES ESCOLARES E AS METAS DO IDESP

## PRINCIPALS' EFFICACY BELIEFS AND GOAL ACHIEVEMENT FOR IDESP

**Daniela Couto Guerreiro Casanova**

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Pesquisadora no TSC – Centro de Estudos e Pesquisas.  
[danielaguerreiro@yahoo.com.br](mailto:danielaguerreiro@yahoo.com.br)

**Miguel Henrique Russo**

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Professor-pesquisador da Universidade Cidade de São Paulo  
[mh.russo@uol.com.br](mailto:mh.russo@uol.com.br)

**RESUMO:** Este estudo teve como objetivo analisar as relações entre as crenças de eficácia dos gestores escolares e o cumprimento da meta do IDESP das escolas estaduais de São Paulo por eles administradas. Participaram 228 gestores escolares, que responderam questionários *on line*. Por meio da análise quantitativa, foi constatado que a idade e a crença de autoeficácia para aspectos instrucionais foram as variáveis que mais contribuíram para explicar o cumprimento da meta do IDESP. Por meio da análise qualitativa, observou-se que os gestores escolares que disseram ter autoeficácia mais fortes foram os que cumpriram as metas, sendo que tal cumprimento das metas foi realizado devido ao envolvimento dos gestores com os aspectos de ensino e aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autoeficácia. Avaliações Externas. Eficácia Coletiva. Gestores Escolares.

**ABSTRACT:** This research is dedicated to investigate the relationship between principals' efficacy beliefs and goal achievement for IDESP, the state of São Paulo's external evaluation of public schools. This research was conducted by means of online resources for data collection, with 228 principals as participants. Data was analyzed by means of quantitative strategies which revealed that age and self-efficacy beliefs for instructional aspects were the variables that most important in explaining the IDESP goal achievement. Through qualitative analysis, it was found that school principals who said they had stronger self-efficacy were those who achieved goals, and obtaining goals was executed due through the involvement of principals with aspects of teaching and learning.

**KEYWORDS:** Self-Efficacy. External Evaluation. Collective Efficacy. School Administrator

## Introdução

O estudo aqui apresentado tem como objetivo investigar as relações entre as crenças de eficácia dos gestores escolares e o cumprimento da meta do IDESP das escolas estaduais de São Paulo por eles administradas, considerando os aspectos pessoais, de atividade docente e de contexto relacionadas à atividade dos gestores escolares. Tal investigação é fundamentada pela Teoria Social Cognitiva desenvolvida por Bandura (1997), para a qual as crenças de eficácia pessoal e coletiva constituem construtos teóricos centrais. Tais crenças aludem às percepções que têm os indivíduos sobre as próprias capacidades para organizar e executar com êxito uma ação determinada ou, quando considerada coletivamente, sobre os julgamentos que os membros de um grupo têm quanto a capacidade do grupo como um todo para organizar e executar com êxito uma ação grupal pré-definida. Este mesmo autor encontrou, em seus estudos, evidências empíricas de que a crença de eficácia pessoal e coletiva aumentam as possibilidades de produzir resultados bem-sucedidos nas ações empreendidas.

Por conceitualização, as crenças de eficácia pessoal e coletiva são crenças que os indivíduos, ou os membros de um grupo, desenvolvem ao longo do tempo, por meio da interpretação de fatores derivados de ordem pessoal, comportamental e ambiental. Estas, também, podem apresentar oscilação quanto à intensidade como são percebidas, justamente devido à interpretação que o indivíduo, ou os membros de um grupo, tem em relação ao modo como os referidos fatores o influenciam. Tais fatores podem atuar como fontes de eficácia, de modo que a interpretação sobre as próprias experiências e sobre o estado físico e emocional, quanto sobre a observação da ação de outros agentes e a persuasão social auxiliam a construção de crença de eficácia relativa ao momento presente e ao domínio de ação específico. As crenças de eficácia pessoais e coletivas dos gestores escolares, influenciam os processos cognitivos, afetivos, seletivos e motivacionais que permeiam as ações humanas, podendo, portanto, afetar as ações gestoras e pedagógicas realizadas por gestores escolares. (BANDURA, 1997)

A crença de autoeficácia dos gestores escolares é definida como um julgamento do gestor sobre as próprias capacidades para estruturar cursos

de ação específicos a fim de produzir resultados desejados na escola por ele dirigida (BANDURA, 1997). Tal crença engloba tarefas relativas às questões pedagógicas, às questões gerenciais, às questões emocionais e de relacionamentos interpessoais (FISHER, 2011). Estudos mostram que a autoeficácia de gestores escolares se põe como um importante construto mediador das ações gestoras, relacionando-se com o modo como os gestores exercem suas lideranças, afetando as condições ambientais em que os professores trabalham, bem como a qualidade das experiências pedagógicas da unidade escolar (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN, GAREIS, 2004). Assim, gestores escolares cujos estilos de liderança podem ser considerados como transformadores e envolvidos com as questões de ensino e de aprendizagem mostram-se comumente associados às percepções de autoeficácia mais intensas do que gestores considerados autoritários. (MCCULLERS; BOZEMAN, 2010)

A autoeficácia de gestores escolares também pode receber influências do apoio advindo dos órgãos governamentais (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004). Gestores escolares com crenças de autoeficácia fortalecidas tendem a perceber que o controle sobre as tarefas cotidianamente realizadas depende da liberdade de ação percebida pelos mesmos, embora reconheçam que as tarefas de administração geral sofrem influências externas, como das ações políticas e da comunidade em que a escola está inserida (CASANOVA; RUSSO, 2016; FISHER, 2011). Em São Paulo, alguns coordenadores pedagógicos de escolas públicas estaduais revelaram atribuir seus desestímulos e percepções de incapacidade às precárias condições de trabalho e atribuíram suas percepções de autoeficácia às formações a que se dedicaram, buscadas de modo independente à rede oficial de ensino (MARTINS, 2012). Em outro estudo realizado com amostra advinda de escolas paulistas, foi identificado que os gestores percebem-se menos eficazes para administrar as demandas de tempo e controlar o estresse laboral. (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI, 2013)

Quanto à crença de eficácia coletiva escolar, pode-se comentar que sua contribuição para a motivação e o desempenho dos estudantes, seja advindo do positivo estabelecimento de expectativas de sucesso, o qual auxilia as pessoas envolvidas no processo educacional escolar a serem resilientes a fim de atingir seus objetivos (HOY, 2012). Esta crença tem sido definida como os julgamentos dos membros de uma escola de que seu con-

junto docente é capaz de organizar e executar os cursos de ação necessários para promover a aprendizagem e estimular a autoeficácia acadêmica e a autorregulação dos educandos. (BANDURA, 1997)

Ambas crenças têm sido associadas com maiores índices em avaliações em larga escala, mesmo em escolas cuja vulnerabilidade social é mais intensa (CASANOVA, 2013; HOY, 2012; MCCULLERS; BOZEMAN, 2010; TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004). Como comentado por Casanova e Russo (2016), um estudo norte-americano realizado por McCullers e Bozeman (2010), identificou que a autoeficácia relaciona-se com a percepção dos gestores sobre a possibilidade de concretizar as metas impostas pelos órgãos governamentais em avaliações em larga escala. Esses autores ainda relataram que a permanência da avaliação ao longo do tempo é mais importante para influenciar a crença dos gestores do que o índice obtido pela escola na última avaliação, sendo que as metas e sistemas de avaliações elaborados pelo órgão político mais próximo das escolas são percebidos como mais viáveis do que metas elaboradas por órgãos federais.

Por meio de processos cognitivos, seletivos, motivacionais e afetivos mediados pelas crenças de eficácia, postula-se que os gestores escolares que se percebam mais autoeficazes e acreditem na capacidade coletiva da unidade escolar possivelmente terão condição de estabelecer objetivos pedagógicos mais desafiadores, permeados por expectativas de sucesso, e elaborar planos de ações a fim de concretizá-los. Estes também poderão lidar melhor com as atribuições e os problemas do cotidiano escolar, de modo a regular o próprio pensamento, o que pode contribuir para reduzir o nível de ansiedade e estresse percebido quanto ao trabalho escolar. Essas características, implicitamente associadas a gestores escolares que se percebam autoeficazes e que acreditem no coletivo escolar, levam a realizações de ações instrucionais que podem possibilitar melhor desempenho dos estudantes. (BANDURA, 1997; CASANOVA, 2013; HOY, 2012)

É importante destacar que essas crenças, oscilantes por definição, podem ser influenciadas pelo contexto de ação em que os gestores escolares desenvolvem suas atividades cotidianas. Faz-se necessário compreender que as políticas educacionais, dentre outros aspectos contextuais, podem atuar como fontes dessas crenças. Deste contexto, foca-se neste estudo, a avaliação em larga escala realizada no estado de São Paulo, conhecida

como Programa Qualidade na Escola que engloba o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). Esse programa considera o desempenho dos estudantes, o fluxo escolar e a evasão, a partir dos quais estabelece metas de desempenho a serem cumpridas pelas escolas.

Desde 2007, a política pedagógica implantada na rede de ensino paulista parece limitar a autonomia pedagógica das escolas (AZEVEDO, 2011), bem como exige novas posturas de gestão escolar (FERNANDES, 2011), da qual seria esperado o desenvolvimento de ações que pudessem auxiliar os demais profissionais da escola para a utilização dos resultados em avaliações de larga escala como meios diagnósticos, que pudessem servir de base para novos planos de ações didático-pedagógicas. (MACHADO; ALAVARSE; 2014)

A atuação dos gestores escolares quanto às novas exigências parece ser algumas vezes realizadas como o cumprimento de uma atividade estritamente burocrática, de modo acrítico, necessária para a garantia de funcionamento da rede de ensino estadual paulista conforme as novas exigências político-pedagógicas (RUSSO; BOCCIA, 2009; ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006). Em outras oportunidades, os gestores escolares veem-se entre os órgãos oficiais e o corpo docente, oscilando entre o cumprir estritamente a norma e o cumpri-la com posicionamento crítico, considerando as necessidades específicas da unidade escolar em que atuam (RUSSO; BOCCIA, 2009; ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006). Há, ainda, o quase inexistente planejamento das ações dos gestores escolares, os quais concentram-se na resolução das questões cotidianas, limitando a realização de ações que a longo prazo possam alcançar os objetivos pedagógicos. (RUSSO, 2007)

As dificuldades aqui expostas, sem desconsiderar outras aqui não citadas, parecem ser decorrentes das políticas gerencialistas, com ênfase nas avaliações externas, as quais podem direcionar as novas posturas de gestão escolar à padrões mais individualistas, em detrimento do coletivo anteriormente estimulado nos documentos oficiais (FERNANDES, 2011). Tal aspecto parece ser contraditório ao tido como gestão escolar considerada “boa”. Isto porque tem sido pontuado que a desejada gestão escolar seja baseada na liderança a fim de conduzir a construção

e a execução do projeto pedagógico da escola, possibilitando a participação e integração dos educadores na unidade escolar em que atuam. (BONAMINO; LIMA, 2013)

Diante do exposto, aprofundar o entendimento sobre as relações entre as crenças de eficácia de gestores escolares com o cumprimento das metas estabelecidas no IDESP, faz-se necessário.

## Método

O *software Survey* foi o instrumento que viabilizou a execução da coleta de dados *on line*. Todos os endereços eletrônicos disponibilizados no *site* da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo receberam um *e-mail* explicando sobre a participação voluntária, o sigilo e o uso dos dados para fins de investigações. Os gestores escolares que se voluntariaram acessaram um *link* que se encontrava no texto do *e-mail* e responderam os questionários.

Participaram desta pesquisa 228 gestores escolares, sendo 95 diretores, 34 vice-diretores e 99 gestores que não assinalaram a função exercida. Essa amostra apresenta idade entre 33 e 68 anos, é composta por 101 pessoas do sexo feminino e 23 do sexo masculino, revelou entre 2 e 45 anos de experiência docente e entre 1 e 35 anos de atuação na função de gestores. Quanto ao nível educacional, 38 participantes declararam ter cursado pedagogia, 15 licenciaturas diversas, 66 têm cursos de especialização, 10 mestrados e 1 doutorado. Quanto à atuação profissional, 101 participantes informaram que atuam apenas na escola pesquisada, 21 participantes atuam em outra escola pública, 3 participantes atuam também em escola privada e 2 participantes atuam em escolas públicas e privadas além da escola pesquisada. Para todas as questões de caracterização houve uma abstinência grande de respondentes, por tal razão os valores oscilam tanto.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados:

- (I) *Questionário de Caracterização do Participante*, por meio do qual foram obtidos dados sobre as características pessoais dos participantes (por exemplo: idade, gênero), as características de atividade

docente (por exemplo: tempo de atuação na gestão, formação, dentre outras) e de contexto (como: vulnerabilidade social em que a escola está inserida, infraestrutura da escola, número de alunos por sala). Informações sobre a concordância dos gestores com o IDESP e sobre o cumprimento da meta estabelecida pela escola na última avaliação, bem como sobre o grau de satisfação com o trabalho que exerciam também foram obtidas por meio deste instrumento.

- (2) *Questionário do Gestor Escolar* (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004; CASANOVA, 2013), composto por 18 itens, com respostas em formato Likert de 10 pontos, organizados em três fatores: autoeficácia para gerenciamento, autoeficácia para aspectos instrucionais e autoeficácia para liderança moral. Foi submetido a um estudo de busca de evidências com a amostra aqui estudada, no qual se verificou: 71,6% da variância explicada, MSA de 0,94 e consistência interna de 0,96. Tais índices indicam que esse questionário se mostrou adequado para o levantamento de dados sobre a crença de autoeficácia dos gestores escolares, considerando-se os referenciais psicométricos.
- (3) *Escala de Crenças de Eficácia Coletiva Escolar* (TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004; CASANOVA, 2013), composta por 12 itens, em formato Likert de 10 pontos. No estudo de busca de evidências realizado com esta amostra ficou evidenciado MSA de 0,95, possibilidade de explicar 73% da variância e organização unifatorial.

Os resultados foram obtidos através da análise de regressão logística univariada e multivariada, dada a natureza dicotômica (sim ou não) da variável dependente cumprir a meta do IDESP, com o auxílio do software SAS. Para aprofundar o entendimento sobre o cumprimento das metas no IDESP, foi realizada análise de conteúdo das respostas dissertativas disponibilizadas pelos participantes. Para tanto, buscou-se estabelecer as categorias após a leitura dos comentários, com base no referencial teórico que sustenta este estudo. Além disso, foram comparadas as respostas qualitativas com as percepções dos gestores escolares sobre as próprias capacidades para elevar os resultados das escolas em que atuam nos testes padronizados (esta capacidade está contida na escala de autoeficácia de gestores escolares) e sobre a eficácia coletiva escolar.



## Resultados

### 1. Aspectos envolvidos com o cumprimento da meta no IDESP

Nesta amostra, 73 (56,59%) dos gestores escolares afirmaram ter cumprido a meta para o IDESP. Outros 56 (43,41%) responderam que não cumpriram a meta estabelecida, sendo que 99 gestores não responderam a essa questão. Diante disso, para as análises cujos resultados serão expostos a seguir, foram consideradas apenas as respostas válidas (n= 139). Como pode ser notado na Tabela 1, por meio da regressão logística univariada pode-se constatar que as variáveis idade e vulnerabilidade social mostraram ser significativamente associadas, quando consideradas de modo isoladas, com o cumprimento da meta do IDESP.

Pelo exposto na Tabela 1, pode ser afirmar que os participantes que cumpriram a meta estabelecida no IDESP foram os que apresentaram idade maior do que 45 anos e atuavam em escolas onde a vulnerabilidade social era considerada baixa.

**Tabela 1: Resultados da análise de regressão logística univariada para cumpriu meta do IDESP (n=129)**

Variável	Categorias	Valor-P	O.R.*	IC 95% O.R.*
Função	Vice-Diretor (ref.) Diretor	--- 0.772	1.00 1.13	--- 0.51 – 2.50
Tempo na função	<5 anos (ref.) 5-10 anos 11-15 anos >15 anos	--- 0.346 0.396 0.923	1.00 1.55 1.53 1.05	--- 0.63 – 3.82 0.57 – 4.09 0.37 – 2.97
Tempo na escola	<5 anos (ref.) 5-10 anos 11-15 anos >15 anos	--- 0.543 0.989 0.992	1.00 1.29 0.99 0.99	--- 0.57 – 2.96 0.37 – 2.70 0.27 – 3.66
Escola que atua tem	EM (ref.) EF I EF II EJA	--- 0.074 0.963 0.567	1.00 2.40 0.98 0.58	--- 0.92 – 6.25 0.42 – 2.29 0.09 – 3.74
Formação	Pedagogia (ref.) Licenciatura Especialização Mestrado/Doutorado	--- 0.361 0.269 0.308	1.00 0.57 1.59 0.49	--- 0.17 – 1.92 0.70 – 3.61 0.12 – 1.95

Idade	31-45 anos (ref.) >45 anos	--- <b>&lt;0.001</b>	1.00 5.51	--- 2.29 – 13.25
Sexo	Masculino (ref.) Feminino	--- 0.674	1.00 1.22	--- 0.49 – 3.02
Tempo de experiência docente	≤10 anos (ref.) 11-15 anos >15 anos	--- 0.606 0.759	1.00 0.69 1.20	--- 0.16 – 2.87 0.38 – 3.84
Duração da jornada de trabalho	<20 h (ref.) 20-40 h >40 h	--- 0.971 0.796	1.00 0.98 0.83	--- 0.29 – 3.32 0.21 – 3.32
Local da jornada	Nesta e em outra escola (ref.) Somente nesta escola	--- 0.523	1.00 1.33	--- 0.56 – 3.15
Número médio de alunos por turma	≥45 (ref.) 40 35 30	--- 0.626 0.414 0.122	1.00 1.40 1.73 2.80	--- 0.36 – 5.41 0.47 – 6.43 0.76 – 10.32
Infraestrutura da escola	Insuficiente (ref.) Pouco adequada Adequada Muito adequada	--- 0.475 0.798 0.361	1.00 0.68 1.14 3.00	--- 0.23 – 1.97 0.42 – 3.10 0.29 – 31.63
Concorda com IDESP	Não (ref.) Sim	--- 0.214	1.00 1.58	--- 0.77 – 3.26
Vulnerabilidade social	Muito alta (ref.) Alta Média Baixa Nenhuma ou muito baixa	--- 0.397 <b>0.012</b> 0.059 0.132	1.00 0.61 3.07 4.91 3.68	--- 0.20 – 1.90 1.28 – 7.36 0.94 – 25.52 0.68 – 20.08
Satisfação com emprego	Pouco satisfeito (ref.) Satisfeito Muito satisfeito	--- 0.477 0.155	1.00 0.71 2.14	--- 0.28 – 1.82 0.75 – 6.12
AEG – Liderança moral	Variável contínua	0.131	1.374	0.910 – 2.075
AEG – Instrucional	Variável contínua	0.063	1.490	0.979 – 2.267
AEG – Gerenciamento	Variável contínua	0.550	1.129	0.759 – 1.678
AEG – Total	Variável contínua	0.158	1.369	0.886 – 2.117
Eficácia Coletiva – Total	Variável contínua	0.059	1.424	0.986 – 2.057

\* OR (*Odds Ratio*) = Razão de risco para cumpriu meta; (n=56 não cumpriram e n=73 cumpriram).

IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco. Ref.: nível de referência.

Fonte: os autores.

Para analisar a relação conjunta das variáveis investigadas com o cumprimento da meta do IDESP foi executada a análise de regressão logística multivariada, cujos resultados estão expostos na Tabela 2.

Tabela 2: Resultados da análise de regressão logística multivariada para cumpriu meta do IDESP (n=81)				
Variáveis Seleccionadas	Categorias	Valor-P	O.R.*	IC 95% O.R.*
1. Idade	31-45 anos (ref.)	---	1.00	---
	>45 anos	<b>0.004</b>	5.17	1.69 – 15.84
2. AEG – Instrucional	Variável contínua	<b>0.046</b>	1.673	1.009 – 2.774
<p>* OR (<i>Odds Ratio</i>) = Razão de risco para cumpriu meta; (n=30 não cumpriram e n=51 cumpriram).</p> <p>IC 95% OR = Intervalo de 95% de confiança para a razão de risco. Critério <i>Stepwise</i> de seleção de variáveis. Ref.: nível de referência.</p> <p>Fonte: os autores.</p>				

Pelos resultados da análise multivariada com critério *Stepwise* de seleção de variáveis, expostos na Tabela 2, observou-se que as variáveis idade e autoeficácia para aspectos instrucionais foram seleccionadas como sendo significativamente associadas a cumprir meta do IDESP. Tal resultado sugere que os gestores com maior chance de cumprir meta do IDESP foram: os com maior idade (>45 anos), os quais apresentaram uma possibilidade 5,2 vezes maior de cumprir a meta do que os gestores com idade entre 31-45 anos, e os com maiores escores de autoeficácia para aspectos instrucionais, os quais apresentaram possibilidade 1,7 vez maior de cumprir a meta do que os gestores com menores percepções de autoeficácia para aspectos instrucionais.

## 2. Razões expressas pelos gestores participantes

Quando analisadas as respostas descritivas foi observado que os gestores que *cumpriram a meta do IDESP* atribuíram tal êxito à:

- (1) aspectos de atividade docente, como: acompanhamento das atividades realizadas pelos professores e da gestão da sala de aula, ênfase em

- trabalhos que estimulassem a leitura, projetos diferenciados; projetos Ler e Escrever, aulas de reforço;
- (2) aspectos de contexto, como poucos alunos por turma, número elevado de professores efetivos, escolas pequenas;
  - (3) formação continuada realizada na própria escola;
  - (4) conselho de classe participativo;
  - (5) utilização dos resultados advindos das avaliações externas como meio diagnósticos, os quais direcionassem os trabalhos pedagógicos para estimular as habilidades e competências tidas como deficitárias, orientando o plano de ação escolar;
  - (6) aspectos relacionados às competências socioemocionais, como comprometimento docente, assiduidade docente, empenho docente, trabalho em equipe, assiduidade dos estudantes, participação consciente de alunos e familiares no processo educativo escolar.

No Quadro 1 pode ser observado alguns exemplos de respostas que elucidam as razões pelas quais os gestores explicam o cumprimento da meta do IDESP.

Pelo exposto na Quadro 1, pode se perceber que os gestores que disseram ter cumprido a meta apresentaram médias de eficácia entre 7 e 8, caracterizando que se percebem capazes e que acreditam no coletivo escolar. Também é possível perceber o envolvimento destes gestores escolares com as questões relativas aos aspectos instrucionais

Em relação aos gestores que disseram *não ter cumprido a meta do IDESP*, pode-se averiguar que as razões foram atribuídas à:

- (1) dificuldades dos estudantes, como falta de conscientização quanto à aprendizagem e às avaliações, falta de hábitos de estudos, de motivação para aprender e para efetuar as avaliações externas, indisciplinas gerais durante as práticas educativas, faltas no dia das avaliações externas, problemas com o uso e abuso de drogas;
- (2) questões relativas ao fluxo escolar, como evasão de alunos (poucas vezes justificado como necessário para que o aluno trabalhe e ajude a família) e repetência;
- (3) família, que não valoriza a educação escolar;

Gestor	Resposta disponibilizada	Auto-eficácia	Eficácia coletiva
A	Acompanhamento das ações dos professores em sala de aula; prioridade da formação docente em horários de trabalho pedagógico coletivo; presença de professor para recuperação contínua em sala de aula (2º professor). Acompanhamento dos mapas de sondagem do desenvolvimentoda Leiura e Escrita e matemática, bimestralmente.	8	7,16
B	Conseguimos fazer 120% da nossa meta pré estabelecida. Não foi um trabalho fácil. Requereu muita garra de todos nós, principalmente de uma Coordenação Pedagógica empenhada em capacitar professores, em montar um trabalho pedagógico eficiente, constante, metódico, que é miúdo, como o trabalho de uma formiguinha, e muito próximo da realidade de cada criança e da dificuldade que estas apresentam e precisam ser supridas. As rotinas bem feitas e observadas, pelo PC. As ATPCs bem montadas, dentro da realidade do momento. Os Diagnósticos bimestrais e os trabalhos de Recuperação. Foi muito importante para nossa escola ter participado de auto avaliações nos últimos anos. O PGE – Prêmio de Gestão Escolar nos levou a analisar todas as dimensões escolares. No ano posterior ao PGE, abaixamos o índice IDESP. Isso porém não nos fez desistir. Ficamos por muito pouco tempo infelizes e desestimulados, porém o ano recomeçando pusemo-nos à luta e fizemos o PAP – Plano de Ação Participativo que foi um ótimo condutor para as nossas ações educativas.	8	7,75
C	Presença do diretor efetivo, Pouca rotatividade dos professores, Equipe gestora e pedagógica coesa e comprometida, Vínculo afetivo de alunos com a escola, Participação da comunidade.	8	7,83

**Quadro 1: Razões pelas quais cumpriram a meta do IDESP, segundo os gestores escolares**

Fonte: Os autores.

- (4) responsabilização dos professores, como falta de comprometimento com o trabalho docente, falta de motivação, ineficiência em possibilitar aprendizagem significativa aos alunos;

- (5) aspectos de contextos, como grande rotatividade docente e alta vulnerabilidade social (mesmo quando a escola é central, mas recebe alunos de outras regiões, advindos de regiões com alta vulnerabilidade social);
- (6) formação docente de qualidade precária;
- (7) meta muito alta, devido ao êxito em avaliações externas anteriores, aspecto que dificulta o sucesso em cumprir as altas metas atuais.

No Quadro 2 pode ser notado alguns exemplos de respostas que elucidam as razões pelas quais os gestores explicam o não cumprimento da meta do IDESP.

Gestor	Resposta disponibilizada	Auto-eficácia	Eficácia coletiva
D	Os fatores que contribuíram foi a má formação dos profissionais, a falta de interesse dos alunos e a falta de acompanhamento da família.	6	6,2
E	Ausência de professores formados, ausência de professores experientes. Alunos sem vontade de estudar, sem ver um motivo para estudarem, alunos sem sonhos.	7	7,91
F	Penso que o que falta é a conscientização dos educandos em relação as responsabilidades e hábitos de estudos	8	7,25
G	Quantidade de alunos no índice abaixo do básico ainda alto e número de abandonos, apesar do exaustivo trabalho da Professora Mediadora durante o ano de 2014	5	5,33

**Quadro 2: Razões pelas quais não cumpriram a meta do IDESP, segundo os gestores escolares**

Fonte: Os autores.

Os três exemplos apresentados no Quadro 2 parecem responsabilizar outros atores, como professores, alunos e família, bem como questões de contexto pertinentes à carreira docente. Apesar dessa característica comum aos exemplos (e presentes na maioria das respostas que explicavam as razões para o não cumprimento das metas), o gestor D demonstrou baixa crença de autoeficácia para elevar o desempenho dos alunos em testes padronizados e para a eficácia coletiva escolar. Esse aspecto demonstra uma

crença de eficácia pessoal e coletiva que pode estar ajustada à realidade, mas pode inibir o incremento de ações que poderiam levar ao cumprimento da meta. O participante G demonstrou uma crença de autoeficácia e de eficácia coletiva escolar, cujas médias podem ser consideradas próximas, mas evidenciam que este gestor confia pouco nessas capacidades, seja a pessoal ou a coletiva. Pelo pressuposto teórico, pessoas com pouca confiança estabelecem objetivos e expectativas de resultados baixas, sendo que consequentemente seus planos de ações podem ser deficitários. Talvez isso pode ter acontecido com essa gestor, cujas percepções de pouca capacidade podem ser evidenciadas no Quadro 2. Aparentemente, esse gestor não participou do desenvolvimento de alguma ação que visasse atingir a meta, posto que ele alega que a professora mediadora teve um trabalho exaustivo, mas sem êxito.

Já, as percepções relatadas pelos gestores E e F podem ser consideradas como moderadas, sugerindo que esses gestores confiam na própria capacidade e na capacidade coletiva da escolas em que atuam. No entanto, analisando mais profundamente seus comentários, à luz das crenças de eficácia, pode-se comentar que há uma incompatibilidade das crenças evidenciadas com as opiniões dos gestores, pois eles parecem acreditar que são capazes de elevar os resultados em avaliações externas, mas por meio dos discursos responsabilizam alunos e as condições de formação e de trabalho docente pelo resultado indesejado. Sabe-se que tais aspectos podem acontecer, mas pelo comentado pelos gestores, pode-se inferir que o incremento de ações específicas para tal fim não esteja sendo realizado devido à responsabilização. Essas opiniões também parecem sugerir que esses gestores escolares não percebem suas responsabilidades frente às questões relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem.

## Discussão

Ao analisar as relações entre as crenças de eficácia dos gestores escolares e o cumprimento da meta do IDESP das escolas estaduais de São Paulo por eles administradas, foi averiguado que os gestores escolares que tinham idade acima de 45 anos, atuavam em escolas cuja vulnerabilidade social era média ou baixa e tinham maiores percepções de autoeficácia

para aspectos instrucionais eram os que tinham maiores probabilidades de cumprirem as metas do IDESP. Destas três variáveis que mostraram contribuir significativamente para o cumprimento da meta do IDESP, a idade e a crença de autoeficácia para aspectos instrucionais foram as mais importantes, visto que os escores encontrados sugerem que estas variáveis, quando analisadas em conjunto, ampliam as chances do gestor escolar cumprir a meta, independentemente da vulnerabilidade social (que não foi significativa na análise conjunta). Tal resultado revela que a crença de eficácia dos gestores escolares constitui-se como um recurso fundamental para se otimizar o desempenho escolar mesmo em escolas cuja vulnerabilidade social seja alta e difícil de ser alterada, convergindo com estudos anteriormente realizados (CASANOVA, 2013; HOY, 2012). Importante também é destacar o papel da crença de autoeficácia para aspectos instrucionais, o qual traz implícito o entendimento de que o gestor que se perceba mais autoeficaz para aspectos instrucionais envolve-se mais nos aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido na escola em que atua, não atuando exclusivamente como agente normalizador ou burocrático, o qual se preocupa apenas em cumprir os processos administrativos vigentes.

Essa relação entre autoeficácia dos gestores escolares para aspectos instrucionais e o cumprimento da meta no IDESP pôde ser verificada também pela análise qualitativa realizada. Essa relação fica claramente exposta na categoria de análise denominada aspectos de atividade docente, a qual engloba o acompanhamento das atividades realizadas pelos professores e da gestão da sala de aula, ênfase em trabalhos que estimulassem a leitura, realização de projetos diferenciados e aulas de reforço e utilização dos resultados advindos das avaliações externas como meio diagnósticos, os quais direcionassem os trabalhos pedagógicos para estimular as habilidades e competências tidas como deficitárias, orientando o plano de ação escolar. Conforme o verificado, as razões que os gestores escolares explicitaram como sendo as causas do cumprimento da meta do IDESP constituem-se como ações relacionadas aos aspectos instrucionais, que, pelo aporte teórico aqui utilizado, requer que o gestor escolar se perceba capaz de planejar, liderar e acompanhar a implementação de atividades instrucionais para que, por meio de processos mediadores as ações possam ser executadas. (BANDURA, 1997; CASANOVA 2013)



Outros aspectos foram elencados pelos gestores escolares como fatores contribuições ao cumprimento da meta do IDESP como: aspectos de contexto (poucos alunos por turma, número elevado de professores efetivos, escolas pequenas); formação continuada realizada na própria escola; e aspectos relacionados a habilidades socioemocionais (comprometimento docente, assiduidade docente, empenho docente, trabalho em equipe, assiduidade dos estudantes, participação consciente de alunos e familiares no processo educativo escolar). Eles expõem a contribuição de aspectos de contexto, os quais coincidem com o exposto na literatura da área (BONAMINO; LIMA, 2013; CASANOVA, 2013), evidenciando que pensar a estrutura escolar, física e pedagógica, dentro de uma organização que possibilite que o trabalho educativo possa ser realizado de modo adequado coloca-se como um requisito a fim de se oferecer uma educação escolar de qualidade nas escolas públicas paulistas. Os aspectos aqui classificados como relacionados às habilidades socioemocionais, quando analisados pela ótica da teoria social cognitiva, também podem ser explicados pela inferência de que os gestores escolares que se percebiam autoeficazes para liderar moralmente a equipe escolar que dirigem, exercendo a liderança transformativa, podem contribuir para que o corpo docente seja mais comprometido com a escola, aspecto que pode ampliar o empenho docente e o trabalho em grupo. Tal característica de liderança associada à autoeficácia do gestor escolar também pode contribuir para que ele organize e execute ações que envolva os estudantes e os familiares no cotidiano escolar, visando ampliar a valorização da educação escolar por esses atores, aspecto que pode contribuir para que estudantes e familiares também se comprometam mais com a educação escolar, levando a um envolvimento maior com os fazeres atrelados ao aprender, os quais podem ao cumprimento da meta estabelecida no IDESP.

É interessante lembrar que os gestores escolares que não cumpriram a meta relataram menores percepções de eficácia, constatação que sugere a necessidade de intervenções que visassem fortalecer essas crenças. As razões pelas quais esses gestores escolares justificaram o não cumprimento da meta foi, em sua maioria, relativa à responsabilização de docente e de estudantes como atores que não se envolviam e não cumpriam seus papéis como pressuposto. Ora, bem se sabe que uma postura de isenção de responsabilidade e de responsabilização do outro

pouco pode contribuir para que o gestor escolar exerça a sua função, como coordenador dos esforços a serem realizados a fim da realização de objetivos comuns à dada unidade escolar.

Destaca-se a praticamente inexistente contribuição da vulnerabilidade social como variável explicativa do cumprimento da meta aqui analisadas. Tal resultado soma-se aos estudos anteriores (BANDURA, 1997; HOY, 2012; CASANOVA, 2013), cujos resultados evidenciaram que as crenças de eficácia fortalecidas, constituem-se condição essencial para que os alunos das escolas localizadas em comunidades mais vulneráveis possam ter acesso à educação escolar de qualidade, a qual permita ascensão social deles.

A não significância da eficácia coletiva escolar aqui verificada difere do constatado por Casanova (2013), cuja pesquisa evidenciou correlação significativa dessa crença como cumprimento da meta no IDESP. Uma possibilidade explicativa para a diferença de resultados pode ser decorrente da técnica de análise utilizada, o que sugere a necessidade de novos estudos.

Como exposto nesta discussão, esta pesquisa contribui para corroborar que a crença de autoeficácia dos gestores escolares pode ser um meio a ser estimulado visando fortalecer as escolas frente aos desafios inerentes à vulnerabilidade social e ao desempenho no IDESP. No entanto, alerta-se sobre o perigo da rotulação advinda por meio dos resultados negativos obtidos via avaliações em larga escala, os quais, nem sempre são analisados coerentemente com cada escola. Assim, é necessário atentar para a utilização das avaliações em larga escala, evitando-se estabelecer um *ranking* escolar, visando diagnosticar quais conteúdos, habilidades e competências foram aprendidas ou não (GUERREIRO-CASANOVA; AZZI; RUSSO 2014; PARO, 2011), a fim de evitar criar escolas que, embora legalmente pertençam aos sistemas da rede escolar paulista, sejam excluídas do mesmo.

## Nota

- 1 Os participantes e os instrumentos de coleta de dados são os mesmos apresentados em Casanova e Russo (2016). Não obstante, os objetivos e análises de dados são distintos dos aqui expostos. Isto decorre do fato de que os dois estudos integraram uma ampla investigação sobre crenças de eficácia de gestores escolares.

## Referências

- AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. *RBPAE*, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez. 2011.
- BANDURA, A. *Self-efficacy, the exercise of control*. New York: Freeman and Company, 1997.
- BONAMINO, A.; LIMA, N.C.M. Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: MARTINS, A.M. et al. (Org.). *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças*. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 92-117.
- CASANOVA, D. C. G.; RUSSO, M. H. Crenças de autoeficácia de gestores escolares: variáveis relacionadas. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 42, p. 01-11, jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150020>>. Acesso em: 01 nov. 2017. .
- CASANOVA, D.C.G. *Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista*. 2013. 177 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2013.
- FERNANDES, M.J.S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. *RBPAE*, v. 27, n. 3, p. 453-474, set/dez.2011.
- FISHER, Y. The sense of self-efficacy of aspiring principals: exploration in a dynamic concept. *Social Psychology of Education: an International Journal*, v. 14, n. 1, p. 93-117, Mar./2011. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ913128>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G. Autoeficácia de Gestores Escolares: algumas percepções. In: SIMPÓSIO DO LAGE, 9., 2013. Campinas-SP. *Governança democrática na educação: sistema, rede e escola*. Campinas: UNICAMP/FE, 2013. p. 108-112.
- GUERREIRO-CASANOVA, D. C.; AZZI, R. G.; RUSSO, M.H. Autoeficácia de diretores escolares: alguns aspectos que interferem em suas crenças. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, v. 2, 2014.
- HOY, W. School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, v. 50, n. 1, p. 76-97, 2012. Disponível em: < <https://eric.ed.gov/?id=EJ954101>>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- MACHADO, C.; ALAVARSE, O.M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. *RBPAE*, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2014.

MARTINS, P. C. N. O professor coordenador e a percepção que tem da sua função no contexto do programa “São Paulo faz Escola”. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

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

PARO, V. H. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011a. 248 p.

RUSSO, M. H. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, C. et al. *Políticas educacionais & discursos pedagógicos*. Brasília: Liber Livro, 2007.

RUSSO, M. H.; BOCCIA, M. B. Diretor de escola pública: Categorias teóricas de análise na pesquisa sobre o seu papel. *EccoS*, v. 11, n. 2, p. 587-604, jul./dez. 2009.

TSCHANNEN-MORAN, M.; BARR, M. Fostering student achievement: the relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, v. 3, p. 187-207, 2004. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ824125>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

TSCHANNEN-MORAN, M.; GAREIS, C. Principals' sense of efficacy: assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, v. 42, p. 573-585, 2004. Disponível em: <<https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230410554070?journalCode=jea>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A. et al. (Org.). *Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha*. Brasília: OEI, Liber livro: São Paulo: FCCH, 2006.

Recebido em 13 jul. 2015 / Aprovado em 22 ago. 2017

Para referenciar este texto

CASANOVA, D. C. G.; RUSSO, M. H. Crenças de eficácia de gestores escolares e as metas do IDESP. *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n. 45, p. 157-175. jan./abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/EccoS.n45.5858>>.

