PERCEPÇÕES DE GESTORES ESCOLARES SOBRE **AUTOEFICÁCIA E IDESP**

Daniela Couto Guerreiro-Casanova¹

Universidade Estadual de Campinas

danielaguerreiro@yahoo.com.br

Roberta Gurgel Azzi

Universidade Estadual de Campinas

azzi@unicamp.br

Resumo

Esta pesquisa visa identificar a relação da autoeficácia de gestores escolares para elevar

os resultados dos estudantes em testes padronizados com o índice do IDESP 2011,

assim como a relação entre a concordância desses gestores com a política do IDESP e o

índice de desempenho obtido em 2011 pelas escolas que dirigem. Participaram desta

pesquisa 26 gestores de escolas públicas estaduais de São Paulo. Os dados obtidos na

pesquisa foram analisados quantitativa e qualitativamente, verificando-se: crença de

autoeficácia para elevar os resultados dos estudantes em testes padronizados moderada;

ausência de relação entre a autoeficácia dos gestores e o índice do IDESP 2011; e

presença de relação entre a concordância dos gestores escolares com a política do

IDESP e o índice do IDESP 2011.

Palavras-chave: crença de autoeficácia; gestores escolares; avaliação externa.

¹ Bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo, processo número 2010/51657-1.

1

Introdução

Nas últimas décadas, as políticas educacionais implantadas na educação básica brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/96 alteraram as ações referentes à administração escolar e à coordenação pedagógica. No Estado de São Paulo, tais mudanças têm sido verificadas, sempre de maneira imposta verticalmente, sem a participação dos educadores que atuam nas escolas, requerendo novas posturas dos chamados gestores escolares (FERNANDES, 2011).

Este contexto, aqui brevemente mencionado, impulsionou a realização desta pesquisa, cujo objetivo geral foi identificar a relação da crença de "autoeficácia para elevar os resultados dos estudantes em testes padronizados" com o índice de desempenho (IDESPⁱ). Como objetivo específico, buscou-se identificar se a concordância dos gestores escolares com o IDESP apresentava relação com o índice obtido pelas escolas. Para tanto, foram utilizados dados quantitativos e qualitativos. Tal estudo foi delineado considerando os resultados de estudos internacionais de que a crença de autoeficácia de gestores escolares está associada à positiva liderança e a melhores índices de desempenho em avaliações externas e padronizadas.

Acredita-se que esta pesquisa possa auxiliar a compreender mais sobre a relação entre aspectos motivacionais dos gestores, considerando aqui a crença de "autoeficácia para elevar os resultados dos estudantes em testes padronizados" e o desempenho obtido pelas escolas no IDESP.

O gestor escolar

Sem a pretensão de aprofundar a temática relacionada ao gestor escolar, far-se-á uma breve colocação sobre esta função. Usualmente este termo é utilizado para se referir às pessoas que atuam na chefia das unidades escolares, englobando o diretor escolar, o vice-diretor e o coordenador pedagógico (PARO, 2011). Cada uma destas

denominações é referente a certas atribuições na estrutura administrativa das escolas. Essas atribuições transitam entre as atividades-meio e as atividades-fim a serem desenvolvidas nas unidades escolares, de modo que, "[...] para que a administração efetivamente se realize é imprescindível que os meios utilizados não se contraponham aos fins visados" (PARO, 2011, p. 21).

As atividades-fim de uma escola estão, ou deveriam estar, diretamente associadas ao objetivo da educação, aqui entendido como formação multidimensional dos estudantes, sendo, portanto, distintas das atividades-fim realizadas em uma organização empresarial (PARO, 2011; RUSSO, 2007). No entanto, cada vez mais as implantações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo têm requerido dos gestores escolares – diretores, vice-diretores ou coordenadores – posturas técnico-burocráticas, de modo que as atividades pedagógicas têm se distanciado das ações por estes realizadas (PARO, 2011; FERNANDES, 2011; RUSSO, 2009). Aos gestores escolares parece ter restado o papel gerencial de controlar e regular o trabalho dos docentes, em prol do padrão de qualidade a ser obtido pela unidade escolar que administram (FERNANDES, 2011), medido por meio de avaliações externas padronizadas. Ficam divididos, portanto, entre o cumprimento das solicitações vindas da Secretaria da Educação e as necessidades pedagógicas apresentadas pelo corpo docente e demais integrantes da unidade escolar em que atuam, as quais nem sempre são compreendidas pelos gestores (PARO, 2011; ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006).

No entanto, é sabido que escolas lideradas por gestores reconhecidos e comprometidos, juntamente a um corpo docente envolvido, tendem a ocupar posição de destaque frente às demais unidades escolares (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2006). Na literatura internacional, uma das variáveis relacionadas ao exercício da positiva liderança pelos gestores é a crença de autoeficácia de gestores escolares (BANDURA, 1997; TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004), apresentada a seguir.

Autoeficácia de gestores escolares

A autoeficácia de 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). Esta crença é construída ao longo dos anos de formação e atuação como gestores, podendo oscilar em termos de intensidade dependendo do modo como interpretam a dinâmica ambiental em que estão inseridos. A autoeficácia de gestores escolares é um constructo multifacetado por definição, pois engloba de maneira inter-relacionada experiências pessoais e variáveis contextuais, como localização e *status* socioeconômico das escolas (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004).

Tarefas relativas às questões pedagógicas, gerenciais, emocionais e de relacionamentos interpessoais integram os múltiplos aspectos da autoeficácia de gestores escolares (FISHER, 2011). Destaca-se que a autoeficácia desses gestores engloba a percepção sobre a capacidade para desempenhar as ações necessárias para liderar e regular o processo grupal em direção à realização dos objetivos (MCCORMICK, 2001). Tal crença auxilia o gestor a exercer ações que possibilitem um ambiente de apoio aos docentes e funcionários, provendo modelos apropriados, estimulação intelectual, apoio individualizado, articulando visões diferentes e estabelecendo altas expectativas de desempenho, em vez de apenas controlar as ações (EGINLI, 2009).

A autoeficácia de gestores escolares coloca-se como um importante constructo mediador das ações gestoras (BANDURA, 2000) e está associada a unidades escolares com melhores condições de trabalho, sejam condições físicas ou sociais (BANDURA, 1997), a ações de lideranças que visam promover mudanças nas estruturas curriculares e nas estratégias de ensino (MCCULLERS; BOZEMAN, 2010), à percepção de eficácia docente (BANDURA, 1997; EGINLI, 2009; TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004), ao desempenho dos estudantes (HOY; SWEETLAND; SMITH, 2002) e ao sucesso escolar em avaliações em larga escala (MCCULLERS, 2009; MCCULLERS; BOZEMAN, 2010; SMITH; GUARINO, 2006).

O estudo conduzido por Fisher (2011) verificou que a autoeficácia de gestores escolares é percebida como composta por tarefas pedagógicas, de relacionamento interpessoal e de administração geral. O controle que os gestores exercem sobre essas tarefas depende da liberdade de ação percebida por eles. No início da formação em serviço, os gestores acreditam que a liberdade é condicionada a aspectos ambientais; somente após dois anos em treinamento passam a acreditar que as tarefas pedagógicas podem ser controladas por eles, mas que as tarefas de administração geral sofrem influências externas, como das ações políticas e da comunidade em que a escola está inserida.

Outros estudos verificaram que a crença de autoeficácia de gestores escolares não apresenta relações significativas com: os anos de experiência na função gestora (TSCHANNEM-MORAN; GAREIS, 2004; 2007; MCCULLERS, 2009; MCCULLERS; BOZEMAN, 2010), os anos de permanência em uma mesma escola (TSCHANNEM-MORAN; GAREIS, 2004; 2007), o nível de ensino e a localização (se rural ou central) da escola (TSCHANNEM-MORAN; GAREIS, 2007).

O apoio vindo dos órgãos governamentais configura-se como um dos aspectos que contribuem para explicar a autoeficácia de gestores escolares, de modo que a percepção de ter recursos adequados e apoio dos supervisores de ensino está interconectada à crença percebida pelos gestores (TSCHANNEM-MORAN; GAREIS, 2007).

Segundo McCullers e Bozeman (2010), a autoeficácia de gestores escolares apresenta correlação fraca com a percepção dos gestores de que a escola dirigida por eles pode concretizar as metas impostas pelos órgãos governamentais em avaliações em larga escala. Estes autores comentam que a percepção sobre a viabilidade da meta estabelecida pelos programas de avaliações em larga escala se relaciona com a autoeficácia de gestores escolares, de modo que 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. Nesse estudo de McCullers e Bozeman (2010), o índice obtido pela escola na última avaliação em larga escala apresenta relação com a autoeficácia de gestores escolares.

Qualidade da educação e as ações da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP)

Qualidade é um conceito histórico-social, permeado de valores culturais, os quais são temporais e específicos a cada comunidade (AZEVEDO, 2011; RUSSO, 2007). Na educação, a qualidade tem sido analisada, entre outros modos, como: *relacional*, buscando compreender a qualidade da educação a partir da comparação entre a educação oferecida à maioria da população e a oferecida aos grupos privilegiados, buscando a inclusão social; e *qualidade total*, que busca ampliar a eficiência e a produtividade das escolas, responsabilizando as escolas pela exclusão e pela incompetência (AZEVEDO, 2011).

Definir a qualidade da educação é tarefa complexa, pois se faz necessário identificar os fatores determinantes da qualidade que se busca. Esses fatores são inúmeros e podem ser amplamente agrupados como internos (por exemplo, condições da organização, da gestão escolar, competência do corpo docente etc.) e externos (condições socioeconômicas e políticas educacionais) (RUSSO, 2007).

Nas últimas décadas, sistemas de avaliações em larga escala têm sido implantados nas diversas redes de ensino públicas. Seus defensores alegam que tal medida auxilia a mensurar a qualidade da eficácia da educação oferecida aos estudantes. No entanto, é possível verificar a presença de uma grande polêmica, principalmente no que se refere ao significado de escola eficaz. Segundo Brooke e Soares (2008), a escola eficaz é aquela unidade escolar que demonstra capacidade de produzir os resultados que a sociedade espera, auxiliando a promover a igualdade entre a população, admitindo que a escola que um aluno frequenta faz diferença para o aprender deste. Estes autores ainda alertam que pesquisas sobre escolas eficazes, as quais são centradas na análise dos processos em busca de melhores resultados para os alunos, são diferentes de pesquisas sobre produtividade escolar, as quais têm origem economicistas e visam otimizar os recursos para obter os resultados desejados.

As avaliações em larga escala podem ser benéficas se forem utilizadas para refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas nas unidades escolares, adotando um caráter

diagnóstico e contribuindo para a formulação de possibilidades de ações a serem desenvolvidas. No entanto, tal característica parece ser minimamente utilizada, reduzindo-se a um mecanismo punitivo que responsabiliza a escola pelos resultados obtidos, sejam eles positivos ou negativos (BROOKE; SOARES, 2008; COSTA, 2010). Portanto, sua contribuição como medida de qualidade da educação é deficiente, pois se propõe a mensurar apenas o conhecimento dos alunos, desconsiderando a multidimensionalidade da educação (PARO, 2011).

Em 2008, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) instituiu o 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).

Lançado em maio de 2008 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, o Programa de Qualidade da Escola tem como objetivo promover a melhoria da qualidade e a equidade do sistema de ensino na rede estadual paulista, com ênfase no direito que todos os alunos da rede pública possuem: o direito de aprender com qualidade. [...] o programa cumpre o papel de apoiar o trabalho das equipes escolares no esforço da melhoria da educação e de permitir que os pais de alunos e a comunidade possam acompanhar a evolução da escola pública paulista (SÃO PAULO, 2012, p. 1).

Todos os anos, as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio são avaliadas, considerando-se o desempenho dos alunos nos exames de proficiência do SARESP (especificamente nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa) e o fluxo escolar, medido pela taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização, coletada pelo Censo Escolar. A partir dos resultados obtidos nesta avaliação, as escolas recebem metas a serem cumpridas. Além disso, o IDESP influencia, por meio do adicional por qualidade, na bonificação que os profissionais da educação recebem, de modo que uma escola que cumpriu além das metas exigidas receberá um valor adicional (calculado via dados de cada escola). Este programa tem sido alvo de críticas, devido a sua lógica avaliativa (ALVES; FRANCO, 2008).

Dadas as informações apresentadas sobre a atividade do gestor, o IDESP proposto pela SEE/SP e os estudos sobre crenças de autoeficácia, este estudo foi estruturado com o objetivo geral de identificar a relação da crença de "autoeficácia para elevar os resultados dos estudantes em testes padronizados" com o índice de desempenho escolar (IDESP).

A pesquisa

Esta pesquisa foi realizada sob o delineamento descritivo, utilizando técnicas quantitativas e qualitativas, a fim de se otimizar as informações obtidas. Após autorização do Comitê de Ética em Pesquisa e das Diretorias Regionais de Ensino, foram visitadas 10 escolas da rede pública estadual de São Paulo, sendo 4 escolas da região do ABC paulista e 6 escolas do interior.

Participaram voluntariamente da pesquisa 26 gestores: 5 diretores, 4 vice-diretores e 17 coordenadores. A amostra aqui estudada apresenta idade entre 32 e 60 anos, e é composta por 18 pessoas do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Os participantes declararam ter entre 14 e 38 anos de experiência docente, tendo entre 1 e 15 anos de atuação na função de gestores. São formados em pedagogia (n = 1), licenciaturas (n = 11), têm cursos de especialização (n = 13) e mestrado (n = 1). Quase a totalidade (24 em 26 gestores) atua apenas na escola pesquisada, sendo que 1 participante atua em outra escola pública e 1 participante também atua em escola privada.

Para acessar a percepção da "autoeficácia de gestão escolar para elevar os resultados dos estudantes em testes padronizados", foi utilizada a seguinte pergunta objetiva: *Quanto eu sou capaz de elevar o desempenho dos alunos em testes padronizados?* Como possibilidade de resposta, os gestores poderiam escolher um dos valores expressos entre 1 e 10. Essa pergunta é integrante do Questionário do Gestor (TSCHANNEN-MORAN; GAREIS, 2004), elaborado especificamente para obter a percepção de autoeficácia dos gestores escolares em relação aos aspectos relativos à autoeficácia para gerenciamento, autoeficácia para aspectos instrucionais e autoeficácia para liderança moral. Esse questionário tem apresentado boas evidências de validade em pesquisas internacionais (como $\alpha = 0.87$, $\alpha = 0.86$ e $\alpha = 0.83$, respectivamente para cada dimensão); foi traduzido e adaptado para a realidade brasileira, submetido à análise de juízes e encontra-se em estudo de busca de evidências (GUERREIRO-CASANOVA, 2011).

Para saber se os gestores concordavam ou não com a política de avaliação externa implantada pela SEE/SP, foi utilizada a seguinte pergunta: *Você concorda com a*

política de avaliação da Secretaria da Educação Estadual em relação ao trabalho docente (IDESP) e à aprendizagem dos alunos (SARESP)? () sim () não Por quê? As respostas emitidas em relação ao porquê da concordância, ou não, com o IDESP e o SARESP foram analisadas qualitativamente, o que possibilitou o caráter multimétodo desta pesquisa. Os índices do IDESP de 2011 de cada escola, conforme divulgado no site da SEE/SP, compõem o quadro de variáveis aqui estudadas.

As percepções dos participantes

Em relação à percepção de autoeficácia dos gestores escolares para "elevar o desempenho dos alunos em testes padronizados", foi verificada média 7,69 (em uma escala de 10 pontos, com a resposta mínima obtida de 5 e máxima de 10, desvio padrão de 1,37). Essa média parece indicar que os gestores aqui participantes percebem-se moderadamenteⁱⁱ capazes de elevar o desempenho dos alunos em testes padronizados.

Os índices do IDESP das escolas participantes oscilaram entre 1,02 e 2,82 em 2011. Atingir índice 5 no IDESP é a meta estabelecida pela SEE/SP até 2030. Dos 26 participantes, 13 declararam concordar com a política relativa ao IDESP; 6 declararam não concordar; e 7 não responderam a questão.

Para analisar a relação entre a autoeficácia dos gestores escolares e o IDESP, foi realizada análise de correlação de Spearman. Verificou-se que, nesta amostra, a percepção de autoeficácia dos gestores escolares não se relaciona significativamente com o IDESP ($\rho = 0.24$; P = 0.226), mostrando que a presença de gestores que se percebam autoeficazes não é paralela à verificação de resultado adequado no IDESP, diferindo de estudos internacionais (MCCULLERS, 2009; MCCULLERS; BOZEMAN, 2010).

A fim de saber se a concordância ou não com a política do IDESP e do SARESP se relacionava com a nota obtida no IDESP, foi realizado o teste de Mann-Whitney para comparar a nota do IDESP 2011 com a concordância declarada pelos participantes. Tal análise verificou que os participantes que concordavam com o IDESP revelaram em

suas respostas médias significativamente (P = 0,02) maiores (M = 2,20; desvio padrão = 0,60; mínimo 1,19 e máximo 2,82; n = 13) que as médias dos que não concordavam (M = 1,53; desvio padrão = 0,46; mínimo 1,02 e máximo 2,32; n = 6). Esse resultado parece apontar para a hipótese de que a concordância ou não com a política do IDESP e SARESP tem relação com os índices obtidos pelas escolas aqui pesquisadas.

Qualitativamente, os gestores que concordavam com a política do IDESP também demonstraram algumas ressalvas quanto a tal programa. As respostas sugerem que esses gestores concordam com a possibilidade diagnóstica que o IDESP, como avaliação em larga escala, pode oferecer às unidades escolares, auxiliando no desenvolvimento dos projetos pedagógicos delas ("Acredito que o referido índice contribui muito com mecanismos de diagnóstico que interfere diretamente na proposta pedagógica da escola, promovendo o replanejamento das ações").

No entanto, esses gestores que concordavam com o IDESP também manifestaram que a avaliação dos professores atrelada ao IDESP, por meio da qual se estabelece o bônus dos educadores, pode ser considerada falha ("Como uma referência para melhorias e recursos para o bom rendimento escolar, não como avaliação ao professor, pois há muitas injustiças"). Também indicaram que o IDESP poderia ser mais bem-aproveitado caso fossem divulgadas as notas do SARESP para os alunos ("De uma certa forma é bom, mas o ideal seria que os alunos tivessem acesso as notas").

Já os gestores que não concordavam com a política do IDESP demonstraram insatisfação sobre: avaliação da competência dos educadores ("Na verdade eles não querem avaliar o aluno e sim os professores que na maioria das vezes possuem jornadas externas e estressantes e quando tentam orientar, incentivar seus alunos, encontram com pessoas apáticas e sem formação inicial, isso tudo graças a PROGRESSÃO CONTINUADA"); avaliação dos professores que define o bônus e o consequente caráter punitivo que esta assume ("Sim pelos Indicadores de Qualidade e não concordo em relacionar o IDESP com o Bônus para os profissionais da Educação, pois a responsabilização punitiva recai para os professores e diretores"); idoneidade das correções ("Não acredito na verdadeira correção dessas provas"); a desconsideração dos diversos contextos/ambientes socioeconômicos em que as escolas estão inseridas ("Cada escola tem uma realidade diferente em sua comunidade,

localização e condições sociais"); inaplicabilidade de um teste como meio de se mensurar a aprendizagem dos alunos, desconsiderando o processo em que a aprendizagem ocorre, bem como os saberes não formais que são ensinados na escola ("Porque não é através de teste em um ou dois dias de SARESP, por exemplo que dá para avaliar um aluno ou o que ele aprendeu no decorrer do ano").

Considerações Finais

A "crença de autoeficácia dos gestores escolares para elevar os resultados dos estudantes em testes padronizados" não apresentou relação com o IDESP de cada escola. Este resultado diverge das pesquisas internacionais que se dedicaram a tal tema (MCCULLERS, 2009; MCCULLERS; BOZEMAN, 2010). Não há pistas claras sobre a divergência do resultado obtido, uma vez que pode estar ligada a diferentes aspectos, como cultura avaliativa, questões de infraestrutura, questões ligadas ao próprio desenho da pesquisa, aos instrumentos etc.

A amostra pesquisada demonstrou percepção moderada da "crença de autoeficácia dos gestores escolares para elevar os resultados dos estudantes em testes padronizados". Isso sinaliza que as crenças destes gestores ainda podem se elevar, já que suas confianças não são muito fortes.

A concordância, ou não, dos gestores escolares com a política do IDESP apresentou relação com o índice obtido pelas escolas. Ao interpretar tal resultado, pode-se hipoteticamente conceber que gestores que concordam com a política do IDESP tendem a comprometer-se mais e a realizar ações que visem atingir as metas estabelecidas para a escola que dirigem e, consequentemente, melhorar o índice a ser obtido no próximo IDESP, sendo que a não concordância estaria relacionada a comportamentos inversos.

Quando analisado qualitativamente esse resultado, pode-se perceber que boa parte das falas dos gestores pesquisados evidencia desconfiança sobre os reais objetivos do Programa Qualidade na Escola. Esse resultado parece indicar a necessidade de se articular a construção das políticas educacionais da SEE/SP com as considerações dos

gestores, principalmente quando algumas perspectivas destacam que nos últimos anos as decisões têm sido cada vez mais verticais (FERNANDES, 2011).

Sabe-se que a pequena amostra aqui analisada é uma limitação desta pesquisa; no entanto, este é um primeiro estudo abordando as variáveis aqui discutidas, e seus resultados trazem pistas que alertam sobre a importância de se realizar outras investigações que ajudem a compreender o resultado obtido, considerando as relações entre as crenças de autoeficácia, as atuações dos gestores escolares e os desempenhos escolares em avaliações externas e padronizadas.

Referências

ALVES, M.T,G; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, N.; SOARES, F. J. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 3, p. 409-432, set./dez. 2011.

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

_____. Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: LOCKE, E. A. (Ed.) **Handbook of principles of organization behavior**. Oxford, UK: Blackwell, 2000. p. 120-135.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BROOKE, N.; SOARES, F. J. **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

COSTA, D. M. A gestão democrática e a avaliação em larga escala no contexto da educação básica. **Revista Eletrônica Política e Gestão Educacional**, n. 8, 1° semestre, 2010.

EGINLI, I. **Principal Leadership and teacher commitment to the profession**: the mediating role of collective efficacy and teacher efficacy. 2009. Dissertação (Mestrado) – George Mason University, 2009. Disponível em: <www.eric.ed.gov>. Acesso em: mar. 2011.

FERNANDES, M. J. S. A coordenação pedagógica nas escolas estaduais paulistas: resoluções recentes e atuação cotidiana na gestão e organização escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 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.

GUERREIRO-CASANOVA, D. C. Eficácia Individual e Coletiva de Docentes e Gestores no Ensino Médio. 2011. 116f. Projeto de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

HOY, W. K.; SWEETLAND, S. R.; SMITH, P. A. Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. **Educational Administration Quarterly**, 38, p. 77-93, 2002.

MCCORMICK, M. J. Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitive theory to leadership. **The Journal of Leadership studies**, v. 8, n. 1, p. 22-33, 2001.

MCCULLERS, J. F. Self-Efficacy Beliefs of Florida School Principals regarding Federal and State Accountability Measures. 2009. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, University of Central Florida, 2009.

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

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Educação do Estado de São Paulo. **Programa de Qualidade na Escola.** Nota Técnica. Março, 2012. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota_tecnica_2011.pdf>. Acesso em: maio 2012.

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

RUSSO, M. H. Contribuições da administração escolar para a melhoria da qualidade do ensino. In: BAUER, C.; CARVALHO, C.; JARDILINO, J. R. L.; RUSSO, M. H. (Orgs.) **Políticas educacionais & discursos pedagógicos**. Brasília: Liber Livro, 2007. p. 69-96.

_____. Descentralização, autonomia e projeto escolar nas políticas educacionais paulistas. In: DIAS, E. T.; LORIERI, M. A. (Orgs.) **Teorias e Políticas em Educação.** São Paulo: Xamã, 2009. p. 141-149.

SMITH, W.; GUARINO, A. Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. **Journal of research for educational leaders**, v. 3, n. 2, p. 4-23, 2006.

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

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

_____. Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. **Journal of Educational Administration**, v. 42, p. 573-585, 2004.

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

_

ⁱ IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo: é um indicador de qualidade elaborado e utilizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Ao longo do texto, tal índice será comentado.

será comentado.

ii A palavra "moderada" é aqui utilizada para representar a força ou intensidade da autoeficácia percebida pelos participantes. Segundo Bandura (1997), a crença de autoeficácia pode apresentar variação de força ou de intensidade. Neste estudo, como foi utilizada uma escala de 10 pontos, valores entre 1 e 4 foram relacionados a crenças percebidas de modo fraco; valores entre 5 e 7 a crenças moderadas; e valores entre 8 e 10 a crenças fortes.