

# **GESTÃO DA ESCOLA E CRENÇAS DOCENTE DE EFICÁCIA PESSOAL E COLETIVA**

**Miguel Henrique Russo**

UNINOVE/Brasil

mhrusso@uninove.br

**Roberta Gurgel Azzi**

UNICAMP/Brasil

azzi@unicamp.br

**Resumo:** O texto introduz a dimensão psicossocial na discussão que visa compreender as funções dos agentes da gestão escolar nas condições que favorecem a construção e execução do projeto escolar. A questão central do estudo é a importância das crenças de eficácia individual e coletiva dos agentes escolares na produção dos resultados educacionais. Aquela questão encontra seus fundamentos na teoria social cognitiva de Albert Bandura, para quem crenças de auto-eficácia são mediadoras da ação humana. O texto evidencia a relação entre crenças de eficácia e resultados escolares e sugere novos estudos.

**Palavras-chave:** gestão escolar; trabalho gestor; auto-eficácia; teoria social cognitiva.

## **INTRODUÇÃO**

Este texto constitui a justificativa do Projeto de Pesquisa interinstitucional “Contribuições dos agentes da gestão escolar na construção da auto-eficácia individual e coletiva dos docentes”, em desenvolvimento pelos autores e coordenado pela Profa. Dra. Roberta Gurgel Azzi, na Faculdade de Educação da UNICAMP. O referido projeto tem como objetivo conhecer como, na prática escolar, os gestores contribuem para a construção e alteração de crenças de auto-eficácia individual e coletiva na equipe docente das escolas.

O processo gestor na escola é um dos fatores determinantes dos resultados alcançados por ela. Para além das determinações sociais, políticas e econômicas a qualidade da educação escolar depende de inúmeras variáveis intra-escolares que incluem os insumos materiais, conceptuais e humanos.

Os recursos materiais são importantes e determinantes da qualidade da educação. Sua existência em quantidade e qualidade adequadas contribui facilitando a realização do processo educativo.

Os recursos conceptuais, ou sejam, as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o projeto escolar e sua prática, são determinantes da concepção pedagógica e da orientação política e ideológica da educação desenvolvida na escola. A inexistência de

um projeto escolar produzido pelos seus agentes, que articule os projetos existenciais de cada um deles com as concepções de mundo, sociedade, educação e escola que perpassam o projeto escolar produz a fragmentação do processo pedagógico pela falta de uma orientação que ilumine as práticas individuais e coletivas.

Os recursos humanos, entendidos como os recursos do homem para a produção da sua existência são, na escola, ao mesmo tempo, recursos cruciais do processo pedagógico e seu objeto. Assim, são essenciais para pensar a organização e o funcionamento da escola em todas as suas dimensões.

Neste estudo nos ocuparemos das demandas que se impõem aos agentes escolares, em geral, com foco naqueles que têm sua atuação na direção, coordenação e supervisão do processo escolar, genericamente denominados gestores. Estes agentes têm, funcionalmente, papel destacado na determinação das condições objetivas e subjetivas que perpassam o trabalho escolar. Há, tanto na dimensão funcional-burocrática, quanto na dimensão psico-social, a existência de expectativas para o desempenho daqueles agentes. O não atendimento daquelas expectativas coloca, em geral, em risco os resultados do projeto escolar.

A questão com a qual nos ocuparemos, a atuação propulsora do processo escolar pelos agentes da gestão e as crenças docentes, encontra seus fundamentos na teoria social cognitiva de Albert Bandura. Para este autor crenças são mediadoras da ação humana. Por meio de trabalho empírico e teórico postulou a crença de auto-eficácia, importante constructo para a compreensão da ação humana.

As contribuições de Bandura têm sido apropriadas por profissionais do campo educacional por ter revelado, entre outros, o papel das crenças de eficácia pessoal e coletiva dos diversos agentes na consecução das finalidades do processo escolar. Isto nos conduz a pensar que para os agentes de gestão esta é uma condição necessária tendo em vista que são eles responsáveis por criar e garantir condições favoráveis ao desenvolvimento da auto-eficácia dos demais agentes do processo escolar.

## **PROCESSO PEDAGÓGICO E TRABALHO NA ESCOLA**

A escola é a instituição social à qual incumbe a missão de formar os sujeitos em sua dimensão subjetiva, isto é, sua formação como sujeito histórico portador da herança cultural da humanidade, que sintetiza, assim, os milhares de anos de história do homem.

O processo de produção pedagógico que ocorre na escola possui especificidades que o torna diferente do processo de produção de bens materiais. Essas diferenças não se limitam, como é comum se pensar, à natureza do objeto do trabalho. Elas se situam na natureza mesmo do processo de trabalho e dos recursos, e nos objetivos que visa realizar. Enquanto na sociedade capitalista a produção assume o quase exclusivo objetivo de produção de mercadorias, o trabalho escolar objetiva a formação e a emancipação de sujeitos humanos para gozar de igualdade e de autonomia. Para tanto, é preciso pensar formas de organização e gestão do trabalho escolar calcados na solidariedade, isto é, que não violem a natureza do processo educativo, que para ser verdadeiramente humano não pode se dar com base na dominação ou com o uso de autoridade coercitiva e burocrática (Cf. RUSSO, 2004 e 2007).

O trabalho da escola, em geral, é determinado pelo currículo que resulta da operacionalização do projeto e das finalidades que se atribui à educação. Esse trabalho é coletivo na medida em que a concepção e o desenvolvimento do currículo se dá por disciplinas às quais cabe atingir objetivos e desenvolver conteúdos específicos da sua área de conhecimento.

Os professores são os responsáveis pelos trabalhos correspondentes a cada disciplina. Assim, atuando sob o campo de forças de um projeto escolar e de um currículo, cabe a eles transmitir conhecimentos e desenvolver habilidades, valores e atitudes esperados do educando.

## **O TRABALHO GESTIONÁRIO**

A administração escolar além de mediar a relação entre os meios e os fins educacionais da escola, é mediadora dos interesses que se manifestam em relação a educação no âmbito da sociedade e da escola. Dessa forma, poderá estar a serviço tanto da conservação quanto da transformação da ordem social, desenvolvendo, respectivamente, um projeto conservador ou um projeto progressista.

Nesse sentido, é preciso desenvolver uma perspectiva de fundamentação teórico-prática das alternativas gestionárias que se ligue ao fazer pedagógico dos agentes escolares, que lhes aponte as alternativas e estratégias de atuação, enquanto agentes sociais, no âmbito da escola e da sociedade.

A gestão da escola, seja ela individual ou coletiva, é uma ação determinada axiológica e ideologicamente. Não há como evitar que os responsáveis pela gestão escolar

conduzam suas ações sob a influência dos seus valores éticos e políticos. Em outras palavras, não há hipótese de uma tomada de decisões que seja isenta de valores e de opção ideológica, portanto, que seja neutra.

Assim, ao cuidar da construção do projeto político-pedagógico e do currículo, que o consubstancia, os responsáveis pela direção/coordenação do processo têm suas posições e decisões influenciadas por suas opções éticas e políticas.

Mesmo os atos mais simples e corriqueiros do cotidiano escolar, aos quais, em geral, se dão pouca, ou nenhuma, importância são determinados pelas orientações políticas dos seus agentes. São aqueles atos, aliás, que revelam a orientação política da gestão escolar, já que constituem a expressão material e objetiva da prática, nem sempre coincidente com o discurso.

Para que a administração escolar possa contribuir para a realização dos fins educacionais e para a consecução dos objetivos pedagógicos, na escola, é crucial que ela seja concebida a partir dos pressupostos teórico-metodológicos que determinam a natureza e a especificidade da educação e do processo escolar.

Assim, a administração escolar tem como grande desafio a formulação de propostas e estratégias que garantam que as ações desenvolvidas na escola não violem a natureza do processo pedagógico. A violação mais evidente na organização e funcionamento da escola, e que é responsável pela maioria das suas deficiências e fracassos, é a sua organização com fundamento no processo de produção material da empresa capitalista e a adoção da estrutura da organização burocrática. (RUSSO, 2007)

## **O TRABALHO DA DIREÇÃO**

A direção do processo de trabalho/produção escolar tem merecido alguma atenção nas discussões recentes em decorrência das mudanças que têm ocorrido no processo de trabalho escolar e, sobretudo, face às novas demandas sociais que requerem da escola uma nova postura na formação da subjetividade dos seus sujeitos. Assim, por exemplo, a relativa autonomia que vem sendo concedida à escola via projeto político-pedagógico, via regimento escolar próprio, autonomia financeira, conselhos escolares, participação da comunidade etc., fazem parte da estratégia de formação de indivíduos com mais autonomia e capacidade de decisão. Esta nova perspectiva é contraditória com a postura intervencionista do Estado na educação e até mesmo com o modelo burocrático e

autoritário, até agora dominante, e que emergiu da organização taylorista/fordista da produção.

Uma característica da direção do processo de trabalho/produção escolar, até aqui dominante, é a sua centralização na figura do diretor de escola. Essa fórmula, consagrada pela organização burocrática, parece produzir um condicionamento que impede, na prática e na teoria, se pensar formas coletivas de direção. A individualização da função diretiva traz consigo conseqüências na forma de exercício do poder e na forma de determinar as atribuições e competências da direção, dificultando, inclusive, sua democratização.

Pensada como atribuição individual a função de direção escolar tem se constituído de tarefas predominantemente administrativo-burocráticas que se sobrepõem às de natureza pedagógico-educacionais. Essa prática induziu a separação da função de direção de escola da função docente, ou de ensino, fazendo com que ela seja entendida, em várias instâncias, como função administrativa.

Na esfera do exercício do poder os diretores têm, na maioria das vezes, se limitado ao exercício da autoridade legal-formal (burocrática), fazendo cumprir os regulamentos e aplicando as penalidades neles previstos. A liderança que seria de se esperar do diretor de escola nem sempre se consoma, ao contrário, como representante dos interesses do Estado na escola, ele tem dificuldades para desenvolvê-la porque se vê em algumas situações na condição de defesa de posições que contrariam os interesses dos agentes escolares e da comunidade.

A atuação dos diretores na dimensão pedagógica do processo de trabalho/produção escolar tem sido bastante modesta tal a predominância da dimensão administrativa nas demandas que se oferecem na cotidianidade da escola. Além disso, esta é uma dimensão que apresenta grandes desafios e demanda grande esforço. Exige, além de competência técnica, um grande compromisso político com os interesses educacionais das camadas trabalhadoras, condições que as demandas cotidianas do trabalho dos diretores de escola parece dificultarem (RUSSO, 2009).

Se em relação a garantia dos meios para a realização do trabalho pedagógico, há certo consenso de que é função da administração, sob o comando de quem dirige, o mesmo não ocorre em relação às questões de natureza pedagógica, já que estas dizem respeito ao trabalho docente e aos fins da educação escolar e, sobre elas, há a necessidade de produção de consensos coletivos entre seus responsáveis. Assim, em relação à dimensão pedagógica cabe à direção promover o processo coletivo de reflexão e produção do projeto político-

pedagógico, respeitando as decisões emanadas da comunidade que pode, em diferentes situações, incluir os professores, os alunos, os pais ou todos em conjunto.

Em resumo, o trabalho do dirigente é crucial para a articulação dos meios com os fins educacionais da escola, para a utilização racional dos recursos e para a coordenação do esforço coletivo (Cf. PARO, 1986). Assim, o sentido atribuído à direção da escola pode contribuir positivamente para a consecução do trabalho escolar ou pode ser um fator restritivo ao alcance dos fins e objetivos pretendidos. Em outras palavras a direção exercida democraticamente irá produzir um clima favorável à participação e à formação de sujeitos humanos críticos e solidários, enquanto o exercício autoritário do poder irá se propagar para todas as relações escolares produzindo sujeitos sem autonomia e reprodutores da opressão.

Estas tarefas do dirigente são, em geral, compartilhadas com outros profissionais da educação e aos quais se atribuem funções específicas da administração, como é o caso do coordenador pedagógico, sobre o qual trataremos no próximo item.

## **A COORDENAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

A coordenação de curso é uma prática específica no âmbito das práticas escolares. Estas, por sua vez, são práticas sociais, portanto, históricas e culturais, ou seja, são produzidas historicamente no interior da instituição escolar constituindo uma cultura própria dessa instituição. Sua forma concreta, em cada organização escolar, assume o contorno determinado pelas condições próprias, isto é, pelo ordenamento normativo e pela cultura organizacional, que produzem formas singulares de práticas escolares.

É lógico, portanto, que não se pode pensar abstratamente a coordenação de curso. Ela é expressão de uma materialidade específica e de um tempo histórico determinado. Não pode surgir, ou existir, do nada.

A coordenação do processo de trabalho escolar é uma prática gestonária essencialmente pedagógica. Tem a ver com a construção e execução de um projeto educativo, o que nos obriga pensá-la a partir das condições organizacionais onde se desenvolve.

O papel do Coordenador Pedagógico na estrutura organizacional da escola parece ser crucial para a promoção das atividades acadêmicas do processo educativo. É ele o responsável pela coordenação das práticas escolares que consubstanciam o currículo de modo a garantir o alcance dos objetivos pretendidos pela escola. Esta função de articular os

meios com os fins, no caso da educação, é uma tarefa de grande complexidade na medida que envolve um grande número de pessoas que contribuem para a construção do todo. Ao mesmo tempo em que o coordenador deve cuidar para a integração do trabalho de todos os envolvidos deve, no caso dos professores, assegurar um grau de liberdade que não descaracterize as funções docentes, que pela natureza deve gozar de autonomia para, consoante o projeto pedagógico da escola e o currículo, desenvolver aquilo que constitui o cerne do trabalho docente. Há evidências empíricas de que a diretividade no trabalho do professor é origem de descompromisso com os objetivos a serem perseguidos pelo coletivo.

A dimensão pedagógica pode ser dividida, para efeito do trabalho do coordenador em duas esferas distintas: uma mais geral que trata da construção e execução do projeto político-pedagógico da escola e da integração curricular das disciplinas, horizontal e vertical; e outra que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, ao desenvolvimento do ensino nas atividades didáticas. Sem descurar desta última, na medida em que sua execução é de responsabilidade do professor, o coordenador deve privilegiar num estágio inicial a primeira esfera, tendo em vista ser ela dirigida a criação dos parâmetros mais gerais que iluminam as ações dos agentes do processo pedagógico. Ou seja, os planos de ação devem ter como guia os princípios assumidos como valores a serem utilizados nas práticas escolares, inclusive as do coordenador.

## **O TRABALHO DE SUPERVISÃO NA ESCOLA**

O controle do processo de trabalho, com o objetivo de garantir que sua execução se dê de forma que se realizem suas finalidades, é executado por agentes que realizam a ação supervisora. A supervisão corresponde, assim, à ação que visa assegurar que o trabalho ocorra segundo uma certa expectativa, ou de acordo com um procedimento estabelecido, ou, ainda, conforme o estabelecido em normas legais. A finalidade é assegurar que o produto do trabalho atenda as especificações previamente determinadas. A constatação de desvios no processo de trabalho ou nas especificações do produto, em relação ao esperado, leva o supervisor a propor medidas corretivas, o que, em si, o vincula diretamente ao processo de trabalho.

Em função da natureza do processo e do produto considerados podemos, genericamente, dizer que a supervisão se dá com foco no processo de trabalho ou no seu produto. Daí decorrem as inúmeras formas de como se pode organizar e executar a ação

supervisora. No caso do trabalho escolar, pode-se imaginar que a ação supervisora do processo de trabalho e da qualidade do produto seja realizada por um trabalhador especializado nessa tarefa, ou por uma equipe que acompanha as diferentes etapas do processo escolar. Em unidades escolares isoladas o responsável, em geral, é um membro da escola ocupante de uma função específica que integra e complementa as demais ações gestionárias. Em algumas redes escolares o trabalho de supervisão é feito por servidores externos às escolas e que realizam aquela ação em mais do que uma unidade. Assim, esse trabalho se dá, em parte, à distância com breves períodos de permanência dos seus agentes no interior das unidades escolares. Este é o caso, por exemplo, das redes públicas de ensino, cujo funcionamento seguem normas próprias estabelecidas pelo poder público respectivo e são supervisionadas por órgãos próprios dos sistemas.

Com base no fato de que o supervisor atua no processo escolar, ainda que indiretamente, ele tem importante e influente função na determinação do clima organizacional. Nesse caso, a exemplo dos demais agentes de gestão, sua atuação pode ser a de uma agência propulsora da auto-eficácia individual e coletiva dos agentes do processo escolar.

## **O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**

Para além da importância que têm o projeto escolar na orientação da prática individual e coletiva, sua maior riqueza é instaurar na escola um processo que mobiliza as forças de todos os agentes, ou seja, sua construção é coletiva. Esta compreensão parece já ter se transformado num truísmo, entretanto, continua a ser um desafio para os agentes da prática escolar em face das dificuldades que encontram na sua realização. A construção de um projeto escolar coloca seus agentes diante do processo prático, isto é, transformar as construções teóricas, as idéias, o objeto ideal, em objeto real.

O projeto escolar é algo razoavelmente complexo porque se constitui da combinação de princípios e valores produzidos por um coletivo de pessoas que são também sujeitos desse mesmo projeto. Constituem o projeto, também, os planos de ação e o currículo dele resultantes. Em resumo, o projeto é a combinação de princípios, planos de ação, currículo, sujeitos do processo educacional e práticas daí resultantes.

Decorre desse quadro o compromisso que, supostamente, todos terão com o projeto. Ninguém desenvolve compromisso com aquilo que não construiu ou não ajudou a



construir. A não-participação está na origem do descompromisso e este na da omissão estratégica daqueles que não querem ser cobrados por eventuais fracassos.

Ainda que não se possa descontextualizar o projeto pedagógico não se deve pensá-lo nos estreitos limites das condições concretas. É na etapa de execução, no processo prático, que se deve ajustar o projeto aos limites da realidade.

## **CRENÇAS DE EFICÁCIA E A TEORIA SOCIAL COGNITIVA**

Para além da dimensão social e econômica a apropriação do espaço escolar requer também levar em conta os processos subjetivos que estão presentes no seu interior e que aqui serão abordados na perspectiva da Teoria Social Cognitiva – TSC, proposta por Albert Bandura (BANDURA 1986, 1997, 2000 e BANDURA, AZZI E POLYDORO, 2008).

De acordo com a TSC os indivíduos são produtos e produtores do ambiente, sendo, neste sentido, por ele parcialmente determinados ao mesmo tempo em que nele interferem. A intencionalidade humana nas interações indivíduo-ambiente é compreendida, nesta perspectiva, como agência humana. As crenças pessoais exercem papel chave na constituição da agência, por conta dos inúmeros processos nos quais elas interferem. Nossas ações, escolhas, motivação, persistência etc. são marcadas pelas crenças de eficácia que possuímos, sejam elas crenças de eficácia pessoal ou coletiva. Ambas são da maior importância para compreendermos a realidade, no nosso caso, a realidade escolar.

A crença de eficácia pessoal é compreendida como sendo as *crenças de alguém em sua capacidade em organizar e executar cursos de ação requeridos para produzir certas realizações* (BANDURA, 1997, p.3). Na mesma direção, a eficácia coletiva configura-se como crenças compartilhadas por um grupo sobre sua capacidade para organizar e executar ações para produzir certas realizações. São inúmeros os estudos evidenciando a correlação entre crença e ação, sendo que se encontra maior número de investigações sobre a crença de auto-eficácia (ver BANDURA, 1997, para uma visão geral).

Segundo a TSC as crenças de eficácia são constituídas pelas informações que extraímos de quatro fontes: a) experiências vivenciadas de domínio nas ações realizadas; b) de processos de experiência vicária; c) de persuasão social; e d) dos estados fisiológicos e emocionais percebidos. É por meio destas quatro fontes que nossas crenças são formadas e reformuladas, em processo dinâmico. Também é preciso ressaltar que as crenças de eficácia postuladas pela leitura da TSC são domínio específico, por exemplo, a pessoa

pode se perceber altamente eficaz para ensinar matemática para crianças e se perceber ineficaz para ensinar jovens e adultos.

Os estudos sobre crenças de eficácia vêm ganhando força desde sua formulação em 1977, na medida em que os resultados evidenciam o seu papel preditivo. A formulação da crença de eficácia é produto de estudos empíricos no campo da clínica psicológica que revelaram que o que as pessoas se diziam capazes de fazer mantinha forte relação com o que elas de fato faziam.

A teoria explícita, também, os processos mediadores da crença e seus efeitos, são eles: cognitivos; motivacionais; afetivos; e de seleção (BANDURA, 1997). As construções cognitivas geradas em nível de pensamento permitem às pessoas predizer resultados de diferentes cursos de ação e criar meios para exercer controle sobre o que afeta suas vidas. Auto-motivação e ação propositiva também estão enraizadas na atividade cognitiva, bem como o são as análises feitas no domínio afetivo. Pessoas com baixa eficácia percebida em determinado aspecto tenderam a optar por atividades diferentes daquelas escolhidas por quem se percebe mais eficaz. Um elemento importante precisa ser destacado, em nenhum momento a discussão sobre crença desconsidera a necessidade de habilidade para a realização das ações.

## **O CAMPO EDUCACIONAL**

No campo da educação a TSC tem produzido investigações de crenças de eficácia de diferentes segmentos e sua relação com outros processos, por exemplos, auto-eficácia docente e discente, auto-eficácia docente e desempenho de alunos, auto-eficácia acadêmica de alunos, auto-eficácia e motivação, eficácia coletiva etc (ver AZZI E POLYDORO, 2006, para alguns exemplos).

Neste trabalho nosso foco será a eficácia pessoal e coletiva e os desafios que têm os gestores escolares no desenvolvimento e manutenção de crenças dos agentes do processo pedagógico.

Segundo Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) a *crença de auto-eficácia* do professor é definida como ***“o julgamento de suas capacidades em alcançar os resultados desejados de engajamento e aprendizagem do aluno, até mesmo entre aqueles alunos que possam ser difíceis ou desmotivados”*** (p.783).

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006, p.154) apresentam, ainda que alertando para o risco de reducionismo, informações sintetizadas das tendências observadas nos estudos empíricos sobre auto-eficácia docente relatados na literatura especializada.

Elevada auto-eficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exibe grande nível de planejamento e organização, escolhendo estratégias mais adequadas aos alunos.</li> <li>▪ É aberto a novas idéias e mais aberto a experimentar métodos novos que atendam às necessidades do estudante.</li> <li>▪ Atua de forma mais humanística na abordagem de controle do aluno.</li> <li>▪ Apresenta maior tendência em assumir riscos e em experimentar e, neste sentido, mais propensos a melhorar.</li> <li>▪ Cria clima positivo para a aprendizagem.</li> <li>▪ Atua persistentemente com aluno que apresente dificuldade;</li> <li>▪ Promove melhor desempenho dos alunos em diversas disciplinas.</li> <li>▪ Busca o aperfeiçoamento da crença de auto-eficácia do aluno, determinando a motivação.</li> <li>▪ Exibe entusiasmo, compromisso e realização diante da docência;</li> </ul>
Baixa auto-eficácia docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Apresenta tendência a manter uma atitude de tutela com uma visão pessimista da motivação dos alunos</li> <li>▪ Enfatiza o controle rígido do comportamento na sala de aula, com pressões extensas e sanções negativas para que os alunos estudem.</li> </ul>

Figura 1. Exemplos da relação entre nível de auto-eficácia docente e aspectos da prática educativa desenvolvida em sala de aula

Fonte: Bzuneck, 1996; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001.

Anita Woolfolk Hoy, em entrevista a Shaughnessy, ressalta que os estudos sobre auto-eficácia docente revelam que o professor precisa de suporte em sua atuação. Por suporte, a autora esclarece que não se entende ‘animá-lo’ ou supervisionar de perto e sim ajudá-lo a fazer seu trabalho de ensinar. Ou seja, este suporte precisa vir na forma de apoio efetivo ao professor para ajudá-lo a alcançar seus objetivos com os alunos (Shaughnessy, 2004).

Crenças de eficácia, tanto pessoal quanto coletiva, têm explicações similares do processo psicológico, mas no contexto real sua realização e implicações têm efeitos muito

diversos. *Para escolas, eficácia coletiva percebida refere-se ao julgamento de docentes de que a escola como um conjunto pode organizar e executar cursos de ação requeridos para a obtenção de resultados positivos junto aos alunos* (GODDARD, HOY E HOY, 2004, p. 4). Note-se que as duas formas de crença estão sempre presentes no ambiente escolar, uma não exclui a outra, apenas podemos eleger trabalhar com uma ou outra, ou ambas.

Buzneck e Guimarães (2009), em artigo intitulado “Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro” descrevem, com base em ampla revisão de literatura internacional, a conceituação e as bases teóricas do constructo eficácia coletiva no ambiente escolar, mensuração e implicações educacionais. Como conclusão prevêem *como inteiramente viável, sob uma liderança firme esclarecida, a adoção de estratégias de intervenção junto aos professores como grupo social, visando a que se recupere seu senso de compromisso social, se desenvolva sua competência profissional e, não menos importante, se reacendam a motivação e o entusiasmo, principalmente através do favorecimento das percepções de eficácia* (BZUNECK E GUIMARÃES, 2009, p.12).

Como já antes mencionado, vários estudos têm sido feitos no campo educacional a partir das postulações da teoria social cognitiva, seja com alunos, professores, gestores e pais, trabalhando um constructo ou relacionando vários, por exemplo, crenças, motivação, desempenho etc. Os resultados, alguns deles organizados em modelos propositivos que integram mais de uma dimensão do fenômeno educativo, têm se constituído em importante contribuição para a prática escolar.

Por exemplo, Caprara, Barbaranelli, Borgoni, Petitta e Rubinacci (2003) examinaram as correlações das crenças pessoais e coletivas, sobre a escola, de professores (726), staff da escola (387) e de pais (1994) de 18 escolas do tipo ‘junior high school’, em Milão e Roma (Itália), sobre percepções a respeito dos colegas, sobre compromisso afetivo, satisfação com o trabalho e no caso dos pais, satisfação com a escola. Interessante mencionar que para cada um dos segmentos sondados foi construído um modelo teórico e apresentadas as correlações entre variáveis observadas. A síntese dos resultados daquela pesquisa revela que as crenças de eficácia coletiva exercem notável influência mediadora nas crenças de eficácia individual nas atitudes organizacionais dos professores, do staff e sobre a satisfação dos pais. A percepção dos colegas e o comportamento dos dirigentes se revelaram importante na mediação do impacto das crenças de auto-eficácia sobre as

crenças de eficácia coletiva. Estes achados juntos representam uma nova contribuição na medida em que apontam para um dos mecanismos que pode dar conta de explicar a relação entre auto-eficácia e eficácia coletiva.

Também sobre eficácia coletiva Goddard *et al* (2004) propuseram um modelo que integra a formação, influência e mudança na eficácia coletiva percebida, em escolas. Pelo modelo, é possível visualizar as diferentes relações postuladas pela teoria social cognitiva com aspectos importantes do cotidiano escolar, como satisfação do professor, desempenho de aluno e evasão/permanência.

Iaochite (2007) investigou crença e fontes de construção de auto-eficácia docente de 263 professores de educação física da região do Vale do Paraíba no estado de São Paulo. Entre as variáveis de contexto estudadas considerou o apoio recebido do corpo administrativo, com a seguinte formulação: *O quanto você se sente apoiado(a) pelo corpo administrativo (direção, vice-direção, supervisor, coordenador, etc.) da instituição que trabalha?* O respondente poderia assinalar 'nada', 'pouco', 'suficiente' e 'muito'. *Foram encontradas diferenças significativas de crenças de acordo com o apoio do corpo administrativo, de maneira que os professores que se sentem apoiados suficientemente e muito apoiados, tendem a apresentar crenças de auto-eficácia mais altas que os demais* (IAOCHITE, 2007, p.75).

Ware e Kitsantas (2007) trabalharam com respostas de professores (26.257) e diretores (6.711) em um levantamento de dados de âmbito nacional nos Estados Unidos. Para determinadas variáveis estudadas o número de sujeitos considerados na análise foi menor, em função dos critérios de composição da amostra para aquele aspecto. Tinham como objetivo do estudo obter respostas para mais de uma indagação, destacaremos aqui a que buscava problematizar a relação entre crenças e compromisso docente com as implicações que essa relação possa ter para o funcionamento das escolas ou para formação de diretores. A partir dos resultados os autores sugerem a necessidade de que em cursos de formação inicial seja considerado o papel do diretor no engajamento de professores em atividades relevantes para a escola, por exemplo, ajudando docentes menos habilitados a desenvolverem melhores habilidades para dominar a atividade em sala de aula.

Os estudos apresentados são ilustrativos da importância das crenças de eficácia pessoal e coletiva na organização e execução das atividades no campo escolar que, certamente, nos auxiliam a pensar a atuação dos gestores neste espaço.

## **A TÍTULO DE FINALIZAÇÃO**

A construção e execução do projeto escolar é um processo que requer ações individuais articuladas ao esforço coletivo, condição típica daquilo que se denomina trabalho coletivo e que se apresenta na maioria das situações vivenciadas na sociedade moderna, ou seja, na sociedade organizacional. Nesta condição, os agentes do processo têm que possuir uma forte crença na sua capacidade de realizar aquilo que lhes cabe na execução do projeto coletivo e, ao mesmo tempo, crer que o conjunto dos seus pares é igualmente capaz de realizar com sucesso o projeto que compartilham.

Ora, se cabe aos agentes da gestão escolar coordenar o processo de construção e execução do projeto escolar, é necessário que trabalhem a dimensão psico-social do coletivo com vistas a desenvolver ou intensificar sua auto-eficácia em relação às ações que realizam nas situações próprias do processo pedagógico escolar.

O primeiro e fundamental grupo que merece atenção é o dos docentes. A eles cabe o trabalho que é o cerne do processo pedagógico, ou seja, são os professores que, através do ensino, produzem as transformações desejadas no aluno, objeto do processo escolar. A prática tem revelado que os docentes que têm uma crença mais firme na sua capacidade de ensinar seus alunos conseguem resultados mais satisfatórios do que aqueles com baixa auto-eficácia.

Para estimular a auto-eficácia docente e criar as condições favorecedoras para tanto é preciso que os gestores da escola, ocupantes das funções de direção, coordenação e supervisão, possuam a crença de que são capazes de influir nas crenças dos professores de modo a que eles se percebam capazes de realizar seu mister.

Seguindo o mesmo raciocínio, a busca da melhoria do rendimento do processo pedagógico escolar necessita estimular a crença na capacidade de aprender dos alunos, função que cabe a todos os agentes da escola e em especial aos professores em face do trabalho que realizam e do papel que têm na formação dos alunos.

Em face de todos os elementos aqui apresentados e discutidos, ainda que em quantidade reduzida em relação ao já disponível na literatura internacional, acreditamos necessário avançar, no Brasil, no desvelamento do papel das crenças nos espaços escolares, tarefa já iniciada por alguns grupos de pesquisa brasileiros. O estudo das contribuições dos agentes da gestão escolar para as crenças docentes e dos demais agentes escolares, apresentadas neste trabalho, é tema de um projeto interinstitucional desenvolvido entre os grupos de pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar, do Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE e o Núcleo de Estudos Avançados em Psicologia Cognitiva e Comportamental, da Faculdade de Educação da UNICAMP (Brasil).

## REFERÊNCIAS

AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. (Orgs) *Auto-eficácia em diferentes contextos*.

Campinas:SP, Editora Alínea, 2006.

AZZI, R. G.; POLYDORO S. A., BZUNECK, J.A. Considerações sobre a auto-eficácia docente. Em AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. (Orgs) *Auto-eficácia em diferentes contextos*. Campinas:SP, Editora Alínea, 149-159, 2006.

BANDURA, A. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. Em BANDURA, A., AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. G. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p.69-96, 2008.

BANDURA, A. O exercício da agência humana pela eficácia coletiva. Em BANDURA, A., AZZI, R. G.; POLYDORO S. A. G. *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, p. 115-122, 2008.

BANDURA, A. Exercise of human agency through collective efficacy, *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78, 2000.

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

BANDURA, A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BZUNECK, J. A. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1o. grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 48, n. 4, p. 57-89, 1996.

BZUNECK, J. A., GUIMARÃES, S.E.R. Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n.esp., p.1-15, out. 2009 – ISSN: 1676-2592.

CAPRARA, G.V., BARBARANELLI, L., BORGOGNI, L., PETITTA, L., RUBINACCI, A. Teachers' school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitudes toward school. *European Journal of Psychology of Education*, v. XVIII, N1, 15-31.

GODDARD, R. D.; HOY, W. K.; WOOLFOLK HOY, A. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, Washington, v. 33, p.3–13, 2004.

IAOCHITE, R.T. *Auto-Eficácia de Docentes de Educação Física*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas,SP, 2007.

PARO, Vitor H. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo:Cortez, 1986.

RUSSO, Miguel H. Escola e paradigmas de gestão. São Paulo, *Eccos*, v. 6, n. 1, p. 25-42, jun. 2004.

RUSSO, Miguel H. Trabalho e gestão na escola: especificidades do processo de produção pedagógico. XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE/UFRS, Porto Alegre, RS, 11 a 14/11/2007. (CD-Rom)

RUSSO, Miguel H. Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)*, Brasília, v. 25, n. 3, p. 455-471, set./dez. 2009.

SHAUGHNESSY, M. An interview with Anita Woolfolk: the educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16, 2, 153- 176, 2004.



TSCHANNEN-MORAN, M.; HOY, A. W. Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 17, p. 783-805, 2001.

WARE, H., KITSANTAS, A. Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, (May-June 2007): p303 (8), 2007.