

# CRENÇAS DE AUTOEFICÁCIA DE GESTORES ESCOLARES: VARIÁVEIS RELACIONADAS

*Principal's self-efficacy: related variables*

*Creencias de auto eficacia de gestores escolares: variables relacionadas*

Daniela Couto Guerreiro Casanova  
Miguel Henrique Russo  
Universidade Nove de Julho

---

## Resumo

As crenças de autoeficácia têm sido apontadas como um dos aspectos mediadores das ações realizadas pelos gestores escolares. Essas crenças referem-se ao julgamento do gestor sobre as próprias capacidades para estruturar cursos de ação específicos a fim de produzir resultados desejados na escola por ele dirigida, englobando tarefas pedagógicas, administrativas e de relacionamento interpessoal. Com o objetivo de ampliar a compreensão sobre essa crença, esta pesquisa dedicou-se a investigar as relações preditivas entre as crenças de autoeficácia de gestores escolares de escolas públicas da rede estadual de São Paulo, considerando-se os aspectos pessoais, de atividade docente e de contexto relacionados à atividade dos gestores escolares. Os 228 participantes responderam ao questionário do gestor e ao questionário de caracterização, por meio de coleta de dados *on-line*. A análise de regressão linear multivariada constatou relação significativa da satisfação com o trabalho e da concordância com o IDESP com a autoeficácia dos gestores escolares. A discussão dos resultados buscou contextualizá-los de acordo com as condições de carreira e as políticas educacionais diretamente relacionadas aos gestores escolares. *Palavras-chave:* motivação; avaliações externas; satisfação com o trabalho; autoeficácia de professores; gestores escolares.

## Abstract

Self-efficacy beliefs have been identified as one of the mediator aspects of actions taken by school administrators. These beliefs refer to the judgment of the manager on their own abilities to design specific courses of action in order to produce desired results at the school, encompassing educational, administrative and interpersonal tasks. In order to broaden the understanding of this beliefsthis research was dedicated to investigate the relationships between efficacy beliefs of school administrators from São Paulo state public schools of, considering the personal aspects of teaching activity and context related to the activity of school managers. The 228 participants answered to the manager's questionnaire and the characterization questionnaire through online data collection. Multivariate linear regression analysis found significant relationship among job satisfaction and agreement with the IDESP and the self-efficacy of school managers. The results were discussed seeking to contextualize them according to the career conditions and educational policies directly related to school administrators. *Keywords:* motivation; external evaluations; job satisfaction; teacher self-efficacy; school administrators.

## Resumen

Las creencias de auto eficacia se han identificado como uno de los aspectos de las acciones mediadores tomadas por los gestores escolares. Estas creencias se refieren al juicio del gestor sobre las propias capacidades para diseñar acciones específicos con el fin de producir los resultados deseados en la escuela que dirige, abarcando las tareas educativas, administrativas e interpersonales. Con el objetivo de ampliar la comprensión de esta creencia, este trabajo se dedicó a investigar las relaciones entre las creencias acerca de la eficacia de los gestores escolares de las escuelas públicas del estado de São Paulo, teniendo en cuenta los aspectos personales de la actividad docente y del contexto relacionado con la actividad de los administradores escolares. Los 228 participantes respondieron al cuestionario del gestor y el cuestionario de caracterización a través de la recopilación de datos en línea. El análisis de regresión lineal múltiple encontró una relación significativa entre la satisfacción laboral en acuerdo con el IDESP con la auto eficacia de los directores de la escuela. La discusión de los resultados fueron contextualizados de acuerdo con las condiciones de la carrera y las políticas educativas relacionadas a los gestores de la escuela. *Palabras clave:* motivación, evaluaciones externas, satisfacción laboral, auto eficacia de profesores, gestores escolares.

As escolas eficientes são usualmente associadas a gestores escolares que exercem suas lideranças com intuito de melhorar as condições de ensino (Bandura, 1997; Tschannen-Moran & Barr, 2004). A qualidade da liderança realizada pelos gestores escolares pode afetar as condições ambientais das unidades escolares, contribuindo para que professores e alunos possam usufruir de melhores condições para o ensino e para a aprendizagem (Bandura, 1997). O exercício da liderança escolar de modo transformador tem sido associado à autoeficácia de gestores escolares, entendida como um importante construto mediador das ações gestoras (Bandura, 2000). Diante disso, o que se pretende nesta pesquisa é investigar as relações preditivas entre as crenças de autoeficácia de gestores escolares de escolas públicas da rede estadual de São Paulo, considerando-se os aspectos pessoais, de atividade docente e de contexto relacionados à atividade dos 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, p. 3). A autoeficácia de gestores escolares engloba de maneira inter-relacionada experiências pessoais e variáveis contextuais (Tschannen-Moran & Gareis, 2004). Fisher (2011), em busca de maior compreensão sobre o domínio de autoeficácia de gestores escolares, verificou que esse é composto por tarefas relativas a três aspectos. O primeiro refere-se às questões emocionais e de relacionamentos interpessoais, incluindo a capacidade percebida para explicar e justificar as próprias decisões, persistir com um plano mesmo quando os resultados positivos não são verificados logo no início, aprender constantemente, agir de acordo com as próprias ideias e não sob influência dos outros atores, ser autocrítico, ser paciente com as outras pessoas da escola, se comunicar com todas as pessoas da mesma maneira, ouvir as sugestões dos pais de alunos, fornecer apoio aos funcionários, desenvolver as capacidades profissionais dos demais membros da equipe, encorajar o trabalho cooperativo, desenvolver boas relações com os membros da comunidade e com as autoridades em prol da escola, dentre outras. O segundo aspecto é relativo às tarefas administrativas gerais, como verificar e compreender as necessidades da comunidade para construir o projeto pedagógico, estabelecer objetivos claros e adequados para funcionários e estudantes, planejar

o tempo semanal de trabalho, planejar o ano letivo, planejar a gestão da escola, executar os planos e as decisões, supervisionar as execuções dos outros atores educacionais, tomar decisões baseadas em argumentos racionais, coordenar o trabalho das pessoas para que possam atingir os objetivos comuns, envolver os funcionários no processo de tomada de decisão, orientar os professores que não atuam de acordo com os padrões estabelecidos, motivar os professores por meio de ideias e entusiasmo, dentre outras. O terceiro aspecto refere-se às tarefas pedagógicas, incluindo proporcionar *feedback* para os professores, servir como uma fonte de informação pedagógica para os professores, implantar métodos de ensino e de avaliação variados, implantar inovações realizadas em outras escolas, estimular o desenvolvimento de ideias em várias maneiras, dentre outras tarefas.

Como pode ser observado ao se considerar as tarefas elencadas por Fisher (2011), muitas delas se constituem como fundamentais para o exercício da liderança esperada dos gestores escolares. A função de liderança é inerente à autoeficácia do gestor escolar, pois essa crença é relativa à percepção sobre a capacidade para desempenhar as funções cognitivas e comportamentais necessárias para regular o processo grupal em direção à realização dos objetivos (McCormick, 2001). Entende-se que um gestor escolar que confia na própria capacidade para produzir resultados desejados na escola por ele dirigida exerce a liderança de modo a possibilitar um ambiente de apoio aos docentes e funcionários, provendo modelos apropriados, estimulação intelectual e apoio individualizado, articulando visões diferentes e estabelecendo altas expectativas de desempenho, em vez de apenas controlar as ações. Nesse sentido, a autoeficácia de gestores escolares é positivamente relacionada com ações de lideranças que visam promover mudanças nas estruturas curriculares e nas estratégias de ensino, como também promover mudanças na estrutura pessoal que compõe o corpo docente e os funcionários de apoio das escolas (McCullers & Bozeman, 2010). Além disso, esta crença contribui para a mediação do comprometimento dos professores com a profissão e para o estabelecimento da crença de eficácia coletiva escolar, como também tem sido relacionada com a confiança dedicada pelos gestores aos docentes e aos estudantes (Eginli, 2009; Tschannen-Moran & Gareis, 2004).

A literatura tem analisado a crença de autoeficácia de gestores escolares de acordo com aspectos

peçoais desses gestores. Na cultura norte-americana, gestores brancos apresentaram autoeficácia de gestores escolares um pouco mais forte do que gestores negros (Tschannem-Moran & Gareis, 2004). No entanto, em outro estudo realizado (Tschannem-Moran & Gareis, 2007), encontrou-se resultado inverso, ou seja, gestores negros apresentaram médias de autoeficácia de gestores escolares mais elevadas do que os gestores brancos. Não foi verificada diferença de autoeficácia de gestores escolares entre gestores do gênero masculino e feminino (Casanova, 2013; Tschannem-Moran & Gareis, 2004; 2007), contudo em outro estudo foi verificado que gênero é uma variável preditora de autoeficácia de gestores escolares, com as mulheres apresentando autoeficácia mais forte (Smith & Guarino, 2006). Anos de experiência não apresentaram relações significativas com a autoeficácia de gestores escolares (Tschannem-Moran & Gareis, 2004; 2007; Mccullers & Bozeman, 2010).

Quando considerada a formação profissional, a percepção sobre a qualidade da formação contribui para explicar a autoeficácia de gestores escolares, sendo uma das variáveis que se relacionaram de modo mais forte com essa crença (Tschannem-Moran & Gareis, 2007). No entanto, em outros estudos a formação acadêmica não se relacionou com a autoeficácia de gestores escolares (Casanova, 2013; Mccullers & Bozeman, 2010). No Brasil, há indícios de que a formação continuada espontaneamente procurada pelos gestores escolares contribui para o fortalecimento da crença de autoeficácia dos gestores escolares, e parece contribuir mais para o fortalecimento dessa crença do que a formação oferecida pela rede de ensino oficial (Martins, 2012).

Quando analisada considerando-se as condições de trabalho, a autoeficácia de gestores escolares mostrou-se positivamente relacionada com a convicção de ter realizado a decisão de carreira certa (Tschannem-Moran & Gareis, 2004), e anos de permanência em uma mesma escola não apresentaram relações significativas com a autoeficácia de gestores escolares (Tschannem-Moran & Gareis, 2004; 2007). Também foi verificado que a autoeficácia de gestores escolares não varia significativamente em relação ao nível de ensino da escola e ao fato de a escola ser rural ou localizada em região central (Tschannem-Moran & Gareis, 2007). O controle que os gestores exercem sobre as tarefas administrativas e pedagógicas cotidianamente conduzidas depende da liberdade de ação percebida

por estes, e gestores com percepções de autoeficácia mais intensas tendem a reconhecer que as tarefas de administração geral sofrem influências externas, como das ações políticas e da comunidade em que a escola está inserida, mas que as tarefas pedagógicas podem ser controladas por eles próprios (Fisher, 2011). No entanto, a percepção de ter recursos adequados e apoio dos órgãos governamentais mostra-se importante para a constituição da crença de autoeficácia dos gestores (Tschannem-Moran & Gareis, 2007). A dinâmica do trabalho cotidiano relaciona-se com a percepção de autoeficácia, de modo que alguns gestores escolares da rede pública paulista demonstraram médias de percepção de autoeficácia mais altas para a capacidade de estabelecer prioridades entre as diversas demandas do trabalho e médias mais baixas relativas à capacidade de administrar as demandas de tempo do trabalho e lidar com o estresse do trabalho (Guerreiro-Casanova & Azzi, 2013).

Considerando as avaliações das escolas, a autoeficácia de gestores escolares apresenta relação positiva 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. Relacionam-se com a percepção de autoeficácia dos gestores escolares a compreensão sobre a permanência da avaliação externa ao longo do tempo, bem como a viabilidade da meta estabelecida pelos órgãos oficiais (Mccullers & Bozeman, 2010).

A autoeficácia de gestores escolares também tem sido investigada visando ampliar a compreensão sobre a relação desta crença com o status socioeconômico dos estudantes (Tschannem-Moran & Gareis, 2004). Um estudo internacional verificou que a autoeficácia de gestores escolares não varia em relação à proporção do número de estudantes que recebem apoio financeiro do Estado para estudar (Tschannem-Moran & Gareis, 2007). No entanto, em outro estudo foi verificado que o número de estudantes que recebem apoio financeiro do Estado é preditor de autoeficácia de gestores escolares para liderança instrucional, de modo que gestores que atuam em escolas com maior número de estudantes apoiados pelo Estado apresentaram autoeficácia mais forte (Smith & Guarido, 2006).

Quando investigada a relação da crença de autoeficácia com a vulnerabilidade social relativa à comunidade da escola, em uma amostra de escolas paulistas, foi identificado que gestores que se percebiam mais autoeficazes atuavam em escolas com maior

vulnerabilidade social. Ou seja, gestores escolares com maiores percepções de autoeficácia atuavam em escolas cujas comunidades estavam expostas a fatores que podem diminuir o nível de bem-estar das pessoas, como precário acesso à educação e à saúde de qualidade, pouca possibilidade de se obter trabalho com remuneração adequada, dentre outros, conforme Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (Guerreiro-Casanova & Azzi, 2014). Segundo a teoria social cognitiva, os gestores escolares que apresentaram fortes percepções de autoeficácia mesmo atuando em escolas com maiores índices de vulnerabilidade social podem estar mais protegidos do estresse laboral, posto que essa crença atua como mediadora do nível de estresse percebido (Bandura, 1997; Guerreiro-Casanova & Azzi, 2014).

Como exposto, o domínio da autoeficácia de gestores escolares é composto por múltiplas facetas, as quais precisam ser mais exploradas, principalmente quando considerado o cenário brasileiro. Assim, esta pesquisa visa investigar as relações entre as crenças de autoeficácia de gestores escolares e os aspectos pessoais, de atividade docente e de contexto que permeiam a atuação de tais gestores. Como objetivos específicos, pretende-se analisar as crenças de autoeficácia de gestores escolares de acordo com variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto, bem como as relações preditivas entre essas variáveis.

## MÉTODO

Esta pesquisa descritiva, de delineamento correlacional multivariado (Cozby, 2003; Dancey & Reidy, 2006), foi realizada por meio de coleta de dados online. Para tanto, utilizou-se o *software Survey Monkey*, por meio do qual foi enviado um e-mail para todos os endereços de escolas disponibilizados no site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tal e-mail apresentava os objetivos da pesquisa a ser realizada, bem como informava sobre o uso dos dados para fins de pesquisa, os quais poderiam ser divulgados, mantendo-se o sigilo sobre a identidade dos participantes. Foi comunicado que a participação era voluntária, de modo que a colaboração não traria vantagens aos participantes, nem prejuízos aos gestores escolares que decidissem não colaborar para a realização desta pesquisa. Os gestores escolares que se interessaram em participar da pesquisa acessaram um link que se encontrava no texto do e-mail e responderam ao questionário de modo voluntário.

## Participantes

Participaram voluntariamente 228 gestores escolares: 95 diretores, 34 vice-diretores e 99 gestores que não assinalaram a função exercida. No entanto, houve grande abstinência dos respondentes quanto às questões de caracterização da amostra, de modo que se somados os números de respondentes (n) de cada informação apresentada nesta seção, nem sempre se obterá o valor 228, que corresponde ao total de gestores escolares que responderam aos questionários utilizados nesta pesquisa.

## Instrumentos

Para acessar a percepção da autoeficácia do gestor escolar foram utilizados:

*Questionário de Caracterização do Participante*, para obtenção de informações sobre as características pessoais dos integrantes da amostra (por exemplo: idade e gênero), as características de atividade docente (por exemplo: tempo de atuação na gestão, formação, dentre outras) e as características de contexto (tais como: vulnerabilidade social em que a escola está inserida, infraestrutura da escola e número de alunos por sala). Nesse questionário, também foi perguntado se os gestores concordavam com a política de avaliação da secretaria de educação estadual, contemplada pelo IDESP, se cumpriram a meta estabelecida pela Secretaria de Educação Estadual na última avaliação e o grau de satisfação com o trabalho que exerciam.

*Questionário do Gestor Escolar* (Tschannen-Moran & Gareis, 2004; Casanova, 2013). Essa escala é específica para mensurar a percepção de autoeficácia de gestores escolares. Elaborada originalmente para o contexto norte-americano, após autorização dos autores (Tschannen-Moran & Gareis, 2004) foi adaptada para a realidade brasileira (Casanova, 2013). Essa escala é composta por 18 itens, e a versão adaptada teve a escala de resposta alterada para o formato Likert de 10 pontos (na versão original eram 9 pontos). Foi submetida a um estudo de busca de evidências com a amostra aqui examinada, do qual se verificou MSA de 0,94, sugerindo que essa amostra era adequada para se realizar a análise fatorial. Os itens dessa escala apresentaram correlações entre si, as quais podem ser classificadas como fracas ( $r \leq 0,40$ ) e moderadas ( $r \geq 0,75$ ), indicando que todos os itens da escala poderiam ser submetidos à análise fatorial exploratória. Por meio da análise fatorial exploratória ortogonal

*Varimax*, foram identificados três fatores idênticos aos presentes na escala original, e os itens apresentaram cargas fatoriais entre 0,40 e 0,81. O primeiro fator é denominado autoeficácia para aspectos de gerenciamento e demonstrou possibilidade de explicar 5,92% da variância, com consistência interna de 0,89. Esse fator é composto por seis itens, como *quanto você se percebe capaz de administrar as demandas de tempo do trabalho*, por exemplo. O segundo fator é denominado autoeficácia para aspectos instrucionais, explica 6,22% da variância e demonstra 0,90 de consistência interna, sendo composto por seis itens, como *quanto você se percebe capaz de criar um ambiente de aprendizagem positivo em sua escola*, por exemplo. Por fim, o terceiro fator é denominado autoeficácia para liderança moral, apresenta variância explicada de 59% e consistência interna de 0,90, sendo composto por seis itens, como *quanto você se percebe capaz de promover a valorização da escola entre a maioria dos alunos*. No total, a escala apresentou possibilidade de explicar 71,6% da variância e consistência interna de 0,96. Segundo os padrões psicométricos, os índices aqui expostos indicam que essa escala é adequada à obtenção da percepção de autoeficácia dos gestores escolares.

### Procedimentos de análise de dados

As análises estatísticas foram executadas com a utilização do software *The Statistical Analysis System – SAS* – versão 9.2. Realizou-se análise descritiva dos resultados obtidos por meio das escalas. Os resultados obtidos com a aplicação dos instrumentos anteriormente citados, no total e em suas dimensões, foram descritos indicando o número de participantes ( $n$ ), a média obtida, o desvio-padrão e a pontuação máxima e mínima. Foram realizadas análises de correlação de *Spearman* entre a variável autoeficácia de gestores escolares e as variáveis de natureza intervalar constantes na caracterização, como idade, tempo de exercício, tempo de atuação na escola pesquisada, duração da jornada de trabalho e número de alunos por sala de aula.

A caracterização da autoeficácia dos gestores escolares quanto às variáveis categóricas, como gênero e nível de ensino, foi realizada pela análise comparativa. Para tanto, utilizaram-se os testes de Mann-Whitney (para comparação entre dois grupos, como no caso da variável gênero) e o teste Kruskal-Wallis (para comparação entre três ou mais grupos, como no caso da variável nível de ensino nas escolas). Com o intuito

de analisar as variáveis preditivas da autoeficácia dos gestores escolares foi realizada a análise de regressão linear univariada e multivariada. Para tanto, a variável autoeficácia dos gestores escolares foi considerada variável dependente. Dada a não normalidade dos dados, optou-se pela utilização de testes não paramétricos, e para a realização da análise de regressão linear univariada e multivariada foi feita a transformação dos dados em postos antes da análise (Conover & Iman, 1981).

## RESULTADOS

No que se refere aos participantes, 101 eram pessoas do sexo feminino e 23 do sexo masculino. A idade média foi de 49,67 (DP = 7,06), sendo 33 anos a idade mínima e 68 anos a idade máxima. Os participantes declararam ter entre 2 e 45 anos de experiência docente, tendo em média 9,42 (DP = 7,87) anos de atuação na função de gestores escolares, sendo um ano o tempo mínimo e 35 anos o tempo máximo de atuação na função de gestores escolares de escolas de ensino fundamental – anos iniciais ( $n = 31$ ), de ensino fundamental – anos finais ( $n = 34$ ) e de escolas de ensino médio ( $n = 58$ ). São formados em pedagogia ( $n = 38$ ), fizeram licenciaturas ( $n = 15$ ), têm cursos de especialização ( $n = 66$ ), mestrado ( $n = 10$ ) e doutorado ( $n = 1$ ). A maior parte da amostra ( $n = 101$ ) atua apenas na escola pesquisada, enquanto 21 participantes atuam também em outra escola pública, três participantes atuam também em escola privada e dois participantes atuam em escolas públicas e privadas, além de atuar na escola pesquisada.

Os gestores escolares participantes desta pesquisa demonstraram perceberem-se capazes de estruturar cursos de ações específicos para produzir resultados desejados nas escolas por eles dirigidas. Essa percepção pode ser observada pela média 8,08 (D.P. = 0,88; mínimo de 4,72; máximo de 10; mediana de 8,06;  $n = 188$ ). Por meio da análise comparativa, realizada pelo teste Kruskal-Wallis, foi identificado que os gestores que se mostraram muito satisfeitos com o trabalho ( $M = 8,49$ ; D.P. = 0,90;  $n = 37$ ) evidenciaram percepções de autoeficácia significativamente ( $p < 0,001$ ) maiores do que os gestores que se demonstraram satisfeitos com o trabalho ( $M = 7,99$ ; D.P. = 0,69;  $n = 48$ ) e do que os que se mostraram pouco satisfeitos com o trabalho ( $M = 7,30$ ; D.P. = 0,98;  $n = 21$ ). Por meio da análise comparativa, realizada pelo teste de Mann-Whitney, também foi identificado que os

gestores escolares que afirmaram concordar com a política relacionada com o IDESP apresentaram médias de autoeficácia significativamente ( $p < 0,001$ ) mais altas ( $M = 8,27$ ;  $D.P. = 0,77$ ;  $n = 68$ ) do que os gestores não concordantes ( $M = 7,60$ ;  $D.P. = 1,02$ ;  $n = 42$ ) com tal política. Não foram constatadas diferenças significativas quanto à percepção de autoeficácia dos gestores escolares quando consideradas as variáveis: função, tempo de atuação na função, tempo de atuação na escola pesquisada, formação, idade, gênero, tempo de experiência docente, duração da jornada de trabalho, atuação em uma ou mais escolas, número de alunos por sala, infraestrutura, vulnerabilidade social e cumprir a meta do IDESP estabelecida pela SEE.

Realizou-se a análise comparativa relativa a cada fator da autoeficácia de gestores escolares, visando obter informações sobre possíveis diferenças significativas quando consideradas as variáveis de caracterização e os fatores específicos. Nessa etapa da análise pôde-se verificar que a variável de caracterização quantidade de alunos por turma apresentou-se como significativa para o fator autoeficácia dos gestores escolares para liderança moral. Isso porque os gestores que afirmaram atuar em escolas com até 30 alunos por sala ( $M = 8,36$ ;  $D.P. = 1,12$ ;  $n = 37$ ) evidenciaram médias significativamente ( $p = 0,04$ ) maiores do que os gestores atuantes em escolas com turmas de 35 alunos ( $M = 8,22$ ;  $D.P. = 0,79$ ;  $n = 33$ ), de 40 alunos ( $M = 7,82$ ;  $D.P. = 0,93$ ;  $n = 22$ ) e com mais de 45 alunos ( $M = 7,79$ ;  $D.P. = 1,03$ ;  $n = 12$ ).

A variável relativa à concordância com a política de avaliação contemplada pelo IDESP mostrou-se significativa para os três fatores da autoeficácia dos gestores escolares. Os gestores que afirmaram concordar com o IDESP apresentaram médias significativamente mais elevadas em autoeficácia para liderança moral ( $M = 8,36$ ;  $D.P. = 0,84$ ;  $p = 0,005$ ;  $n = 68$ ), para aspectos instrucionais ( $M = 8,26$ ;  $D.P. = 0,85$ ;  $p = 0,005$ ;  $n = 68$ ) e para gerenciamento ( $M = 8,20$ ;  $D.P. = 0,80$ ;  $p < 0,001$ ;  $n = 68$ ) do que os que afirmaram não concordar, seja para liderança moral ( $M = 7,74$ ;  $D.P. = 1,09$ ;  $n = 39$ ), para aspectos instrucionais ( $M = 7,67$ ;  $D.P. = 1,07$ ;  $n = 39$ ) ou para gerenciamento ( $M = 7,41$ ;  $D.P. = 1,08$ ;  $n = 39$ ).

A variável satisfação com o trabalho também foi significativamente associada com os três fatores da autoeficácia dos gestores escolares. Para o fator autoeficácia para liderança moral, os gestores que se percebem muito satisfeitos com o trabalho ( $M = 8,59$ ;  $D.P. =$

$0,92$ ;  $n = 37$ ) evidenciaram médias significativamente ( $p < 0,001$ ) mais elevadas do que os que se percebem satisfeitos ( $M = 8,10$ ;  $D.P. = 0,71$ ;  $n = 48$ ) e do que os que se percebem pouco satisfeitos ( $M = 7,39$ ;  $D.P. = 1,8$ ;  $n = 21$ ). Para o fator autoeficácia para aspectos instrucionais, os gestores que se percebem muito satisfeitos com o trabalho ( $M = 8,50$ ;  $D.P. = 0,97$ ;  $n = 37$ ) evidenciaram médias significativamente ( $p < 0,001$ ) mais elevadas do que os que se percebem satisfeitos ( $M = 7,99$ ;  $D.P. = 0,84$ ;  $n = 48$ ) e do que os que se percebem pouco satisfeitos ( $M = 7,40$ ;  $D.P. = 0,93$ ;  $n = 21$ ). Por sua vez, para o fator autoeficácia para gerenciamento, os gestores que se percebem muito satisfeitos com o trabalho ( $M = 8,38$ ;  $D.P. = 0,92$ ;  $n = 37$ ) evidenciaram médias significativamente ( $p < 0,001$ ) mais elevadas do que os que se percebem satisfeitos ( $M = 7,88$ ;  $D.P. = 0,78$ ;  $n = 48$ ) e do que os que se percebem pouco satisfeitos ( $M = 7,10$ ;  $D.P. = 1,04$ ;  $n = 21$ ). Por meio da análise comparativa realizada pelos testes Mann-Whitney e Kruskal-Wallis não foram constatadas diferenças significativas quanto às médias de autoeficácia para os fatores liderança moral, aspectos instrucionais e gerenciamentos quando consideradas as outras variáveis investigadas nesta pesquisa.

Por meio da análise de correlação de Spearman foram constatadas relações negativas e significativas da variável número de alunos por turma com a autoeficácia dos gestores escolares ( $r_s = -0,19$ ;  $p < 0,05$ ;  $n = 104$ ), com o fator autoeficácia para liderança moral ( $r_s = -0,26$ ;  $p < 0,05$ ;  $n = 104$ ) e com o fator autoeficácia para aspectos instrucionais ( $r_s = -0,21$ ;  $p < 0,05$ ;  $n = 104$ ). Não foram constatadas relações significativas da autoeficácia dos gestores escolares e seus fatores quando consideradas as variáveis tempo de exercício na função, tempo de atuação na escola, idade, tempo de experiência docente e duração da jornada de trabalho.

A fim de ampliar a compreensão sobre as relações das variáveis pessoais, de atividade docente e de contexto aqui investigadas com a autoeficácia dos gestores escolares, foi realizada a análise de regressão linear univariada e multivariada. Observando a Tabela 1, na qual estão expostos os resultados da análise de regressão linear univariada, é possível constatar que as variáveis níveis de ensino, formação, número de alunos por turma, concordância com o IDESP e satisfação com o trabalho mostraram ser significativamente relacionadas com a construção da autoeficácia dos gestores escolares.

Tabela 1  
Análise de regressão linear univariada para escore total da AEG (n=188).

Variável	Categorias	Beta (EP)	Valor-p	R <sup>2</sup>
Função	Diretor (ref.)	---		
	Vice-Diretor	5.54 (11.91)	0.643	0.0021
Tempo na função	Variável contínua	-0.08 (0.18)	0.683	0.0016
Tempo na função	<5 anos (ref.)	---		
	5-10 anos	2.36 (13.88)	0.865	0.0079
	11-15 anos	-2.07 (15.11)	0.891	
	>15 anos	-12.93 (17.37)	0.458	
Tempo na escola	Variável contínua	-0.25 (0.18)	0.159	0.0192
Tempo na escola	<5 anos (ref.)	---		
	5-10 anos	-16.76 (12.91)	0.197	0.0262
	11-15 anos	-14.98 (15.46)	0.335	
	>15 anos	-24.59 (20.30)	0.229	
Escola em que atua tem	EF II (ref.)	---		
	EF I	33.97 (15.60)	<b>0.032</b>	0.0470
	EM	21.62 (13.28)	0.107	
	EJA	23.27 (27.08)	0.392	
Formação	Licenciatura (ref.)	---		
	Pedagogia	42.34 (19.87)	<b>0.035</b>	0.0614
	Especialização	18.66 (18.95)	0.327	
	Mestrado/Doutorado	39.90 (24.61)	0.108	
Idade	Variável contínua	0.01 (0.18)	0.941	0.0001
Idade	31-45 anos (ref.)	---		
	>45 anos	1.19 (12.52)	0.925	0.0001
Sexo	Masculino (ref.)	---		
	Feminino	19.79 (14.68)	0.181	0.0180
Tempo de experiência docente	Variável contínua	0.24 (0.18)	0.190	0.0166
Tempo de experiência docente	≤10 anos (ref.)	---		
	11-15 anos	2.42 (22.22)	0.913	0.0069
	>15 anos	11.94 (16.96)	0.483	
Duração da jornada de trabalho	Variável contínua	0.20 (0.22)	0.366	0.0079
Duração da jornada de trabalho	<20 h (ref.)	---		
	20-40 h	35.37 (19.70)	0.076	0.0311
	>40 h	27.72 (22.26)	0.216	
Local da jornada	Nesta e em outra escola (ref.)	---		
	Somente nesta escola	15.56 (13.52)	0.252	0.0127
Número médio de alunos por turma	Variável contínua	-0.39 (0.19)	<b>0.045</b>	0.0389
Número médio de alunos por turma	≥45 (ref.)	---		
	40	-11.20 (20.10)	0.579	0.0474
	35	9.24 (18.88)	0.626	
	30	21.45 (18.60)	0.252	
Infraestrutura da escola	Insuficiente (ref.)	---		
	Pouco adequada	-2.08 (16.62)	0.901	0.0140
	Adequada	7.15 (15.43)	0.644	
	Muito adequada	27.06 (28.52)	0.345	
Concorda com IDESP	Não (ref.)	---		
	Sim	38.88 (10.65)	<b>&lt;0.001</b>	0.1127
Cumpriu meta do IDESP	Não (ref.)	---		
	Sim	13.13 (11.10)	0.240	0.0133
Vulnerabilidade social	Muito alta (ref.)	---		
	Alta	9.38 (17.20)	0.587	0.0274
	Média	20.55 (13.28)	0.125	
	Baixa	21.88 (20.06)	0.278	
	Nenhuma ou muito baixa	11.00 (23.23)	0.637	
Satisfação com emprego	Pouco satisfeito (ref.)	---		
	Satisfeito	34.02 (13.37)	<b>0.012</b>	0.1894
	Muito satisfeito	67.34 (13.96)	<b>&lt;0.001</b>	

Nota: Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (slope) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinação (% de variabilidade da variável resposta explicada pela variável independente). Ref: nível de referência. Variáveis numéricas transformadas em postos (ranks) devido à ausência de distribuição normal.

Como pode ser observado na Tabela 1, as demais variáveis não se mostraram significativas para a explicação da autoeficácia dos gestores escolares quando analisadas isoladamente. Dentre as variáveis não significativas, destaca-se a vulnerabilidade social, resultado que parece evidenciar que a presença ou a ausência das dificuldades advindas do contexto em que a escola está inserida parece não se relacionar com a autoeficácia dos gestores escolares.

Pela análise de regressão linear univariada pôde-se verificar cinco variáveis que se mostraram significativas para promover a autoeficácia dos gestores escolares: nível de ensino, formação, número de alunos por turma, concordância com o IDESP e satisfação com

o trabalho. Mais especificamente, pode-se afirmar que, para a amostra desta pesquisa, os gestores escolares que demonstraram percepções de autoeficácia mais fortes foram os que atuavam em escolas de ensino fundamental – anos iniciais, ou eram formados em pedagogia, ou atuavam em escolas com menor número de alunos por turma, ou concordavam com o IDESP, ou percebiam-se muito satisfeitos com o trabalho.

Visando ampliar a compreensão sobre as relações das variáveis aqui investigadas, foi realizada a análise de regressão linear multivariada. Na Tabela 2, estão expostas as duas variáveis que se mostraram significativas para prever a autoeficácia dos gestores escolares: satisfação com o trabalho e concordância com o IDESP.

Tabela 2  
*Análise de regressão linear multivariada para escore total da AEG (n=88).*

Variáveis Selecionadas	Categorias	Beta (EP)	Valor-p	R <sup>2</sup> Parcial
1. Satisfação com trabalho	Pouco satisfeito (ref.)	---		
	Satisfeito	26.24 (14.64)	0.077	0.2254
	Muito satisfeito	60.09 (16.11)	<0.001	
2. Concorda com IDESP	Não (ref.)	---		0.0393
	Sim	25.24 (11.92)	0.037	

Nota: Beta: valor da estimativa ou coeficiente angular (slope) na reta de regressão; EP: erro padrão de beta. R<sup>2</sup>: coeficiente de determinação. Critério Stepwise de seleção de variáveis. R<sup>2</sup> Total: 0.2647. Intercepto (EP): 45.70 (11.99); p<0.001. Variáveis numéricas transformadas em postos (ranks) devido à ausência de distribuição normal.

Pelos resultados da análise multivariada, expostos na Tabela 2, verificou-se que os gestores escolares integrantes desta amostra que demonstraram percepções de autoeficácia mais fortes foram os que se declararam muito satisfeitos com o trabalho e concordavam com a política de avaliação do IDESP.

## DISCUSSÃO

Como pôde ser anteriormente observado, esta pesquisa proporcionou evidências de que as variáveis níveis de ensino, quantidade de alunos por turma, concordância com o IDESP, formação e satisfação com o trabalho docente estão significativamente associadas à autoeficácia dos gestores escolares. Diante disso, pode-se afirmar que os gestores escolares que se percebem mais autoeficazes para produzirem resultados nas escolas por eles dirigidas são os que atuam em escolas com menor número de alunos por sala de aula e em escolas de ensino fundamental – anos iniciais, têm formação

em pedagogia, concordam com a política relativa ao IDESP e declaram estar muito satisfeitos com o trabalho de gestores escolares. Dentre estas relações, as variáveis que, nesta pesquisa, evidenciaram maiores contribuições para a construção da autoeficácia dos gestores escolares foram a concordância com o IDESP e a satisfação com o trabalho docente.

Os resultados evidenciados por esta pesquisa reforçam que as características pessoais atreladas aos gestores escolares parecem não contribuir para a autoeficácia de gestores escolares. Isso auxilia a consolidar que as características pessoais, como gênero e idade, pouco contribuem para a construção da crença de autoeficácia dos gestores escolares. Embora as crenças sejam percepções pessoais, as variáveis de atividade docente e de contexto parecem ser mais relevantes para a construção da autoeficácia dos gestores escolares, como já evidenciado (Casanova, 2013; Guerreiro-Casanova, Azzi & Russo, 2014; Pajares & Olaz, 2008; Tschannen-Moran & Gareis, 2007).



Dado que os gestores escolares que demonstraram médias de autoeficácia mais elevadas atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental e em escolas com turmas compostas por 30 alunos, os resultados desta pesquisa destacam que há necessidade de se desenvolver políticas educacionais que proporcionem um contexto escolar adequado para o desejável exercício da gestão escolar. Na literatura internacional (Tschannen-Moran & Gareis, 2004; 2007) não foi observada importância das variáveis níveis de ensino e quantidade de alunos por turma para a construção da autoeficácia. No entanto, os resultados desta pesquisa podem ser comparados aos estudos nacionais que têm destacado o importante papel das questões de infraestrutura como meios para o oferecimento de uma educação de qualidade e para a melhoria da precária condição de trabalho docente e de ensino, a qual se acentua à medida que os estudantes ficam maiores e atingem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio (Bonamino & Lima, 2013; Casanova, 2013).

Esta pesquisa também demonstrou que a formação dos gestores escolares, quando realizada em cursos de pedagogia, parece contribuir para o fortalecimento da crença de autoeficácia desses gestores. Esse resultado parece confirmar que a formação se constitui como uma importante variável preditora da autoeficácia dos gestores escolares, como pontuado por alguns autores (Martins, 2012; Tschannen-Moran & Gareis, 2007). Paralelamente às condições de trabalho e carreira, é preciso repensar a formação, inicial e continuada, de gestores escolares, de modo a articular conhecimento e prática com a concepção de autoconstrução das crenças de autoeficácia desses gestores. Isto porque, como pontuado por Bandura (2000), profissionais detentores de conhecimento e habilidades, mas que não acreditam em suas próprias capacidades, não conseguem atuar aplicando todo seu conhecimento às situações cotidianas, pois uma pessoa pode ter determinada habilidade, mas usá-la de modo simples, adequado ou eficiente, dependendo da crença de autoeficácia que tem em dada circunstância. Isso ressalta a necessidade de se pensar em formação profissional que proporcione condições para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a atividade de gestor escolar, aliada à promoção da crença de autoeficácia de gestores escolares para realizar as tarefas inerentes a tal função. Nesse sentido, pensar a formação dos gestores escolares compreendendo tarefas relativas às relações pessoais e às atividades administrativas e pedagógicas,

tendo como princípios formativos mecanismos que fortaleçam as crenças de autoeficácia desses gestores, pode ser uma possibilidade, como pontuado por Fisher (2011) ao analisar um programa de formação de gestores escolares.

A variável satisfação com o trabalho foi uma das mais importantes para a autoeficácia dos gestores escolares dentre as variáveis analisadas nesta pesquisa. Isto posto, é necessário comentar que satisfação com o trabalho é um construto formado com base na interpretação de aspectos pessoais, como interesses e crenças de autoeficácia, bem como de aspectos contextuais, como apoio advindo das esferas superiores e condições efetivas de trabalho e de carreira (Duffy & Lent, 2009). Assim, uma das condições necessárias para que se estimule o fortalecimento das crenças de autoeficácia dos gestores escolares, a fim de se obter os benefícios advindos dessas percepções, é o oferecimento de condições de trabalho, tanto estruturais (instalações físicas, quantidade de funcionários adequada, apoio advindo dos órgãos superiores, dentre outras), quanto de carreira (valorização da carreira, valorização salarial, dentre outros aspectos), para que os gestores escolares possam sentir-se satisfeitos com o trabalho. No entanto, como já comentado por outros pesquisadores (Nogueira, 2012; Rosso & Camargo, 2013; Piolli, 2010), as atuais condições de trabalho dos gestores escolares da rede pública estadual de São Paulo não proporcionam um contexto laboral promotor da satisfação com o trabalho. Visam mais ao controle do que ao apoio, de modo que os gestores escolares parecem constituir-se como entes solitários, encurralados entre as exigências dos órgãos oficiais (que desconsideram as realidades contextuais de cada unidade escolar) e as demandas advindas da realidade cotidiana de professores e alunos, nem sempre compatíveis com as exigências legais (Martins, 2012; Paro, 2011; Russo & Bócia, 2009; Zibas, Ferretti & Tartuce, 2006).

A importância das questões contextuais também foi evidenciada pela relação entre a concordância com a política relativa ao IDESP e a autoeficácia dos gestores escolares aqui verificada. Esta relação corrobora estudos anteriormente realizados (Guerreiro-Casanova & Azzi, 2012; Mccullers & Bozeman, 2010) e parece sinalizar a importância de se pensar em políticas públicas de educação que considerem as demandas advindas dos atores a que tais políticas se destinam, e, na impossibilidade de a todos atender, de se pensar em elucidar os processos que levaram às políticas implantadas. Pensar

no modo como as avaliações externas têm sido utilizadas, mais atreladas ao controle e à responsabilização docente pelo fracasso escolar do que a instrumentos pedagógicos específicos para a verificação das habilidades e competências que puderam ser demonstradas pelos estudantes por ocasião da avaliação, poderia ser um recurso necessário para possivelmente elevar as percepções de autoeficácia dos gestores escolares, as quais podem contribuir para elevar o desempenho dos estudantes em testes padronizados (Casanova, 2013; Hoy, 2012; Paro, 2011).

Ressalta-se a constatação de que a vulnerabilidade social não se relaciona com a crença de autoeficácia aqui analisada. Tal resultado corrobora o verificado por Tschannen-Moran e Gareis (2007) e pode ser considerado positivo e alentador, somando-se às evidências indicativas de que as condições sociais pouco privilegiadas podem ter seus efeitos dentro das escolas minimizados, condição essencial para possibilitar o acesso à educação escolar de qualidade (Bandura, 1993; Casanova, 2013; Hoy, 2012).

A questão da valorização da carreira do gestor escolar coloca-se, de modo implícito e sutil, como um dos fatores fundamentais para que se possa obter gestores escolares que se percebam autoeficazes. Não obstante, é ainda necessário compreender mais sobre os múltiplos aspectos que influenciam as crenças de autoeficácia dos gestores escolares e sobre os aspectos que são influenciados por essas crenças. O delineamento utilizado nesta pesquisa não permite analisar relações bidirecionadas. Diante disso, sugere-se a realização de novos estudos sobre esta temática, com maior diversidade amostral, possivelmente por meio de análises de equações estruturais, de modo que tais estudos consigam possibilitar uma visão mais complexa sobre o modo como essas variáveis se relacionam, evidenciando relações bidirecionais, como também variáveis mediadoras e moderadoras.

A título de conclusão, pode-se afirmar que esta pesquisa contribuiu para acrescentar mais uma peça no “quebra-cabeça” que representa o saber relativo à educação escolar e os aspectos que integram a qualidade desta. Uma última contribuição desta pesquisa foi relativa ao oferecimento de novas evidências psicométricas para a escala Questionário do Gestor Escolar, cujos dados auxiliam a ampliar as informações sobre a adequabilidade psicométrica desta escala para seu fim. Algumas lacunas permanecem, contudo a compreensão sobre as crenças de autoeficácia dos

gestores escolares atuantes na rede estadual paulista foi ampliada, de modo que esta pesquisa se coloca como um importante aspecto a ser considerado quando se pensar em formação e em carreira dos gestores escolares.

## REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and function. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Self-efficacy, the exercise of control*. Nova York: Freeman and Company.
- \_\_\_\_\_. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In: E. A. Locke (Ed.) *Handbook of principles of organization behavior* (pp. 120-135). Oxford, UK: Blackwell.
- Bonamino, A. & Lima, N. C. M. (2013). Aspectos da gestão escolar e seus efeitos no desempenho dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. In: A. M. Martins, A. I. Calderon, P. Ganzeli & T. O. G. Garcia (Eds.) *Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças* (pp. 92-117). Campinas: Autores Associados.
- Casanova, D. C. G. (2013). *Crenças de Eficácia de gestores escolares e de docentes no ensino médio paulista*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Cozby, P. C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.
- Conover, W. J. & Iman, R. I. (1981). Rank transformations as a bridge between parametric and non parametric statistics. *The American Statistician*, 35(3), 124-129.
- Dancey, C. P. & Reidy, J. (2006). *Estatística sem matemática para a psicologia: usando SPSS para Windows*. Porto Alegre: Artmed.
- Duffy, R. D. & Lent, R. W. (2009). Test of a social cognitive model of work satisfaction in teachers. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 212-223.
- Eginli, I. (2009). *Principal Leadership and teacher commitment to the profession: the mediating role of collective efficacy and teacher efficacy*. Dissertação de Mestrado. George Mason University. Recuperado de: <<http://eric.ed.gov/>>.
- Fisher, Y. (2011). The sense of self-efficacy of aspiring principals: exploration in a dynamic concept. *Social Psychology of Education: Na International Journal*, 14(1), 93-117.

- Guerreiro-Casanova, D. C. & Azzi, R. G. (2012). Percepções de gestores escolares sobre autoeficácia e IDESP. In: III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração Escolar. *Gestão pedagógica e política educacional: desafios para a melhoria da formação e profissionalização dos educadores*. Zaragoza, Espanha.
- \_\_\_\_\_. (2013). Autoeficácia de Gestores Escolares: algumas percepções. In: *Simpósio do Lage, Governança Democrática na Educação: Sistema, Rede e Escola*. (pp. 108-112). Campinas: UNICAMP/FE.
- \_\_\_\_\_. (2014). Lidar com as adversidades do contexto escolar: discussão a partir das crenças de eficácia de gestores escolares. In: IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. *Políticas e práticas de administração e avaliação na educação ibero-americana*. Porto, Portugal.
- Guerreiro-Casanova, D. C., Azzi, R. G. & Russo, M. H. (2014). Autoeficácia de diretores escolares: alguns aspectos que interferem em suas crenças. In: *VII Congreso Psicología y Educación y XXI INFAD*. Extremadura, Espanha.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Martins, P. C. N. (2012). O professor coordenador e a percepção que tem da sua função no contexto do programa “São Paulo faz Escola”. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- Mccormick, M. J. (2001). Self-efficacy and leadership effectiveness: applying social cognitive theory to leadership. *The Journal of Leadership studies*, 8(1), 22-33.
- Mccullers, J. F. & Bozeman, W. (2010). Principal Self-efficacy: The effects of No Florida school grades. *NASSP Bulletin*, 10.
- Nogueira, A. L. H. (2012). Concepções de “trabalho docente”: as condições concretas e os discursos das prescrições policiais. *Educação e Sociedade*, Campinas, 33(121), 1237-1254.
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro (Eds.). *Teoria Social Cognitiva*. (R. C. Costa, trad.). (pp. 97-114). Porto Alegre: Artmed.
- Paro, V. H. (2011). *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez.
- Piolli, E. (2010). *Identidade e Trabalho do Diretor de Escola: reconhecimento e sofrimento*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Rosso, A. & Camargo, B. V. (2013). As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. *ETD - Educação Temática Digital*, 15(1), 163-184.
- Russo, M. H. & Boccia, M. B. (2009). Diretor de escola pública: Categorias teóricas de análise na pesquisa sobre o seu papel. *Eccos - Revista Científica*, 11(2), 587-604.
- Smith, W. & Guarino, A. (2006). Effective teaching and learning environments and principal self-efficacy. *Journal of research for educational leaders*, 3(2), 4-23.
- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187-207.
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585.
- \_\_\_\_\_. (2007). Cultivating Principals' Self-Efficacy: Supports that Matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.
- Zibas, D., Ferretti, C. & Tartuce, G. (2006). A reforma do ensino médio e o protagonismo de alunos e pais. In: A. Vitar, D. Zibas, C. Ferretti & G. Tartuce (Eds.) *Inovações no Ensino Médio: Argentina/Brasil/Espanha*. Brasília: OEI, São Paulo: Líber Livro.

Daniela Couto Guerreiro Casanova  
danielaguerreiro@yahoo.com.br  
Universidade Nove de Julho

Miguel Henrique Russo  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Nove de Julho