

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Liliane Lima da Silva

**MENSURAÇÃO DO PERFIL SUBJETIVO DO GESTOR: UM ESTUDO
À LUZ DE SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR**

**São Caetano do Sul
2018**

LILIANE LIMA DA SILVA

**MENSURAÇÃO DO PERFIL SUBJETIVO DO GESTOR: UM ESTUDO
À LUZ DE SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

**São Caetano do Sul
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Liliane Lima.

Mensuração do perfil subjetivo do gestor: um estudo à luz de sua relação com o desempenho escolar / Liliane Lima da Silva – São Caetano do Sul – USCS, 2018.

238p.: il.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria do Carmo Romeiro
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação,
Universidade Municipal de São Caetano do Sul, USCS, São Caetano
do Sul, 2018.

1. Perfil do Gestor Escolar 2. Escalas de Mensuração 3. Modelagem do
Desempenho Escolar 4. Empoderamento do Gestor 5. Gestão
Escolar. I. Romeiro, Maria do Carmo. II. Título.

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Prof.^a Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação
Prof.^a Dr. Nonato Assis de Miranda
Prof.^a Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 17/12/2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro (orientadora)

Prof. Dr. Paulo Sergio Garcia (USCS)

Prof. Dr. Paulo Augusto Ramalho de Souza (UFMT)

Dedicatória

Dedico este trabalho a meu filho, que durante muitos momentos, neste período de dedicação ao mestrado, necessitei privar de minha companhia, para que fosse possível a conclusão desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pelo dom da vida, pela saúde e por todas as possibilidades que tive até aqui, afinal, sem Ele, nada seria possível.

À minha orientadora Prof.^a Dr.^a. Maria do Carmo Romeiro pela imensa dedicação, apoio, paciência e entusiasmo dedicados à mim na consecução dessa pesquisa.

Aos professores do mestrado profissional em educação pelas orientações diretas e indiretas realizadas por meio das aulas, em especial aos professores Prof^o. Dr. Nonato Assis de Miranda, Prof^o. Dr. Paulo Sergio Garcia e Prof.^a Dr.^a Sanny Silva da Rosa, que muito me auxiliaram nesse percurso.

A Sra. Janice Paulino Cesar, secretária da Educação do Município de São Caetano do Sul, pelo apoio dado à pesquisa de Campo.

A minha amiga Prof.^a Dr.^a Clarice Gameiro da Fonseca Pachi, que no momento mais difícil desse percurso me deu apoio fundamental.

Ao Centro Universitário Senac – Santo Amaro pelo estímulo educacional que possibilitou o meu Mestrado.

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota”. (CALCUTA, Madre Teresa de, s.d.)

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (KING, Marthin Luther, s.d.)

RESUMO

Desde a substituição do termo administração pelo termo gestão pela LDB 9.394/96, a discussão sobre a capacitação do modelo de gestão e o perfil do gestor escolar ganharam maior espaço nas pesquisas, principalmente no que tange a contribuição das características do perfil desse gestor no resultado da unidade escolar. Nesse sentido, esse estudo buscou investigar a estrutura de características subjetivas do perfil do gestor, que se correlacionaria com o desempenho escolar, objeto de frequente discussão administrativa, acadêmica e política no âmbito da educação nas últimas três décadas. Para isso, utilizou amostra de 64 casos selecionados por amostragem não probabilística de gestores escolares, junto aos quais os dados foram coletados por meio de entrevistas pessoais, utilizando questionário estruturado, após submissão a juízes/especialistas das estruturas dos construtos inicialmente selecionados - tipos de modelo de gestão, liderança, autonomia percebida da escola, perfil empreendedor, orientação para aprendizagem e capital social ajustadas ao gestor escolar. Após isso, os resultados obtidos decorrem de três etapas de análise. A primeira, analisou a validade da estrutura de indicadores relativas às características do perfil do gestor, para o que utilizou a análise fatorial com perspectiva confirmatória, flexibilizada para exploratória na medida que constatou-se a possibilidade de oferecimento de estruturas aprimoradas dos respectivos construtos. O aprofundamento teórico que acompanhou esse processo evidenciou um novo construto latente, mediador da relação dos conceitos do perfil subjetivo do gestor e o desempenho escolar, o qual foi denominado empoderamento do gestor. A segunda etapa, norteadada pela mediação do empoderamento, buscou confirmar as estruturas dos construtos gerados na etapa anterior, à luz da sua relação com o desempenho escolar, o que foi feito por meio da aplicação de modelagem das relações estruturais utilizando *Partial Least Square* (PLS), evidenciando a significância teórica e estatística dos construtos liderança, perfil empreendedor e capital social. A terceira etapa hierarquizou as expectativas de formação continuada dos gestores à luz do seu perfil subjetivo. O conjunto de resultados, embora limitados ao contexto dessa amostra, é importante fonte de subsídios para o planejamento da formação do gestor escolar ao longo da vida sob a responsabilidade dos órgãos gestores nos diferentes âmbitos municipal, estadual e federal no âmbito da educação.

Palavras-chave: Perfil do Gestor Escolar. Escalas de Mensuração. Modelagem do Desempenho Escolar. Empoderamento do Gestor. Gestão Escolar.

ABSTRACT

Since LDB 9.394 / 96 was replaced by the term management, the discussion about the training of the management model and the profile of the school manager gained more space in the researches, in which the contribution of the characteristics of the profile of the result of the school unit. In this sense, this study sought to investigate the structure of subjective characteristics of the profile of the manager that would correlate with the school performance, object of frequent administrative, academic and political discussion in the scope of education in the last three decades. For this, a sample of 64 cases selected by non-probabilistic sampling of school managers was used, with data collected through personal interviews, using a structured questionnaire, after submission to judges / specialists of the structures of the initially selected constructs - model types of management, leadership, perceived autonomy of the school, entrepreneurial profile, orientation for learning and social capital adjusted to the school manager. After that, the results obtained derive from three stages of analysis. The first one analyzed the validity of the structure of indicators related to the characteristics of the manager profile, using factorial analysis with a confirmatory perspective, flexible to exploratory, as it was possible to offer improved structures of the respective constructs. The theoretical deepening that accompanied this process evidenced a new latent construct, mediating the relation of the concepts of the subjective profile of the manager and the school performance, which was denominated the empowerment of the manager. The second stage, guided by the empowerment mediation, sought to confirm the structures of the constructs generated in the previous stage, in light of their relationship with school performance, which was done through the application of structural relations modeling using Partial Least Square (PLS), evidencing the theoretical and statistical significance of the constructs leadership, entrepreneurial profile and social capital. The third stage hierarchized expectations of continued training of managers in light of their subjective profile. The set of results, although limited to the context of this sample, is an important source of subsidies for the planning of the formation of the lifelong school manager under the responsibility of the managing organs in the different municipal, state and federal scopes in the scope of education.

Keywords: School Manager's Profile. Measurement Scales. School Performance Modeling. Manager's Empowerment. School Management

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Ilustração da Análise Confirmatória Reflexiva do Construto “i” e da Modelagem Estrutural do Desempenho Escolar (Objetivo 2) e verificação da Mediação do construto Autonomia Escolar (Objetivo 3)	48
Figura 2 Procedimento metodológico do estudo.....	52
Figura 3 Construto Empoderamento do gestor – Pesquisa de dados	140
Figura 4 Tipos de Modelos de Gestão	174
Figura 5 Tipos de Modelos de Gestão - Modelo de Gestão Gerencial	176
Figura 6 Tipos de Modelos de Gestão - Modelo de Gestão Tradicional	178
Figura 7 Tipos de Modelos de Gestão - Modelo de Gestão Democrático	179
Figura 8 Construto Liderança	181
Figura 9 Construto Autonomia Escolar	183
Figura 10 Construto Perfil Empreendedor	185
Figura 11 Construto Perfil Empreendedor - sem o indicador Assumir Riscos	187
Figura 12 Construto Orientação para Aprendizagem	189
Figura 13 Construto Capital Social	191
Figura 14 Autonomia Escolar como Mediadora dos tipos de Modelos de Gestão..	195
Figura 15 Autonomia Escolar como mediadora do Construto Liderança.....	196
Figura 16 Autonomia Escolar como mediadora do Construto Perfil Empreendedor	197
Figura 17 Autonomia Escolar como Mediadora do Construto Orientação para Aprendizagem.....	199
Figura 18 Autonomia Escolar como Mediadora do Construto Capital Social.....	201

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Ilustração da passagem do enfoque administrativo para o enfoque de gestão	37
Quadro 2 Construtos da pesquisa e respectivos autores.....	40
Quadro 3 Características presentes nos modelos diferentes modelos de gestão.....	67
Quadro 4 Similaridade entre dimensões da escala de liderança.....	77
Quadro 5 Elementos das dimensões da OE	83
Quadro 6 Comparativo características intraem Autonomia Escolar como Mediadora do Construto Orientação para Aprendizagem preendedor	87
Quadro 7 Variáveis integrantes de estudos sobre o perfil do gestor, aderentes ao perfil objetivo	100
Quadro 8 Cotejamento da abordagem sobre modelos gestão e Indicadores da Escala para mensuração do conceito	108
Quadro 9 Escala de Medição de Orientação para Aprendizagem.....	117
Quadro 10 Resultado da avaliação por juízes da Escala Liderança proposta por Silva e Lima (2011)	127
Quadro 11 Resultado da avaliação por juízes das variáveis propostas sobre Autonomia da Escola a partir da abordagem de Luck (2000b)	130
Quadro 12 Resultado da avaliação por juízes das Dimensões e Variáveis que operacionalizam o Perfil Empreendedor	132
Quadro 13 Escala de Capital Social construída sob subsidios da escala de Capital Social utilizada por Moraes (2016) para IES	133
Quadro 14 Estrutura de fatores do Construto Empoderamento do gestor apresentada pela Matriz Rotacionada.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Esfera administrativa da escola de atuação do gestor.....	136
Tabela 2 Distribuição dos Entrevistados Segundo o Sexo	136
Tabela 3 Faixa Etária dos Entrevistados	137
Tabela 4 Cursos de Graduação.....	137
Tabela 5 Escolaridade	137
Tabela 6 Cursos Pós-Graduação Declarados pelos Entrevistados	137
Tabela 7 Tempo de atuação profissional.....	138
Tabela 8 Construto Empoderamento do gestor – Pesquisa de campo.....	140
Tabela 9 Estatísticas do IDEB das avaliações em 2015 e em 2017 – Pesquisa de campo.....	141
Tabela 10 Áreas para formação do gestor.....	143
Tabela 11 Modelo de Gestão - Gestão Gerencial.....	146
Tabela 12 Modelo de Gestão - Gestão Tradicional	147
Tabela 13 Modelo de Gestão - Gestão Democrática.....	148
Tabela 14 Construto Liderança dimensões confirmadas na AF	150
Tabela 15 Construto Liderança - Dimensão Comunicação.....	152
Tabela 16 Construto Liderança - Dimensão currículo, ensino e avaliação e Dimensão Monitorização/Avaliação	154
Tabela 17 Construto Liderança, dimensão cultura sentido de comunidade.....	156
Tabela 18 Construto Liderança, Dimensão Inovação e Dimensão Mudança	157
Tabela 19 Construto Autonomia solução inicial	159
Tabela 20 Construto Autonomia solução final	160
Tabela 21 Construto Perfil Empreendedor – Dimensões Confirmadas	162
Tabela 22 Construto Perfil Empreendedor – Dimensões Reestruturadas	163
Tabela 23 Construto Orientação para Aprendizagem – Dimensões Confirmadas..	166
Tabela 24 Construto Orientação para Aprendizagem – Dimensões reestruturadas	168
Tabela 25 Construto Capital Social – Análise Exploratória Inicial.....	170
Tabela 26 Construto Capital Social – Análise Exploratória Final.....	171
Tabela 27 Análise dos Coeficientes Estruturais do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Tipos de Modelos de Gestão	175
Tabela 28 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do Gestor e Gestão Gerencial....	177

Tabela 29	Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Gestão Tradicional ...	178
Tabela 30	Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Gestão Democrático	180
Tabela 31	Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Liderança	182
Tabela 32	Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Autonomia Escolar ...	184
Tabela 33	Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Perfil Empreendedor	186
Tabela 34	Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Perfil Empreendedor, sem o indicador assumir riscos	188
Tabela 35	Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Orientação.....	190
Tabela 36	Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Capital Social	192
Tabela 37	Construtos Validados	193
Tabela 38	Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Tipos de Modelos de Gestão e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar.....	195
Tabela 39	Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Liderança e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar	196
Tabela 40	Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Perfil Empreendedor e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar	198
Tabela 41	Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Orientação para Aprendizagem e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar.....	200
Tabela 42	Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Capital Social e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar	202

Tabela 43 P1: O conceito “i” do perfil subjetivo do gestor mantém relação direta com o Empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional	204
Tabela 44 P2: O conceito “i” do perfil subjetivo do gestor mantém relação direta com o desempenho educacional medido pela variação do IDEB.....	206
Tabela 45 P3: O tipo democrático de modelo de gestão apresenta coeficiente estrutural, em relação ao empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional superior ao apresentado pelos outros dois tipos (tradicional e gerencial).....	206
Tabela 46 P4: A variável autonomia percebida apresenta relação de mediação entre o conceito “i” do perfil subjetivo do gestor e o Empoderamento do gestor	207
Tabela 47 P5: A variável autonomia percebida apresenta relação mediadora entre esse conceito “i” e o desempenho escolar, medido pelo IDEB.....	208

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Auto-Eficaz
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento escolar (Prova Brasil)
APM	Associação de Pais e Mestres
AR	Assume Riscos Calculados
CSO	Capital Social Organizacional
DO	Detecta Oportunidades
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IC	Índice de Concordância
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IN	Inovador
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
LDB	Lei das Diretrizes e Bases
LI	Líder
MEC	Ministério da Educação
MSA	<i>Measures of Sampling Adequacy</i>
OE	Orientação Empreendedora
PE	Perfil Empreendedor
PE	Persistente
PL	Planejador
PLS	<i>Partial Least Squares</i>
PNGL	Pesquisa nacional sobre gestão e liderança educacional
PROEB	Programa de Avaliação de Educação Básica
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SE	Secretaria de Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação Educacional

SLPI	<i>Student Leadership Practices Inventory</i>
SO	Sociável
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
VE	Variância Explicada

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	37
1.1 Contextualização.....	37
1.2 Problema, Objetivo Geral e Objetivos Específicos.....	45
1.3 Justificativa do estudo.....	50
1.4 Estrutura metodológica do estudo.....	51
1.5 Estrutura de apresentação do Estudo.....	52
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	53
2.1 O conceito de desempenho escolar e sua relação com o perfil do gestor.....	54
2.2 Detalhamento do Perfil do Gestor: Seleção dos Possíveis Fatores determinantes do desempenho escolar	58
2.2.1 Perfil do gestor à luz dos Modelos de Gestão	58
2.2.2 Perfil de Liderança do diretor/gestor	72
2.2.3 Autonomia Escolar segundo a visão do Gestor Escolar	78
2.2.4 Orientação Empreendedora (OE) e Perfil Empreendedor	81
2.2.5 Orientação para Aprendizagem	92
2.2.6 Capital Social do diretor/gestor	96
2.2.7 Fatores Objetivos no Perfil do Gestor	98
3 MÉTODO: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA.....	101
3.1 População de estudo, unidade informante e amostra	104
3.2 Procedimento de amostragem e tamanho da amostra	104
3.3 Procedimentos realizados para coleta de dados.....	105
3.3.1 Operacionalização do conceito Tipo de modelo de gestão vigente na unidade escolar	107
3.3.2 Operacionalização do conceito de liderança do gestor da unidade escolar	109
3.3.3 Operacionalização do conceito de Autonomia percebida pelo gestor no Ambiente Escolar.....	113

3.3.4 Perfil empreendedor.....	115
3.3.5 Orientação para Aprendizagem.....	117
3.3.6 Capital Social do Diretor/gestor.....	118
3.3.7 Descritivo dos Pressupostos à luz do referencial teórico para orientar os testes de validação a serem construídos	120
3.4 Procedimentos de análise	121
3.4.1 Procedimentos de análise associados ao atendimento do Objetivo 1:....	122
3.4.2 Procedimentos de análise associados ao atendimento do Objetivo 2:....	123
3.4.3 Procedimentos de análise associados ao atendimento do Objetivo 3:....	124
3.4.4 Procedimentos da construção do produto final da dissertação	125
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	126
4.1 Etapa Preliminar de Consolidação do Instrumento a partir da Consulta a Grupo de Especialistas.....	126
4.2 Levantamento Amostral.....	135
4.2.1 Caracterização da amostra do Levantamento.....	136
4.2.1.1 Identificação da estrutura do Construto Empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional.....	138
4.2.2 Resultado da análise dos dados associados ao Objetivo 1 do estudo: validade dos indicadores das dimensões/conceitos “i” do perfil do subjetivo gestor	144
4.2.2.1 Análise da estrutura de indicadores e dimensões dos tipos de Modelo de Gestão.....	145
4.2.2.2 Análise da estrutura de indicadores e dimensões de Liderança do Gestor	149
4.2.2.3 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Autonomia da Escola percebida pelo gestor	158
4.2.2.4 Análise da estrutura de indicadores e dimensões do Perfil Empreendedor	161
4.2.2.5 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Orientação para aprendizagem	165

4.2.2.6 Análise da estrutura de indicadores e dimensões do Capital Social.	169
4.2.3 Resultado da análise dos dados associados ao Objetivo 2 do estudo: validação da estrutura do conceito “i” à luz da sua relação com o desempenho escolar	173
4.2.3.1 Análise da estrutura de indicadores e dimensões dos Tipos de Modelos de Gestão à luz de sua relação com o Empoderamento do gestor e o desempenho escolar – IDEB	173
4.2.3.2 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Liderança à luz de sua relação com o desempenho escolar	180
4.2.3.3 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Autonomia Escolar à luz de sua relação com o desempenho escolar.....	183
4.2.3.4 Análise da estrutura de indicadores e dimensões do Perfil Empreendedor à luz de sua relação com o desempenho escolar	184
4.2.3.5 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Orientação para Aprendizagem à luz de sua relação com o desempenho escolar.....	188
4.2.3.6 Análise da estrutura de indicadores e dimensões do Capital Social à luz de sua relação com o desempenho escolar.....	191
4.2.4 Resultado da análise dos dados associados ao Objetivo 3 do estudo: verificação da validade de mediação do construto autonomia da escola	193
4.2.5 Subsídios para atendimento ao objetivo 4	202
4.2.6 Discussão dos Resultados a partir da verificação dos pressupostos	203
4.3 Síntese da Discussão dos Resultados.....	208
5 PRODUTO	212
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
REFERÊNCIAS.....	218
ANEXO I – INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	228
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	237

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização

Nos anos 1990, a LDB 9.394/96, apresentou a substituição do termo administração pelo termo gestão, fato que impulsionou a realização de estudos sobre a interface entre as capacitações do ambiente de gestão e o desempenho didático-pedagógico dessas instituições. Contudo, conforme destacado por Martins e Brocanelli (2011), essa mudança terminológica, pouco inovou as práticas do diretor escolar ou mais precisamente transformou de forma pragmática à atuação/comportamento administrativo efetivando mudanças nesse enfoque. Nesse sentido, Luck (2012), Fullan (2002), Soares e Teixeira (2006) e Pinto (2016), com seus estudos e pesquisas reforçaram essa concepção do autor sobre a contribuição de características do perfil do diretor escolar no resultado educacional da unidade escolar.

Quadro 1 Ilustração da passagem do enfoque administrativo para o enfoque de gestão

ENFOQUE ADMINISTRATIVO	ENFOQUE DE GESTÃO
Ótica fragmentada para ótica globalizada	Cada um faz parte da organização e do sistema como um todo, ou seja, deve haver uma visão sistêmica do processo.
Limitação de responsabilidade para sua expansão	Redefinição de responsabilidades e não de funções
Ação episódica para o processo contínuo	Cada evento, circunstância e ato são partes de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos que devem ser orientados para resultados a curto, médio e longo prazo.
Hierarquização e burocracia para a coordenação	Desenvolvimento e aperfeiçoamento da totalidade dos membros do estabelecimento, compreensão da complexidade do trabalho pedagógico e percepção da importância da contribuição individual e da organização coletiva
Ação individual para a coletiva	Desenvolvimento e aperfeiçoamento da ação coletiva, de espírito de equipe.

Fonte: Adaptado Martins (1999)

Silva (2009) delineou uma abordagem destacando a relevância do papel do gestor escolar enquanto principal articulador de um ambiente participativo e de diálogo que tende a favorecer o melhor desenvolvimento do trabalho dos profissionais da escola. Contexto esse, que estimula o melhor desempenho dos alunos, bem como resultados de sucesso para o processo educativo-pedagógico. A autora ainda, registra que se faz relevante para isso, uma liderança audaciosa, com visão, que saiba dialogar e ouvir, ou seja, uma liderança disposta a buscar novos caminhos e, portanto, encontrar respostas sempre em prol da gestão escolar. Em paralelo esta também destacou, que a união de funcionários, professores e comunidade promove estruturas imersas a prática de autonomia e melhoria constante.

Para Fullan (2002), esse gestor escolar é um ator fundamental para a construção de reformas educacionais em larga escala e sustentação dessas ações, visão que converge com a reflexão traçada nessa pesquisa. Apesar das conclusões das pesquisas desse autor serem relevantes deve-se ater que seus estudos tiveram como contexto escolas americanas e não brasileiras. Essas pesquisas apontaram a liderança como ator central do processo de ensino-aprendizagem, isso quer dizer, que o diretor/gestor escolar é um agente de alto impacto em todo o processo educacional, uma vez que, ele compreende o articulador em grande parte, do desenvolvimento das habilidades e competências dos professores e de toda equipe profissionais da escola.

O diretor ou gestor escolar pode ser comparado a um líder institucional capaz de com suas ações impulsionar melhorias do aprendizado dos alunos assim como, o envolvimento do professor por meio do seu adequado engajamento, além da motivação de toda equipe envolvida no processo educacional (FURLLAN, 2002). O reconhecimento da relevância desse papel está presente na Resolução SE 56, de 14 de outubro de 2016, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO – SE, 2016), ao enfatizar a importância do perfil do gestor, ou seja, suas competências e habilidades em consonância com a melhoria do desempenho da escola.

No contexto aludido acima, o estudo proposto para essa dissertação utilizou em sua elaboração o método misto de natureza teórica-empírica, delimitado ao perfil subjetivo do gestor escolar e a investigação do conjunto de características, habilidades e competências necessárias para resultados melhores da escola e,

portanto, do alunado. Destarte, o estudo proposto ancora-se nos autores de base que investigam um conjunto de características, habilidades e competências para esse líder escolar.

Sendo assim, não pretende-se determinar um único caminho para o tema e por isso, tomou-se como referência estudos que abordaram à temática e/ou fatores que caracterizam o gestor tanto em organizações educacionais, bem como em organizações produtivas de outros setores. Contexto elencado afim de abarcar na investigação um repertório maior de elementos que pudessem ser avaliados no contexto desse estudo. Contudo, a utilização de experiências fora do ambiente da educação incorporadas no espectro de características da gestão escolar ou do perfil do diretor fora realizada à luz dos aspectos sociais da missão da educação. Nesse aspecto, ressalta-se que foi adotado como ponto de partida que a educação, não se dá como um processo fabril, pois não gera produtos homogêneos há um ser humano com características diferentes em cada estudante.

A escola por produzir o conhecimento em uma dinâmica de ensino-aprendizagem perfaz uma organização produtiva, contudo concomitante compreende também uma organização social, pois transforma a sua realidade tanto interna como da comunidade em torno (PERRENOUD, 2002). Além disso, é um locus de produção subjetiva, que muitas vezes, somente pode ser mensurado por métricas complexas, pois nem sempre avaliações de larga escala são capazes de analisar aspectos e/ou características intrínsecas ao indivíduo atendido, assim como recursos - naturais ou adquiridos - e suas capacitações pedagógicas e administrativas intrínsecos a sua dinâmica (LUCK, 2009).

Neste sentido Luck (2009, p. 24) registra que “(...) a gestão escolar é uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, objetivando promover a organização e a articulação de condições materiais e humanas para a garantia do avanço dos processos socio-educacionais das escolas.”

Assim, a responsabilidade social do diretor escolar como discorre Fullan (2002), está intrinsecamente relacionada aos líderes escolares responsáveis socialmente por buscar e criar um contexto, que gere diferença na vida do aluno, isso significa, uma transformação social para além das fronteiras da escola e que sejam capazes de transformar não somente sua escola, mas também a região de atuação. Em suma, o líder escolar por meio de suas ações impactará não apenas na

relação da escola com o alunado e comunidade, mas diminuirá as distâncias do baixo e alto desempenho de todas as escolas, pois somente dessa forma existirá uma real mudança em larga escala.

Danesi, Fossati e Siqueira (2014); Carvalho (2015) e Scott et al. (2013) endossam a necessidade de profissionalização para uma adequada gestão escolar por meio de pesquisas do escolar americano que demonstraram que a mobilização de recursos e capacitações do gestor nesse cenário e o acompanhamento promovem como aponta Luck (2000, pp. 15-16) “(...) a eficácia da gestão escolar em relação a qualidade do ensino, retratando fatores que caracterizam o desenvolvimento de escolas efetivas, capazes de promover resultados significativos na formação de seus alunos.”

Vale enfatizar que enquanto a gestão escolar tem como princípios realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários, à efetividade das ações educacionais, orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos, o diretor escolar, por sua vez, é o responsável maior pela gestão, Luck (2000).

No aspecto citado há como pressuposto que a gestão escolar ocorre por meio do exercício da capacidade de liderança do diretor e, portanto de sua mentoria de coordenação, de sua orientação da vida dessa escola e de todo o seu trabalho educacional “(...) não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada” (LUCK, 2009, p.23).

O exercício da responsabilidade do diretor escolar impõe à esse líder escolar um conjunto de características, habilidades e competências¹ que dependem profissionalização, fatores esses aqui utilizados como construtos para pesquisa de campo, conforme demonstra o Quadro 2 a seguir.

¹ “Competência é a capacidade de uma pessoa utilizar os conhecimentos e habilidades adquiridas para o exercício de uma situação profissional.” e “Habilidade de alguém utilizar seu conhecimento para alcançar um propósito”. (DEFFUNE, 2000, p.50).

Quadro 2 Construtos da pesquisa e respectivos autores

CONSTRUTO	AUTOR
Liderança e clima escolar	Pinto (2016); Souza (2015); Parente e Conceição (2011); Silva e Lima (2011); Soares et al. (2011); Ribeiro e Bento (2010); Luck (2000).
Capital Social	Tondolo, Bittencourt e Vaccaro (2017); Morais (2016); Sanábio, Magaldi e Machado (2016); Silva et al. (2015).
Orientação empreendedora e perfil empreendedor	Zampier, Wünsch e Takahashi (2014); Covin e Miller (2013); Oliveira (2011); Schmidt e Bohnenberger (2009); Walter et al. (2007); Miranda, Cassol e Silveira (2006); Fillion e Lumpkin (1999); Dess (1996).
Orientação para aprendizagem organizacional e inovação	Padilha et al. (2016); Carvalho (2015); Teodoroski, Silva e Steil (2015); Danesi; Fossati; Siqueira (2014); Scott et al. (2013); Abbade, Zanini e Souza (2012); Christensen (2011); Medeiros (2011); Chiva, Alegre e Lapiedra (2007); Faleiro (2001) e Luck (2000).
Modelos de gestão	Leão (1945); Ribeiro (1978); Lourenço Filho (2007); Teixeira (1961;1997); Drabach e Mousquer (2009); Luck (2000); Cabral, Souza e Nascimento (2015); Carvalho (2015); Lang et al. (2014); Fleck e Pereira (2011); Berbel (2003); Colombo e Cardin (2010); Cunha (1997); Hora (2012); Monteiro e Motta (2013); Soares e Teixeira (2006).
Autonomia da escola	Luck (2000) e Gadotti (2016).

Fonte: Autoria Própria (2018)

A liderança efetiva da direção da escola como fator essencial para sustentar a qualidade da gestão e, conseqüentemente, do ensino. Registra a autora que os diretores de escolas que apresentam uma gestão eficaz são, em geral, líderes e estimulam sua equipe (professores e funcionários), pais, alunos e comunidade e na utilização do próprio potencial no desenvolvimento pessoal e coletivo pelo qual, se realiza uma orientação para a aprendizagem e construção do conhecimento.

Conjunto esse conjunto que proporciona uma promoção da criatividade, e o melhor enfrentamento de dificuldades e resolução de problemas (LUCK, 2012).

Para Barr e Saltmarsh (2014, p. 2) os pais também entendem que é papel do diretor da escola é fundamental contribuir para o sucesso das relações dos agentes escolares, alunado e comunidade. Além disso, esses consideram que o líder escolar deve ter um comportamento inclusivo, pois este compreende um fator fundamental para suas participações no processo escolar e da comunidade. Para os autores ainda o relacionamento do gestor escolar com a comunidade é de externa e sustentado pelo nível de capital social apresentado por este gestor.

Franco (2001 apud SANÁBIO, MAGALDI, MACHADO, 2016, p. 141) definem que a gestão escolar pode ser comparada ao capital social “(...) capaz de produzir cooperação na sociedade, formação de redes, negociação de conflitos e construção de comunidades”. Capital social, esse que conforme Morais (2016) emerge da sociologia. Bourdieu e Coleman (1980), por sua vez, investigaram os benefícios que os indivíduos ou grupo passavam a ter decorrente do capital social.

A partir do ano 2000, o conceito do capital social teve uma maior divulgação e passou a ser estudado nas organizações, visto a busca da verificação de hipótese que apontavam para a existência de relação entre o capital social e o desempenho da organização (MORAIS, 2016). Tondolo, Bitencourt e Vaccaro (2017), mencionam que o capital social, se deslocou por vários campos de estudo e, desta forma, teve seu conceito adaptado a cada situação, além de proporcionar a criação de conceitos associados e ou derivados. Um dos conceitos derivados de Capital Social foi o Capital Social Organizacional (CSO), que como o próprio nome sugere, faz a relação do conceito de capital social com a organização.

Silva et al. (2015) definem capital social como a capacidade dos atores de mobilizar recursos estratégicos, através de seus contatos sociais, ou seja, ele é desenvolvido e mantido através da rede de contatos, existentes entre pessoas, grupos ou organizações, as quais tornam-se um mecanismo de acesso aos recursos, tanto em relação a qualidade, quanto a quantidade desejada.

Lemos (2014) e Silva (2009) corroboram com os diversos autores apontam a relevância do gestor escolar e sua profissionalização para o satisfatório desempenho do alunado e, portanto dos aspectos relacionados a sua formação acadêmica, das às formas e provimentos do cargo (ABDIAN; HOJAS; OLIVEIRA, 2012). Outros fatores relevantes para atuação desses gestores escolares conforme os autores são

incidentes críticos de suas: influência de superiores na indicação para a função ou incentivo de seus estudos para concursos de ingresso na gestão escolar; ao nascimento de filhos, que imprimiu uma pausa, para posterior investimento na carreira ou o seu progresso; à formação inicial). Conforme Alves e Sá outro fator que reforça a necessidade de profissionalização do gestor escolar é que considerável parcela têm como formação o curso de Pedagogia relevante para docência, porém insuficiente para o exercício da gestão (ALVES; SÁ, 2015).

Em paralelo, as abordagens de Drabach e Mousquer (2009), Souza (2007) e Vasconcelos (2010) evidenciam que no campo do exercício da gestão, três modelos orientam o perfil do gestor escolar na trajetória das instituições educacionais, ou seja, o Tradicional, o Democrático e o Gerencial. O modelo tradicional, segundo Drabach e Mousquer (2009) datado na década de 1930, foi apresentado por grandes personagens da história da educação, dentre eles: Antonio de Arruda Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Manoel Bergström Lourenço Filho e Anísio Spínola Teixeira, considerados os autores clássicos, que utilizaram como base para seus estudos as teorias vindas da administração empresarial de Taylor e Fayol, nas quais a divisão do trabalho e a padronização dos comportamentos foram aspectos marcantes.

O modelo democrático segundo Souza (2007) teve início na Constituição Federal de 1988 e posteriormente ratificado pela Lei das Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), caracterizando-se como um forte movimento de uma gestão/administração mais participativa realizada em conjunto, que retirou do gestor o papel individualizado na condução da gestão e evidenciou o compartilhamento das tarefas, responsabilidades e decisões nesse contexto (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

O modelo gestão intitulado como Modelo gerencial é considerado o mais novo e possui foco nos resultados a serem alcançados, com explicitações de metas determinadas e segundo Zanardini, Blum e Michellon (2013) teve sua origem a partir do final da década de 1990, com a consolidação das políticas educacionais de avaliação, currículo entre outros aspectos promulgados pela Lei das Diretrizes e Bases – LDB (9.394/96).

Soares e Teixeira (2006) abordaram em seus estudos a relação entre o perfil do gestor escolar e o desempenho do aluno. A pesquisa realizada no Estado de Minas Gerais fez uma análise a partir de modelos hierárquicos de regressão,

verificando a ocorrência ou não de associação estatística entre os diferentes perfis de gestores e a proficiência medida através dos testes de língua portuguesa aplicados pelo Programa de Avaliação de Educação Básica do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional - Proeb/Simave (Sistemas de avaliação de larga escala do estado). Em relação a existência de impacto do perfil do gestor na proficiência do alunado esses autores relataram que "(...) perfil de diretor amplamente democrático pareceu influenciar, positivamente na proficiência do aluno, além de produzir maior equidade com respeito as condições socioeconômica, pois diminui o efeito que essa variável exerce sobre a proficiência" (pp. 176-177).

Avançando no sentido da avaliação do desempenho da escola, o estudos de Soares et al., (2011) apresentam as características de liderança, porém mais associadas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da escola – IDEB. Esse estudo teve como base a Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional (PNGL), que contou com a participação de diretores de escolas dos estados do Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, que reforçam a relevância do construto da liderança, que ao Nesse sentido, os autores qualificam como diretor eficaz aquele que apresenta aproximação com a comunidade, apoia a estudantes com dificuldades nos estudos por meio de parcerias com pais e professores, consegue adesão dos professores à gestão e têm atitude com a intenção de superar obstáculos.

Outro estudo, realizado por Pinto (2016) também utilizou o IDEB como indicador *proxy*² de desempenho de alunos, qual objetivou verificar quanto o aproveitamento do alunado é influenciado pela gestor escolar no contexto escolar. O autor evidenciou também em suas pesquisas internacionais, que os líderes das escolas fazem a diferença no desempenho dos alunos, assim como no bom relacionamento dos agentes escolares com a comunidade. Em suma, como resultado final dos estudos concluiu-se que a liderança dos gestores influencia desempenho dos alunos e, portanto, no da unidade escolar, visto que há a correlação entre o construto liderança e o desempenho foi positivamente significativa. Nesse sentido Parente (2017) ainda, ressalta que a prática, bem como as características, habilidades e competências do gestor escolar influencia à autonomia relativa percebida pelo gestor/diretor, tornando cada escola única.

² *Proxy* "Um indicador (...) es una medición o señal indirecto que aproxima ou representa un fenómeno en la ausencia de una medición ou señol directo" (UMAIC, 2018).

Luck (2000b, p.21) corrobora essa ideia ao registrar que, no contexto da educação, a autonomia “(...) refere-se à ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola como organização social comprometida reciprocamente com a sociedade, tendo como objetivo a melhoria da qualidade do ensino”. Portanto, dependendo do nível de autonomia empoderada pelo gestor em sua prática de gestão poderá ser mais intensamente ou menos intensamente, mediada por esta percepção da autonomia escolar.

Por outro lado, no âmbito da educação básica, os instrumentos de avaliação em larga escala utilizados no Brasil em nível federal, que fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) são: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRES) ou Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Além das avaliações, existem os indicadores, como o Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017a). Por sua vez, o IDEB, avalia o desempenho da unidade escolar, ao invés do estudante individual, o que se mostrou mais compatível com o contexto desse estudo.

O referencial teórico pesquisado possibilitou o aprofundamento da discussão teórica sobre o perfil do gestor e evidenciou que a autonomia percebida da escola, a partir das abordagens de Luck (2000a), Luck (2000b), Silva e Lima (2011), Parente e Conceição (2011) e Gadotti (2016), estimularam o redesenho da relação inicialmente prevista entre os construtos do perfil subjetivo do gestor e o empoderamento do gestor com ações para a qualidade educacional e o desempenho escolar. Esse redesenho deu-se no sentido de incorporar ao estudo do perfil subjetivo do gestor a verificação da significância do papel de mediação da variável autonomia escolar na relação entre cada construto desse perfil subjetivo e os construtos associados ao campo de resultados, ou seja, o empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional e o desempenho escolar.

Assim, dependendo do nível de autonomia percebida pelo gestor, sua prática de gestão poderá ser mais intensamente ou menos intensamente, intermediada por esta percepção.

1.2 Problema, Objetivo Geral e Objetivos Específicos

O espaço de investigação vislumbrou investigar a refletir sobre o gestor escolar e em especial observar os elementos que podem influenciar por meio de sua atuação o desempenho dos alunos, isso enquanto processo para a proposição de um elenco de conceitos (características) norteadores de um perfil do gestor aderente a construção de melhor desempenho escolar. Nesse sentido, o problema de pesquisa foi representado pela busca de um delineamento de perfil subjetivo do gestor que se correlacionaria com o desempenho escolar.

Para isso, o estudo buscou um recorte do ambiente de gestão no âmbito do diretor/gestor escolar, enquanto agente catalisador de todo o processo administrativo e pedagógico. Mais precisamente, esse recorte focou o olhar no perfil subjetivo do diretor/gestor escolar, entendendo-se por perfil subjetivo aquele que está associado às características pessoais do diretor/gestor, conforme apresentado por Araujo (2002, p. 81) para quem “(...) contemporaneamente, a subjetividade é compreendida como o modo de organizar as experiências do cotidiano, os universos de sensações e representações”.

Nesta linha, registre-se que a Resolução SE 56/2016 ressalta que o gestor escolar deve “(...) expressar uma visão articuladora e integradora dos vários setores: pedagógico, curricular, administrativo, de serviços e das relações com a comunidade” (SÃO PAULO, 2016). Impondo, portanto, a consideração de outros possíveis fatores de influência, além dos aspectos objetivos, como, por exemplo, os de natureza socioeconômica e demográfica.

Assim, sob a ótica da profissionalização da gestão escolar evidenciam-se as capacitações no ambiente de gestão das organizações, entre as quais destaque-se até o presente momento desse estudo: Liderança do Gestor, Capital Social, Perfil Empreendedor, Orientação Empreendedora e Orientação para Aprendizagem.

No contexto acima, foi delineado como objetivo geral desse estudo, identificar as estruturas de indicadores que operacionalizam conceitos característicos do perfil subjetivo do gestor escolar, diretamente associados com o desempenho escolar ou mediado pelo Empoderamento do gestor desse gestor. Para atender à esse objetivo geral e conseqüentemente, responder ao problema da pesquisa, quatro objetivos operacionais específicos foram elencados, incluindo o objetivo relativo ao produto final construído a partir dos subsídios desse estudo, conforme a seguir:

1) Analisar a escala do conceito “i” do perfil subjetivo, segundo a validade de seus indicadores, ou seja, os indicadores realmente refletem uma única dimensão conforme fornecido pela teoria ou haveria uma estrutura diferente gerada pela pesquisa empírica? As dimensões realmente refletem o conceito medido ou a estrutura conceitual não comporta a dimensão fornecida pela teoria, segundo o resultado da pesquisa empírica?

Destarte, a construção do estudo foi estruturada com a aplicação de pesquisa de campo ancorada no método quantitativo e instrumentalização por meio de Análise fatorial com perspectiva confirmatória, contudo flexibilizando o procedimento para Análise fatorial exploratória, quando identificado uma nova informação relevante nos dados empíricos trazidos pela pesquisa.

O resultado evidenciaram uma primeira estrutura do conceito “i” ajustada pelo contexto empírico do qual foi extraída, ou seja, o contexto latente do gestor escolar.

2) Validar a estrutura do conceito “i” do perfil subjetivo do gestor à luz de sua relação com o desempenho escolar (considerando o empoderamento do gestor e o resultado do IDEB).

Para isso, foi aplicada a técnica de análise fatorial confirmatória sob a estrutura de dimensões / variáveis do conceito latente “i” do perfil subjetivo do gestor e estimado o coeficiente estrutural da relação entre esse conceito e a estruturada de dimensões / variáveis e estimado o coeficiente da relação estrutural entre esse conceito e o conceito latente do desempenho escolar (considerando o empoderamento do gestor e resultados do IDEB). Assim como, realizado os testes de significância dessas relações utilizando o *Partial Least Square (PLS)*.

Resultados esses que produziram a estrutura do conceito “i” relativo ao perfil subjetivo do gestor escolar, validado pelas métricas acima e, portanto sobre o desempenho escolar, sempre considerando o Empoderamento do gestor escolar e resultados do IDEB.

3) Verificar a validade do construto autonomia da escola percebida pelo gestor como mediadora da relação entre o conceito “i” do perfil subjetivo do gestor e o empoderamento do gestor e o desempenho escolar medido pelo IDEB). Para tal, o mesmo procedimento de estimação e teste dos coeficientes das relações estruturais é providenciado. Esse resultado ultrapassa o limite da unidade escolar, para subsidiar as relações institucionais entre a unidade escolar e as esferas superiores

sobre a relevância do percepção do gestor sobre maior ou menor autonomia da escola.

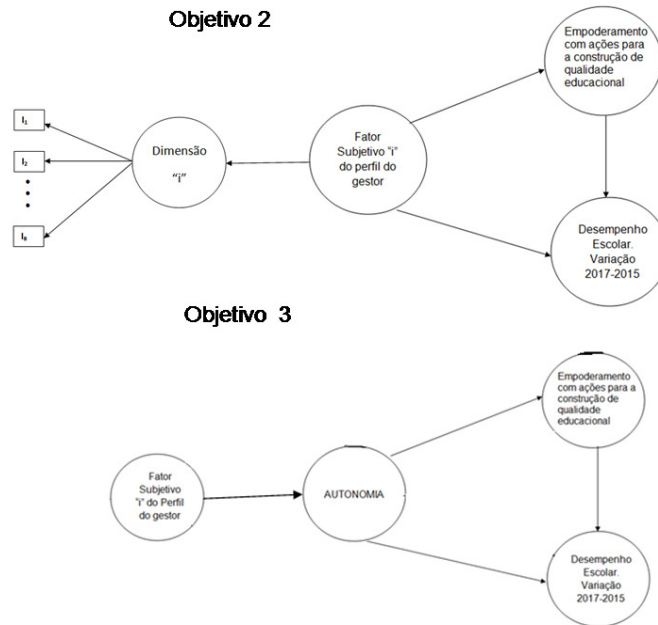
4) Estruturar uma artefato multicritério de avaliação e formação do gestor escolar à luz da sua relação de seu perfil subjetivo com o desempenho da escola. Assim, sob o último objetivo acima ancorado nos resultados deste estudo foi possível oferecer subsídios para programa de formação continuada ou aprendizagem ao longo da vida, visto o contínuo processo de mudança do ambiente escolar, o qual exige o atendimento a novas demandas sociais, a novos tipos de necessidades, a novas expectativas, a novos formatos de relacionamentos, a novos ambientes de ensino e aprendizagem etc.

Nesse estudo, as competências e habilidades, alvo da formação continuada do gestor relacionaram-se com: tipos de modelos de gestão escolar, liderança, perfil empreendedor, orientação para aprendizagem, capital social e autonomia escolar percebida pelo gestor.

Registre-se que o avanço na conceituação e contextualização dos indicadores de avaliação em larga escala, registrado no capítulo seguinte, evidenciou a pertinência de expressar o desempenho escolar por meio da variação apresentada pelo resultado do IDEB de 2017 em relação ao resultado desse índice em 2015.

Conforme apontado por Alves e Sá (2015) e Abdian, Hojas, Oliveira (2012), outros fatores de ordem objetiva do perfil do gestor podem ser relevantes na sua atuação, como a formação inicial acadêmica. Libâneo (2003), Gracindo (2009), Drabach (2013) convergem como anteriormente apontando com a relevância da formação técnica complementar, tempo de atuação na área educacional e tempo de atuação em gestão para a adequada atuação do gesto escolar. Contudo, no presente estudo esses fatores foram apurados, somente com o intuito de caracterizar o conjunto amostral de gestores escolares entrevistados.

Figura 1 Ilustração da Análise Confirmatória Reflexiva do Construto “i” e da Modelagem Estrutural do Desempenho Escolar (Objetivo 2) e verificação da Mediação do construto Autonomia Escolar (Objetivo 3)



Fonte: Autoria Própria (2018)

Vale enfatizar que dada complexidade do tema, como delimitação do estudo, esse foi realizado em unidades escolares da região do Grande ABC, área integrante da Grande São Paulo. Escolha essa dada em função do alto índice educacional e considerável nível socioeconômico da região. Sendo, assim para o estudo não foi relevante segregar escolas estaduais e municipais e devido a quantidade de escolas em cada região também não foi adequado cientificamente realizar comparações entre elas.

O estudo corroborou com pesquisas de Garcia et al. (2016) que evidenciaram nessa região maior variabilidade da evolução do desempenho escolar no Ensino Fundamental, anos iniciais, comparativamente ao Ensino Fundamental nos anos finais. Essas características incentivaram, então, a seleção dessa área geográfica como foco da pesquisa.

Como especificidade relevante da região essa contempla municípios com diferentes estruturas de oferecimento público de ensino fundamental, ou seja, há municípios com atendimento exclusivo ou quase exclusivo pela esfera estadual como, por exemplo, Rio Grande da Serra (100% Estadual) e Mauá (possui apenas

uma unidade escolar, sob esfera municipal) e há municípios com atendimento exclusivo pela esfera municipal como, por exemplo, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul. Os municípios de Diadema, Ribeirão Pires e Santo André possuem estruturas mistas nas esferas municipal e estadual, sendo os dois primeiros com aproximadamente 30% de escolas municipais e 70% de estaduais e o último com aproximadamente 50% em cada esfera. Percentuais calculados com base nas informações disponíveis na base do IDEB (2017).

Assim sendo, esse estudo buscou privilegiar dado o problema de pesquisa e objetivos a diversidade de configurações em termos do oferecimento de estrutura municipal e estadual da educação básica para as quais foi necessário incluir essas duas esferas governamentais afim de realizar a cobertura de todos os municípios da região pesquisada.

1.3 Justificativa do estudo

Alves e Sá (2015) apontam que são poucas as pesquisas nacionais no campo da gestão escolar centradas no perfil do gestor escolar considerando um formato multifacetado em termos de fatores atitudinais e comportamentais, desse agente escolar. Segundo as investigações acadêmicas sobre o tema não chega à 01% do total dos artigos, teses e dissertações da área, disponíveis em bases indexadas (ALVES; SÁ, 2015). Fator que corrobora com a relevância do estudo proposto para essa dissertação.

Quanto a justificativa do estudo, ainda que possa ser reconhecido algum viés no processo de medição e das características subjetivas dos diretores/gestores escolares, associadas ao desempenho da escolar, essa pesquisa vislumbrou investigar à contribuição para o conhecimento de situações presentes nesse ambiente. Além disso, Luck (2000b, p. 28) discorre que: “(...) o movimento pelo aumento da competência da escola exige maior competência da sua gestão”, visto que, um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências de gestão não é parte integrante da formação básica dos dirigentes escolares. Miranda et al. (2017, p. 7) ainda enfatizam:

(...) o modelo de formação de gestores escolares, que ocorre no momento, deve ser repensado por entender que ele não consegue aprofundar questões relativas à organização da escola sob o ponto de vista político-pedagógico e administrativo, bem como tornar essa instituição um espaço de convivência coletiva, participativo e democrático.

Sendo assim, investigar o perfil subjetivo do gestor escolar e sua relevância para os resultados da escola se faz necessário para que esse contexto no Brasil, ganhe contornos acadêmicos capazes de impulsionar novos estudos e políticas públicas.

1.4 Estrutura metodológica do estudo

O presente estudo foi desenvolvido a partir dos procedimentos ilustrados na Figura 2, que retrata a construção do referencial teórico a partir de dois focos principais: estudos teóricos empíricos sobre perfil de gestores e gestão escolar e estudos teóricos empíricos sobre desempenho escolar. Para isso, foi realizada uma revisão da literatura sobre o tema publicados no período de 2014 a 2018, bem como outros textos publicados com tanta anterior que também ofereciam relevantes subsídios para esse estudo. Destes, foram selecionados textos sobre os diferentes aspectos do perfil do gestor e sobre a gestão escolar, bem como, outros textos publicados com data anterior a este levantamento, que ofereciam subsídios para o presente estudo.

O esforço foram identificados os fatores subjetivos do perfil do gestor e diferentes escalas para sua mensuração bem como, ampliou-se o conhecimento estudos desenvolvidos sobre o perfil objetivo do gestor escolar, ação que estimulou a concentração de esforços no estudo do perfil subjetivo do gestor, temática ainda com espaço de investigação a ser preenchido.

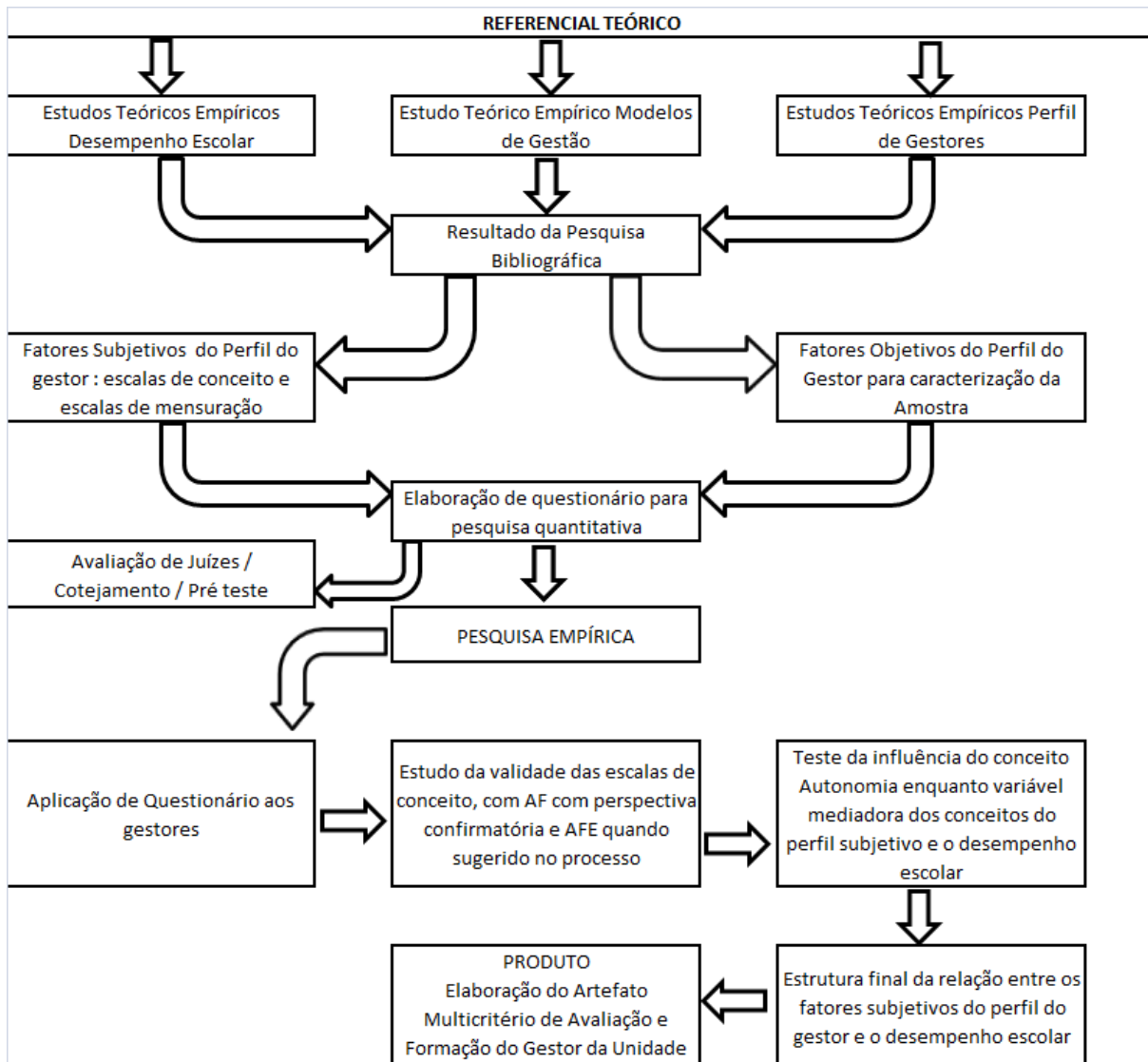
Após as definições sobre as escalas de conceito e a escala de mensuração dos indicadores a serem utilizadas para o delineamento do perfil subjetivo do gestor, bem como a identificação de variáveis complementares para consolidar a investigação do problema de pesquisa aqui proposto, foi elaborado um instrumento de coleta de dados (questionário), o qual foi submetido a juízes e, posteriormente, submetido a pré-teste.

Registre-se que a avaliação feita pelos juízes implicou em alguns cortes de indicadores nas escalas de conceito inicialmente selecionadas.

A coleta de dados, relativa a pesquisa empírica foi feita por meio de entrevista pessoal realizadas pela autora desse estudo e por dois técnicos especificamente treinados para esse fim.

Os resultados foram processados, tendo como apoio o *Statistical Package Social Science (SPSS)* e tratados utilizando as ferramentas da estatística descritiva básica, bem como da análise estatística multivariada: análise fatorial exploratória, análise fatorial com perspectiva confirmatória e análises de equações estruturais, utilizando o *Partial Least Squares (PLS-SEM)*.

Figura 2 Procedimento metodológico do estudo



Fonte: Autoria Própria (2018)

1.5 Estrutura de apresentação do Estudo

Destarte, o estudo foi estruturado em seis capítulos, considerando inclusa a introdução. Assim, o segundo capítulo tratou do conceito de desempenho escolar,

dos modelos de gestão a serem analisados na pesquisa, bem como busca identificar os possíveis fatores do perfil do gestor que possam ser fonte de influências sobre o desempenho escolar. O terceiro capítulo descreveu o método de pesquisa, detalhando os procedimentos utilizados para a definição/construção das escalas de medidas de possíveis fatores de influência sobre o desempenho escolar, bem como a estrutura para medição desse desempenho; os procedimentos de coleta dos dados empíricos e os procedimentos de tratamento e análise dos dados coletados. O quarto capítulo cuidou da apresentação dos resultados da pesquisa empírica e da sua discussão à luz do referencial teórico do estudo de forma a construir as respostas aos objetivos da pesquisa. O quinto capítulo, por sua vez, buscou apresentar o sumário do memorial prescritivo orientador das capacitações a serem empoderadas pelo gestor/diretor da escola de educação básica que possa contribuir para a melhora do desempenho da escola e no sexto capítulo as considerações finais do estudo, suas limitações e sugestões para outros estudos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este é iniciado pela abordagem sobre desempenho de forma geral e seu significado em relação às escolas. Na sequência foram apresentados os fatores atitudinais e comportamentais do perfil do gestor, evidenciados nos estudos teóricos e empíricos aqui examinados. Nesse sentido, foram abordados os modelos de gestão, nas suas dimensões tradicional, democrática e gerencial, enquanto características do perfil do gestor, iniciados por uma breve história de sua constituição, bem como o significado e estruturação de outros fatores do perfil que incorporam os objetivos deste estudo.

2.1 O conceito de desempenho escolar e sua relação com o perfil do gestor

A palavra desempenho, não é algo com um significado simples, podemos dizer que é algo relativo ao que se quer medir, ou seja, compreende o desempenho de quem ou de que?

Assim, somente após definição aludida é possível buscar um conceito para o desempenho específico. No âmbito do indivíduo, o desempenho refere-se ao “(...) modo como alguém ou alguma coisa se comporta tendo em conta sua eficiência, seu rendimento: o desempenho de uma gestão, um cantor ou atleta” (DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2017). Já no âmbito da organização, parece não existir uma fórmula única para medição do desempenho. Para Klann et al., (2012, p.72) expressam que:

A questão da avaliação de desempenho das organizações tem sido alvo de diversas discussões nos últimos anos. De indicadores puramente financeiros para um conjunto de indicadores que incluem informações não financeiras, o debate gira em torno de quais indicadores seriam mais adequados para mensurar o desempenho das organizações.

Em relação ao desempenho escolar ou acadêmico, os autores Dias, Enumo e Turini (2006), Mello (2010) e Souza (2007), mencionam o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) como um dos instrumentos de avaliação, ou seja, o desempenho é medido por meio dessa avaliação de aprendizagem aplicada aos alunos.

Apontado pelo INEP (2017a), como uma medida do desempenho escolar, o SAEB instituído em 1990 e realizado a cada dois anos em nível nacional, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e possui como

principal objetivo “(...) realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas 2017a). Atualmente o SAEB, incorpora a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento escolar (ANRESC), popularmente conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A partir de 2019, todas as avaliações serão denominadas SAEB, sem a mencionada divisão.

Registre que o SAEB, apresentou diversas estruturas no decorrer de sua história, conforme apresentado no site do INEP:

- de 1990 à 1995, a avaliação teve uma abrangência amostral e foi aplicada aos alunos de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental da rede pública, avaliando língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. No ano de 1995 a avaliação foi estruturada a partir da Teoria de Resposta ao Item (TRI), possibilitando a comparação dos resultados ao longo dos anos, neste mesmo ano foram inseridos os questionários para levantamentos de dados contextuais.
- em 1997, a abrangência continuou amostral, porém aplicada para alunos de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio da rede pública e privada, avaliando língua portuguesa, matemática, ciências naturais, física, química e biologia;
- em 1999 modificou apenas as matérias avaliadas, sendo agregando ao conjunto de 1997 as matérias história e geografia;
- de 2001 à 2003 – manteve-se a mesmas séries avaliadas, a amostragem, porém, passou a avaliar somente as disciplinas de língua portuguesa e matemática;
- em 2005 o SAEB passou a ser composto por 2 avaliações a Aneb que se manteve como uma avaliação amostral para escolas, públicas e privadas, com no mínimo 10 estudantes da rede pública ou privada e a Anresc (Prova Brasil) que passou a avaliar as escolas públicas de forma censitária, considerando o mínimo 30 alunos nas turmas de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio. Os componentes avaliados foram mantidos;

- de 2007 à 2011- se manteve a estrutura implantada em 2005 , ou seja, Aneb amostras para escolas públicas e privadas e Anresc censitária para escolas públicas. Alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, disciplinas de língua portuguesa e matemática;
- em 2013, com a nova estrutura do ensino fundamental, a 4ª e 8ª séries passaram a ser consideradas 5º e 9º anos, além deste fato, iniciou-se a 3ª avaliação do SAEB, a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental e foi realizada a inclusão da avaliação de ciências para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano de Ensino médio em caráter experimental.
- em 2015 manteve-se a estrutura de provas de 2013 e passou a ser disponibilizado uma plataforma de devolutivas pedagógicas.
- em 2019 será aplicada pela primeira vez a prova de alfabetização para o 2º ano e as siglas ANA, Prova Brasil e demais, deixam de existir, sendo todas identificadas com o nome SAEB. Nesta versão os estudantes do 9º ano serão avaliados também com questões de ciências da natureza e ciências humanas, além de matemática e português. Ainda neste ano o MEC pretende iniciar a aplicação do teste de forma eletrônica.

ANRESC ou Prova Brasil, é uma avaliação censitária, realizadas com alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental de escolas públicas, com 20 alunos ou mais matriculados. A avaliação produz informações sobre o ensino de português e matemática. O resultado é fornecido por unidade escolar. A ANEB tem características semelhantes a ANRESC, porém é uma avaliação amostral, realizada com alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, de escolas que possuam de 10 a 19 alunos, tanto do ensino público quanto do privado.

A ANA ou Provinha Brasil é aplicada para alunos do 3º ano do ensino fundamental avaliando os alunos em português e matemática. Participam dessa avaliação todas as escolas públicas que tenham registrado em suas turmas regulares no mínimo 10 alunos. Uma característica diferente desta avaliação para as anteriormente mencionadas é que seus resultados não são divulgados para o público em geral, ou seja, são fornecidos para cada escola, não sendo possível, neste caso, uma comparação entre escolas.

Deve ainda se ater que dezoito estados brasileiros também possuem avaliações em larga escala e em nível estadual, como por exemplo, os: Sistema

Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, Sistema de Avaliação Baiano de Educação – SABE e Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (OLIVEIRA, s.d.).

De forma geral, tomando como referência a abordagem do INEP sobre o SAEB, o desempenho do aluno pode ser avaliado através de avaliações de larga escala, a qual produz informações que possibilitam o monitoramento de políticas públicas em todas as esferas, com o intuito de contribuir com a melhoria de qualidade (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 2017a). Por outro lado, o IDEB, tem o objetivo de facilitar o entendimento do desempenho, por todas as escolas utilizando uma escala de zero a dez. Nesse sentido, a partir do uso desse instrumento, o Ministério da Educação traçou metas bianuais para as escolas até o ano de 2022. Assim, o IDEB funciona como um “indicador nacional de monitoramento da qualidade da Educação por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017c) referindo-se, portanto, ao desempenho da unidade escolar.

A primeira medição do IDEB utilizou dados de 2005 e apresentou nota média nacional de 3,8 pontos nos primeiros anos do ensino fundamental. Com base nestes dados projetou-se um crescimento da nota medida para 3,9 pontos, em 2007, porém essa projeção foi superada, chegando-se a uma média nacional de 4,2 pontos que era esperada apenas para 2009. Mantendo-se este ritmo, em 2022 a média tende a superar a nota média de 6,0 pontos, o que deixaria o Brasil com uma educação compatível à países do primeiro mundo. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018) .

Apenas a título de complementação dos sistemas de avaliação na educação básica, no âmbito do ensino médio, a avaliação é realizada por meio da aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com ocorrência anual sob a responsabilidade do INEP/MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017b).

Segundo o INEP, o cálculo da nota do Enem é diferente de uma prova comum, pois não considera apenas o número de erros e acertos de cada pessoa, mas, sim, o grau de dificuldade de cada questão correta ou errada. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018).

Neste trabalho, o IDEB foi selecionado como o indicador de referência para mensuração do desempenho escolar, visto sua abrangência e disponibilidade nacional, contemplando todas as unidades escolares do País, viabilizando, portanto,

a sua utilização no âmbito de cada unidade escolar integrante da amostra de escolas do aglomerado da Região do Grande ABC, na sua variação 2017-2015.

2.2 Detalhamento do Perfil do Gestor: Seleção dos Possíveis Fatores determinantes do desempenho escolar

Neste tópico serão apresentados os fatores integrantes do perfil subjetivo e do perfil objetivo encontrados nos estudos teóricos empíricos selecionados: Perfil do gestor à luz dos Modelos de Gestão, Perfil de Liderança do diretor/gestor, Autonomia da Escola, Orientação Empreendedora e Comportamento Empreendedor do diretor/gestor, Perfil Empreendedor, Orientação para Aprendizagem, Capital Social do diretor/gestor e Fatores Objetivos no Perfil do Gestor. Nesse aspecto, buscou-se identificar as formas de mensuração desses elementos: escalas de conceito e escalas de medida dos indicadores desses conceitos.

2.2.1 Perfil do gestor à luz dos Modelos de Gestão

A discussão sobre modelos de gestão escolar engloba pelo menos três abordagens, as quais podem ser ilustradas desde a década de 1940 até os anos mais atuais, a partir das dimensões Tradicional, Gerencial e Democrática.

O Modelo de gestão tradicional foi tratado por Antonio de Arruda Carneiro Leão (1945); José Querino Ribeiro (1978); Manoel B. Lourenço Filho (2007) e Anísio Teixeira (1961 e 1997). Iniciando pela Teoria Clássica, destaque-se sua identificação como parte do enfoque tecnocrático (SANDER, 1995). Sander (1995), considera como enfoque tecnocrático o desenvolvimento gerencial e burocrático desenvolvido na escola clássica de administração, fato este ocorrido no início do século XX, durante o processo da Revolução Industrial.

Vale enfatizar que Leão (1945), utilizou como base as ideias da Administração geral propagado por Henry Fayol, qual preconiza que a administração devia necessariamente apoiar-se em uma teoria e não apenas no aprendizado diário. De acordo com esta teoria a organização baseia-se em uma hierarquia de funções, onde o diretor é a figura central. “É o **líder, condutor** educacional de sua gente, o **árbitro** nos assuntos da educação” (LEÃO, 1945, p. 158, *grifo nosso*).

Na visão de Leão (1945), o gestor educacional deve ter como característica a liderança, haja vista que, este é responsável por conduzir a equipe e instituição escolar, a exemplo da função de um árbitro. O autor também considera o gestor escolar como responsável pela resolução de possíveis conflitos, controle e organização da escola.

Para Drabach e Mousquer (2009, p.261) gestor educacional ou administrador deveria ser culto e experiente, características essas que podem reforçar o construto aprendizagem como um elemento relevante no perfil do gestor, além de evidenciar a importância no tempo de gestão, quando menciona a experiência.

Para Leão (1945, p. 164) “O diretor de escola deve ser um professor com conhecimento da política educacional de seu povo e dos deveres de administrador”. Esses dizeres, posteriormente são abordados em legislação, reforçando a importância do diretor de escola, ser também professor. Ainda, segundo este autor, o diretor atua de forma múltipla, ou seja, deve ser administrador, ser professor, orientador, esclarecer e estimular professores, receber visitas e entender-se com o público. (LEÃO, 1945).

Sob a ótica da gestão tradicional Leão (1945, p. 158) descreveu as tarefas consideradas pertinentes a função do diretor escolar, dentre elas:

(...) preparar orçamentos, revisar e determinar políticas educacionais, escolher pessoal técnico e administrativo, escolher locais para instalação de escolas, inspiração e julgamento dos currículos e dos programas e a escolha e distribuição de materiais, compêndios, etc.

Embora, Ribeiro (1978) associa em suas concepções as bases da teoria da administração científica promulgadas por Taylor e a Teoria da Administração clássica preconizada por Fayol, este converge em afirmar que as mesmas características apontadas por Leão (1945) são relevantes para o perfil do gestor. A autoridade é entendida como “(...) o direito de mandar e de se fazer obedecer” (RIBEIRO, 1978, p.137).

Administrar com autoridade conforme Ribeiro (1978) significa valer-se da utilização de manuais e regulamentos, que direcionam uma administração, mais impessoal. Pois, quando as atividades são descritas por meio desses documentos, não importa quem estará na função para realizá-la, ela deverá ser feita conforme descrita nesses documentos institucionais (RIBEIRO, 1978). Na abordagem de Ribeiro (1978) também já havia menção à necessidade de avaliação, sendo esta realizada após um período. Em geral a avaliação busca verificar e adequar os

processos utilizados, a fim de se atingir os objetivos e as políticas já estabelecidos pela organização.

As concepções aludidas parecem apresentar uma ligação com o perfil Gerencial de administrador que viria surgir no final do século XX em diante. O próprio autor, assim sintetiza suas ideias sobre administração escolar:

Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia (RIBEIRO, 1978, p. 177).

Ribeiro (1978) considera que todo o processo existente dentro das escolas, envolve uma ciência que está associada tanto à filosofia da educação, ou seja, sua história, estudos, origens, quanto às políticas educacionais, uma vez que, pensando em educação, em especial para as massas, não temos como dissociar da política que envolve todo o contexto de um país.

Para Lourenço Filho (2007), um dos Pioneiros da Escola Nova, a ideia de administração como ciência aparece como desenvolvimento racional, isto é, a recusa a qualquer forma de improvisação, nos remetendo à mesma ideia de administração científica presente nos pensamentos de Leão (1945) e Ribeiro (1978).

Outro ponto, comum entre todos os autores citados há a necessidade de distribuir tarefas para bem organizar os elementos que conduzam aos fins definidos em planejamentos.

Para Lourenço Filho (2007, p. 47) administrar: “(...) é regular tudo isso, demarcando esferas de **responsabilidade** e níveis de **autoridade** nas pessoas **congregadas**, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral” (GRIFO NOSSO).

Deve-se notar que Lourenço Filho (2007) cita a responsabilidade, autoridade das pessoas congregadas, o que também, aparentemente direciona a uma administração compartilhada entre os membros do grupo, dividindo tanto a responsabilidade quanto a autoridade sobre as atividades existentes dentro de uma escola.

Outra importante contribuição de Lourenço Filho (2007) foi a complementação de Teorias Novas, específicas à realidade escolar, que não negam a teoria clássica, porém acrescentam considerações importantes, ao estudar os campos da sociologia e da psicologia. Esse autor considera que a organização é composta por pessoas, e

não por peças de máquinas, portanto suas atividades recebem influência das características individuais dos participantes da organização. Para o autor:

Uma decisão administrativa, bem fundamentada para certo nível funcional, poderá perder tal caráter em outro. As expectativas de um plano de mais baixo em relação a outro, ou inversamente, podem ser bastante diferenciadas, como variados serão certos efeitos que as condições sociais de trabalho produzam sobre as pessoas, como pessoas participantes de um grupo solidário, não simplesmente elementos que se distribuam tarefas dispersas (LOURENÇO FILHO, 2007, p.55)

Às atividades de planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar, controlar e pesquisar” abordadas nas Teorias Clássicas, Lourenço Filho, acrescenta as atividades administrativas que levam em conta as relações humanas, que são ressaltadas pelas Teorias Novas, ou seja, diferente das indústrias, as escolas lidam com pessoas e não produtos. (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 87).

Teixeira (1997) é um dos autores que parte da necessidade de mudanças na estrutura da escola. Para ele, não basta que a escola seja para todos, é importante que todos aprendam, ou seja, Anísio Teixeira acreditava que o fato de ir à escola, simplesmente, não mudaria a realidade da maioria, visto que a escola era apenas para elite. Para ele, todos precisam aprender, somente assim teriam novas oportunidades de crescimento.

Para que essa mudança seja possível todos precisam mudar, não apenas os professores e a administração escolar deve ser mais eficiente em seus propósitos. Segundo Teixeira deve ser “(...) organização e eficiência em massa” (TEIXEIRA, 1997, p.166).

Teixeira (1964) propôs mudança e para que esta fosse possível acreditava que “(...) somente o educador ou o professor pode fazer administração escolar” (1964, p. 14 apud DRABACH; MOUSQUER 2009, p. 270) mostrando, mais uma vez, a necessidade de uma administração escolar específica, que embora tenha suas origens na administração empresarial, precisa tornar-se específica, feita para escola, por pessoas com conhecimento em educação e não apenas empresarial.

Teixeira (1964) afirma que um aspecto e diferente dos demais autores, que considera a administração escolar como a “(...) subordinação e não de comando da obra da educação, que, efetivamente, se realiza entre o professor e o aluno” (1964, p. 17 apud DRABACH; MOUSQUER 2009, p. 271). Ainda em sua visão, a essência do ensino aprendido está na sala de aula, no relacionamento que ocorre entre professor e aluno, porém não se pode deixar de levar em consideração que uma boa

orientação de um gestor líder pode influenciar e agregar muito a este relacionamento professor e aluno.

Segundo Drabach e Mousquer (2009), o movimento de reabertura político-democrática no Brasil, iniciou também uma nova fase, de elaborações teóricas no campo da administração escolar, diferente da utilizada até o momento, que aqui chamamos de tradicional. O principal enfoque dessas novas teorias foi a democracia e a cidadania. As autoras mencionam diversos autores, críticos do “(...) regime tradicional”, que utilizado, porém deixam claro que esses são apenas alguns exemplos, dentre tantos outros. Os autores mencionados são Miguel Gonzáles Arroyo (1979) e Maria de Fátima Felix Rosar (1985). Considerando os textos de Arroyo, essas discorrem “[...]a administração escolar, ao reproduzir as relações capitalistas, contribui na manutenção de tais desigualdades”.

Drabach e Mousquer (2009, p. 272) referindo-se as desigualdades sociais e questionando a racionalidade administrativa ancorados em Felix (1985), traçaram considerações semelhantes às de Arroyo (1979) defendendo à utilização das teorias da administração de Taylor e Fayol, que possuem um enfoque na produção e no acúmulo de capital, diverso da administração escolar, visto que abordam parte do processo educativo.

Para Drabach (2009) a evolução histórica da gestão democrática teve sua origem na década de 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Em relação a legislação, o tema foi mencionado na Constituição de 1934, em seu artigo 5º, inciso XIV “(...) traçar as diretrizes da educação nacional”, porém o processo não avançou. O processo foi retomado na Constituição de 1946, já mencionando a primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém teve seu texto final aprovado apenas em 1961. Outro marco importante, nesse processo foi a IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em Goiânia no ano de 1986, esta conferência teve como resultado a aprovação da chamada “Carta de Goiânia”, a mesma continha proposta dos educadores para “Nova Constituição de 1988”. A Constituição de 1988, representa mais um grande marco na gestão democrática da escola ao mencionar a expressão:

(...) gestão democrática do ensino público, na forma da lei” em seu artigo 206, inciso VI. A Modelo de gestão democrática é abordada novamente balizado por meio da Lei das Diretrizes e Bases de 1996, após oito anos de disputas entre projetos, a autora considera “sua contribuição ficou aquém dos princípios orientadores que a sociedade esperava (DRABACH, 2009, p. 5160).

Em relação a gestão participativa e democrática, Luck (2000a) considera que estas possuem características dinamizadas e globais, envolvendo dirigentes, funcionários, clientes, usuários na construção de produtos e serviços. Essa junção promove a construção de alianças, parcerias e, nesse contexto, buscam soluções de problemas dentro de um horizonte muito mais amplo, isto por envolver pessoas com pontos de vistas e necessidades diferentes. Ainda, segundo o autor o fato do comportamento humano e o ambiente social serem totalmente dinâmicos, impossibilita uma real previsão dos acontecimentos, logo, estes ambientes podem ser coordenados, porém não controlados totalmente. Todo processo social possui incertezas, contradições, conflitos, crises, é natural e gerador de oportunidades, crescimento e transformação. Para a autora, a grande responsabilidade do gestor é o comando das competências, habilidades e atitudes de sua equipe, gerando uma cultura organizacional orientada para bons resultados e desenvolvimento conjunto. As características abordadas por Luck (2000a), aparentemente, sugerem a presença da liderança e uma postura empreendedora do gestor no comando de sua unidade escolar.

Segundo Cabral, Sousa e Nascimento (2015, p. 140):

Estabelecer uma gestão que busca a participação nas decisões e compartilhamento das responsabilidades pelo processo educacional requer, além de mudanças externas, motivações e influências no interior da organização escolar, o que inevitavelmente irá apontar para um confronto de opiniões acerca das formas de liderar as equipes que formam a comunidade escolar e o estilo de liderança que pode reforçar os relacionamentos interpessoais de forma positiva e contribuir para o processo educacional.

A análise do estilo de liderança mais adequada ao tipo de gestão desejada é importante, devido ao fato da influência que esse líder irá exercer sobre sua equipe. Cabral, Sousa e Nascimento (2015), classificam em seu artigo três tipos de liderança: a autocrática, que de forma resumida a maioria das decisões são tomadas pelos gestores, a liberal, onde é dada liberdade total ao grupo e a democrática onde existe o compartilhamento das decisões, estando o gestor sempre junto com sua equipe auxiliando a tomarem as próprias decisões.

Após os estudos realizados os autores chegam a conclusão que, o tipo de liderança mais adequado em uma gestão democrática é também uma liderança democrática, porém ressalvam que o processo de liderança democrático possa receber influência dos demais tipos de liderança. Assim, destacam ser fundamental

que não existam ações divergentes aos princípios democráticos no contexto da gestão democrática e participativa. Sob essa orientação, o construto liderança a ser aqui oportunamente estruturado levará em consideração, uma estrutura de indicadores que mensurem o nível de convergência a gestão democrática participativa.

Outro ponto, importante mencionado pelos autores diz respeito às relações interpessoais, que aparentemente estão ligadas ao construto capital social, uma vez que relações interpessoais referem-se ao relacionamento dos gestores.

Diversos autores conceituam a gestão democrática, porém, como já mencionado anteriormente, a Lei das Diretrizes e Bases de 1996, por sua vez, definiu esse tipo de gestão, conforme artigo a seguir.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Note que a legislação é clara em relação a necessidade de participação dos profissionais da educação na produção do projeto pedagógico da escola e na participação das comunidades nos conselhos, ou seja, para que algo seja de fato considerado democrático é fundamental a participação de todos os envolvidos. Esta participação da comunidade pode estar associada ao construto Capital Social, devido ao ciclo de relacionamento necessário.

A partir das regras definidas na legislação os adeptos ao modelo de gestão citado devem elaborar suas definições e colocar o modelo em prática nos estabelecimentos de ensino que trabalham.

Drabach e Mousquer (2009, p. 279) abordam sobre as dificuldades no campo de gestão educacional, mencionando que:

a perversidade no campo educacional parece estar situada nos ideais da democratização da gestão, no qual se pode apontar para a confluência de dois projetos, oriundos dos projetos democrático e neoliberal de sociedade: a Gestão Democrática e a Gestão Gerencial". (DRABACH;MOUSQUER, 2009, p. 279)

As autoras acima, consideram esses dois projetos uma perversidade pelo fato de que no projeto democrático existe uma participação com finalidades mais amplas e a gestão gerencial, embora este também utilize os propósitos da

democracia, valoriza a técnica de gestão. Essas técnicas são utilizadas, geralmente, com o objetivo de atenuar conflitos nas tomadas de decisões e negociações.

Na abordagem das autoras verifica-se que os modelos de gestão possuem pontos comuns, porém cada um com sua particularidade e dando ênfase ao que acreditam ser mais importante e funcional na gestão escolar.

Para contextualizar a gestão estratégica Carvalho (2015), subdivide o tema em dois pilares: 1) Formulação Estratégica e 2) Implementação da Estratégia. Para autora, a formulação tem como base um conjunto de convicções envolvendo o pensar e a percepção da realidade de quem está formulando esta estratégia. Já a implementação torna-se dependente da formulação e seu êxito só será possível se o primeiro passo estiver bem elaborado, afinal como implementar de forma correta algo que não foi formulado da melhor forma.

A base de gestão ou gerenciamento estratégico abordada por Carvalho (2015) está associada às teorias da administração, porém a autora pontua que embora o conceito não esteja tão presente na escola de Educação Básica, estas instituições de fato estabelecem formas de concretizar o seu bom funcionamento. E considerando os textos da área de educação, a autora, pontuou que a gestão escolar em si é determinada pelo conjunto de funções exercidas dentro das escolas que englobam: planejamento, organização, direção e avaliação e fazem parte do dia a dia do gestor escolar.

Em se tratando da gestão estratégica em escolas públicas, utilizou-se o artigo de Scott et al. (2013) referente a política de seleção de gestores da rede municipal de Belo Horizonte. No qual os autores discorrem sobre o processo de modificação ocorrido na seleção de gestores em busca de melhores resultados. O programa da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte considera que uma gestão por Metas e Resultados é o caminho para modernização.

Em busca dessa modernização dentre outras providências foram realizados trabalhos para se traçar o perfil desejado para este gestor. Assim, ainda segundo Scott et al. (2013), uma das modificações no processo de escolha de gestor foi a obrigatoriedade de elaboração de um plano de trabalho para a gestão escolar, o qual deveria estar de acordo com os objetivos estratégicos tanto da Secretaria Municipal de Educação quanto da escola. Essa atitude segundo esses atores faz com que o gestor, um dos principais agentes da escola, realize um planejamento

com ações estratégicas e coerentes. Assim, de forma indireta é exigida uma maior competência do candidato que precisa, planejar, propor ações e caso seja o candidato eleito deverá implementar e monitorar o que foi planejado, com o objetivo de alcançar as metas. Essas características nos remetem a relevância do gestor apresentar visão estratégica (planejamento) no processo de gestão da escola, apresentar liderança para implementar e monitorar metas, bem como um perfil empreendedor capaz de gerir com visão inovadora.

Para Lang et al. (2014) a estratégia da empresa será desenvolvida com base na percepção que o gestor possui do ambiente organizacional, suas ações serão diferenciadas para ambiente simples, complexos, estático ou dinâmico, isto porque a estratégia irá impactar diretamente neste ambiente. Os autores também mencionam que diversos estudos foram desenvolvidos, porém não se encontrou pesquisa que faça essa relação entre ambiente organizacional e comportamento estratégico.

As organizações são parte de um ambiente que possui como característica alterações contínuas, logo seu comportamento estratégico deve ser eficiente para assegurar a sua permanência neste ambiente. Com esta finalidade são formuladas estratégias com capacidade de promover essas adaptações necessárias (LANG et al., 2014).

Em relação à competências gerenciais Fleck e Pereira (2011) consideram que embora não exista um consenso em relação ao conceito dessas competências, elas são formadas por um conjunto de características, como a formação da pessoa, seu meio de convivência, tanto durante a infância e juventude, quanto após a fase adulta, e as políticas das empresas onde trabalhou e ou trabalha, ou seja, a formação técnica (estudos) e a formação como pessoa, que em geral é influenciada pelo meio em que vivemos.

Fleck e Pereira (2011, p.289) destacam também como habilidades necessárias na administração do trabalho de um líder eficiente: "(...) planejar, solucionar problemas, esclarecer papéis e objetivos, informar e monitorar informações". Essas características são necessárias em todos os modelos de gestão mencionados e, portanto a liderança é uma característica fundamental para o gestor.

Quadro 3 Características presentes nos modelos diferentes modelos de gestão³

Categorias de análise do perfil do gestor	TRADICIONAL	DEMOCRÁTICO	GERENCIAL
1) Papel do Gestor na Organização Educacional	Delega responsabilidades e coordena as atribuições da equipe (princípio da divisão das funções)	Busca consensos (para definição dos objetivos, normas e metas-princípio da autonomia)	Busca qualidade dos serviços prestados, com base nos objetivos, prioridades e metas estabelecidos.
2) Postura em relação a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais)	Conduz e arbitra os assuntos educacionais em função dos valores e crenças da instituição (princípio da hierarquia das funções)	Abre espaços para pluralidade de ideias e ao diálogo (princípios da participação da comunidade escolar)	Mobiliza a comunidade escolar em função dos objetivos estratégicos da instituição, buscando sempre eficácia e eficiência em ambiente competitivo.
3) Conduta em Relação às atribuições da equipe escolar.	Determina e inspeciona o cumprimento das regras (princípio da autoridade)	Representa uma administração colegiada e promove auto avaliação institucional (tomada de decisões-princípio do interesse coletivo)	Administra a equipe escolar de forma sistêmica, com firmeza, responsabilidade e comprometimento. (prestação de contas - <i>accountability</i>)
4) Redes de relacionamento social		Estimula entrosamento da escola com outras instituições sociais da região.	Mantém uma postura empreendedora, estabelecendo parcerias com diferentes organizações (empresas e 3o. Setor), em busca de maior eficácia.

Fonte: Autoria Própria (2018)

Por meio da construção desse referencial teórico pode-se evidenciar a expectativa de um conjunto de características no perfil do gestor associada com a expectativa de que essas tenderiam a promover melhor desempenho da escola em termos de aproveitamento medido por instrumentos de avaliação de massa, como o IDEB. O quadro 3 características presentes nos Modelos de gestão sintetiza o conteúdo da descrição dos modelos de gestão escolar que sugerem essas expectativas.

Ainda em relação às abordagens sobre modelos de gestão, Soares e Teixeira (2006) em seus estudos, realizados no estado de Minas Gerais, buscaram analisar a possível relação existente entre o perfil do gestor e o rendimento dos alunos, utilizando a classificação teórica, gerencial, tradicional e democrática, porém na

³ Diferentes modelos de gestão conforme as concepções de: Berbel (2003), Colombo e Cardim (2010), Cunha (1997), Hora (2012), Leão (1945), Lourenço Filho (2007), Monteiro e Motta (2013) e Teixeira (1997).

apresentação do resultado final de classificação dos diretores os autores consideraram os perfis: gerencial, conservador que se entende ser o tradicional e democrático.

Este estudo apontou o seguinte resultado em relação ao perfil dos gestores: 10% amplamente democrático; 13% predominantemente conservador; 17% predominantemente gerencial; 10% não classificado e 50% democrático dúbio. E, em relação a influência deste perfil no rendimento dos alunos, os resultados sugerem que um perfil de diretor amplamente democrático parece influenciar, positivamente, na proficiência do aluno. Porém, é importante mencionar, que os autores observam que o perfil de gestão não se caracteriza apenas por estas três dimensões investigadas, mas por outros fatores que podem integrar uma estrutura representativa de modelo de gestão (SOARES; TEIXEIRA, 2006).

Para medir o perfil do gestor Soares e Teixeira (2006) partiram de uma escala com 51 (cinquenta e um) indicadores de perfil, dos quais identificaram 14 (quatorze) como os mais associados a cada uma das dimensões de gestão tradicional, democrático e gerencial, a partir da aplicação da técnica de análise fatorial. O perfil tradicional foi representado por 6 (seis) indicadores, sendo 3 (três) para medir a frequência, com uma escala de 5 itens (Sempre; Muito Freqüentemente; Freqüentemente; Pouco Freqüentemente e Nunca); 2 (dois) para medir concordância, também com escala de 5 itens (Concordo plenamente; Concordo em grande parte; Concordo em parte; Concordo pouco e Discordo) e 1 (um) para medir importância, com uma escala de 1 a 5.

Portanto, com base na abordagem de Soares e Teixeira (2006) sobre o modelo de gestão tradicional os indicadores relacionados à frequência conforme foram:

- a) “Para uma boa gestão o diretor deve centralizar as decisões, visto que ele é a autoridade máxima na escola”;
- b) “Para os diretores as decisões devem ser aprovadas rapidamente”;
- c) “Quando surgem propostas que o diretor não considera viável, ele acata no sentido de preservar o bom relacionamento, mesmo não concordando” (SOARES; TEIXEIRA p.167).

Quanto os indicadores mensurados a partir da concordância foram:

- a) “O diretor deve definir a maneira correta de executar as ações”
- b) “Somente o diretor e o vice precisam conhecer as metas do projeto escolar” (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p.167).

Já os indicadores relacionados à relevância do gestor foram:

- c) “Importância do domínio dos conteúdos pedagógicos na elaboração do plano pedagógico” (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p.167).

O perfil democrático foi representado por 4 (quatro) indicadores, sendo 3 (três) para mensuração por escala de frequência e 1(um) para mensuração por escala de concordância, com as mesmas estruturas de mensuração apresentadas anteriormente (SOARES;TEIXEIRA, 2006, p.167):

Os indicadores relacionados à frequência foram:

- “A construção da democracia requer discussão coletiva do projeto pedagógico.”
- “Para os diretores as decisões devem possibilitar a construção de um espaço coletivo.”
- “Para uma boa gestão o diretor deve buscar diálogo na construção do projeto pedagógico”(SOARES; TEIXEIRA, 2006, p.167).

O indicador relacionado à concordância foi:

- “A posição do diretor quanto: Compete aos diferentes atores escolares definirem de forma coletiva a organização e as prioridades de ação da escola.” (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p.167).

O perfil gerencial foi representado por 4 (quatro) indicadores, sendo 2 (dois) para mensuração por concordância e 2 (dois) para mensuração por importância, utilizando o mesmo número de graduações das escalas anteriores ainda ancorado em Soares e Teixeira (2006).

Os indicadores relacionados à concordância foram:

- “A posição do diretor quanto: A escola deve basear sua organização no

funcionamento das empresas”;

- “A posição do diretor quanto: O diretor deve estar atento às novas teorias empresariais” (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p.167).

Os indicadores relacionados à importância foram:

- “Importância do espaço físico na elaboração do plano pedagógico.”
- “Importância do conhecimento da realidade na elaboração do plano pedagógico (SOARES; TEIXEIRA, 2006, p.167).”

Considerando o destaque de Soares e Teixeira (2006) acerca da possível presença de outros fatores do perfil do gestor que podem influenciar o desempenho do aluno, registre-se que Pinto (2016), Souza (2015), Soares et al., (2011) e Silva e Lima (2011) mencionam a influência da liderança. Morais (2016), Souza (2015), Santos (2008) e Oliveira (2011), tratam em suas pesquisas da orientação empreendedora e comportamento empreendedor. Já os autores Tondolo, Bitencourt e Vaccaro (2017); Sanábio, Magaldi e Machado (2016); Morais (2016) e Silva et al., (2015) abordam a importância e influência do Capital Social. Estes supostos fatores de influência foram investigados nesta pesquisa, com o objetivo de verificar o seu impacto no desempenho das escolas analisadas.

Em relação a escala de medidas, referente ao perfil do gestor Melo (2004), realizou um estudo para elaboração de uma escala de avaliação do estilo gerencial. O autor construiu trinta e três itens, e utilizou vinte que considerou apresentar maior consistência teórica.

Melo (2004) dividiu em seu estudo o estilo gerencial em três: tarefa, relacionamento e situacional. A tarefa é a possibilidade de o líder definir as atividades pessoais e da equipe para realizar as metas estabelecidas, ele irá definir as técnicas, os padrões, a forma de comunicação e a hierarquia. O relacionamento enfatizado por Melo são os laços que vão além dos profissionais, quando o líder tem uma relação de confiança mútua com a equipe, amizade, se interessa pelos sentimentos dos funcionários e respeita as suas ideias. A situacional é a capacidade do gestor de se adaptar ao seu ambiente de trabalho, é um líder flexível com as necessidades e comportamentos dos demais membros de sua equipe.

Esses fatores tarefa, relacionamento e situacional, foram utilizados na construção da escala de avaliação do estilo gerencial, do autor. Após essa

construção, aplicou-se a um pequeno grupo de funcionários, e com base nas respostas realizou alguns ajustes, sendo posteriormente submetido a juízes que solicitaram ao autor, associar cada descrição de comportamento a um estilo de liderança; após realizar essas definições, construiu-se então o Índice de Concordância (IC) para cada item. Com todos os ajustes realizados, solicitou-se aos respondentes que assinalassem a resposta que indicasse o comportamento de seu superior direto, utilizando uma escala de 5 pontos variando de (1) nunca age assim; (2) raramente age assim; (3) ocasionalmente age assim; (4) frequentemente age assim e (5) sempre age assim.

Para o fator relacionamento, foram mantidos os nove itens, a seguir:

- 1) Encontra tempo para ouvir os membros do grupo.
- 2) É atencioso (a) no relacionamento com os subordinados.
- 3) Interessa-se pelos sentimentos dos subordinados.
- 4) Mostra-se acessível aos subordinados.
- 5) Demonstra respeito pelas ideias dos subordinados.
- 6) Estimula a apresentação de novas ideias no trabalho.
- 7) Demonstra confiança nos subordinados.
- 8) É compreensivo (a) com as falhas e erros dos subordinados.
- 9) Estimula os subordinados a darem opinião sobre o trabalho.

Para o fator situacional, foram mantidos os quatro itens a seguir:

- 1) Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram seguros diante da tarefa a ser executada.
- 2) Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado, dependendo da sua competência para realizar a tarefa.
- 3) Dá liberdade de trabalho aos subordinados que se mostram motivados para executar a tarefa.
- 4) Dá maior ou menor liberdade de trabalho ao subordinado dependendo da sua disposição para realizar a tarefa.

Melo (2004) conclui que os dezenove itens escolhidos, e distribuídos nos três grupos, são conceitualmente coerentes com a teoria apresentada.

2.2.2 Perfil de Liderança do diretor/gestor

Conforme já destacado neste trabalho, a liderança apresenta fortes evidências de influência no desempenho das escolas, o que é corroborado por Pinto (2016, p. 41) ao afirmar que a liderança é uma qualificação necessária nos gestores escolares. Essa autora pontua que essa característica, atualmente “(...) é vista como uma garantia da qualidade e de reformas educacionais”, sendo consideradas fundamentais para capacitar as equipes escolares, além de uma das principais influências nas mudanças das práticas de educação. A autora afirma, ainda, que a liderança bem sucedida é o segundo fator, dentre todos os relacionados à escola, que mais contribui com o aprendizado do alunado. Desta forma mostrando-se um construto fundamental do perfil do gestor, objeto desse estudo.

Em relação a liderança educacional Pinto (2016) menciona que os pesquisadores realizam abordagem diferente entre organizações educacionais e as demais organizações, isto por considerarem o seu fim diferenciado e comum a todas as organizações educacionais, ou seja, todas buscam melhoria nos resultados educacionais e sociais dos alunos. A liderança na educação possui uma forte relação, com o sistema de ensino e seus objetivos que são essenciais, para uma formação completa dos alunos, sejam elas, intelectuais, psíquicas, morais, culturais ou sociais.

Souza (2015) baseado em autores como Strapasson (2009), Merskland e Strom (2009), Ferreira e Gontijo (2014), apontam que o líder dentre outras qualidades, deve ter compromisso, responsabilidade, habilidade para tomada de decisão e a influência que exerce sobre os atores a sua volta. Logo, este é mais um conjunto de características a serem observadas neste trabalho em relação a liderança dos gestores escolares. Também retomando as características de liderança citadas por Soares et al. (2011) e já citadas neste documento no item 2.1 (estar próximo a comunidade, procurar apoiar estudantes com dificuldades nos estudos por meio de parcerias com professores; conseguir adesão dos professores a gestão e ter atitudes com a intenção de superar obstáculos), pode-se notar uma possível estruturação do elenco de indicadores para operacionalizar tal construto

É importante notar que os estudos que buscam verificar a ligação entre a liderança e o aprendizado também são objeto de estudo em outros países. Nesse sentido, os autores portugueses Silva e Lima (2011) publicaram no artigo intitulado

“Liderança da escola e aprendizagem do aluno: um estudo de caso numa escola secundária”, onde se pode verificar preocupações e características semelhantes as brasileira. Dentro de seu estudo os autores, registram que pesquisa realizada pelo *National College for School Leadership*, intitulado *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project* realizado na Inglaterra aponta que os colaboradores e a comunidade em geral, consideram o diretor de escola como a principal fonte de liderança, e acreditam que o impacto dessa liderança é a melhoria no aprendizado dos alunos; características encontradas nos diretores como, valores, inteligência estratégica e prática de liderança são fatores que condicionam os processos e as práticas que acontecem em toda a escola, inclusive na sala de aula, estas características impactam na melhoria da aprendizagem do aluno; a influência, motivação, compromisso, práticas de ensino aplicadas no desenvolvimento dos professores também melhoram o processo de aprendizagem dos alunos; os líderes eficazes conseguem implementar em suas escolas, estratégias que alinham as características gerais da escola, dos alunos e das diretrizes nacionais, sempre com o ideal de maximizar o desempenho; nas escolas com maiores dificuldades, inicialmente, os líderes buscarão promover a motivação, o empenho dos alunos e a melhora da qualidade do ensino/aprendizagem.

Ainda com base nos estudos realizados pelo *National College for School Leadership*, Silva e Lima (2011), que destacam o perfil dos líderes analisado: liderança por exemplo, monitoramento/controle do desempenho dos alunos, as práticas ocorridas em sala de aula e como consequência a qualidade do ensino, analisa dados para avaliar o desempenho escolar, discute sobre o processo de ensino/aprendizagem, apóia de forma ativa a melhoria das escolas e criam estruturas escolares, sistema e processos de apoio para aprendizagem dos alunos.

Silva e Lima (2011) consideram que a liderança pode acompanhar as práticas escolares, pois através da observação do processo ensino/aprendizagem é possível, identificar tanto pontos fortes, quanto fracos, onde evidenciaria a necessidade de desenvolvimento dos professores. Por fim, os autores investigaram a liderança escolar a partir de 16 (dezesesseis) dimensões: Demonstração de Consideração Social; Expectativas; Enfoque; Estimulo Intelectual; Comunicação; Tomada de Decisão; Distribuição da Liderança; Currículo, ensino e avaliação; Monitorização/Avaliação; Cultura/Sentido de Comunidade; Desenvolvimento

Profissional; Recursos; Relações com a Comunidade Educativa; Inovação; Mudança e Exemplo, para as quais a seguir apresentam-se os indicadores que as compõem.

- 1) Demonstração de consideração pessoal
 - Mostra consideração e preocupa-se com o bem-estar pessoal dos colaboradores e alunos
 - Está consciente das necessidades pessoais dos seus colaboradores
- 2) Expectativas
 - Detém boas expectativas para a equipe enquanto profissionais
 - Possui expectativas positivas para o desempenho dos alunos
- 3) Enfoque
 - Aposta na construção de uma visão partilhada para a escola
 - Empenha-se no objetivo coletivo de cumprir a missão da escola
 - Comunica a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante da comunidade educativa e clarifica as implicações práticas dessa missão
- 4) Estímulo Intelectual
 - Incentiva os seus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação
 - Estimula a pensar o que é melhor para os alunos
 - Aposta no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras
- 5) Comunicação
 - Informa os membros da escola sobre o que se espera deles
 - Informa com antecedência sobre as mudanças a efetuar
 - Encoraja os docentes e os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões
 - Fornece aos docentes feedback sobre o trabalho realizado
 - Facilita a comunicação eficaz entre os seus colaboradores
 - Estabelece fortes linhas e canais de comunicação com os professores e os alunos
 - Promove o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura
- 6) Tomada de Decisão
 - É capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual
 - Capacita os outros a tomar decisões importantes e garante a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão
 - Envolve os professores no projeto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola
- 7) Distribuição da Liderança
 - Distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeita competências específicas
 - Incentiva o desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas e/ou delimitadas
 - Delega responsabilidades de liderança sempre que necessário
- 8) Currículo, Ensino e Avaliação
 - Está diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação
 - Trabalha com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos
- 9) Monitorização/Avaliação
 - Acompanha de perto o processo de ensino/aprendizagem
 - Observa/monitoriza a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos
 - Promove a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos
 - Incentiva a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas sempre que necessário
 - Afeta, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos

- 10) Cultura/Sentido de Comunidade
 - Promove crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação
 - Disponibiliza-se para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos
 - Promove um clima de confiança entre o pessoal
 - Não demonstra favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos
 - Esforça-se para que se torne agradável ser membro da escola
 - Incentiva o trabalho em equipe e promove a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola
- 11) Desenvolvimento Profissional
 - Cria um compromisso organizacional e uma satisfação profissional por parte da equipe
 - Promove um sentimento individual e coletivo de eficácia profissional
 - Mostra respeito por todos os membros da equipa, tratando-os como verdadeiros profissionais
- 12) Recursos
 - Proporciona aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos
 - Disponibiliza recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal
 - Proporciona oportunidades para o pessoal aprender entre si
- 13) Relações com a Comunidade Educativa
 - Incentiva o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento com os encarregados de educação
 - Constrói relações positivas com as famílias e restante comunidade educativa
 - Tenta construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planeando e trabalhando com representantes da comunidade local
- 14) Inovação
 - Incentiva a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica
 - Incentiva a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes
- 15) Mudança
 - Demonstra uma vontade de mudança à luz das novas concepções educativas
 - Promove o estímulo intelectual e incentiva a mudança e a inovação
 - Desenvolve e implementa planos de melhoria estratégica da escola
- 16) Exemplo
 - Lidera através do exemplo, isto é, é exemplar em termos profissionais. (SILVA; LIMA, 2011, ppp.127-129; pp. 130-131).

Para também Ribeiro e Bento (2010), em seu estudo para avaliar a frequência das práticas de liderança em alunos que frequentam o mestrado ou a pós-graduação na área das ciências da educação em dois países, Brasil e Portugal, utilizaram a escala desenvolvida por Kouzes e Posner, intitulada *Student Leadership Practices Inventory* (SLPI). Embora esta escala não trate diretamente da liderança do gestor, é um instrumento de referência para identificar indicadores do perfil de liderança desse profissional sob a ótica de avaliação pessoal. As dimensões utilizadas na escala são: Modelar o Caminho, Inspirar uma Visão Partilhada, Desafiar o Processo, Habilitar os outros a Agir e Encorajar o Coração.

Pena e Soares (2016) pesquisaram o relacionamento dos fatores de liderança com o desempenho escolar. Embora, os autores tenham iniciado com um conjunto de quatro dimensões, após realizar a pesquisa de campo e a análise estatística dos dados encontrados, foi necessário o ajuste das dimensões iniciais que foram agrupadas em quatro novos fatores, sendo estes: Comunicação; Foco na Aprendizagem; Práticas Administrativas e Atitudes Contrárias a Liderança Escolar.

Sobre o construto citado acima, ainda Waters et al. (2003), já haviam realizado pesquisa baseados em estudos dos últimos 30 anos, nos quais, identificaram 21 responsabilidades associadas a liderança, todas com ligação significativa em relação ao aprendizado do estudante. Para os autores, um líder eficaz deve saber: “Como, Quando e Por que” utilizar cada prática de liderança. As características de liderança eficaz encontradas pelos autores e tratadas como dimensões, no estudo foram: cultura; ordem; disciplina; recursos; currículo, instrução, avaliação; foco; conhecimento do currículo, instrução e avaliação; visibilidade; recompensas contingentes; comunicação; divulgação; entrada; afirmação; relacionamentos; agente de mudança; otimizador; idéia/crenças; monitora/avalia; flexibilidade; consciência situacional e estímulo intelectual (WATERS et al, 2003).

Leithwood e Jantzi (1999), por sua vez, analisaram a liderança em relação às condições da escola e da sala de aula, o envolvimento dos alunos e a cultura educacional da família (LEITHWOOD; JANTZI, 1999).

O cotejamento entre as dimensões abordadas Silva e Lima (2011), sugerida como opção no exame de qualificação do projeto desse estudo e outras abordagens selecionadas para compor o processo de avaliação do construto liderança, como Pena e Soares (2016), Ribeiro e Bento (2010), Waters *et al.* (2003) e Leithwood e Jantzi (1999), ilustrados no Quadro 4, que estimulou a adoção a estrutura de Silva e Lima (2011), por esses contemplarem as temáticas presentes nas abordagens dos demais autores relacionados.

Quadro 4 Similaridade entre dimensões da escala de liderança

Silva e Lima (2011)	Pena e Soares (2016), Silva e Lima (2011), Ribeiro e Bento (2010), Watersef al. (2003) e Leithwood e Jantzi (1999)
Demonstração de consideração pessoal	Estrutura Escolar e Organização - Leithwood e Jantzi (1999) Relação Waters et al. (2003)
Enfoque	Objetivos Escolares e Objetivos - Leithwood e Jantzi (1999) Foco Waters et al. (2003) Inspira uma visão Partilhada (Ribeiro e Bento, 2010)
Estímulo Intelectual	Estímulo Intelectual (Waters et al. 2003)
Comunicação	Comunicação (Pena e Soares, 2016) Visibilidade Waters et al. (2003) Comunicação Waters et al. (2003)
Tomada de decisão	Habilitar os outros a agir (Ribeiro e Bento, 2010) Tarefa do diretor da escola: Planejamento - Leithwood e Jantzi (1999) Entrada Waters et al. (2003)
Currículo, ensino e avaliação	Práticas administrativas (Pena e Soares, 2016) Tarefa do diretor da escola: Planejamento - Leithwood e Jantzi (1999) Estrutura Escolar e Organização - Leithwood e Jantzi (1999) Currículo, instrução, avaliação Waters et al. (2003)
Monitorização/avaliação	Foco na aprendizagem - Pena e Soares (2016) Reconhecemos as conquistas dos alunos (Leithwood e Jantzi, 1999) Monitora / Avalia Waters et al. (2003)
Cultura/Sentido de Comunidade	Habilitar os outros a agir Ribeiro e Bento (2010) Liderança do Diretor - Leithwood e Jantzi (1999) Cultura - Waters et al. (2003) Visibilidade - Waters et al. (2003)
Desenvolvimento Profissional	Encorajar o coração - Ribeiro e Bento (2010)
Recursos	Práticas Administrativas – Pena e Soares (2016) Recursos - Waters et al. (2003)
Relações com a comunidade educativa	Visibilidade - Waters et al. (2003) Conhecimento do currículo, avaliação de instrução (WATERS et al. 2003)
Inovação	Agente de mudança - Waters et al. (2003) Tarefas do Diretor de Escola:Planejamento - Leithwood e Jantzi (1999)
Mudança	Inspirar uma visão partilhada Ribeiro e Bento (2010) Foco na Aprendizagem Pena e Soares (2016) Otimizador - Waters et al. (2003)
Exemplo	Modelar o caminho - Ribeiro e Bento (2010)

Fonte: Autoria Própria (2018)

2.2.3 Autonomia Escolar segundo a visão do Gestor Escolar

Deve ser destacado que na discussão sobre liderança, Silva e Lima (2011) evidenciam que, em Portugal, o Decreto-Lei No 75/2008, concedeu mais autonomia para a administração e gestão das escolas públicas portuguesas com o objetivo de reforçar as lideranças escolares. Tal condição, conforme já destacada anteriormente, foi tomada nesse estudo como uma possibilidade de a condição de autonomia percebida ser uma questão mediadora na atuação do gestor. Sobre isso, Luck (2000a) também destaca que ao se superar, moldes rígidos de administração ditados centralmente, amplia-se a condição para a melhora da qualidade do ensino, tendo a comunidade interna e externa assumindo responsabilidades pelo destino da instituição.

Embora, a questão da autonomia esteja em pauta desde a década de 1980, em função da transferência de responsabilidades do Estado para o ambiente local, conforme Parente e Conceição (2011), esta ainda é questionada devido às lacunas existentes no modelo de transferências de informação e maior flexibilidade. Nesta linha, o diretor de escola depara-se com uma dinâmica normativa, que enfatiza rotinas administrativas financeiras dissociadas da atenção necessária do fazer pedagógico e da administração de conflitos internos, impondo a esse diretor a criatividade na geração de mecanismos que o possibilite a atuar nessas três frentes. Essas abordagens foram reforçadas por abordagem mais recente de Parente (2017) que retoma a questão sobre a prática das habilidades e competências do gestor influenciada por possível influência da margem de autonomia relativa, percebida pelo gestor/diretor, tornando cada escola única.

Luck (2000b) descreve os sistemas educacionais, compreendendo os estabelecimentos de ensino, os órgãos reguladores, enfim todos os envolvidos, como organismos vivos e dinâmicos. Esse sistema contido em um contexto social, econômico e cultural é marcado não apenas pela multiplicidade, mas pela controvérsia que se manifesta na escola. O fato de serem vistas como organizações, pela sua característica de rede de relações entre todas as pessoas que atuam ou interferem nela, direta ou indiretamente, é necessário que a gestão escolar tenha um enfoque de organização.

A autonomia da escola possui diversos indicadores, que passaremos chamar nesse estudo de dimensões, as quais são construídas a partir de uma autoridade

intelectual, política, social e técnica e precisam atuar ao mesmo tempo para preservar a essência de sua função (LUCK, 2000B). Portanto, pode-se conceituar autonomia da escola operacionalizando onze dimensões, sendo estas: construção, ampliação das bases do processo decisório; processo de mão dupla e de interdependência, complementação entre autonomia e heteronomia; pressupõe um processo de mediação, é um processo contraditório, implica responsabilização, é transparência, é expressão de cidadania, é um processo de articulação entre os âmbitos macro e micro, implica gestão democrática (LUCK, 2000B).

Gadotti (2016) menciona a autonomia e sua importância nas escolas quando trata do tema Projeto Político Pedagógico da Escola. Sua abordagem enfatiza que o projeto pedagógico não é responsabilidade exclusiva da direção, particularmente considerando a gestão democrática. Nesta situação, a direção da escola é escolhida com base em sua competência e capacidade de liderança para executar o projeto, que fora elaborado a partir da participação de vários atores. Devido a grande diversidade do cenário onde as escolas estão inseridas, cada uma terá o seu resultado, o qual será desenvolvido com base em sua história. Desta forma, não é possível existir um projeto único para todas as escolas e, portanto, a autonomia da escola é fundamental para estabelecer, executar e avaliar seu próprio projeto.

Retomando a abordagem feita por Luck (2000b) em cada um dos indicadores, foi aqui sintetizado pela pesquisadora do presente estudo, com o intuito de identificar situações substantivas que reflitam o conteúdo de cada um dos onze indicadores.

Assim, cada dimensão é apresentada, a seguir, com um ou mais indicador/variável que buscam operacionalizar o conceito de autonomia, de forma a possibilitar uma análise exploratória de sua estrutura de fatores e indicadores, a qual possa ser, na sequência, submetida à validação à luz de seu relacionamento com o desempenho da unidade escolar, bem como verificado a significância (ou não) de seu papel mediador no ambiente escolar, ou seja, entre os construtos do perfil subjetivo do gestor e o Empoderamento do gestor com ações de construção da qualidade educacional e com o desempenho escolar.

Supõe-se que a autonomia ou a forma como esta é percebida pela comunidade escolar pode exercer influência maior ou menor sobre características do gestor dependendo da intensidade desta percepção. Também pode ser suposto que

a percepção de autonomia da escola pode intermediar características do perfil do gestor sobre o desempenho escolar.

Nesse sentido, a seguir são apresentados as dimensões encontradas em Luck (2000b) e a (as) variável (eis) que busca (m) expressá-las. Registre-se que, por vezes, o indicador é representado por mais de uma variável, o que foi utilizado quando o conceito associado ao indicador pareceu conter elementos substantivos distintos na sua definição, conforme a seguir :

Autonomia é construção:

- a) A escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a participação necessária para a sua construção social
- b) Essa escola tem total possibilidade de promulgar diretrizes, princípios e estratégias para promover a criatividade necessária para a sua construção social.

Autonomia é ampliação das bases do processo decisório:

- a) O poder de decisão da escola sobre o seu trabalho é amplo, ou seja, se dá até mesmo para fora desse estabelecimento de ensino.
- b) Essa escola articula diversos grupos de interesse expandindo assim, o poder de decisão de seu trabalho.

Autonomia é um processo de mão dupla e de interdependência

- a) Há um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema educacional e dirigente escolar que possibilita decidir sobre o tipo de educação que a escola promoverá.
- b) A escola compartilha responsabilidades com a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito do tipo de educação que a escola deve promover e como vão agir para realizá-la.

Autonomia e heteronomia se complementam

- a) Nesta escola a participação de agentes internos e externos na tomada de decisão é considerada legítima.

Autonomia pressupõe um processo de mediação / Autonomia é um processo contraditório

- a) A escola consegue gerar um processo ganha-ganha para todos os segmentos envolvidos no sistema educacional.
- b) Essa escola considera relevante o envolvimento de grupo com diferentes interesses no processo de tomada de decisão.

Autonomia implica responsabilização

- a) Essa escola é totalmente responsável por realizar seus compromissos, prestar contas de suas ações e responder por seus atos e ações.

- b) A escola apresenta condições para enfrentar reveses e dificuldades.
- c) Essa escola propõe e apresenta atitude crítica e reflexiva sobre seus processos e seus resultado.

Autonomia é transparência

- a) A escola é totalmente transparente em termos de prestar conta para a sociedade.
- b) Essa escola monitora, avalia e comunica os seus resultados para a comunidade escolar.

Autonomia é expressão de cidadania

- a) A escola preconiza e acredita que seus direitos somente se justificam pelos seus deveres assumidos.
- b) Essa escola consegue manter um amplo processo de articulação entre direitos e deveres junto aos seu alunado.

Autonomia é um processo de articulação entre os âmbitos macro e micro

- a) A autonomia da escola, não se realiza por decreto, ou seja, não se delega autonomia.
- b) A autonomia da escola somente pode ser construída e sustentada pela responsabilidade de seu próprio corpo diretivo, de colaboradores e professores.
- c) Essa escola constrói sua autonomia com base na responsabilidade conjunta de todos, isso quer dizer, corpo diretivo, funcionários, professores.

Autonomia implica gestão democrática

- a) Essa escola sempre ouve todas as sugestões do corpo diretivo, funcionários, professores e comunidade, isso quer dizer, todos agentes educacionais (AUTORIA PRÓPRIA, 2018).

2.2.4 Orientação Empreendedora (OE) e Perfil Empreendedor

A discussão a respeito do empreendedorismo ganhou espaço na literatura acadêmica tornando-se disponível em uma ampla gama de estudos que tratam de organizações empresariais de diferentes portes, em diferentes setores. Contudo, no setor educacional, essa questão não fora ainda amplamente investigada (ZAMPIER; WÜNSCHI, 2014). Embora, o número de estudos aproximando a gestão escolar da abordagem da administração esteja avançando.

A orientação empreendedora é uma atitude que impulsiona o comportamento empreendedor. Assim, se “(...) um empreendedor é uma pessoa que imagina, desenvolve e realiza visões” (FILLION, 1999, p.19), então, o significado de uma pessoa apresentar orientação empreendedora (OE) está vinculado à sua reflexão sobre uma prática gestora orientada por pelo menos três elementos no processo de tomada de decisão, a saber, inovação, propensão a assumir riscos e proatividade (LUMPKIN; DESS, 1996; COVIN; MILLER, 2013).

Nesse sentido, para fins desse estudo, a orientação empreendedora poderia ser entendida como um processo atitudinal que impulsionaria a capacidade de gerenciamento dos processos inerentes ao ambiente escolar. Assim, o papel do gestor, além de promover a gestão (democrática e participativa) da comunidade escolar, também incorpora a gestão dessa organização social com eficiência, eficácia e efetividade no tocante às suas dimensões pedagógicas e administrativas.

Observe-se que Lumpkin e Dess (1996) também consideram a autonomia e a competitividade agressiva como dois outros elementos da (OE). Contudo, considerando que a autonomia já fora vista anteriormente nesse capítulo como um aspecto teoricamente mediador entre atitudes e comportamento do gestor e resultados da escola e que a competitividade agressiva não caracteriza o ambiente do setor educacional público, esses não serão adotados na continuidade da discussão sobre OE no presente estudo.

Ainda, segundo esses autores, o conceito de empreendedorismo é válido tanto para uma iniciativa individual de uma empresa de pequeno porte, quanto para uma grande empresa (LUMPKIN; DESS, 1996) conduzindo para o fato de que o conceito de OE poderia ser aplicado em diferentes níveis, tais como indivíduos, grupos, bem como a toda uma unidade empresarial.

Para Wiklund e Shepherd (2005), a OE, contribuiu positivamente para a performance de pequenas empresas, visto que tende a promover habilidade para a descoberta de oportunidades, o que contribui para a criação de vantagem competitiva. Ainda, em estudo desses autores, é destacado que a OE, contribuiu para a superação de dificuldades presentes em ambientes pouco dinâmicos, com escassez de oportunidades, bem como com a limitação ao acesso de recursos financeiros. Em ambientes desse tipo, a presença de uma forte OE, faz a diferença no sentido de promover um desempenho superior.

Estudos de Martens e Freitas (2008), apresentam os elementos operadores do conceito de OE e, a título de explicitá-los, o Quadro 5, ilustra as dimensões os respectivos elementos teóricos e os elementos práticos vinculados a essas dimensões. Relembre-se aqui, que as dimensões autonomia e agressividade competitiva não serão aqui tratadas, conforme destacado anteriormente.

Assim, na dimensão inovatividade destaque-se a presença do elemento que faz referência a pessoas comprometidas com a atividade de inovação; na dimensão assumir riscos destaque-se a situação entrar em mercados não testados; na

dimensão proatividade, destaque-se o elemento monitoramento contínuo do mercado, a identificação de necessidades futuras de clientes e a introdução de novas técnicas administrativas/outras. Oliveira (2011), ao abordar a questão do empreendedorismo na educação brasileira, relata a história de Degen, professor e administrador de empresas que chegou ao Brasil nos anos 1970 e ficou chocado com a desigualdade social. Segundo essa autora após dez anos no Brasil, o professor, passou a lecionar a matéria Diretrizes Administrativas, que tratava do ensino do empreendedorismo.

Quadro 5 Elementos das dimensões da OE

Contínua

<p>Dimensão – Inovatividade: Voluntariedade para inovar</p> <p>Novos produtos/serviços, novas linhas de produtos/serviços; com mudanças em linhas de produtos/serviços; Frequencia de mudança em linhas de produtos/serviços; Recursos financeiros investidos em inovação; Pessoas comprometidas com atividades de inovação; Ênfase em P & D, liderança tecnológica e inovação; Inovação administrativa, tecnológica, em produto e mercado; Criatividade e experimentação; Ênfase em P & D, liderança tecnológica e inovação; Inovação administrativa, tecnológica, em produto e mercado: Investir em novas Tecnologias de difícil imitação pelos fornecedores; Assegura investimentos em P&D mesmo em períodos de Dificuldade econômica; Engajar e apoiar novas ideias, novidades, experimentos e processos criativos que possam resultar em novos produtos, serviços ou processos</p>
<p>Dimensão – Assumir Riscos: Tendência a agir de forma audaz</p> <p>Operações geralmente caracterizadas como de alto risco; Adotam uma visão pouco conservadora na tomada de decisões; Devido à natureza do ambiente, audaz, ampla variedade de ações é necessária para atingir objetivos da organização; Tipicamente adota postura agressiva visando maximizar a probabilidade de explorar oportunidades potenciais; Entrar em mercados não testados Tomar emprestado grande porção de recursos Encorajar a assumir: um risco formal em negócios; riscos financeiros e riscos pessoais Caracterizadas com um comportamento de assumir riscos;</p>
<p>Dimensão – Proatividade: Busca de Oportunidades</p> <p>Monitoramento contínuo do mercado; e identificar futuras necessidades dos clientes; Antecipar mudanças e problemas emergentes; e Fazer monitoramento contínuo do mercado; Identificar futuras necessidades dos clientes; É o primeiro a introduzir novos produtos/serviços, novas técnicas administrativas, novas tecnologias operacionais, etc.; Normalmente inicia ações às quais os competidores respondem; Empresa criativa e inovativa; Planejamento orientado a problemas e busca de oportunidades; Procedimentos de controle descentralizados e participativos; Constantemente buscando novas oportunidades relacionadas às atuais operações; Constantemente procurando por negócios que podem ser adquiridos; Geralmente antecipam-se à concorrência expandindo capacidades; Elimina operações em avançados estágios do ciclo da vida;</p>

Quadro 5 Elementos das dimensões da OE

Conclusão

Dimensão – Autonomia: Ação Independente
Pensamento empreendedor deve ser encorajado nas pessoas; Pensamento e ação independente, com criatividade e estímulo a novas idéias; Encorajar iniciativas empreendedoras Culturas que promovam à ação independente, tanto para manter controle pessoal, quanto para busca oportunidade sem constrangimento social; Líderes com comportamento autônomos, times de trabalhos autônomos e coordenação de atividades autônomas, sempre buscando medir e monitorar essas atividades autônomas;
Dimensão – Agressividade Competitiva: ações para superar os competidores
Mover-se em função das ações dos concorrentes e responder agressivamente às ações destes; Buscar posição de participação no mercado às custas de fluxo de caixa ou rentabilidade. Postura agressiva de combate a tendências da indústria que podem ameaças a sobrevivência ou posição competitiva Uso de métodos de competição não convencional; É agressiva e intensamente competitiva; adota postura competitiva do tipo desqualificar os competidores; Sacrifica a lucratividade para ganhar parcela de mercado, com corte de preços e preços abaixo da competição; Copia prática de negócios ou técnicas de competidores de sucesso; Faz marketing oportuno de anúncio de novos produtos ou tecnologias. Gastos agressivos em marketing, qualidade de produtos e serviços, ou capacidade de manufatura.

Fonte: Adaptado Martens (2009, pp. 58-59)

Para que o empreendedorismo possa ser uma estratégia na gestão escolar Oliveira (2011, p.72) considera dois desafios: “(...) impedir que as crianças se tornem prisioneiras de valores-sociais não-empreendedores, de mitos que deseducam” e “(...) libertar o empreendedor aprisionado no coração dos profissionais que estão atuando no mercado de trabalho”.

Segundo ainda Oliveira (2011) os principais funcionários a serem libertados, são os gestores escolares. Para a autora, o empreendedor é uma pessoa com capacidade de inovação, autônoma, que busca a sustentabilidade através da formação de pessoas com capacidade de se arriscar, se adaptar e se antecipar as mudanças do mundo contemporâneo.

Nessa linha, outro conceito presente no arcabouço teórico de empreendedorismo refere-se ao perfil empreendedor (PE), cujos elementos parecem próximos da OE, embora essa seja aqui entendida como atitude, enquanto o perfil se aproximaria de uma característica visível e, portanto, mais próxima de uma ação ou comportamento.

Sobre esse outro conceito (PE), Walter et al. (2007) realizaram pesquisa referente ao perfil de gestores de cursos de administração, buscando investigar características empreendedoras em gestores de empresas de terceiros, ou seja, em

gestores não proprietários do negócio onde atuam e que são qualificados por Pinchot (1989 apud WALTER et al., 2007, p. 57) como intraempreendedores e nessa condição “(...) realizam atos de criação ou inovação típicos de empreendedores”.

O termo intraempreendedorismo é apresentado por Pinchot (1989 apud Carneiro et al., p. 387) que destaca essa qualificação ao indivíduo que assume a responsabilidade pela criação de inovações de qualquer espécie dentro de uma organização. Ainda, conforme esse autor o intraempreendedor é a priori o sonhador que concebe como transformar uma ideia em uma realidade lucrativa, o que na condição de gestor escolar a uma realidade de melhor desempenho (PINCHOT, 1989).

A essa condição é, então, equiparado o gestor escolar intraempreendedor que atua como colaborador em uma organização (no presente estudo de natureza pública) e que conceberia como transformar uma ideia em resultado de melhor desempenho escolar. Portanto são gestores que possuem iniciativas novas em organizações estabelecidas e fazem alguma diferença material; são capazes de desenvolver e propor ideias novas e valiosas em um ambiente cultural favorável.

Para Walter et al. (2007) o intraempreendedor se assemelha ao perfil do empreendedor *start-up*. Suas ações empreendedoras são desenvolvidas dentro de uma organização já existente, sendo portadores dos seguintes atributos:

- Um perfil criativo, de inovação;
- Sempre apresentam novas iniciativas;
- Apresentam novas ideias favoráveis a cultura da empresa;
- Seu estilo tem como característica a proatividade;
- Visão aliada a competência;
- Visão aliada a flexibilidade sempre que necessária, para se adequar às mudanças;
- Apresentam necessidade de agir;
- São dedicados;
- Estabelecem metas e altos padrões internos;
- Conseguem superar erros e fracassos;
- Conseguem administrar;
- São leais;
- São motivados;
- Apresentam necessidade de apoio e reconhecimento da organização onde atuam (quando nova oportunidade exige mudanças em relação a aplicação de recursos da empresa) (WALTER et al., 2007, p.4).

A título de ilustrar um mapeamento do intraempreendedor e seus elementos são registrados no quadro 6 a seguir, dentre os quais o destaque recai sobre a sua capacidade de visão, sua habilidade para identificar, desenvolver, capturar e

programar novas oportunidades de negócio, que lhe confere a qualificação “(...) visionário” (WALTER et al., 2007, p.4).

Os autores citados acima, avançaram em seu estudo, pois agregaram ao levantamento do perfil empreendedor do gestor, que utilizou o instrumento de Dornelas (2003), o instrumento de diagnóstico de gestão de Mastella (2005), qual investiga a atuação do gestor à luz de sua responsabilidade pelos resultados do desempenho pedagógico e administrativo. A adaptação desses dois instrumentos é reproduzida na sequência com o intuito de tê-la como uma das referências para a condução do estudo da característica empreendedora do gestor, sujeito desse estudo, por meio do levantamento do perfil empreendedor, vista a confirmação da proximidade dos dois conceitos quando seus operadores são observados (proatividade, inovatividade e assumir riscos).

Quadro 6 Comparativo características intraempreendedor

Atributo	WALTER et al. (2007)	PINCHOT (1989 apud WALTER et al., 2007)	KURATKO (et al.,1990 apud WALTER et al., 2007)	Dornelas (2003 apud Walter et al., 2007)
Mais proativo Necessidade de agir	X	X		
Visionário / Habilidade para identificar, desenvolver, capturar e programar novas oportunidades de negócio	X	X	X	X
Flexibilidade a mudanças	X			
Necessidade de apoio / Necessidade de reconhecimento da organização para atuar de forma empreendedora	X		X	
Habilidade para ensinar os outros / Busca de criação de valor para os agentes internos e externos à organização	X			X
Dedicação		X		
Estabelecimento de metas autodeterminadas		X		
Estabelecimento de altos padrões internos		X		
Superação diante de erros e fracassos		X		X
Capacidade de administrar riscos		X	X	
Lealdade em seus negócios		X		X
Criatividade		X	X	
São Motivados			X	X
Criação de novas competências empresariais.				X
Busca de novas possibilidades de posicionamento no mercado.				X
Busca de compromisso de longo prazo.				X

Fonte: Adaptado Walter et al. (2007)

Assim, um primeiro bloco, ilustra o instrumento relacionado ao diagnóstico de gestão e o segundo acerca do instrumento de mensuração do perfil empreendedor.

Registre-se, também que, particularmente no tocante a apuração do perfil intraempreendedor do gestor, o instrumento de Dornelas utilizado por Walter et al. (2007), pressupõe que a partir do uso de escala de cinco pontos (Nunca, Raramente, Eventualmente, Frequentemente e Sempre), os gestores que pontuaram entre 90 e 119 pontos, foram classificados como pessoas que apresentam algumas

características intraempreendedoras e os que atingirem 120 pontos possuem características comuns aos intraempreendedores. Essa etapa foi caracterizada pelos autores como uma auto-avaliação do gestor em relação às características reunidas em cinco dimensões, sendo: a) comprometimento e determinação; b) obsessão pelas oportunidades; c) tolerância ao risco, ambigüidade e incertezas; d) criatividade, autoconfiança e habilidade de adaptação; e e) motivação e superação, como segue:

Ações Voltadas ao Mercado

- Faz visitas às empresas para conhecer o perfil profissional;
- Faz pesquisa de mercado a fim de responder de maneira adequada à demanda;
- Faz sondagem do ambiente frente às IES concorrentes;
- Faz palestras e workshops com empresários da Região;
- Acompanha a inserção de alunos no mercado de trabalho;
- Representação externa da instituição.

Pesquisa e Extensão

- Promove atividades de extensão junto à comunidade;
- Envolve seus alunos em ações sociais junto à comunidade;
- Estimula o desenvolvimento da pesquisa na IES.¹

Ações Focadas nos Alunos

- Atendimento aos alunos.

Ações Focadas nos Professores

- Atendimento a professores.

Ações Voltadas às Atividades do Projeto Político Pedagógico (PPP)

- Planejamento estratégico do curso;
- Elaboração do PPP da IES;
- Acompanhamento do PPP da IES.

Ações Voltadas à Capacitação de Docentes

- Atividades didático-pedagógicas;
- Promoção de treinamentos pedagógicos aos docentes;

Reuniões

Participação em reuniões na Universidade.(WALTER et al., 2007, p.60)

Miranda, Cassol e Silveira (2006) realizaram pesquisa em relação ao empreendedorismo feminino em instituições de ensino superior de Santa Catarina. Esse estudo considerou elementos do perfil relacionados a: ambição, alto grau de exigência consigo mesmas e com as demais pessoas, alto nível de energia, autoconceito positivo, autoconfiança, auto-respeito, disposição para trabalhar muito, honestidade, independência, liberdade, liderança, obstinação, orgulho, persistência, personalidade ativa, persuasiva e responsabilidade. As características apresentadas pelas autoras corroboram as características da mulher empreendedora, não apresentam grandes divergências do perfil empreendedor como um todo.

Schmidt e Bohnenberger (2009, p.1) em seu estudo intitulado como “(...) Perfil Empreendedor e Desempenho Organizacional” buscaram avaliar a relação existente entre o empreendedorismo e o desempenho da organização, como destacado no próprio nome. Os resultados de sua pesquisa sugerem que o perfil empreendedor é um construto formado por seis características, e apenas uma delas se mostra relacionada ao desempenho.

Os autores descrevem oito características do empreendedor as quais conceituaram, e utilizaram como base para o processo de elaboração do instrumento de medição aplicado em sua pesquisa. As características selecionadas pelos autores são: “(...) autoeficaz; assume riscos calculados; planejador; detecta oportunidades; persistente; sociável; inovador e líder” (SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009, p. 454).

Para validação do instrumento os autores efetuaram uma análise fatorial exploratória, utilizando uma escala Likert de concordância com sete pontos, esta amostra apesar de apresentar medida de adequação de amostra (KMO), considerada adequada, apresentou variância total explicada pelo instrumento, baixa. Desta forma foram retirados os itens que não contribuíram para a explicação do perfil empreendedor, e na segunda análise tanto KMO quanto variância foram considerados adequados. Considerou-se, então, sete fatores como latentes à estrutura de dados. A seguir serão apresentados os fatores avaliados como significativos, conforme tamanho da amostra:

Detecta Oportunidades – DO

- Frequentemente detecto oportunidades promissoras de negócio no mercado;
- Creio que tenho uma boa habilidade em detectar oportunidades de negócio no mercado.

Auto-Eficaz - AE

- Tenho controle sobre os fatores críticos para minha plena realização profissional.

Persistente – PE

- Profissionalmente, me considero uma pessoa muito mais persistente que as demais.

Inovador – IN

- Sempre encontro soluções muito criativas para problemas profissionais com os quais me deparo;
- Prefiro um trabalho repleto de novidades a uma atividade rotineira;
- Gosto de mudar minha forma de trabalho sempre que possível.

Planejador – PL

- Tenho um bom plano da minha vida profissional;
- No meu trabalho, sempre planejo muito bem tudo o que faço;
- Tenho os assuntos referentes ao trabalho sempre muito bem planejados;
- Me incomoda muito ser pego de surpresa por fatos que eu poderia ter previsto.

Líder – LI

- Frequentemente sou escolhido como líder em projetos ou atividades profissionais;
- Frequentemente as pessoas pedem minha opinião sobre os assuntos de trabalho;
- As pessoas respeitam a minha opinião;
- No trabalho, normalmente influencio a opinião de outras pessoas a respeito de um determinado assunto.

Assume Riscos Calculados – AR

- Sempre procuro estudar muito a respeito de cada situação profissional que envolva algum tipo de risco;
- Eu assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que uma oportunidade de negócio me traria;
- Admito correr riscos em troca de possíveis benefícios.

Sociável - SO

- Relaciono-me muito facilmente com outras pessoas;
- Meus contatos sociais influenciam muito pouco a minha vida profissional;
- Os contatos sociais que tenho são muito importantes para minha vida profissional;

Conheço várias pessoas que me poderiam auxiliar profissionalmente, caso eu precisasse. (SCHMIDT; BOHNENBERGER, 2009, pp. 460-461).

Conforme Schmidt e Bohnenberger (2009) todos os itens foram avaliados através de uma escala Likert de sete pontos, considerando uma variação de concordo plenamente a discordo plenamente.

As abordagens sobre orientação empreendedora e perfil empreendedor até aqui examinadas sugerem uma aproximação dos conteúdos para mensuração desses construtos. Nesse sentido, a opção por um dos construtos nesse estudo recai sobre o uso do conceito de perfil empreendedor, visto esse expressa mais visivelmente o comportamento do diretor/gestor da unidade escolar, enquanto a orientação empreendedora refletiria mais a atitude desse, o que nem sempre efetiva-se em comportamentos diante de outras influências exercidas sobre o comportamento do gestor.

Morais (2016) apresenta em seus estudos uma adaptação da escala de Schmidt e Bohnenberger (2009), utilizando 22 indicadores, distribuídos em seis dimensões, os quais serão a seguir ilustrados:

Autorrealização

- Frequentemente detecto oportunidades promissoras de negócio no mercado;
- Creio que tenho uma boa habilidade em detectar oportunidades de negócio no mercado;
- Tenho controle sobre os fatores críticos para minha plena realização profissional;
- Profissionalmente, me considero uma pessoa muito mais persistente que as demais;

- Sempre encontro soluções muito criativas para problemas profissionais com os quais me deparo.

Liderança

- Tenho um bom plano da minha vida profissional;
- Frequentemente sou escolhido como líder em projetos ou atividades profissionais;
- Frequentemente as pessoas pedem minha opinião sobre os assuntos de trabalho;
- As pessoas respeitam a minha opinião.

Planejamento

- No meu trabalho, sempre planejo muito bem tudo o que faço;
- Sempre procuro estudar muito a respeito de cada situação profissional que envolva algum tipo de risco;
- Tenho os assuntos referentes ao trabalho sempre muito bem planejados.

Inovação

- Prefiro um trabalho repleto de novidades a uma atividade rotineira;
- Gosto de mudar minha forma de trabalho sempre que possível;
- Me relaciono muito facilmente com outras pessoas.

Propensão a assumir riscos

- Me incomoda muito ser pego de surpresa por fatos que eu poderia ter previsto;
- Eu assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que uma oportunidade de negócio me traria;
- No trabalho, normalmente influencio a opinião de outras pessoas a respeito de um determinado assunto;
- Admito correr riscos em troca de possíveis benefícios.

Socialização

- Meus contatos sociais influenciam muito pouco a minha vida profissional;
- Os contatos sociais que tenho são muito importantes para minha vida profissional;
- Conheço várias pessoas que me poderiam auxiliar profissionalmente, caso eu precisasse. (MORAIS, 2016, p.288)

Neste estudo optou-se por utilizar a escala Perfil Empreendedor, de Schmidt e Bohnenberger (2009) adaptada por Moraes (2016) devido essa última estar estruturada com pelo menos três indicadores em cada dimensão.

Embora, reconheça-se a proximidade dos conteúdos expressos pelos indicadores da escala de orientação empreendedora e da escala de perfil empreendedor, a opção por esse último conceito deveu-se ao fato de seus indicadores aproximarem-se mais de ações ao invés de reflexões, dimensão associada a orientação empreendedora.

2.2.5 Orientação para Aprendizagem

Uma significativa parte dos estudos que abordam a aprendizagem organizacional ou a orientação para a aprendizagem tem revelado sua relevância enquanto fator de impacto sobre o comportamento de inovação das organizações.

Teodoroski, Silva Santos e Steil (2015) mapearam o período 1988 a 2012 na base *Web of Science* e identificaram 580 artigos, escritos por 1.120 autores, vinculados a 539 instituições de 45 países, retratando um crescimento do interesse nos estudos que examinam relações entre os construtos aprendizagem e inovação. Nessa linha, há praticamente duas décadas, Faleiro (2001), em seus estudos, apontou que a orientação para a aprendizagem é responsável por impulsionar as empresas para a possibilidade de ir além das simples respostas às mudanças de ambiente, e para refletir sobre a busca de vantagem competitiva. Considerou, ainda, que essa reflexão tem capacidade de promover uma aprendizagem questionadora do conhecimento e, portanto, geradora de inovações e novos paradigmas.

O ambiente da escola pública, ainda que sob um conjunto de regras institucionais, pode ter a gestão sob a influência da orientação para aprendizagem uma alavanca para promover um ciclo virtuoso da inovação e conseqüentemente do melhor desempenho escolar. O pensamento sobre inovação desencadeia dois caminhos quanto a sua ocorrência: a inovação incremental e a inovação disruptiva.

A primeira refere-se àquela em que um novo produto ou um novo processo é criado com elementos novos que são somados a um elemento já existente, sem que sejam alteradas as funções básicas do produto ou processo inicial, o que pode ser associado a sistemas sociais já vigentes e, analogia, aplicável ao ambiente escolar no âmbito, por exemplo, das metodologias de apresentação/discussão de conteúdos, do apoio de objetos virtuais de aprendizagem, das tecnologias disponíveis para comunicação escola-pais, professor-aluno e tantos outros processos vigentes no âmbito das práticas de gestão escolar.

A segunda, por outro lado, é o rompimento com produtos ou processos ou ideias existentes. Origina-se com nova concepção e, portanto, não tem concorrência, o que a habilita a ocupar rapidamente espaços sociais (ou produtivos/econômicos). Sob essa ótica, curiosamente, segundo Christensen (2011), a modalidade disruptiva é a mais promissora para criar inovação no sistema educativo, citando como um dos exemplos os cursos *online*, em particular na

comparação entre esses e os tradicionais no modelo de Harvard, evidenciando entre as vantagens da modalidade *online* o menor custo de desenvolvimento, de assistência ao aluno e o foco no resultado da aprendizagem cognitiva, cada vez mais de alta qualidade.

Isso posto, registre-se que estudos envolvendo o desempenho escolar tomam a inovação e, de forma precedente, a orientação para a aprendizagem como um dos elementos relevantes da construção da qualidade do ensino e do desempenho escolar. A título de ilustração desse ambiente, dois resultados de estudos são aqui registrados, propositalmente com intervalo de 13 anos entre esses, ambos encontrados em pesquisa de Medeiros (2011). O primeiro, estudo de Sammons, Hillman e Mortimore (1997), registra entre os onze fatores incidentes na qualidade da educação, a liderança profissional (firme e propositiva, participativa e profissionais proativos) e uma organização que aprende, além de um ambiente que aprende (uma atmosfera ordenada e ambiente de trabalho atrativo) e expectativas elevadas (altas expectativas em todos os níveis, expectativas comunicadas e provimento de desafio intelectual). O segundo, estudo de Mortimore (2008) expõe o papel da direção como um dos fatores estatisticamente significante do modelo de eficácia escolar das instituições de ensino básico da Espanha.

No Brasil, a profissionalização do gestor está intensamente presente nos estudos examinados nas duas últimas décadas Carvalho (2015), Danesi, Fossati e Siqueira (2014), Scott et al. 2013, Luck (2000a) abordados no desenvolvimento do presente estudo, os quais revelaram a preocupação com a presença no perfil do gestor escolar de características que associam-se a orientação para a aprendizagem e inovação, de outros aspectos propulsores da gestão pedagógica e administrativa profissional, como a liderança, o perfil empreendedor, entre outros.

Retomando a abordagem de Faleiro (2001), registre-se que para analisar o construto orientação para aprendizagem, esse autor utilizou escala contendo 18 (dezoito) indicadores e escala de mensuração de cinco pontos, variando de Discordo Totalmente a Concordo Totalmente, baseado em pesquisa realizada por Baker e Sinkula, devendo os inquiridos assinalar a opção que melhor identificava a situação atual da instituição onde trabalhavam. As variáveis da escala do conceito orientação para aprendizagem foram apresentados a seguir ancoradas Faleiro (2001, p.91):

Dimensão compromisso com a Aprendizagem

1. Os diretores, coordenadores, chefes ou líderes da nossa escola/departamento/curso concordam que a habilidade de aprender da organização é a chave para a nossa vantagem competitiva.
2. Os valores básicos desta escola/departamento/curso incluem o processo de aprendizagem organizacional como fator chave para melhorias.
3. O sentimento nesta escola/departamento/curso é que o aprendizado dos professores é um investimento, não uma despesa.
4. Nesta escola/departamento/curso a aprendizagem organizacional é vista como uma característica básica para garantir nossa sobrevivência.
5. Nossa cultura organizacional não coloca o aprendizado do professor como uma prioridade máxima.
6. É consenso nesta escola/departamento/curso que quando pararmos de aprender estaremos pondo em risco o nosso futuro.

Dimensão Compartilhada

7. Há um conceito claramente expresso de quem somos e onde estamos indo como escola/departamento/curso.
8. Há uma total concordância quanto a visão de nossa escola/departamento/curso em todos os níveis, funções e divisões.
9. Todos os professores estão comprometidos com os objetivos desta escola/departamento/curso.
10. Os professores vêem a si mesmos como parceiros que projetam os caminhos da escola/departamento/curso.
11. A cúpula administrativa da nossa escola/departamento/curso acredita no compartilhamento de sua visão sobre a escola/departamento/curso com os níveis inferiores.
12. Nós não temos uma visão bem definida para toda a escola/departamento/curso.

Dimensão Mente Aberta

13. Nós não temos receio de analisar criticamente as nossas crenças comuns sobre o modo de ensino que praticamos.
14. Os diretores, coordenadores, chefes ou líderes desta escola/departamento/curso não querem que sua “visão de mundo” seja questionada.
15. Nossa escola/departamento/curso dá um alto valor a postura de “mente aberta”.
16. Os diretores, coordenadores, chefes ou líderes desta escola/departamento/curso encorajam os professores a pensarem além das suas exclusivas atividades ou tarefas.
17. A ênfase em constantes inovações é parte de nossa cultura institucional.
18. Ideias originais são altamente valorizadas nesta escola/departamento/curso.

Outros estudos foram realizados utilizando essa escala Abbade, Zanini e Souza, (2012); Perin, Sampaio e Faleiro, (2004), sugerindo sua pertinência na mensuração da orientação para a aprendizagem.

Registre-se que no estudo realizado por Abbade, Zanini e Souza (2012) são explicitadas três dimensões, ou seja, a mesma estrutura de dimensões apresenta por Faleiro (2001).

As escalas utilizadas, pelo conjunto desses autores para avaliação da Orientação para aprendizagem, foi construída por Sinkula, Baker e Noordewier e,

posteriormente, revisada por Baker e Sinkula. Esses autores optaram por esta escala devido ao seu estágio de confiabilidade e validação.

Padilha et al. (2016, p.336) em seu estudo para verificar como a capacidade de aprendizagem organizacional afeta o desempenho inovador em uma organização industrial, utilizou escala de Chiva, Alegre e Lapiedra (2007), com 18 (dezoito) indicadores abrangidos em cinco dimensões: Experimentação, Diálogo, Tomada de Decisão Participativa, Propensão ao Risco e Interação com o Ambiente Externo, utilizando uma escala tipo *Likert*, com pontos variando de 1 a 7, sendo o 1 correspondente a “Discordo Totalmente” e o 7 correspondendo a “Concordo Totalmente”, conforme detalhamento a seguir.

Experimentação

Apoio aos colaboradores quando apresentam novas ideias (Experimentação1).

Respostas favoráveis às iniciativas dos colaboradores, a fim de encorajá-los a gerar novas ideias (Experimentação2).

Valorização da mudança na forma de se fazerem as coisas (Experimentação3).

Facilitação da mudança na forma de se fazerem as coisas (Experimentação4).

Diálogo

Encorajar os colaboradores a se comunicarem (Diálogo1).

Comunicação livre e aberta dentro das equipes de trabalho (Diálogo2).

Facilitação da comunicação dentro da empresa (Diálogo3).

A presença de equipes de trabalho multifuncionais (Diálogo4).

Tomada de Decisão Participativa

Envolvimento dos colaboradores nas decisões importantes (Participação1).

O ponto de vista dos colaboradores influencia as políticas da empresa (Participação2).

Sentimento de envolvimento das pessoas nas principais decisões da empresa (Participação3).

Propensão ao Risco

Incentivo no enfrentamento de situações novas (Risco1).

Assumir riscos que não prejudiquem a empresa (Risco2).

Dificuldade na obtenção de recursos para projetos que envolvam situações novas (Risco3).

Tomada de decisões sem possuir todas as informações (Risco4).

Interação com o Ambiente Externo

Coleta e relato de informações do ambiente externo (Interação1).

Sistemas e procedimentos de recebimento e compartilhamento de informações (Interação2).

Interação dos colaboradores com o ambiente externo (Interação3)
(PADILHA, 2016, pp.336-337)

A mensuração da aprendizagem organizacional no nível individual é suportada por estudo realizado por Bido et al. (2011), que conclui haver convergência da aprendizagem individual para o nível grupal e desse para o nível organizacional.

Nesse sentido, incluir esse conceito subjetivo ao perfil do gestor objeto do presente estudo não estaria violando uma orientação técnica e teórica.

As escalas centradas na avaliação organizacional podem ser adaptadas para o âmbito individual. Apesar disso, registra-se que a opção nesse estudo pelo uso da escala de Chiva, Alegre e Lapiedra (2007) utilizada por Padilha et al.,(2016) ocorre principalmente em função da abordagem individual apresentada por essa, não exigindo adaptação mais profunda.

2.2.6 Capital Social do diretor/gestor

Sanábio, Magaldi e Machado (2016), realizaram estudos, sobre duas importantes vertentes que envolvem a atividade de gestor escolar; o empreendedorismo e o capital social. Em relação ao capital social, os autores, se basearam em Robert Putnam, Pierre Bourdieu, James Coleman e Mark Granovetter.

Com base nos mencionados estudos Sanábio, Magaldi e Machado (2016), consideram que o capital social, está relacionado à parte dinâmica da gestão escolar, ou seja, o envolvimento com a comunidade, por várias vezes presente nos diferentes momentos de discussão sobre o perfil subjetivo do gestor e os possíveis desdobramentos do efeito de sua performance, seja sobre o desempenho escolar, decorrente dos elementos mobilizados e que seriam facilitadores da obtenção de um melhor resultado.

Assim, a capacidade ou o esforço apresentado pelo gestor, a mobilização de agentes públicos e privados; intensificar o comprometimento do professor com ações relacionadas as melhoras de qualidade do ensino, a importante tarefa de potencializar os, muitas vezes escassos, recursos, bem como ampliar a capacidade humana, em relação a democracia e cooperação.

Ainda, Sanábio, Magaldi e Machado (2016), com base nos estudos de Bourdieu, relatam que o capital social é formado, grosso modo, por benefícios recebidos pelas pessoas, por participarem de redes sociais. Essas redes, em geral, são estáveis e duradouras, e pode-se mencionar como exemplos: a família, escolas e associações, enfim, grupos de convivência, que de forma direta ou indireta, interferem na formação de cada cidadão que faz parte do grupo.

Em relação ao capital social, Bourdieu (2001, apud SANÁBIO, MAGALDI; MACHADO, 2016, p. 142) destaca que esse alavanca benefícios obtidos por

indivíduos participantes de redes sociais, bem como vincula-se aos mecanismos de perenidade de relacionamentos (*habitus*).

Tondolo, Bitencourt e Vaccaro (2017) fazem uma importante associação do Capital Social Organizacional, às empresas do Terceiro Setor, consideram que ele pode ser um grande auxílio, proporcionando um avanço na busca por recursos. Esse aspecto é de grande importância, visto que as organizações do Terceiro Setor, em geral sofrem com a escassez dos recursos e o excesso de demandas.

Essa característica de escassez de recursos e excesso de demanda nas empresas de terceiro setor, muitas vezes, também é encontrada nas escolas públicas, o que reforça a pertinência de sua consideração no perfil subjetivo do gestor escolar, menos pelo seu impacto direto, mas pelo seu potencial de alavancar elementos que impulsionam o desempenho escolar, tais como o apoio à escola por meio da doação de equipamentos (microcomputadores pessoais, televisão, livros), o oferecimento de palestras técnicas, culturais etc.

Para Silva et al. (2015), o destaque e crescimento de produções científicas referente ao capital social é algo recente e vem sendo investigado por perspectivas e análises diferentes. Esses autores atribuem a esse construto apenas duas dimensões, uma de natureza estrutural, composta pelos elementos que representam fatores rede de contatos, e a relacional, que segundo os autores é formada por confiança, cooperação, normas, compromisso, dentre outros comportamentos gerados pelos laços dos atores.

Morais (2016) estudou o capital social e sua relação com capital humano, orientação estratégica e desempenho organizacional, dentre outros construtos. O autor considera que o Capital Social é constituído por cinco dimensões, como seguem: "(...) status, vínculos e apoio familiar, cumplicidade, relações pessoais e relações sociais" (MORAIS, 2016, p. 47).

Considerando essas cinco dimensões, Moraes (2016) operacionalizou 20 indicadores, construídos com base em Felício, Couto e Caiado (2014). O autor utilizou ainda, escala de categorias de 0 a 10 (dez) pontos, variando de pouco importante à muito importante e, após submeter os 20 indicadores aos juízes realizou os ajustes solicitados e aplicou este instrumento junto a gestores de pequenas e médias instituições de ensino superior, utilizando em sua pesquisa o instrumento apresentado a seguir:

- Nesta Instituição é considerado extremamente importante que o diretor tenha um alto grau de popularidade.
- Nesta Instituição é considerado extremamente importante que o diretor tenha envolvimento com política e/ou políticos.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de inter-relacionamentos familiares.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a formação de vínculos por meio de atividades esportivas.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a formação de vínculos com associações filantrópicas.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a existência de um comportamento solidário.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a existência de relações de confiança.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a compreensão das limitações pessoais uns dos outros.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações pessoais com entidades financeiras.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações pessoais com órgãos governamentais.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações pessoais com associações de negócios.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações pessoais com associações esportivas.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações formais com associações culturais.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações informais com gerentes de entidades financeiras.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações informais com autoridades do governo.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações informais com gestores empresariais.
- Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações informais com pessoas ligadas a instituições culturais (pp.250-251)

Registre-se que a escala de Morais (2016) apresentada neste estudo foi utilizada apenas como uma orientação, junto com outros subsídios da teoria, para elaboração de uma escala apropriada a gestores de escolas públicas do ensino fundamental, anos iniciais.

2.2.7 Fatores Objetivos no Perfil do Gestor

Embora, nesse estudo, o perfil objetivo do gestor escolar não seja foco de investigação quanto a sua influência sobre o desempenho escolar, o seu levantamento para caracterização da amostra entrevistada é relevante para fins de apresentar os limites da abrangência dos resultados aqui produzidos, em termos do público associado a esses resultados, ou seja, em termos de caracterizar o público

que gerou tais resultados. Nesse sentido, destacam-se aqui as variáveis que se entende como fatores objetivos do perfil do gestor, para fins desse estudo, ou seja, as de natureza socioeconômica-demográfica (idade, gênero, formação, tempo de trabalho etc.), bem como outros não considerados ilustrativos da participação em tarefas da estrutura administrativa (como participação em reuniões do conselho escolar, em reuniões da APM – Associação de Pais e Mestres etc.) e pedagógica (como, participação em reuniões de conselho de classe, elaboração e revisão de planos pedagógicos etc).

Nesse sentido, Parente e Conceição (2011), em seu estudo sobre: “O perfil do diretor das escolas públicas municipais de Itabaiana” retrata os gestores por meio dos seguintes fatores objetivos: área de formação, tempo de docência, experiência na gestão, principais dificuldades/pontos fracos da escola enfrentados no processo de gestão (administrativas, pedagógicas, falta engajamento dos professores, falta tempo, outros). A pesquisa contou com a participação de 58 diretores/gestores respondentes do inquérito, os quais representam a população alvo.

Pinto (2016) também em sua pesquisa referente a liderança do diretor de escola, utilizou o questionário do diretor da Prova Brasil, para verificar o perfil do diretor/gestor analisando dentre eles as questões objetivas apresentadas no mencionado questionário. Outra pesquisa, em relação ao perfil objetivo do gestor, tem como fonte a base de dados da Prova Brasil realizada pelo INEP, que dentre outras questões importantes apresenta um questionário para o diretor/gestor das escolas. As variáveis aderentes ao perfil objetivo são: sexo, faixa etária (idade), como o gestor se considera (branco, pardo, preto...), renda, outras atividades além da gestão, formação inicial, formação continuada, experiência do gestor, carga horária e meio que assumiu a gestão; também foram incluídas no quadro sintético ilustrativo do perfil Objetivo do Gestor levantado por diferentes motivações. O questionário da prova Brasil pode ser acessado em: <http://qedu.org.br/brasil/pessoas/diretor> (2018).

O Quadro 7 ilustra, as variáveis que caracterizam o perfil objetivo do gestor segundo os autores aqui apresentados e identifica aquelas que compuseram o presente estudo

Quadro 7 Variáveis integrantes de estudos sobre o perfil do gestor, aderentes ao perfil objetivo

Variável	Autor (es)	Variável de interesse para o estudo
Sexo	Parente e Conceição (2011); Pinto (2016); Soares e Teixeira (2006)	*
Idade / Faixa Etária	Pinto (2016); Soares e Teixeira (2006)	*
Área de Formação	Parente e Conceição (2011); Pinto (2016); Soares e Teixeira (2006)	*
Formação continuada	Parente e Conceição (2011); Pinto (2016); Soares e Teixeira (2006)	*
Tempo de docência; Experiência de gestão; (Experiência como um todo)	Parente e Conceição (2011); Pinto (2016); Soares e Teixeira (2006);	*
Origem geográfica	Parente e Conceição (2011)	
Dificuldades percebidas	Parente e Conceição (2011)	*
Existência de Conselho Escolar	Parente e Conceição (2011)	(1)
Renda	Pinto (2016)	
Carga horária como diretor	Pinto (2016)	
Programa dinheiro direto na escola	Parente e Conceição (2011)	
Programas Mais Educação	Parente e Conceição (2011)	
Recursos do Plano de Desenvolvimento Escolar	Parente e Conceição (2011)	
Participação dos pais no cotidiano da escola	Parente e Conceição (2011)	(2)

*Variável de interesse para o estudo.

- (1) Interesse na participação em reuniões desse Conselho e em Conselho de Classe; (2) Interesse na intensidade de relacionamento entre o diretor e os Pais.

Fonte: Parente e Conceição (2011); Soares e Teixeira (2006) e Pinto (2016)

De forma geral, ainda que a identificação da existência do conselho escolar, em si, não seja um indicador de perfil do gestor, a atuação do gestor em relação a esse, em termos de frequência a reuniões, por exemplo, pode sugerir um comportamento administrativo mais comprometido do gestor com a construção de qualidade educacional, o mesmo ocorrendo com reuniões do Conselho de classe, embora, nesse caso, sugeriria um comportamento pedagógico mais comprometido com o desempenho escolar. Em atenção a essas considerações, os dois tipos de eventos foram incorporados ao perfil objetivo do gestor para fins desse estudo.

3 MÉTODO: PROCEDIMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Considerando-se a natureza da investigação aqui realizada pode-se classificar o estudo como descritivo, quantitativo do tipo levantamento (CRESWEL, 2009) e *pós-facto* por natureza (BOWDITCH;BUONO, 2001). Visto que, o estudo objetivou investigar o comportamento das variáveis em retrospectiva e verificando possíveis relações entre elas. Além do comportamento, os levantamentos também são planejados para medir crenças, atitudes e opiniões.

No presente estudo, o perfil subjetivo do gestor escolar, objeto de pesquisa, os construtos liderança, perfil empreendedor e orientação empreendedora foram operacionalizados por meio de indicadores ilustrativos de comportamento, enquanto capital social, modelo de gestão e autonomia da unidade escolar foram operacionalizados por indicadores ilustrativos predominantemente de opinião.

Adicionalmente, foi objeto do levantamento amostral a caracterização do conjunto de gestores a partir do seu perfil objetivo, ilustrado tanto por variáveis de ordem socioeconômicas e demográficas (sexo, idade, escolaridade, tempo de atuação profissional – como professor, como diretor), como por variáveis referente a frequência de participação do gestor em reuniões/eventos do cotidiano escolar (reunião do Conselho Escolar, reunião de Conselho de Classe, reunião da Associação de pais e Mestres – APM, reuniões formais com professores, reuniões formais com funcionários, reuniões de professores com pais sobre desempenho dos alunos, Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço, reuniões informais para conversar com alunos, professores e funcionários, reuniões com familiares/responsáveis por estudantes e encontros com famílias em caso de elevado absenteísmo ou comportamento de indisciplina do estudante).

Esses eventos atuam como fonte de Empoderamento do gestor em função da ampliação de conhecimentos, habilidades, atitudes e autoconhecimentos necessários para a capacitação do gestor em ações mais apropriadas para fomentar a qualidade educacional, ou, de forma mais restrita, o desempenho escolar (HAMMERSCHMIDT; LENARDT, 2010 apud BERARDINELL et al., 2014), conferindo dessa forma Empoderamento ao gestor.

Considerando, então, que o Empoderamento do gestor não se realiza de forma independente, mas implica um processo de integração na comunidade, em que diferentes formas de engajamento são campos de aprendizagem e reconhecimento junto aos membros do grupo (KLEBA;WENDHAUSEN, 2009, p. 739 apud CAMPOS, 2014) julgou-se que os construtos do perfil subjetivo do gestor ensejam um processo de Empoderamento do gestor, o qual foi aqui operacionalizado pelo conjunto de 11 (onze) eventos anteriormente apresentado, entre os quais estão os de natureza essencialmente pedagógicos, os eventos sociopedagógicos, os administrativos e os institucionais.

Essa construção foi orientada pelas abordagens presentes no referencial teórico, como Soares et al. (2011), ao retratar um diretor eficaz a partir de sua atuação em apoio a estudantes com dificuldades por meio de parcerias com pais; Luck (2012), ao abordar a gestão eficaz a partir da atuação de diretores de escolas que estimulam sua equipe (professores e funcionários), pais, alunos e comunidade na utilização do próprio potencial no desenvolvimento pessoal e coletivo; Barr e Saltmarsh (2014), cujo estudo evidencia o retorno positivo que o comportamento inclusivo do gestor tem sobre o engajamento dos pais na escola.

Para extrair a estrutura empírica de fatores do construto teórico empoderamento do gestor com ações de qualidade educacional foram realizados dois procedimentos. O primeiro utilizou a técnica de análise fatorial exploratória (gerando cinco fatores) e a segunda consistiu na aplicação de análise confirmatória dentro do procedimento de modelagem da relação entre o empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional e o desempenho escolar medido pelo IDEB, resultando na confirmação de quatro fatores, conforme registrado no capítulo 4 de análise dos dados, item 4.2.1.1.

Registre-se que o desempenho escolar medido pelo IDEB, utilizou base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para obtenção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das escolas Estaduais e Municipais, da Região do Grande ABC e seu resultado foi produzido a partir da apuração da variação do IDEB de 2017 da escola “j” em relação ao seu IDEB em 2015 (IDEB, 2017-2015).

Assim, a pesquisa empírica utilizou dados de ordem primária e de natureza secundária, conforme melhor detalhado no “item 3.3.7” desse capítulo.

O levantamento empregado na presente pesquisa empírico é de natureza transversal, visto a especificação de uma única tomada, em diferentes unidades de coleta, o que caracteriza a coleta de dados num corte transversal do tempo, realizado nos meses de junho e julho de 2018.

Ainda, a pesquisa empírica foi além da verificação de como os gestores escolares se distribuem em relação ao conjunto de variáveis selecionadas, testando hipóteses sobre o relacionamento entre o desempenho escolar e possíveis fatores de influência, as quais são adiante especificadas.

Contudo, registre-se que os resultados obtidos sob uma abordagem de medida e análise de natureza quantitativa são de caráter conclusivo somente para os limites da amostra utilizada, em função de sua obtenção por processo não probabilístico, visto que o contato inicialmente realizado por processo probabilístico perdeu essa configuração diante das ocorrências de substituições (não disponibilidade do gestor; não atendimento ao perfil estabelecido para o entrevistado, ou seja, responsável pela gestão da unidade escolar no mínimo a partir do início do período letivo de 2017).

Entretanto, os resultados são base de subsídios para o processo de tomada de decisão em termos de características do gestor associadas ao desempenho da unidade escolar, as quais podem ser adquiridas pelos gestores por meio de amplo programa de formação continuada, ou, aprendizagem ao longo da vida, tendo nos indicadores confirmados em cada construto do perfil subjetivo do gestor uma programação de habilidades e competências a ser trabalhada para a formação do gestor com perfil indutor de Empoderamento do gestor com ações para a construção de qualidade educacional, o que foi ilustrado genericamente na Figura 1 desse estudo e descrito pelos pressupostos apresentados no tópico 3.3 desse capítulo.

Esse capítulo assim foi estruturado em mais quatro tópicos, um apresentando a especificação da população de estudo e a população de pesquisa; outro, apresentando o procedimento de amostragem; outro, ainda, registrando as ações da coleta de dados, incluindo a operacionalização preliminarmente prevista para as variáveis envolvidas no estudo; e, um último tópico apresentando os procedimentos de análises por ora previstos.

3.1 População de estudo, unidade informante e amostra

A população especificada para estudo são os gestores de escolas estaduais e municipais atuantes em unidades do ensino fundamental anos iniciais, com IDEB em 2017 e 2015, indicador que operacionalizou o desempenho escolar nesse estudo, localizadas nos municípios da Região do Grande ABC.

Os informantes foram gestores das escolas municipais e estaduais, com atuação mínima desde o início do ano letivo de 2017, como gestor da unidade escolar. Essa exigência deveu-se ao fato de que a variável *proxy* do desempenho escolar foi a variação do IDEB de 2017 em relação ao de 2015. Nesse sentido, foi obrigatória a presença do informante como gestor pelo menos no ano de realização do último IDEB produzido pela unidade escolar.

3.2 Procedimento de amostragem e tamanho da amostra

A amostra foi composta por 64 escolas da região do Grande ABC, identificadas a partir do cadastro de escolas do censo educacional 2015 (base que estava disponível até o momento da realização do campo).

O contato inicial foi feito por telefone para esclarecimentos prévios sobre a pesquisa, em paralelo ao encaminhamento de carta de apresentação da pesquisa por email. Neste contato, solicitou-se um agendamento com do diretor/gestor da unidade escolar para responder ao questionário sobre o cotidiano da gestão e atuação do gestor na unidade escolar. O Campo foi realizado pela pesquisadora e por duas profissionais do Instituto de Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, devidamente treinadas pela pesquisadora.

Alguns gestores, por motivos diversos, recusaram a participação na pesquisa (seja em decorrência da não presença do diretor da escola no período de realização do campo, seja em decorrência de recusa). Com os gestores que aceitaram participar, foi agendado o melhor dia e horário para aplicação do questionário. No dia e horário agendado, a responsável pela entrevista, deslocou-se até o local combinado, em geral a própria unidade escolar. Todos os participantes do estudo assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (ANEXO II).

Ratifica-se que, embora a amostra tenha sido composta por representantes de todos os municípios da Região do Grande ABC, esta não é uma amostra probabilística, conforme esclarecimentos já apresentados.

3.3 Procedimentos realizados para coleta de dados

A coleta de dados primários com o diretor/gestor da unidade escolar, referiu-se principalmente ao levantamento de comportamentos e opiniões integrantes do perfil subjetivo delineado para estudo, cujo detalhamento é feito dos itens 3.3.1 a 3.3.6 desse capítulo e do perfil objetivo do gestor (para fins de caracterização da amostra) e para fins de orientar a estrutura do construto Empoderamento do gestor, cujo detalhamento foi feito no início desse capítulo e complementado no item 3.3.7 deste capítulo, no tocante aos procedimentos metodológicos de análise que orientaram o seu tratamento.

É importante registrar, nesse momento, a opção feita pela pesquisadora acerca do caminho adotado para a construção do instrumento de coleta de dados primários, levando em consideração a complexidade que envolveu o processo de preparação das escalas de conceito (construtos) utilizadas no trabalho de campo. Nesse sentido registre-se:

- a) Os indicadores das escalas de conceito selecionadas foram adaptados para a primeira pessoa do singular e complementadas com os advérbios “sempre” e “extremamente”, que tiveram como propósito intensificar as assertivas
- b) A solicitação da pergunta evidenciou a necessidade do diretor/gestor responde-la considerando sua prática ou exercício da atividade diante de cada situação ilustrada pelo indicador proposto.
- c) Um protótipo de cada escala de conceito foi encaminhado a um grupo de três a cinco especialistas (juízes) para análise do entendimento do conteúdo do texto descrito pelo indicador e de sua aderência a dimensão e ao construto pesquisado.
- d) Cada juiz especialista analisou a escala considerando os seguintes questionamentos: 1) O Indicador pertence ao conceito “j”?; 2) O indicador pertence a dimensão “ii”?; 3) Em sua opinião, a afirmativa é compreensível para o público-alvo da pesquisa? 4) [Se Não] Apresente a sua sugestão de modificação da afirmativa?

e) A estrutura de gradações da escala de categorias para mensuração dos indicadores da escala levou em consideração as observações encontradas em Hair Jr. et al. (2016, ppp. 194-197). Nesse sentido, considerou-se que:

- Quanto maior o número de categorias maior a possibilidade de diferenciação do posicionamento do objeto avaliado pela unidade informante na escala de medida utilizada e, portanto, maior a exatidão e, assim, optou-se por escala de 0 a 10 pontos, contemplando, portanto onze categorias.
- O aumento da complexidade de uma escala deve ser acompanhado do aumento do nível de instrução do respondente e, por isso, foram criados cartões ilustrados com o desenho de escala num formato de régua, apresentando rótulo somente em cada extremidade, ou seja, na pontuação zero e na pontuação dez.
- A condição impar ou par da escala depende da crença do pesquisador quanto a probabilidade de os respondentes sentirem-se neutros quanto a questão. Assim, quanto mais forte essa probabilidade maior a preocupação do pesquisador em garantir um ponto neutro na escala e, assim, utilizar um número impar de categorias. Se o pesquisador acredita que essa situação seja improvável, então pode forçar uma escolha do respondente, utilizando um número par de categorias. No instrumento de coleta de dados utilizado prevaleceu o número impar de categorias.
- A apresentação ou não de uma escala equilibrada, ou seja, com igual número de categorias favoráveis e desfavoráveis depende de quanto o pesquisador acredita que as respostas serão concentradas a uma determinada extremidade da escala. Quando assim for, o pesquisador pode optar por oferecer um número maior de categorias nessa extremidade, conseguindo, assim, um certo nível de diferenciação nas repostas. Contudo, essa decisão não estaria livre da possibilidade dessa escala criar tendenciosidade. A opção no instrumento utilizado recaiu sobre a escala equilibrada, considerando-se que o número de categorias (onze) era amplo para contemplar as diferenciações.
- Os rótulos verbais tendem a dar maior interpretação dos rótulos aos respondentes do que os numéricos. Por outro lado, os rótulos numéricos tendem a produzir respostas mais aproximadas ao conceito de escalas intervalares. Assim, definir por um ou outro, dependerá tanto da interpretação mais adequada ao fenômeno que está sendo medido, bem como das técnicas de análise exigidas para o tratamento dos dados (algumas exigentes de escalas métricas outras mais abertas às escalas não métricas). No presente estudo, as técnicas de análise exigiram predominantemente a escala métrica, que apresentou rótulo apenas em suas extremidades, conforme anteriormente informado.

Outras escalas de natureza diversa nominal, ordinal ou razão foram utilizadas para mensurações de outras variáveis observáveis, como sexo, escolaridade, tempo de atividade como gestor e tempo como professor.

Ainda, a opinião do gestor sobre a prioridade de formação continuada para o desenvolvimento de competências e habilidades selecionadas foi medida por escala intervalar com gradação de categorias variando de zero (nenhuma prioridade) a 100 pontos (máxima prioridade).

3.3.1 Operacionalização do conceito Tipo de modelo de gestão vigente na unidade escolar

Esse conceito foi operacionalizado pela escala utilizada por Soares e Teixeira (2006), composta por 19 (dezenove) indicadores, que compunham três dimensões: perfil tradicional, perfil democrático e perfil gerencial, medidos por três diferentes escalas de categorias: escala de cinco categorias de frequência de ocorrência, escala de cinco categorias de importância e escala de cinco categorias de concordância.

O cotejamento da abordagem de Monteiro e Motta (2013), Hora (2012), Colombo e Cardim (2010), Lourenço Filho (2007), Berbel (2003) Cunha (1997), Teixeira (1997) e Leão (1945) com a escala de Soares e Teixeira (2006), ilustrado anteriormente no Quadro 3, corrobora a aplicação dessa escala para mensuração do perfil dos diretores de escola em termos de modelo de gestão.

Registre-se que a escala para medida dos indicadores será de 0 a 10 pontos, orientada pelo rótulo “Discordo Totalmente” e “Concordo Totalmente” em suas extremidades.

Considerando os estudos que discutem a questão do modelo de gestão, é esperado que quanto mais presente a liderança democrática, maior a expectativa de resultado superior em termos de desempenho escolar.

Quadro 8 Cotejamento da abordagem sobre modelos gestão e Indicadores da Escala para mensuração do conceito

Característica	Modelo de Gestão Tradicional
Papel do Gestor na Organização Educacional	Delega responsabilidades e coordena as atribuições da equipe (princípio da divisão das funções)
Postura em relação a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais)	Conduz e arbitra os assuntos educacionais em função dos valores e crenças da instituição (princípio da hierarquia das funções)
Conduta em Relação às atribuições da equipe escolar.	Determina e inspeciona o cumprimento das regras (princípio da autoridade)
Redes de relacionamento social	Sem referência
Indicadores da dimensão Tradicional	
<p>1. Para uma boa gestão o diretor deve sempre centralizar as decisões, visto que ele é a autoridade máxima na escola.</p> <p>2. Para os diretores as decisões devem sempre ser aprovadas rapidamente.</p> <p>3. Quando surgem propostas que o diretor não considera viável, ele deve sempre acatar no sentido de preservar o bom relacionamento.</p> <p>4. A maneira de executar as ações na escola, devem sempre ser definidas pelo diretor.</p> <p>5. Somente o diretor e o vice precisam conhecer as metas do projeto escolar.</p> <p>6. É extremamente importante o domínio dos conteúdos pedagógicos pelo diretor na elaboração do plano pedagógico.</p>	
Característica	Modelo de Gestão Democrático
Papel do Gestor na Organização Educacional	Busca consensos (para definição dos objetivos, normas e metas-princípio da autonomia)
Postura em relação a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais)	Abre espaços para pluralidade de ideias e ao diálogo (princípios da participação da comunidade escolar)
Conduta em Relação às atribuições da equipe escolar.	Representa uma administração colegiada e promove auto avaliação institucional (tomada de decisões- princípio do interesse coletivo)
Redes de relacionamento social	Estimula entrosamento da escola com outras instituições sociais da região.
Indicadores da dimensão Democrática	
<p>1. A construção da democracia requer sempre discussão coletiva do projeto pedagógico.</p> <p>2. Para os diretores as decisões devem sempre possibilitar a construção de um espaço coletivo.</p> <p>3. Para uma boa gestão o diretor deve sempre buscar diálogo na construção do projeto pedagógico.</p> <p>4. A organização e as prioridades de ações da escola devem sempre ser definidas de forma coletiva pelos atores da escola</p>	
Característica	Modelo de Gestão Gerencial
Papel do Gestor na Organização Educacional	Busca qualidade dos serviços prestados, com base nos objetivos, prioridades e metas estabelecidos.
Postura em relação a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e pais)	Mobiliza a comunidade escolar em função dos objetivos estratégicos da instituição, buscando sempre eficácia e eficiência em ambiente competitivo.
Conduta em Relação às atribuições da equipe escolar.	Administra a equipe escolar de forma sistêmica, com firmeza, responsabilidade e comprometimento. (prestação de contas – accountability)
Redes de relacionamento social	Mantém uma postura empreendedora, estabelecendo parcerias com diferentes organizações (empresas e 3º. Setor), em busca de maior eficácia.
Indicadores da dimensão Gerencial	
<p>1. A escola deve basear sua forma de gestão, na forma de gestão das empresas.</p> <p>2. O diretor deve sempre estar atento às novas teorias empresariais.</p> <p>3. É extremamente importante o espaço físico na elaboração do plano pedagógico</p> <p>4. É extremamente importante o conhecimento da realidade na elaboração do plano pedagógico.</p>	

Fonte: Autoria Própria (2018) (**Quadro 3 e Indicadores**)

3.3.2 Operacionalização do conceito de liderança do gestor da unidade escolar

O conceito de liderança é bastante presente na discussão do perfil do gestor escolar. Nesse sentido, foram vários os enfoques sob os quais esse conceito foi apresentado segundo as abordagens dos autores relacionados no referencial teórico.

Contudo, considerando o ambiente de inserção do presente estudo e a multiplicidade de funções cobertas pela escala de Silva e Lima (2011) à luz do cotejamento realizado com outras escalas de liderança aqui apresentadas, bem como a sugestão que fora encaminhada pelos examinadores da banca de qualificação do projeto desse estudo, optou-se pela adoção da escala de Silva e Lima (2011), como base inicial do investigação sobre esse conceito subjetivo do perfil do gestor escolar.

Após essa decisão, foram conduzidos os procedimento de adaptação descrito no início desse capítulo e inseridos os advérbios “sempre” e “extremamente”, ajustando as assertivas para a mensuração pela escala intervalar de 0 a 10 pontos, com rótulos nas extremidades. Na sequência, a estrutura conceitual de liderança foi encaminhada para análise por juízes.

Indicador: Demonstração de consideração pessoal

Afirmativa 1: Sempre mostro preocupação com o bem-estar pessoal dos colaboradores

Afirmativa 2: Sempre mostro preocupação com o bem-estar pessoal dos alunos

Afirmativa 3: Sempre estou consciente das necessidades pessoais dos meus colaboradores

Indicador: Expectativas

Afirmativa 1: Sempre tenho boas expectativas para a atuação de toda a equipe que trabalha nessa escola.

Afirmativa 2: Sempre possuo expectativas positivas para o desempenho dos alunos

Indicador: Enfoque

Afirmativa 1: Sempre aposto na construção de uma visão compartilhada para a escola

Afirmativa 2: Sempre estou empenhado(a) no objetivo coletivo de cumprir a missão da escola

Afirmativa 3: Sempre comunico a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante da comunidade educativa e deixo claro as implicações práticas dessa missão.

Indicador: Estímulo Intelectual

Afirmativa 1: Sempre incentivo os meus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação

Afirmativa 2: Sempre estimulo a equipe a pensar o que é melhor para os alunos

Afirmativa 3: Sempre comunico a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante da comunidade educativa e deixo claro as implicações práticas dessa missão.

Indicador: Estímulo Intelectual

Afirmativa 1: Sempre incentivo os meus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação

Afirmativa 2: Sempre estimulo a equipe a pensar o que é melhor para os alunos

Afirmativa 3: Sempre aposto no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras

Indicador: Comunicação

Afirmativa 1: Sempre informo os membros da escola sobre o que espero deles

Afirmativa 2: Sempre informo com antecedência sobre as mudanças a efetuar

Afirmativa 3: Sempre encorajo os docentes os a expressarem as suas ideias/sugestões

Afirmativa 4: Sempre encorajo os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões

Afirmativa 5: Sempre forneço aos docentes feedback sobre o trabalho realizado

Afirmativa 6: Sempre facilito a comunicação eficaz entre os meus colaboradores

Afirmativa 7: Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os professores

Afirmativa 8: Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os alunos

Afirmativa 9: Sempre promovo o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura

Indicador: Tomada de decisão

Afirmativa 1: Sempre sou capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual

Afirmativa 2: Sempre capacito os colaboradores para tomar decisões importantes

Afirmativa 3: Sempre garanto a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão

Afirmativa 4: Sempre envolvo os professores no projeto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola

Indicador: Distribuição de Liderança

Afirmativa 1: Sempre faço a distribuição de tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeito competências específicas

Afirmativa 2: Sempre incentivo o desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas e/ou delimitadas

Afirmativa 3: Sempre que necessário delego responsabilidades de liderança

Indicador: Currículo, Ensino e Avaliação

Afirmativa 1: Sempre estou diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação

Afirmativa 2: Sempre trabalho com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos

Indicador: Monitorização/Avaliação

Afirmativa 1: Sempre acompanho de perto o processo de ensino/aprendizagem

Afirmativa 2: Sempre observo/monitorizo a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos

Afirmativa 3: Sempre promovo a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos

Afirmativa 4: Sempre que necessário incentivo a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas

Afirmativa 5: Sempre afeto, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos

Indicador: Cultura/Sentido de Comunidade

Afirmativa 1: Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação.

Afirmativa 2: Sempre estou disponível para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos

Afirmativa 3: Sempre promovo um clima de confiança entre o pessoal

Afirmativa 4: Nunca demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos

Afirmativa 5: Sempre me esforço para que se torne agradável ser um membro da escola

Afirmativa 6: Sempre incentivo o trabalho em equipa e promovo a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola

Indicador: Desenvolvimento Profissional

Afirmativa 1: Sempre crio um compromisso organizacional e uma satisfação profissional por parte da equipe

Afirmativa 2: Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de eficácia profissional

Afirmativa 3: Sempre mostro respeito por todos os membros da equipa, tratando-os como verdadeiros profissionais

Indicador: Recursos

Afirmativa 1: Sempre proporciono aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos

Afirmativa 2: Sempre disponibilizo recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal

Afirmativa 3: Sempre proporciono oportunidades para o pessoal aprender entre si

Afirmativa 4: Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento com os encarregados de educação

Afirmativa 5: Sempre construo relações positivas com as famílias e restante da comunidade educativa

Afirmativa 6: Sempre tento construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planejando e trabalhando com representantes da comunidade local

Indicador: Inovação

Afirmativa 1: Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica

Afirmativa 2: Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes

Indicador: Mudança

Afirmativa 1: Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas

Afirmativa 2: Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação

Afirmativa 3: Sempre desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola

Indicador: Exemplo

Afirmativa 1: Sempre lidero através do exemplo, isto é, sou exemplar em termos profissionais (ADAPTADO SILVA; LIMA, 2011).

3.3.3 Operacionalização do conceito de Autonomia percebida pelo gestor no Ambiente Escolar

Como apresentado no capítulo anterior, a consideração do conceito autonomia foi estimulado pela abordagem de Luck et al. (2000b) e Parente (2017) que supõe a relação entre a forma como o diretor avalia a autonomia da escola e como o diretor pensa ou age no seu cotidiano de gestão. Nesse sentido, duas hipóteses são sugeridas, o que conduz a modelos concorrentes na estruturação do desempenho escolar.

A partir dos elementos extraídos da abordagem de Luck (2000b) sobre os indicadores de autonomia, foi proposto um conjunto de variáveis a ser submetido para validação por juízes.

Os questionamentos apresentados aos juízes/especialistas foram os mesmos demonstrados no item 3.3.2, os indicadores e afirmativa, embora não tenham sofrido alteração em relação aos apresentados no referencial teórico desta pesquisa, são apresentados a seguir evidenciando os indicadores e afirmativas referente autonomia.

Indicador: Autonomia é construção:

Afirmativa 1: Essa escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a participação necessária para a sua construção social

Afirmativa 2: Essa escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a criatividade necessária para a sua construção social.

Indicador: Autonomia é ampliação das bases do processo decisório:

Afirmativa 1: O poder de decisão dessa escola sobre o seu trabalho é amplo, ou seja, se dá até mesmo para fora desse estabelecimento de ensino.

Afirmativa 2: Essa escola articula diversos grupos de interesse expandindo o poder de decisão de seu trabalho.

Indicador: Autonomia é um processo de mão dupla e de interdependência

Afirmativa 1: Existe um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema educacional e dirigente escolar que possibilita decidir sobre o tipo de educação que a escola promoverá.

Afirmativa 2: Essa escola compartilha responsabilidades com a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito do tipo de educação que a escola deve promover e como vão agir para realizá-la.

Indicador: Autonomia e heteronomia se complementam

Afirmativa 1: Nessa escola a participação de agentes internos e externos na tomada de decisão é considerada legítima.

Indicador: Autonomia pressupõe um processo de mediação / Autonomia é um processo contraditório

Afirmativa 1: Essa escola consegue gerar um processo ganha-ganha para todos os segmentos envolvidos no sistema educacional.

Afirmativa 2: Essa escola considera importante o envolvimento de grupo com diferentes interesses no processo de tomada de decisão.

Indicador: Autonomia implica responsabilização

Afirmativa 1: Essa escola é totalmente responsável por realizar seus compromissos, prestar contas de suas ações e responder por seus atos.

Afirmativa 2: Essa escola apresenta condições para enfrentar reveses e dificuldades.

Afirmativa 3: Essa escola apresenta atitude crítica e reflexiva sobre seus processos e seus resultados.

Indicador: Autonomia é transparência

Afirmativa 1: Essa escola monitora, avalia e comunica seus resultados para a comunidade escolar.

Indicador: Autonomia é expressão de cidadania

Afirmativa 1: Essa escola acredita que seus direitos somente se justificam pelos seus deveres assumidos.

Afirmativa 2: Essa escola consegue manter um amplo processo de articulação entre direitos e deveres junto aos seus alunos.

Indicador: Autonomia é um processo de articulação entre os âmbitos macro e micro

Afirmativa 1: A autonomia da escola não se realiza por decreto, ou seja, não se delega autonomia.

Afirmativa 2: A autonomia da escola somente pode ser construída e sustentada pela responsabilidade de seu próprio corpo diretivo, de funcionário e professores.

Afirmativa 3: Essa escola constrói sua autonomia com base na responsabilidade conjunta de todos (corpo diretivo, funcionários, professores).

Indicador: Autonomia implica gestão democrática

Afirmativa 1: Essa escola sempre ouve todas as sugestões do corpo diretivo, funcionários, professores e comunidade.

Afirmativa 2: Essa escola sempre toma decisões com base na opinião da maioria.

Afirmativa 3: Essa escola tem conseguido mudar sua realidade em função das pessoas que nela atuam (AUTORIA PRÓPRIA, 2018).

3.3.4 Perfil empreendedor

A operacionalização desse construto foi feita pela escala de Perfil Empreendedor desenvolvida por Schmidt e Bohnenberger (2009, p.454), adaptada por Moraes (2016) em seu estudo relativo a modelagem do desempenho das Instituições de Ensino Superior Privadas, composta por 22 indicadores, distribuídos entre 6 dimensões. Para medida dos indicadores, foi utilizada escala de categorias de 0 a 10 pontos.

A estrutura encaminhada para avaliação por juízes especialistas é apresentada a seguir.

Indicador: Autorrealização

Afirmativa 1: Frequentemente detecto oportunidades promissoras de negócio no mercado

Afirmativa 2: Sempre creio que tenho uma boa habilidade em detectar oportunidades de negócio no mercado

Afirmativa 3: Sempre tenho controle sobre os fatores críticos para minha plena realização profissional.

Afirmativa 4: Sempre me considero profissionalmente uma pessoa muito mais persistente que as demais.

Afirmativa 5: Sempre encontro soluções muito criativas para problemas profissionais com os quais me deparo

Indicador: Liderança

Afirmativa 1: Sempre tenho um bom plano da minha vida profissional

Afirmativa 2: Sempre sou escolhido como líder em projetos ou atividades profissionais

Afirmativa 3: Sempre as pessoas pedem minha opinião sobre os assuntos de trabalho

Afirmativa 4: Sempre as pessoas respeitam a minha opinião

Indicador: Planejamento

Afirmativa 1: Sempre, no meu trabalho, planejo muito bem tudo o que faço

Afirmativa 2: Sempre procuro estudar muito a respeito de cada situação profissional que envolva algum tipo de risco

Afirmativa 3: Sempre tenho os assuntos referentes ao trabalho muito bem planejados

Indicador: Inovação

Afirmativa 1: Sempre prefiro um trabalho repleto de novidades a uma atividade rotineira

Afirmativa 2: Sempre gosto de mudar minha forma de trabalho quando possível

Afirmativa 3: Sempre me relaciono muito facilmente com outras pessoas

Indicador: Propensão a assumir riscos

Afirmativa 1: Sempre me incomoda muito ser pego de surpresa por fatos que eu poderia ter previsto

Afirmativa 2: Sempre assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que essa oportunidade de negócio traria para mim.

Afirmativa 3: Sempre assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que essa oportunidade de negócio traria para mim.

Afirmativa 4: Sempre admito correr riscos em troca de possíveis benefícios

Indicador: Socialização

Afirmativa 1: Os contatos sociais que tenho sempre são muito importantes para a minha vida profissional

Afirmativa 2: Meus contatos sociais sempre influenciam muito pouco a minha vida profissional

Afirmativa 3: Sempre conheço várias pessoas que me poderiam auxiliar profissionalmente, caso eu precisasse, Adaptado Morais (2016).

3.3.5 Orientação para Aprendizagem

Conforme definido ao final do item 2.2.5, esse conceito será medido a partir da escala de Chiva, Alegre e Lapiedra (2007), extraída do estudo apresentado por Padilha et al., 2016.

Quadro 9 Escala de Medição de Orientação para Aprendizagem

Continua

Dados da Escala de Chiva, Alegre e Lapiedra (2007), Padilha et al., 2016.	Dados Adaptados pela autora, com pequenos ajustes e inserindo “Sempre”
Experimentação	Experimentação
Apoio aos colaboradores quando apresentam novas ideias (Experimentação1).	Sempre apoio aos colaboradores quando apresentam novas ideias.
Respostas favoráveis às iniciativas dos colaboradores, a fim de encorajá-los a gerar novas ideias (Experimentação2).	Sempre respondo de forma favorável às iniciativas dos colaboradores, a fim de encorajá-los a gerar novas ideias.
Valorizo a mudança na forma de se fazerem as coisas	Sempre valorizo mudanças na forma de se fazerem as coisas
Facilito a mudança na forma de se fazerem as coisas (Experimentação4).	Sempre facilito a mudança na forma de se fazerem as coisas
Diálogo	Diálogo
Encorajo os colaboradores a se comunicarem.	Sempre encorajo os colaboradores a se comunicarem
Comunicação livre e aberta dentro das equipes de trabalho.	Sempre incentivo uma comunicação livre e aberta dentro das equipes de trabalho
Facilito a comunicação dentro da escola.	Sempre facilito a comunicação dentro da escola
A presença de equipes de trabalho multifuncionais (Diálogo4).	Sempre a presença de equipes de trabalho multifuncionais
Tomada de Decisão Participativa	Tomada de Decisão Participativa
Envolvo os colaboradores nas decisões importantes da direção	Sempre envolvo os colaboradores nas decisões importantes da direção da escola.
Considero o ponto de vista dos colaboradores nas políticas da escola	Sempre considero o ponto de vista dos colaboradores nas políticas da escola
As pessoas sentem-se envolvidas nas principais decisões da direção da escola	As pessoas sempre sentem-se envolvidas nas principais decisões da direção da escola

Quadro 9 Escala de Medição de Orientação para Aprendizagem

(Conclusão)

Propensão ao Risco	Propensão ao Risco
Incentivo o enfrentamento de situações novas na escola.	Sempre incentivo o enfrentamento de situações novas na escola.
Assumo riscos que não prejudiquem a escola	Sempre assumo riscos que não prejudiquem a escola
Tenho dificuldade na obtenção de recursos para projetos que envolvam situações novas	Sempre tenho dificuldade na obtenção de recursos para projetos que envolvam situações novas
Tomo decisões sem possuir todas as informações	Sempre tomo decisões sem possuir todas as informações
Interação com o Ambiente Externo	Interação com o Ambiente Externo
Coleto e relato as informações do ambiente externo.	Sempre coletar e relato as informações do ambiente externo
Utilizo sistemas e procedimentos de recebimento e compartilhamento de informações.	Sempre utilizo sistemas e procedimentos de recebimento e compartilhamento de informações.
Promovo ações de interação dos colaboradores com o ambiente externo.	Sempre promovo ações de interação dos colaboradores com o ambiente externo.

Fonte: Autoria Própria (2018)

As variáveis apresentadas na escala de Chiva, Alegre e Lapiedra (2007) foram analisadas em conjunto com as demais escalas utilizadas na pesquisa, a fim de evitar a repetição de questionamento, com isso diversas frases foram conciliadas com variáveis apresentadas na escala de Liderança e algumas de perfil empreendedor. O quadro 9 apresenta as variáveis originais e a forma apresentada na pesquisa.

3.3.6 Capital Social do Diretor/gestor

A escala de capital social aqui utilizada foi subsidiada pela estrutura de indicadores da escala utilizada por Moraes (2016). Essa escala também foi acrescida de três novos indicadores e adaptada para o nível individual (diretor/gestor). Sempre em busca de uma maior aderência ao público alvo desta pesquisa, a escala de capital social também foi apresentada a juízes especialistas da área para avaliação de sua estrutura, a qual é apresentada a seguir.

Indicador: Envolvimento com política e/ou políticos

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja me relacionando com a política e/ou políticos.

Indicador: Manutenção de inter-relacionamentos familiares.

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de vínculos com pais/familiares de alunos.

Afirmativa 2: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relacionamentos entre os familiares de alunos.

Indicador: Manutenção de vínculos por meio de atividades esportivas

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos por meio de atividades esportivas.

Indicador: Envolvimento com atividades pedagógicas

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos por meio de atividades pedagógicas complementares (aulas de reforços, cursos extras curriculares, concursos e gincanas educacionais)

Indicador: Formação de vínculos com associações filantrópicas

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos com associações filantrópicas.

Indicador: Formação de vínculos com associações filantrópicas

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos com associações filantrópicas.

Indicador: Comportamento solidário

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu apresente um comportamento solidário

Indicador: Redes formadas por relações de confiança

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu sempre atue para a manutenção de relações de confiança

Indicador: Compreensão das limitações pessoais dos outros

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu tenha plena compreensão das limitações dos indivíduos

Indicador: Relações pessoais com entidades de fomento.

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com entidades de fomento.

Indicador: Relações pessoais com órgãos governamentais

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com órgãos governamentais.

Indicador: Relações pessoais com associações de apoio social

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com associações de apoio social

Indicador: Relações pessoais com associações esportivas

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com associações esportivas.

Indicador: Relações formais com associações culturais

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações com associações culturais.

Indicador: Relações com órgãos de segurança pública

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de relações com órgãos de segurança pública.

Indicador: Relações informais com gestores empresariais

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações com gestores empresariais.

Indicador 1: Relações informais com outras escolas

Afirmativa 1: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com outras escolas da rede pública

Afirmativa 2: Gestor (a) de escola com extrema atuação na construção de relações com a comunidade do entorno

Afirmativa 3: Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com escolas particulares, Adaptado por Morais (2016).

3.3.7 Descritivo dos Pressupostos à luz do referencial teórico para orientar os testes de validação a serem construídos

Em razão da pesquisa não apresentar processo de amostragem probabilístico, utilizou-se aqui o conceito de pressuposição, ao invés de hipótese, a fim de orientar a construção de uma discussão, ainda que sintética, dos resultados.

Nesse sentido, orientados pelo referencial teórico desse estudo, pressupõe-se:
P1: O conceito “i” do perfil subjetivo do gestor mantém relação direta com o empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional.

P2: O conceito “i” do perfil subjetivo do gestor mantém relação direta com o desempenho educacional medido pela variação do IDEB.

P3: O tipo democrático de modelo de gestão apresenta coeficiente estrutural, em relação ao empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional superior ao apresentado pelos outros dois tipos (tradicional e gerencial).

P4: A variável autonomia percebida apresenta relação de mediação entre o conceito “i” do perfil subjetivo do gestor e o empoderamento do gestor.

P5: A variável autonomia percebida apresenta relação mediadora entre esse conceito “i” e o desempenho escolar, medido pelo IDEB.

3.4 Procedimentos de análise

A essência da aplicação da metodologia da pesquisa é aumentar a compreensão dos fenômenos através da combinação de conhecimento teórico com o conhecimento empírico (TENENHAUS, 2005), incorporando variáveis teóricas (não-observáveis, latentes) e variáveis empíricas (observáveis, indicadores). A essência da análise dos dados é dar sustentação a essa aplicação, na análise; confrontar a teoria com os dados (teste de hipótese), entre outros propósitos.

Assim, adicionalmente à análise estatística básica dos resultados associados a caracterização da amostra, construção da estrutura de indicadores do construto empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional, conforme já adiantado no início desse capítulo, registra-se, adiante, os procedimentos analíticos associados ao atendimento de cada objetivo específico.

Antes, porém, observa-se que os primeiros resultados do estudo referem-se aos retornos apresentados pelos juízes especialistas quanto a pertinência e clareza dos indicadores e dimensões presentes nas escalas de conceito inicialmente selecionadas para compor o presente estudo.

Nesse sentido, o capítulo 4, reservado a análise de dados desse estudo, tem em sua primeira parte (item 4.1) os registros desses resultados, apresentando as ações encaminhadas a partir das recomendações apresentadas pelo grupo avaliador.

O registro é feito por meio do cotejamento entre a situação encaminhada para avaliação pelos juízes.

3.4.1 Procedimentos de análise associados ao atendimento do Objetivo 1:

Analisar a escala do conceito “i” do perfil subjetivo, segundo a validade de seus indicadores, ou seja, os indicadores realmente refletem uma única dimensão conforme fornecido pela teoria ou haveria uma estrutura diferente gerada pela pesquisa empírica? As dimensões realmente refletem conceito medido ou a estrutura conceitual não comporta a dimensão fornecida pela teoria?

A análise consistiu na aplicação da Análise Fatorial com perspectiva confirmatória e, por isso, fixando inicialmente a extração de um único fator, utilizando a técnica de Componentes Principais para extração de fatores, o método *Varimax* para rotação (apresentada somente quando utilizada análise fatorial exploratória, situação em que também se fixou a extração de fatores para autovalor - *eigenvalue* – a partir de 1.

Para essa análise outras premissas foram adotadas, tais como KMO a partir de 0,60 (teste de adequação dos dados para aplicação da técnica); MSA das variáveis a partir de 0,50; carga fatorial a partir de 0,70; e variância explicada maior que 0,60 (FIELD, 2009, cap.15)

Nessa ordem foram tomadas as decisões quanto a exclusão de indicadores (o que se dá sempre uma por vez, ou seja, iniciando-se pelo indicador com pior resultado e fazendo nova apreciação dos resultados após nova rodada e assim por diante.

Em alguns casos aceitaram-se valores aproximados das estatísticas às premissas adotadas, sempre que o número de variáveis era pequeno comprometendo a estrutura da dimensão. Esta ação teve como propósito manter a estrutura das dimensões com no mínimo três variáveis, entretanto, algumas dimensões ficaram com apenas duas variáveis, visto que os valores das estatísticas de análise encontrados eram muito distantes dos valores mínimos esperados para estas.

A flexibilização da aplicação da análise fatorial com perspectiva confirmatória para exploratória deu-se quando o processo de eliminação de variáveis era recorrente, e, ao mesmo tempo, os resultados sugeriam a presença de pelo menos dois fatores.

Outra situação que abriu a perspectiva exploratória deu-se quando o conteúdo/descritivo dos indicadores de duas ou mais dimensões se aproximavam

sugerindo a sobreposição dos conceitos das respectivas dimensões. Nesse caso, buscou-se a aplicação da análise fatorial ao conjunto de indicadores das diferentes dimensões, primeiro na opção de um único fator e, em não havendo convergência, abriu-se para o procedimento exploratório.

Os resultados relativos aos procedimentos aqui descritos são apresentados no capítulo 4, item 4.2, observando-se que nesse momento da análise é obtida a primeira estrutura do conceito “i” do perfil subjetivo do gestor ajustada pelo contexto empírico do qual foi extraída, ou seja, o contexto latente do gestor escolar.

3.4.2 Procedimentos de análise associados ao atendimento do Objetivo 2:

Validação da estrutura (obtida no objetivo 1) do conceito “i” do perfil subjetivo do gestor à luz de sua relação com o desempenho escolar (considerando o empoderamento do gestor e o resultado do IDEB)

Para isso foi estruturada a estimativa dos coeficientes das relações estruturais e os teste de significância das relações entre o conceito latente “i” do perfil subjetivo do gestor e o conceito latente do desempenho escolar (considerando o empoderamento do gestor e o resultado do IDEB), utilizando o *Partial Least Square Structural Equation Modeling (PLS-SEM)*. Os procedimentos aqui aplicados foram orientados pela consulta feita a Hair Jr. et al. (2016).

Registre-se que, embora tenha sido testada uma estruturação formativa de validação, essa fora descartada. Assim, todas as estruturas de relacionamento entre indicadores e variável latente são reflexivas. Utilizou-se o conceito de variável mediadora (HAIR Jr. et al., 2016, pp.35-36) para o teste do efeito criado pela variável autonomia escolar percebida pelo gestor quando essa posicionava-se entre o construto “i” do perfil subjetivo do gestor e o construto Empoderamento do gestor e o desempenho escolar medido pelo resultado do variação do IDEB_ 2017-2015. Considerando que o modelo estrutural foi construído com o interesse de verificar a presença de uma relação estatisticamente significativa entre variáveis latentes, e não de explicação do comportamento dessas, ganhou relevância para análise o teste de significância, ou mais precisamente o nível de significância (*p-value*) da relação do que o coeficiente de explicação (R^2). Assim valores de significância abaixo de 5% foram tomados como indicativos de relações válidas.

O resultado aqui obtido produziu a estrutura do conceito “i” do perfil subjetiva do gestor validade sob a sua relação com o desempenho escolar (considerando o empoderamento do gestor e o resultado do IDEB).

Nesse sentido, relativamente a cada conceito “i” do perfil subjetivo do gestor esse resultado será o produto dessa dissertação quanto ao oferecimento da estrutura validada de indicadores do conceito “i” sob à luz do desempenho da unidade escolar, composto pela relação empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional e desempenho escolar medido pelo IDEB (variação IDEB_2017-2015)

A sequência da construção e apresentação dos resultados para atendimento a esse objetivo 2 é a seguinte:

Apresentação do modelo estrutural com as estimativas dos coeficientes estruturais, que objetivou avaliar a consistência teórica das relação (especialmente quanto ao sinal apresentados pelos coeficientes. Uma vez verificada a validade teórica foi avaliada a significância estatística das relações. Caso a situação avaliada não atenda a uma (ou as duas) premissas de análise a relação será desconsiderada para efeito de sua integração à estrutura de operacionalização do conceito “i” do perfil subjetivo do gestor escolar.

3.4.3 Procedimentos de análise associados ao atendimento do Objetivo 3:

Verificação do papel do construto autonomia da escola percebida pelo gestor a partir de dois modelos concorrentes: um, tendo essa variável latente como mediadora da relação entre o conceito “i” do perfil subjetivo do gestor e o desempenho escolar (considerando o Empoderamento do gestor e o resultado do IDEB) e, outro, como variável influenciadora do conceito “i” do perfil subjetivo do gestor na sua relação com o mesmo desempenho escolar.

Para isso, o mesmo procedimento de estimação e teste dos coeficientes das relações estruturais é providenciado, no entanto, envolvendo caminhos alternativos da variável latente autonomia.

Assim, esse resultado complementa o produto dessa dissertação sempre que a presença da variável autonomia escolar for significativamente significativa como mediadora e/ou influenciadora das relações estruturais entre o conceito “i” do perfil subjetivo do gestor e Empoderamento do gestor.

3.4.4 Procedimentos da construção do produto final da dissertação

Para construção do produto final desta dissertação, foram pesquisados seis construtos relacionados ao perfil subjetivo dos gestores escolares sendo eles: modelo de gestão (tradicional, democrático e gerencial), liderança, autonomia da escola, perfil empreendedor, orientação para aprendizagem e capital social.

Após pesquisa bibliográfica desses construtos, foi construído um instrumento de pesquisa (questionário – ANEXO I) aplicado a um grupo de gestores. O resultado dos dados da pesquisa de campo foi analisado estatisticamente e verificados os construtos e suas variáveis com maior aderência, os quais deram origem ao produto.

Adicionalmente o produto apresentará um conjunto de treinamentos, também apontados como prioritários pelos gestores entrevistados, que objetivam apoiar os gestores no aperfeiçoamento do perfil evidenciado pela pesquisa como mais adequado para um melhor desempenho da escola.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta, em duas partes, os resultados de duas naturezas, ou seja, os de natureza qualitativa, provenientes da consulta aos juízes/especialistas sobre a adequação das dimensões e respectivos indicadores da estrutura operacional dos construtos e os de natureza quantitativa, decorrentes da realização do levantamento de dados primários junto a amostra de gestores escolares.

Nesse sentido, a primeira parte apresenta o resultado que configura a consolidação do instrumento de coleta de dados utilizado no levantamento amostral, enquanto a segunda parte apresenta os resultados desse levantamento junto aos gestores das escolas municipais e estaduais integrantes da amostra.

4.1 Etapa Preliminar de Consolidação do Instrumento a partir da Consulta a Grupo de Especialistas

As escalas referentes a Liderança, Autonomia da Escola, Perfil Empreendedor e Capital Social, foram adequadas ao público alvo desta pesquisa (gestores de escola).

Como mencionado anteriormente, as afirmativas receberam as palavras “sempre” e “extremamente” com o objetivo de intensificar cada ação deste gestor. Após este processo os conteúdos do questionário, foram submetidos à juízes (especialistas).

Os juízes analisaram a compreensão de cada afirmativa, e a aderência, da mesma, em relação ao indicador. Também analisaram a aderência dos indicadores às dimensões.

Os itens julgados não pertinentes ao construto, à dimensão, ou ao público alvo da pesquisa, foram excluídos do instrumento de pesquisa final.

Nesse sentido, os quadros a seguir apresentam as estruturas de indicadores da escala original e (comparativamente) a estrutura de indicadores após a validação dos especialistas. Observe-se que quando sugerida a manutenção do indicador, sem qualquer ajuste seu texto foi representado por reticências [...].

Quadro 10 Resultado da avaliação por juízes da Escala Liderança proposta por Silva e Lima (2011)
(Continua)

Escala adapta de Silva e Lima (2011) encaminhada para avaliação por juízes	Recomendação Juízes	Escala adaptada por Silva e Lima (2011) resultante da avaliação por juízes
Demonstração de consideração pessoal	Manter	...
Sempre mostro preocupação com o bem-estar pessoal dos colaboradores	Manter	...
Sempre mostro preocupação com o bem-estar pessoal dos alunos	Manter	...
Sempre estou consciente das necessidades pessoais dos meus colaboradores	Excluir	
Expectativas	Excluir	
Sempre tenho boas expectativas para a atuação de toda a equipe que trabalha nessa escola	Excluir	
Sempre possuo expectativas positivas para o desempenho dos alunos	Excluir	
Enfoque	Manter	...
Sempre aposto na construção de uma visão compartilhada para a escola	Manter	...
Sempre estou empenhado(a) no objetivo coletivo de cumprir a missão da escola	Manter	...
Sempre comunico a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante da comunidade educativa e deixo claro as implicações práticas dessa missão	Manter	...
Estímulo Intelectual	Manter	...
Sempre incentivo os meus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação.	Manter	...
Sempre estimulo a equipe a pensar o que é melhor para os alunos	Manter	...
Sempre aposto no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras	Manter	...
Comunicação	Manter	...
Sempre informo os membros da escola sobre o que espero deles	Manter	...
Sempre informo com antecedência sobre as mudanças a efetuar	Manter	...
Sempre encorajo os docentes os a expressarem as suas ideias/sugestões	Manter	...
Sempre encorajo os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões	Manter	...
Sempre forneço aos docentes feedback sobre o trabalho realizado	Manter	...
Sempre facilito a comunicação eficaz entre os meus colaboradores	Manter	...
Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os professores	Excluir Repetitiva	
Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os alunos	Manter	...
Sempre promovo o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura	Manter	...

Quadro 10 Resultado da avaliação por juizes da Escala Liderança proposta por Silva e Lima (2011)
(Continuação)

Escala adapta de Silva e Lima (2011) encaminhada para avaliação por juizes	Recomendação Juizes	Escala adaptada por Silva e Lima (2011) resultante da avaliação por juizes
Tomada de Decisão	Manter	...
Sempre sou capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual	Manter	...
Sempre capacito os colaboradores para tomar decisões importantes	Manter	...
Sempre garanto a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão	Manter	...
Sempre envolvo os professores no projeto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola	Manter	...
Distribuição da Liderança	Excluir	
Sempre faço a distribuição de tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeito competências específicas	Excluir	
Sempre incentivo o desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas e/ou delimitadas	Excluir	
Sempre que necessário delego responsabilidades de liderança	Excluir	
Currículo, Ensino e Avaliação	Manter	...
Sempre estou diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação	Manter	...
Sempre trabalho com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos	Manter	...
Monitorização/Avaliação	Manter	...
Sempre acompanho de perto o processo de ensino/aprendizagem	Manter	...
Sempre observo/monitorizo a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos	Manter	...
Sempre promovo a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos	Manter	...
Sempre que necessário incentivo a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas	Manter	...
Sempre afeto, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos	Substituir afeto por influencia	Sempre influencio, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos
Cultura/Sentido de Comunidade	Manter	...
Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação	Manter	...
Sempre estou disponível para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos	Manter	...
Sempre promovo um clima de confiança entre o pessoal	Manter	...
Nunca demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos	Manter	...
Sempre me esforço para que se torne agradável ser um membro da escola	Manter	...
Sempre incentivo o trabalho em equipa e promovo a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola	Manter	...

Quadro 10 Resultado da avaliação por juízes da Escala Liderança proposta por Silva e Lima (2011)
(Conclusão)

Escala adapta de Silva e Lima (2011) encaminhada para avaliação por juízes	Recomendação Juízes	Escala adaptada por Silva e Lima (2011) resultante da avaliação por juízes
Desenvolvimento Profissional	Manter	...
Sempre crio um compromisso organizacional e uma satisfação profissional por parte da equipe	Ajustado	Sempre crio espaço para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e aprender
Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de eficácia profissional	Ajustado	Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de realização profissional
Sempre mostro respeito por todos os membros da equipa, tratando-os como verdadeiros profissionais	Manter	...
Recursos	Manter	...
Sempre proporciono aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos	Manter	...
Sempre disponibilizo recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal	Manter	...
Sempre proporciono oportunidades para o pessoal aprender entre si	Excluir	
Relações com a Comunidade Educativa	Excluir	
Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento com os encarregados de educação	Incluir comunicação para esclarecer	Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento (comunicação) com os encarregados de educação
Sempre construo relações positivas com as famílias e restante da comunidade educativa	Manter	...
Sempre tento construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planejando e trabalhando com representantes da comunidade local	Manter	...
Inovação	Manter	...
Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica	Manter	...
Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes	Manter	...
Mudança	Manter	...
Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas	Manter	...
Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação	Manter	...
Sempre desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola	Manter	...
Exemplo	Manter	...
Sempre lidero através do exemplo, isto é, sou exemplar em termos profissionais	Manter	...

Fonte: Autoria Própria (2018)

Quadro 11 Resultado da avaliação por juizes das variáveis propostas sobre Autonomia da Escola a partir da abordagem de Luck (2000b)

(Continua)

Variáveis propostas	Recomendação Juizes	Variáveis após ajustes dos Juizes
Autonomia é construção:	Manter	Autonomia é construção:
Essa escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a participação necessária para a sua construção social	Incluir exemplos	Esta escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a participação necessária para a sua construção social (valores, regras, normas, significados e símbolos)
Essa escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a criatividade necessária para a sua construção social.	Excluir	
Autonomia é ampliação das bases do processo decisório	Manter	...
O poder de decisão dessa escola sobre o seu trabalho é amplo, ou seja, se dá até mesmo para fora desse estabelecimento de ensino.	Manter	...
Essa escola articula diversos grupos de interesse expandindo o poder de decisão de seu trabalho	Excluir	
Autonomia é um processo de mão dupla e de interdependência	Manter	...
Existe um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema educacional e dirigente escolar que possibilita decidir sobre o tipo de educação que a escola promoverá.	Manter	...
Essa escola compartilha responsabilidades com a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito do tipo de educação que a escola deve promover e como vão agir para realizá-la.	Manter	...
Autonomia e heteronomia se complementam	Excluir	
Nessa escola a participação de agentes internos e externos na tomada de decisão é considerada legítima	Excluir	
Autonomia pressupõe um processo de mediação / Autonomia é um processo contraditório	Manter	...
Essa escola consegue gerar um processo ganha-ganha pra todos os segmentos envolvidos no sistema educacional.	Excluir	
Essa escola considera importante o envolvimento de grupo com diferentes interesses no processo de tomada de decisão.	Ajustar	Esta escola considera importante ouvir as posições de diferentes grupos que a constituem, procurando chegar a um consenso nos processos de tomada de decisão

Quadro 11 Resultado da avaliação por juízes das variáveis propostas sobre Autonomia da Escala a partir da abordagem de Luck (2000b)

(Conclusão)

Variáveis propostas	Recomendação Juízes	Variáveis após ajustes dos Juízes
Autonomia implica responsabilização	Manter	...
Essa escola é totalmente responsável por realizar seus compromissos, prestar contas de suas ações e responder por seus atos	Manter	...
Essa escola apresenta condições para enfrentar reveses e dificuldades.	Excluir	
Essa escola apresenta atitude crítica e reflexiva sobre seus processos e seus resultados.	Exclui	
Variáveis propostas	Recomendação Juízes	Variáveis após ajustes dos Juízes
Autonomia é transparência	Manter	...
Essa escola é totalmente transparente em termos de prestar conta para a sociedade.	Manter	...
Essa escola monitora, avalia e comunica seus resultados para a comunidade escolar.	Manter	...
Autonomia é expressão de cidadania	Manter	...
Essa escola acredita que seus direitos somente se justificam pelos seus deveres assumidos.	Manter	...
Essa escola consegue manter um amplo processo de articulação entre direitos e deveres junto aos seus alunos	Excluir	
Autonomia é um processo de articulação entre os âmbitos macro e micro	Manter	...
A autonomia da escola não se realiza por decreto, ou seja, não se delega autonomia.	Excluir	
A autonomia da escola somente pode ser construída e sustentada pela responsabilidade de seu próprio corpo diretivo, de funcionário e professores.	Excluir	
Essa escola constrói sua autonomia com base na responsabilidade conjunta de todos (corpo diretivo, funcionários, professores)	Ajustar	A autonomia desta escola somente pode ser construída e sustentada com base na responsabilidade conjunta (corpo diretivo, funcionários e professores)
Autonomia implica gestão democrática	Manter	...
Essa escola tem conseguido mudar sua realidade em função das pessoas que nela atuam.	Excluir	
	Incluir	Essa escola possui mecanismos para ouvir as sugestões do corpo diretivo, funcionários, professores e comunidade.
	Incluir	Essa escola sempre toma decisões com base na opinião da maioria.

Fonte: Autoria Própria (2018)

Quadro 12 Resultado da avaliação por juizes das Dimensões e Variáveis que operacionalizam o Perfil Empreendedor

(Continua)

Escala adaptada de Moraes (2016) encaminhada para avaliação por juizes	Recomendação Juizes	Escala adaptada de Moraes (2016) resultante da avaliação por juizes
Autorrealização		Autorrealização
Frequentemente detecto oportunidades promissoras de negócio no mercado	Excluir	
Sempre creio que tenho uma boa habilidade em detectar oportunidades de negócio no mercado	Excluir	
Sempre tenho controle sobre os fatores críticos para minha plena realização profissional	Manter	...
Sempre me considero profissionalmente uma pessoa muito mais persistente que as demais	Manter	...
Sempre encontro soluções muito criativas para problemas profissionais com os quais me deparo.	Manter	...
Liderança		...
Sempre tenho um bom plano da minha vida profissional	Manter	...
Sempre sou escolhido como líder em projetos ou atividades profissionais	Manter	...
Sempre as pessoas pedem minha opinião sobre os assuntos de trabalho	Ajustar	As pessoas sempre pedem minha opinião sobre assuntos de trabalho.
Sempre as pessoas respeitam a minha opinião	Ajustar	As pessoas sempre respeitam a minha opinião.
Planejamento		...
Sempre, no meu trabalho, planejo muito bem tudo o que faço	Ajustar	Antes de fazer algo importante no meu trabalho, sempre planejo muito bem o que irei fazer.
Sempre procuro estudar muito a respeito de cada situação profissional que envolva algum tipo de risco	Manter	...
Sempre tenho os assuntos referentes ao trabalho muito bem planejados	Excluir	
Inovação		...
Sempre prefiro um trabalho repleto de novidades a uma atividade rotineira	Manter	...
Sempre gosto de mudar minha forma de trabalho quando possível	Manter	...
Sempre me relaciono muito facilmente com outras pessoas	Manter	...

Quadro 12 Resultado da avaliação por juízes das Dimensões e Variáveis que operacionalizam o Perfil Empreendedor

(Conclusão)

Escala adaptada de Moraes (2016) encaminhada para avaliação por juízes	Recomendação Juízes	Escala adaptada de Moraes (2016) resultante da avaliação por juízes
Propensão a Assumir Riscos		...
Sempre me incomoda muito ser pego de surpresa por fatos que eu poderia ter previsto	Manter	...
Sempre assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que essa oportunidade de negócio traria para mim	Manter	...
Sempre assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que essa oportunidade de negócio traria para mim	Ajustar	No trabalho, sempre influencio a opinião de outras pessoas a respeito de um determinado assunto.
Sempre admito correr riscos em troca de possíveis benefícios	Manter	...
Socialização		...
Os contatos sociais que tenho sempre são muito importantes para a minha vida profissional	Manter	...
Meus contatos sociais sempre influenciam muito pouco a minha vida profissional	Manter	...
Sempre conheço várias pessoas que me poderiam auxiliar profissionalmente, caso eu precisasse	Ajustar	Conheço muitas pessoas que podem me auxiliar profissionalmente, sempre que preciso.

Fonte: Autoria Própria (2018)

Quadro 13 Escala de Capital Social construída sob subsidios da escala de Capital Social utilizada por Moraes (2016) para IES

(Continua)

Dados adaptados para o Ensino Básico a partir da escala de Moraes (2016) para IES	Recomendação Juízes	Variáveis após ajustes dos Juízes
Nesta Instituição é considerado extremamente importante que o diretor tenha um alto grau de popularidade.	Manter	...
Nesta Instituição é considerado extremamente importante que o diretor tenha envolvimento com política e/ou políticos.	Manter	...
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de inter-relacionamentos familiares.	Manter com ajuste	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de vínculos com pais/familiares de alunos.
	Incluir	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na permanente construção de relacionamentos de confiança e cooperação entre os familiares de alunos.

Quadro 13 Escala de Capital Social construída sob subsídios da escala de Capital Social utilizada por Morais (2016) para IES

(Continuação)

Dados adaptados para o Ensino Básico a partir da escala de Morais (2016) para IES	Recomendação Juízes	Variáveis após ajustes dos Juízes
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a formação de vínculos por meio de atividades esportivas.	Ajustar	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos por meio de atividades esportivas e culturais.
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a formação de vínculos com associações filantrópicas.	Ajustar	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos com associações/instituições em geral.
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a existência de um comportamento solidário.	Excluir	
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a existência de relações de confiança.	Ajustar	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na permanente construção de relações de confiança no seio da comunidade escolar
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a compreensão das limitações pessoais uns dos outros.	Excluir	
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações pessoais com entidades financeiras.	Ajustar	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações visando a captação de apoio financeiro externos para projetos da escola.
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações pessoais com órgãos governamentais.	Manter	...
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações pessoais com associações de negócios.	Excluir	
	Incluir	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com associações de apoio social. (como associações de apoio a criança e ao adolescente, associações de bairro, entidades religiosas, outras associações ou entidades comunitárias)

Quadro 13 Escala de Capital Social construída sob subsídios da escala de Capital Social utilizada por Morais (2016) para IES

(Conclusão)

Dados adaptados para o Ensino Básico a partir da escala de Morais (2016) para IES	Recomendação Juízes	Variáveis após ajustes dos Juízes
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações pessoais com associações esportivas.	Ajustar	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações institucionais com associações esportivas e culturais.
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações formais com associações culturais.	Ajustar	
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações informais com gerentes de entidades financeiras.	Excluir	
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações informais com autoridades do governo.	Excluir	
	Incluir	Considero extremamente importante que enquanto diretor da escola eu esteja atuando na formação de relações com órgãos de segurança comunitária.
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações informais com gestores empresariais.	Ajustar	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações com empresários ou empresas.
Nesta Instituição é considerada extremamente importante a manutenção de relações informais com pessoas ligadas a instituições culturais.	Excluir	
	Incluir	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com outras escolas da rede pública
	Incluir	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com escolas particulares.

Fonte: Adaptada de Morais (2016)

4.2 Levantamento Amostral

Este tópico é composto por quatro partes. A primeira apresenta uma caracterização da amostra a partir do perfil objetivo do gestor, bem como apresenta a construção da estrutura do Construto Empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional, variável que emergiu a partir de reflexão estimulada pelo referencial teórico. Ainda nesse tópico, são apresentadas as prioridades de treinamento indicadas pelos gestores entrevistados. A segunda

apresenta a análise dos dados à luz de cada um dos objetivos específicos do estudo, predominando os procedimentos de análise fatorial com perspectiva confirmatória, análise fatorial exploratória quando pertinente, e análise confirmatória dentro do procedimento de modelagem de relações estruturais dos construtos do perfil subjetivo do gestor e os construtos de empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional e desempenho escolar (medido pelo IDEB). A terceira, registra os resultados do processo de análise dos modelos estruturais que buscou avaliar a relevância da variável autonomia como mediadora das relações entre os construtos do perfil subjetivo do gestor e o construto empoderamento do gestor e o construto desempenho escolar (medido pelo IDEB). Por fim, a quarta parte, sintetiza a discussão dos resultados a partir da verificação dos pressupostos formulados no estudo.

4.2.1 Caracterização da amostra do Levantamento

A amostra realizada foi composta por gestores(as) de escolas municipais (64,1%) e estaduais (35,9%), conforme Tabela 1, predominantemente do sexo feminino (85,9% - Tabela 2); com idade média de 49 anos, sendo 32 anos a idade mínima e 68 anos a máxima (Tabela 3); com formação superior em pedagogia (98,4% - Tabela 4), sendo que todos possuem curso superior; além do complemento em Lato Sensu (68,8%), Mestrado(14,1%) e Doutorado (1,6%), conforme Tabela 5.

Tabela 1 Esfera administrativa da escola de atuação do gestor

Esfera	N	Percentual
Municipal	41	64,1
Estadual	23	35,9
Total	64	

Fonte: Aatoria Própria (2018)

Tabela 2 Distribuição dos Entrevistados Segundo o Sexo

Sexo	N	Percentual
Masculino	9	14,1
Feminino	55	85,9
Base de cálculos válidos: 64		

Fonte: Aatoria Própria (2018)

Tabela 3 Faixa Etária dos Entrevistados

Faixa Etária	N	Percentual	Média	Quartil 1º	Quartil 2º	Quartil 3º	Desvio
32 – 41	8	12,5					
42 – 51	33	51,6					
52 – 61	19	29,7	49,1	44,0	49,0	53,0	7,7
63 – 68	4	6,2					
Total	64	100					

Base de cálculos válidos: 64

Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 4 Cursos de Graduação

Curso de Graduação	N	Percentual*
Pedagogia	63	98,4
Gestão e Negócios (Adm, Contab, Serv. Jurídicos, RH...)	2	3,1
Ciências Exatas Básicas (Matemática, Física...)	5	7,8
Ciências Exatas Aplicadas (Informática, Eletrônica...)	2	3,1
Outros Cursos	35	54,7

Base de cálculos válidos: 64

*Obs. Resposta múltipla

Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 5 Escolaridade

Mais Alto Nível de Escolaridade	N	Percentual
Ensino Superior – graduação	10	15,6%
Ensino Superior – Pós-graduação Lato Sensu	44	68,8%
Ensino Superior Mestrado	9	14,1%
Ensino Superior Doutorado	1	1,6%

Base de cálculos válidos: 64

Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 6 Cursos Pós-Graduação Declarados pelos Entrevistados

Curso de Pós-Graduação	N	Percentual de formação na modalidade*
Lato Sensu ou Extensão área de Negócios	31	48,4
Lato Sensu ou Extensão outras áreas	24	37,5
Mestrado/Doutorado/Pós-Doutorado – área negócios	8	12,5
Mestrado/Doutorado/Pós-Doutorado – outras áreas	2	3,1

Base de cálculos válidos: 64

* Resposta múltipla

Fonte: Autoria Própria (2018)

Em relação ao tempo de atuação profissional dos gestores, nessa função, a amostra apresenta média de 10,3 anos e mediana de 8,5 anos (Tabela 7),

reduzindo-se para 6,4 anos e 4 anos, respectivamente, quando refere-se ao exercício da função de gestor na escola atual (Tabela 7).

Na função de professor, o tempo médio de atuação é de 14,9 anos, enquanto a mediana é de 13,5 anos. Observe-se que pelo menos 50% dos gestores entrevistados não tiveram atuação como professor na escola atual (Tabela 7).

Tabela 7 Tempo de atuação profissional

Tempo de Atuação do entrevistado	Media (anos)	Mediana (anos)	Coefficiente de variação	Quartil 1º (anos)	Quartil 2º (anos)	Quartil 3º (anos)
Na função de diretor de escola	10,3	8,5	73,7%	3,3	8,5	16,0
Na função de diretor na escola atual	6,4	4,0	87,3%	1,3	4,0	10,0
Na função de professor	14,9	13,5	53,7%	10,0	13,5	20,0
Na função de professor na escola atual	2,1	0,0	223,8%	10,0	13,5	20,00
Base de casos válidos: 64						

Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.1.1 Identificação da estrutura do Construto Empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional

Conforme delineado no procedimento de análise dos dados, a título de extrair desse conjunto de variáveis uma estrutura, que ilustre a atuação do gestor comprometida com o desempenho educacional, utilizou-se a análise fatorial exploratória, no sentido de identificar possíveis dimensões latentes estimuladoras dessa atuação.

O processo inicial considerou a análise do KMO; do teste de esfericidade de Bartlett's, do MSA das variáveis (Matriz anti-imagem a correlação), utilizando a análise de componentes principais, tomando como base a extração de fatores para autovalor pelo menos 1; rotação Varimax; e estrutura de fatores gerada pela solução rotacionada, cujas cargas fatoriais são predominantemente acima de 0,80, exceto dois indicadores do fator 1 que apresentam cargas de 0,655 e 0,6332. Assim, a solução inicial gerou cinco fatores, com KMO próximo a 0,60, mais precisamente 0,581, contudo com rejeição da hipótese de matriz identidade para os dados utilizados no processo e variância explicada (VE) de 75,5%.

A interpretação teórica desses fatores (Quadro 14) sugerem que o fator 1 expressa o Empoderamento do gestor com ações sociopedagógicas para construção compartilhada da qualidade educacional; o segundo com ações para a gestão de recursos humanos; terceiro com ações de apoio pedagógico institucional, ao associar a função de apoio pedagógico previsto nos objetivos da APM com participação do gestor nas reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço; o quarto fator expressa o Empoderamento do gestor com ações de gestão normativa para a qualidade educacional, ao concentrar a participação no Conselho de Escolha e as reuniões de HTPC, e, por fim, o último fator concentra somente uma variável, revelando o Empoderamento do gestor com ações de construção da qualidade educacional a partir da participação nos conselho de classe.

Quadro 14 Estrutura de fatores do Construto Empoderamento do gestor apresentada pela Matriz Rotacionada

	Fatores				
	1	2	3	4	5
Encontros com famílias quando alunos começam a faltar muito ou apresentam comportamento de indisciplina (V104)	,861	-,145	,021	,067	,070
Reuniões com familiares responsáveis (V103)	,801	,188	-,198	,106	,020
Reuniões informais para conversar com alunos, professores e funcionários(V102)	,655	,007	,001	,562	,053
Frequenta as reuniões de professores com pais sobre desempenho de alunos (V99)	,632	,300	,236	-,268	-,194
Reuniões formais com professores.(V97)	,065	,856	-,222	-,072	-,080
Reuniões formais com funcionários.(V98)	,025	,815	,301	,058	,114
Reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço.(V101)	,196	,131	,874	,072	-,012
Reunião da Associação de Pais e Mestres (APM) (96)	-,215	-,062	,780	-,065	-,022
Reunião de Conselho Escolar (V94)	-,053	-,107	-,067	,908	-,023
Reuniões de HTPCS (V100)	,332	,356	,183	,509	-,031
Reunião de Conselho de Classe (V95)	,021	,018	-,024	-,024	,984

Fonte: Aatoria Própria (2018)

A verificação da validade dessa estrutura foi realizada a partir da modelagem de sua relação com o desempenho escolar, cujo os resultados mostraram a

consistência teórica e a significância estatística para o fator 1 - Construção compartilhada da qualidade educacional, fator 2 - Atuação em recursos humanos, fator 3 - Apoio institucional à qualidade educacional e fator 4 - Atuação político-pedagógica, enquanto o fator 5 – Conselho de classe apresenta resultado não consistente e estatisticamente não significativo.

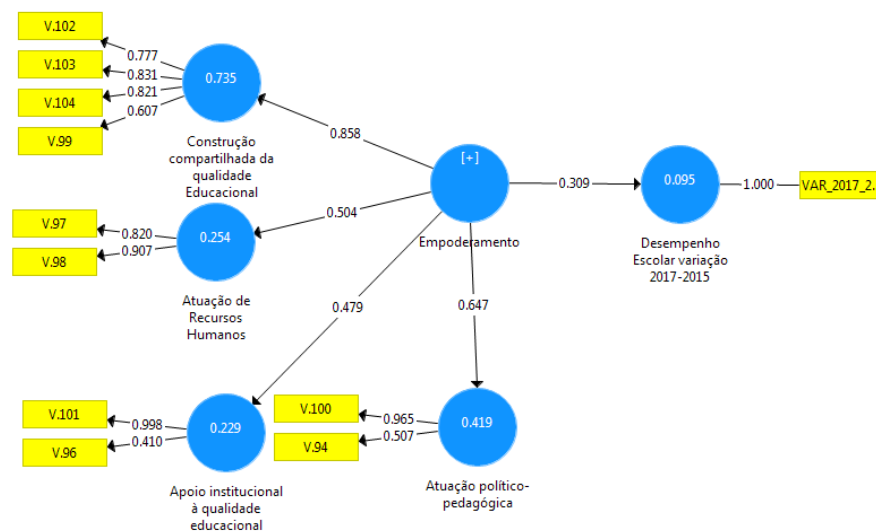
Diante disso, procedeu-se novamente a modelagem com quatro fatores, cujo o resultado ratifica a consistência e a significância estatística dos quatro fatores anteriormente citados (Figura 3).

Tabela 8 Construto Empoderamento do gestor – Pesquisa de campo

	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Empoderamento -> Apoio institucional à qualidade educacional	0,479	0,515	0,211	2,267	0,023
Empoderamento -> Atuação de Recursos Humanos	0,504	0,511	0,205	2,460	0,014
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,647	0,686	0,111	5,829	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade Educacional	0,858	0,835	0,097	8,837	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	0,309	0,317	0,141	2,188	0,029

Fonte: Autoria Própria (2018)

Figura 3 Construto Empoderamento do gestor – Pesquisa de dados



Fonte: Autoria Própria (2018)

A título de registro da construção do indicador de desempenho escolar, observe-se que em média a variação é medida por um índice de 102,5366, ou seja, em média o IDEB de 2017 foi 2,5% superior ao de 2015. Contudo, os resultados apresentados pelos quartis sugerem a variabilidade dessa variação, indicando que 25% das unidades escolares perderam performance entre 2015 e 2017, enquanto que entre as parcelas que ganharam também é verificada a diferença dos ganhos de performance. É essa variabilidade que se busca captar a partir do comportamento do perfil subjetivo do gestor, mediado e não mediado pelo empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional.

Tabela 9 Estatísticas do IDEB das avaliações em 2015 e em 2017 – Pesquisa de campo

Estatísticas	IDEB_2015 Nota	IDEB_2017 nota	Índice de variação IDEB_2017 / 2015
Indicador Médio	6,713	6,863	102,5366
Indicador Mediano	6,800	7,000	103,1498
Coeficiente de variação	8,7%	9,3%	6,3%
Menor valor do indicador	5,1	5,4	83,08
Maior valor do indicador	7,9	8,0	115,00
Range do Indicador	2,8	2,6	31,92
Quartil 1	6,4	6,5	98,4604
Quartil 2	6,8	7,0	103,1498
Quartil 3	7,1	7,3	106,2633
Base de casos válidos	63	63	62
Escala de notas utilizadas para avaliação	0 a 10 pontos		

Fonte: Autoria Própria (2018)

Se, de um lado, a dinâmica das características/construtos ou conceitos do perfil subjetivo empodera o gestor com ações para a construção da qualidade educacional, de outro, o desenvolvimento de habilidades e competências do gestor escolar correlacionadas com essas características tende a formar um círculo virtuoso em consonância com a construção da qualidade em suas múltiplas dimensões.

Nesse sentido, diante do estímulo de onze temáticas, ilustrativas de habilidades e competências para o desempenho eficaz da gestão escolar, registre-se que o resultado das declarações de temáticas prioritárias a serem treinadas, evidencia possíveis carências na condição atual da gestão escolar.

O patamar em que se posicionaram as estatísticas de prioridade de treinamento evidencia um conjunto emergencial de temáticas, despontando pelo menos três temáticas: treinamento técnico em finanças públicas com foco na prestação de contas da escola; desenvolvimento de habilidades e competências para a prática inclusiva do relacionamento com pais e alunos; e formação em liderança, o que pressupõe a necessidade do desenvolvimento balanceado de conhecimentos, habilidades, estratégias e ferramentas de liderança, Waters et al., (2003), no sentido de impactar positivamente o comportamento da comunidade escolar.

Observe-se que esse conjunto relaciona-se de forma mais concentrada com dois conceitos do perfil subjetivo do gestor - liderança e orientação para a aprendizagem - trabalhados nessa pesquisa como potenciais influenciadores do desempenho da escola.

Na sequência, outras quatro temáticas, que se aproximam: 1) planejamento estratégico; 2) rotina escolar; 3) uso dos resultados das avaliações em larga escala para orientar ações e 4) empreendedorismo escolar referem-se às práticas a serem conduzidas ou coordenadas pelo gestor escolar com impacto direto sobre o ambiente pedagógico. Acompanha de forma muito próxima esse conjunto indicado por mais de 50% dos entrevistados, o interesse pelo conhecimento e capacitação para o uso de objetos virtuais de aprendizagem 46, 9% dos entrevistados, com prioridade mediana da ordem de 9,0 pontos, aspectos que convergem com as características dos educadores necessárias para o desenvolvimento das competências sócio emocionais dos educandos.

Assim, há priorização das dimensões temáticas citadas, presentes como relevantes na mente do gestor escolar evidencia que há um campo latente no ambiente investigado, ou seja, no que se refere ao grupo de unidades escolares integrantes do estudo. Contexto assim, propício para o recebimento de um programa de formação relacionado com os conceitos do perfil subjetivo do gestor escolar apontado pelo menos nas últimas três décadas como fatores propulsores para a qualidade educacional a partir do gestor escolar.

Tabela 10 Áreas para formação do gestor

Treinamento em (...)	Grau de Prioridade		Outras estatísticas		Perfil subjetivo do gestor
	Média	Mediana	Top Box*	C.V**	Conceito/construto de aderência
Prestação de contas (Finanças)	9,7	10	85,90%	9,50%	Orientação para aprendizagem
Relacionamento com pais e alunos	9,5	10	71,90%	11,30%	Liderança Orientação para aprendizagem
Liderança	9,4	10	70,30%	11,90%	Liderança Orientação para aprendizagem
Planejamento estratégico	9,4	10	65,60%	11,20%	Liderança Capital Social Perfil Empreendedor
Rotina escolar	9,4	10	65,60%	11,60%	Liderança Orientação para aprendizagem
Uso dos resultados das avaliações em massa, dos censos educacionais e outros para orientar programas de ação na escola	9,3	10	64,10%	10,10%	Orientação para Aprendizagem Perfil Empreendedor
Empreendedorismo Escolar	8,8	10	51,60%	17,30%	Perfil Empreendedor Liderança
Uso de objetos Virtuais para Aprendizagem	8,6	9	46,90%	19,60%	Orientação para Aprendizagem
Habilidades para formação de redes externas de relacionamento	8,4	9	37,50%	22,00%	Capital Social
Desenvolvimento de talentos	8,2	8	32,80%	20,90%	Orientação para aprendizagem
Técnicas de comunicação e marketing educacional	8	8	26,60%	23,20%	Capital Social Liderança

Menções Espontâneas

Formação complementar em gestão de pessoas/gestão de conflitos

28,0%

Formação educacional geral compartilhada.

18,8%

* Percentual de entrevistados que atribuiu máxima prioridade

** Coeficiente de variação

Fonte: Autoria Própria (2018)

É relevante ater-se que a pesquisa revelou a menção espontânea de 28% dos gestores escolares em receberem formação complementar que habilitassem para atuar com maior eficácia na gestão de pessoas com ênfase na resolução de conflitos/relacionamentos interpessoais.

Os aspectos citados corroboraram para o entendimento da necessidade de profissionalização desses líderes escolares e a necessidade de construção de instrumentos destinados a esse fim.

Entre os gestores escolares pesquisados 18%, declararam espontaneamente ter a expectativa de serem capacitados em formação educacional geral compartilhada.

A capacitação perpassa pela formação técnico-administrativa, com ênfase nas bases curriculares/processo educativo/função da escola, bem como o entendimento pleno do estatuto da criança e do adolescente e do conselho escolar.

Os aspectos citados reforçam a necessidade da criação de mecanismos adequados de treinamento do gestor escolar. Considerando assim, que essas expectativas encontram-se vinculadas aos encontros entre gestores escolares mediados por capacitações técnico-administrativos, conforme demonstrado na Tabela 10.

4.2.2 Resultado da análise dos dados associados ao Objetivo 1 do estudo: validade dos indicadores das dimensões/conceitos “i” do perfil do subjetivo gestor

A análise da escala do conceito “i” do perfil subjetivo, segundo a validade de seus indicadores, ou seja, os indicadores realmente refletem uma única dimensão conforme fornecido pela teoria ou haveria uma estrutura diferente gerada pela pesquisa empírica?

As dimensões realmente refletem o conceito medido ou a estrutura conceitual não comporta a dimensão fornecida pela teoria?

Dessa forma, foram verificadas três medidas de validação do modelo, a *Measures of Sampling Adequacy* (MSA), Matriz de covariância parcial, com medida de aceitação para cada variável $\geq 0,5$ (FIELD, Andy, 2009, ppp. 573-574), o *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) $\geq 0,6$ e a Variância Explicada (VE) acima de 60%.

A seguir foram gerados novos fatores com critério de *EIGENVALUE* > 1 , que deverá resultar em variáveis explicadas (VE) maiores que 60%.

4.2.2.1 Análise da estrutura de indicadores e dimensões dos tipos de Modelo de Gestão

Os resultados do estudo, aqui desenvolvido parecem sugerir duas vertentes: 1) relacionada ao fato de que o gestor entenderia os modelos de gestão como um fator estrutural do sistema educacional, ao invés de uma competência ou habilidade pessoal do diretor 2) e outra decorrente da avaliação dos três construtos ilustrativos das ações de gestão analisados (gerencial, tradicional e democrático), não contemplar o mesmo espaço conceitual para o gerenciamento administrativo e o gerenciamento pedagógico.

- **Dimensão do Tipo Gerencial de Modelo de Gestão**

Na análise inicial do modelo de gestão gerencial, todas as variáveis apresentaram MSA abaixo de 0,50. Contudo, as que envolviam a questão do plano pedagógico na gestão foram as mais frágeis (V.31 – É extremamente importante o espaço físico na elaboração do plano pedagógico e V.190 – É extremamente importante o conhecimento da realidade na elaboração do plano pedagógico).

Após três rodadas, ao longo das quais foram excluídas essas variáveis mencionadas anteriormente, permaneceram na dimensão apenas as duas variáveis associadas ao padrão de gerenciamento administrativo (V. 29 – A escola deve basear sua forma de gestão, na forma de gestão das empresas e V. 30 – O diretor deve sempre estar atento às novas teorias empresariais).

Essa não associação entre a questão administrativa e a gestão pedagógica encontrada na amostra realizada diverge da gestão estratégica abordada por Carvalho (2015), visto que uma gestão estratégica deveria contemplar o conjunto de responsabilidades do gestor mencionado na Resolução SE 56. Também, Scott et al. (2013) relatam a obrigatoriedade do candidato a gestor escolar elaborar um plano de trabalho para gestão que estivesse de acordo com os objetivos estratégicos da Secretaria Municipal da Educação e da Escola, evidenciando, portanto, a importância do conjunto administrativo e pedagógico.

Essa situação poderia estar associada à intensidade de atividades administrativas que, conforme manifestações informais do gestor durante a

entrevista realizada o afastaria de uma participação mais efetiva das atividades pedagógicas.

Tabela 11 Modelo de Gestão - Gestão Gerencial

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Gestão Gerencial	O diretor deve sempre estar atento às novas teorias empresariais. (V. 30)	0,468	0,478	0,917	41,962%
	A escola deve basear sua forma de gestão, na forma de gestão das empresas. (V.29)		0,473	0,879	
	É extremamente importante o espaço físico na elaboração do plano pedagógico. (V. 31)		0,383	0,247	
Avaliação Inicial	É extremamente importante o conhecimento da realidade na elaboração do plano pedagógico. (V. 190)		0,396	0,059	
Gestão gerencial Administrativa	A escola deve basear sua forma de gestão, na forma de gestão das empresas. (V.29)	0,500	0,500	0,909	82,712%
Final	O diretor deve sempre estar atento às novas teorias empresariais. (V. 30)		0,500	0,909	

Fonte: Autoria Própria (2018)

- **Dimensão do tipo Tradicional de Modelo e Gestão**

A primeira rodada da análise fatorial exploratória, com perspectiva confirmatória do modelo de gestão tradicional, apresentou resultados desfavoráveis nas variáveis V.21- Quando surgem propostas que o diretor não considera viável, ele deve sempre acatar no sentido de preservar o bom relacionamento e V.24 – É extremamente importante o domínio dos conteúdos pedagógicos pelo diretor na elaboração do plano pedagógico, com MSA 0,253 e 0,266, respectivamente.

Foram realizadas também mais três rodadas de análise que produziram a exclusão de forma individual e sequencial, dessas variáveis mencionadas, bem como da variável V.23 – Somente o diretor e o vice precisam conhecer as metas do projeto escolar, cuja fragilidade foi evidenciada após a exclusão das duas primeiras. Por outro lado, as três variáveis mantidas no modelo de gestão tradicional por apresentarem resultado satisfatório para os padrões esperados de KMO, MSA e VE, foram: V.19 – Para uma boa gestão o diretor deve sempre centralizar as decisões,

visto que ele é a autoridade máxima na escola; V.20 – Para os diretores as decisões devem ser sempre aprovadas rapidamente e V. 22 – A maneira de executar as ações na escola, devem sempre ser definidas pelo diretor, conforme ilustrado na Tabela 12, a seguir.

Os resultados apresentados desses conceitos da amostra, com foco administrativo e aparentemente centralizador convergem com o perfil tradicional traçado por Lourenço Filho (2007) que, explica esse gestor escolar: enfatiza as ações planejar, programar, dirigir, comunicar, inspecionar, controlar e pesquisar como atividades intrínsecas do gestor. Ainda, esse resultado evidencia um avanço da abordagem da visão tradicional especialmente quando comparada com a abordagem da década de 1960, apresentada por Teixeira (1964) na qual a função do gestor é mais de subordinação do que de comando da obra da educação.

Tabela 12 Modelo de Gestão - Gestão Tradicional

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Avaliação inicial	A maneira de executar as ações na escola, devem sempre ser definidas pelo diretor. (V.22)	0,556	0,620	0,864	37,128%
	Para uma boa gestão o diretor deve sempre centralizar as decisões, visto que ele é a autoridade máxima na escola. (V.19)		0,545	0,810	
Gestão Tradicional	Para os diretores as decisões devem ser sempre aprovadas rapidamente. (V.20)		0,703	0,717	
	Somente o diretor e o vice precisam conhecer as metas do projeto escolar. (V.23)		0,571	0,525	
	Quando surgem propostas que o diretor não considera viável, ele deve sempre acatar no sentido de preservar o bom relacionamento. (V.21)		0,253	0,159	
	É extremamente importante o domínio dos conteúdos pedagógicos pelo diretor na elaboração do plano pedagógico.(V.24)		0,266	-0,98	
Avaliação Final	A maneira de executar as ações na escola, devem sempre ser definidas pelo diretor. (V.22)	0,634	0,591	0,892	68,066%
	Para uma boa gestão o diretor deve sempre centralizar as decisões, visto que ele é a autoridade máxima na escola.(V.19)		0,635	0,824	
	Para os diretores as decisões devem ser sempre aprovadas rapidamente. (V.20)		0,719	0,753	

Fonte: Autoria Própria (2018)

- **Dimensão do tipo Democrático de Modelo e Gestão**

Assim sendo, foram necessárias três rodadas para atender as estatísticas de avaliação da qualidade do resultado da aplicação da Técnica de análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória para o modelo de gestão democrático. Na primeira rodada a VE equivaleu a 45,6%, em paralelo a um MSA 49,7% da variável V.25 – A construção da democracia requer sempre discussão coletiva do projeto pedagógico, o que induziu a uma nova rodada com a exclusão dessa variável. Embora, a nova VE ainda não atingisse valor > 60%, ficando em torno de 54,8%, optou-se por esta solução final, a qual apresentou três indicadores para construção do conceito de modelo de gestão democrático, em função do MSA e da carga fatorial dos respectivos indicadores atenderem pelo menos o mínimo dos valores esperados para essas estatísticas de avaliação da técnica, conforme apresentados na tabela 13 a seguir.

Tabela 13 Modelo de Gestão - Gestão Democrática

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Avaliação inicial	Para os diretores as decisões devem sempre possibilitar a construção de um espaço coletivo. (V. 26)	0,544	0,557	0,774	45,656%
	A organização e as prioridades de ações da escola devem sempre ser definidas de forma coletiva pelos atores da escola. (V. 28)		0,506	0,668	
	Gestão Democrática Para uma boa gestão o diretor deve sempre buscar diálogo na construção do projeto pedagógico. (V.27)		0,629	0,664	
	A construção da democracia requer sempre discussão coletiva do projeto pedagógico. (V.25)		0,497	0,584	
Avaliação sem V.25	A organização e as prioridades de ações da escola devem sempre ser definidas de forma coletiva pelos atores da escola. (V. 28)	0,598	0,574	0,802	54,883%
	Para os diretores as decisões devem sempre possibilitar a construção de um espaço coletivo. (V. 26)		0,579	0,785	
	Para uma boa gestão o diretor deve sempre buscar diálogo na construção do projeto pedagógico. (V.27)		0,706	0,623	

Fonte: Autoria Própria (2018)

Os resultados aludidos, acima corroboram por sua vez, com a abordagem de Luck (2000), que menciona à gestão em equipe e o desenvolvimento conjunto como conceitos presentes na gestão democrática, da mesma forma que Cabral, Sousa e Nascimento (2015) e a Lei das Diretrizes e Bases de 1996.

4.2.2.2 Análise da estrutura de indicadores e dimensões de Liderança do Gestor

A análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória do construto liderança apresentou resultado satisfatório para sete das treze dimensões analisadas, sendo estas: consideração pessoal; enfoque; estímulo intelectual; tomada de decisão; desenvolvimento profissional, recursos e relações com a comunidade educativa.

Observe-se que todos os KMO e MSA, apresentaram resultados $\geq 0,50$, contudo, suas VE das dimensões: enfoque, tomada de decisão, desenvolvimento profissional e relação com a comunidade educativa estão abaixo dos 60%, esperado. Assim, optou-se em mantê-las para permanecer um número mínimo, isso quer dizer, de pelo menos três variáveis, porém sem comprometer o resultado final, já que as estatísticas KMO e MAS, estavam dentro dos parâmetros esperados. Os resultados das análises fatoriais são apresentados na tabela 14 a seguir.

A validação das dimensões consideração pessoal (com colaboradores e alunos); enfoque (sobre missão, objetivo da escola e a visão partilhada; estímulo intelectual (a colaboradores e alunos); tomada de decisão (consideração da opinião de toda a equipe, sua capacitação para a tomada de decisão e envolvimento nos projetos); desenvolvimento profissional (satisfação da equipe, sentimento de eficácia e respeito; recursos (disponibilização de condições mínimas para aula, disponibilização de assistência técnica em prol da eficácia do pessoal) e a relação com a comunidade educativa (equipe de profissional da escola, alunos, famílias e comunidade do entorno escolar); além disso esses, corroborarem com Silva e Lima (2011) e também convergiram com os estudos de Pinto (2016), que relatam a busca das organizações escolares por melhorias em resultados educacionais e sociais dos alunos.

Vale enfatizar que Souza (2015) destaca como qualidades de um líder: o compromisso, a responsabilidade, a capacidade/habilidade para tomar decisões e a

influência sobre os demais, qualidades essas, isso quer dizer, habilidades e competências também se encontram associadas às dimensões validadas. A aproximação com a comunidade, o apoio aos estudantes, a parceria com professores são outros aspectos discorridos por Soares et al. (2011).

Tabela 14 Construto Liderança dimensões confirmadas na AF

(Continua)

Dimensão	Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.
Consideração Pessoal	Sempre mostro preocupação com o bem-estar pessoal dos colaboradores. (V.39)	0,500	0,500	0,888	78,900%
	Sempre mostro preocupação com o bem-estar pessoal dos alunos. (V.40)		0,500	0,888	
Dimensão	Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.
Enfoque	Sempre estou empenhado (a) no objetivo coletivo de cumprir a missão da escola. (V.45)	0,610	0,585	0,789	54,214%
	Sempre aposto na construção de uma visão compartilhada para a escola. (V.44)		0,602	0,751	
	Sempre comunico a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante da comunidade educativa e deixo claro as implicações práticas dessa missão. (V.46)		0,672	0,663	
Dimensão	Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.
Estímulo Intelectual	Sempre incentivo os meus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação. (V.47)	0,691	0,665	0,845	67,708
	Sempre aposto no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras. (V.49)		0,699	0,817	
	Sempre estimo a equipe a pensar o que é melhor para os alunos. (V.48)		0,715	0,806	

Tabela 14 Construto Liderança dimensões confirmadas na AF

						(Conclusão)
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
Tomada de Decisão	Sempre capacito os colaboradores para tomar decisões importantes. (V. 60)	0,652	0,639	0,881	56,708%	
	Sempre garanto a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão. (V. 61)		0,678	0,856		
	Sempre envolvo os professores no projeto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola. (V. 62)		0,687	0,658		
	Sempre sou capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual. (V. 59)		0,588	0,572		
Dimensão	Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.	
Desenvolvimento Profissional	Sempre crio espaço para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e aprender. (V. 79)	0,590	0,564	0,811	54,163%	
	Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de realização profissional. (V. 80)		0,587	0,743		
	Sempre mostro respeito por todos os membros da equipe, tratando-os como verdadeiros profissionais. (V. 81)		0,655	0,644		
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
Recursos	Sempre proporciono aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos. (V. 82)	0,500	0,500	0,903	81,624%	
	Sempre disponibilizo recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal. (V. 83)		0,500	0,903		
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
Relações com a comunidade educativa	Sempre tento construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planejando e trabalhando com representantes da comunidade local. (V. 87)	0,607	0,579	0,820	57,591%	
	Sempre construo relações positivas com as famílias e restante da comunidade educativa. (V. 86)		0,586	0,803		
	Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento (comunicação) com os encarregados de educação (V. 85)		0,730	0,641		

Fonte: Autoria Própria (2018)

As dimensões do construto liderança não confirmadas, ou, dimensões confirmadas com apenas dois indicadores conceitualmente muito próximos a outra dimensão, sugerindo a oportunidade de possível agrupamentos, serão aqui apresentadas em tabelas individualizadas.

Tabela 15 Construto Liderança - Dimensão Comunicação

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Comunicação	Sempre informo os membros da escola sobre o que espero deles. (V.50)	0,807	0,863	0,783	49,622%
	Sempre facilito a comunicação eficaz entre os meus colaboradores (V.55)		0,834	0,772	
	Sempre promovo o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura. (V.58)		0,789	0,755	
Avaliação Inicial	Sempre informo com antecedência sobre as mudanças a efetuar. (V.51)	0,807	0,816	0,702	63,826%
	Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os alunos. (V. 57)		0,817	0,674	
	Sempre forneço aos docentes feedback sobre o trabalho realizado (V.54)		0,773	0,656	
	Sempre encorajo os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões(V.53)		0,740	0,645	
	Sempre encorajo os docentes a expressarem as suas ideias/sugestões (V.52)		0,809	0,629	
Dimensão Comunicação	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 1	Sempre informo com antecedência sobre as mudanças a efetuar. (V.51)	0,807	0,816	0,827	63,826%
	Sempre forneço aos docentes feedback sobre o trabalho realizado (V.54)		0,773	0,777	
Comunicação Ativa	Sempre promovo o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura. (V.58)	0,807	0,789	0,771	63,826%
	Sempre facilito a comunicação eficaz entre os meus colaboradores (V.55)		0,834	0,629	
	Sempre informo os membros da escola sobre o que espero deles. (V.50)		0,863	0,565	
Dimensão Comunicação	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 2	Sempre encorajo os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões (V.53)	0,807	0,740	0,825	63,826%
	Sempre encorajo os docentes a expressarem as suas ideias/sugestões (V.52)		0,809	0,817	
Comunicação Passiva	Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os alunos. (V. 57)	0,817	0,651		

Fonte: Autoria Própria (2018)

A dimensão comunicação, embora com resultado satisfatório para KMO, MSA e carga fatorial apresentou $VE < 60\%$. A análise da formação da variância explicada sugeriu a presença de mais de um fator na dimensão, cuja verificação foi realizada a partir da aplicação de análise fatorial exploratória com número de fatores não fixado. O resultado evidenciou a presença de dois fatores com conceitos distintos em comunicação (comunicação ativa e comunicação passiva), com nível de explicação de 63,8%, conforme apresentado na tabela 15.

A dimensão currículo, ensino e avaliação foi confirmada por meio de duas variáveis originalmente apresentadas em Silva e Lima (2011). Contudo, a similaridade conceitual dessas variáveis com outras duas variáveis presentes na dimensão monitorização/avaliação, motivou a investigação da pertinência do agrupamento das respectivas dimensões para novo estudo fatorial. Registre-se que a dimensão monitorização/avaliação apresentara $VE < 60\%$, o que reforçou a oportunidade do agrupamento dos indicadores dessa dimensão com aos da dimensão currículo, ensino e avaliação.

O resultado final assim, evidenciou a existência da pertinência do agrupamento, visto uma maior robustez de seus resultados: dois fatores, com KMO de 0,739, MSA de todo as variáveis $> 60\%$ e VE de 64,35%. O primeiro fator foi denominado monitorização do ensino-aprendizagem, com variáveis ligadas a acompanhamento do aprendizado dos alunos; o segundo fator, denominado ações de avaliação da aprendizagem, foi formado por variáveis mais associadas às ações do gestor em relação às avaliações dos alunos.

Da mesma forma, como ocorrido com Comunicação, o presente estudo diferencia-se da estrutura original de Silva e Lima (2011), uma vez que, concede uma nova abordagem para a prática da liderança ao tratar dos monitorização e avaliação do ensino e da aprendizagem. A presença dessas duas dimensões corroboram as abordagens de Pena e Soares (2016), Waters et al. (2003) e Leithwood e Jantzi (1999) que em suas pesquisas, sobre liderança do gestor, evidenciaram a importância da avaliação e do acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

Tabela 16 Construto Liderança - Dimensão currículo, ensino e avaliação e Dimensão Monitorização/Avaliação

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Currículo, Ensino e Avaliação	Sempre estou diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação. (V. 66)	0,500	0,500	0,871	75,867%
	Sempre trabalho com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos. (V.67)		0,500	0,871	
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Monitorização/Avaliação	Sempre promovo a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos. (V. 70)	0,704	0,722	0,796	51,358%
	Sempre observo/monitoro a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos. (V. 69)		0,697	0,776	
	Sempre influencio, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos. (V. 72)		0,843	0,749	
	Sempre que necessário incentivo a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas. (V. 71)		0,667	0,693	
	Sempre acompanho de perto o processo de ensino/aprendizagem. (V. 68)		0,589	0,540	
Dimensões	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 1	Sempre acompanho de perto o processo de ensino/aprendizagem. (V. 68)	0,739	0,643	0,846	64,350%
	Sempre trabalho com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos. (V.67)		0,721	0,827	
Monitorização do Ensino Aprendizagem	Sempre observo/monitoro a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos. (V. 69)		0,804	0,678	
	Sempre estou diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação. (V. 66)		0,740	0,588	
FATOR 2	Sempre que necessário incentivo a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas. (V. 71)	0,739	0,684	0,869	64,350%
	Sempre promovo a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos. (V. 70)		0,719	0,842	
Ações de Avaliação de Aprendizagem	Sempre influencio, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos. (V. 72)		0,881	0,657	

Fonte: Autoria Própria (2018)

A dimensão cultura sentido de comunidade, em sua análise fatorial exploratória com perspectiva de confirmatória, apresentou MSA $< 0,50$ e carga fatorial de 0,260 para a variável V.73 “Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação” e uma VE de apenas 44,6%, ou seja, inferior ao percentual mínimo de 60%. Variância Explicada

Foi realizada uma nova análise fatorial exploratória, ainda com perspectiva confirmatória (fixação de apenas um fator), entretanto excluída a V.73. Os resultados revelaram mais fragilidades em termos de adequação do processo de confirmação dos indicadores da dimensão por meio de um único fator.

A análise das estatísticas das técnicas aplicadas nesse processo sugeriram a presença de dois fatores. Em função disso, a análise fatorial exploratória (sem a fixação do número de fatores) foi aplicada ao conjunto de variáveis da dimensão inicialmente proposta por Silva e Lima (2011), resultaram em dois fatores denominados: 1) Cultura de Acolhimento (não demonstração de favoritismo, disponibilidade para discutir e promoção de clima de confiança) e 2) Promoção de Pertencimento (promoção do trabalho em equipe e colaborativo, promoção de crenças compartilhadas e do bem estar como membro da escola, com resultado satisfatório para KMO e cargas fatoriais. O MSA das variáveis superaram o percentual de 60%, exceto o relativo a V.73. Entretanto, sua alta carga fatorial estimulou sua manutenção na estrutura do fator 2, tendo em vista limitações reconhecidas quanto ao tamanho da amostra (Variância Explicada ver tabela 17).

Esses resultados convergem com as abordagens de Ribeiro e Bento (2010), Waters et al. (2003) e Leithwood e Jantzi (1999) que também evidenciaram a importância dessas variáveis em suas pesquisas relacionadas a liderança do gestor.

Tabela 17 Construto Liderança, dimensão cultura sentido de comunidade.

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Cultura sentido de comunidade	Sempre promovo um clima de confiança entre o pessoal. (V. 75)	0,673	0,729	0,813	44,463%
	Sempre estou disponível para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos. (V. 74)		0,767	0,803	
	Nunca demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos. (V. 76)		0,693	0,764	
	Sempre incentivo o trabalho em equipe e promovo a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola. (V. 78)		0,599	0,621	
Avaliação Inicial	Sempre me esforço para que se torne agradável ser um membro da escola. (V.77)		0,606	0,571	
	Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação. (V. 73)		0,462	0,260	
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 1	Nunca demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos. (V. 76)	0,673	0,693	0,878	67,353%
	Sempre estou disponível para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos. (V. 74)		0,767	0,851	
Cultura de Acolhimento	Sempre promovo um clima de confiança entre o pessoal. (V. 75)		0,729	0,835	
	Sempre incentivo o trabalho em equipe e promovo a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola. (V. 78)	0,673	0,599	0,839	67,353%
FATOR 2	Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação. (V. 73)		0,462	0,717	
Promoção de Pertencimento	Sempre me esforço para que se torne agradável ser um membro da escola. (V.77)		0,606	0,660	

Fonte: Autoria Própria (2018)

A confirmação da dimensão inovação composta por apenas duas variáveis, contudo com conteúdos pertinentes à dimensão mudança, visto a proximidade dos conceitos expostos pelas respectivas variáveis dessa última dimensão, estimulou a prática da análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória (fixação de

apenas um fator) ao conjunto de cinco variáveis resultante do agrupamento dos dois conceitos.

Tabela 18 Construto Liderança, Dimensão Inovação e Dimensão Mudança

Continua

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
Inovação	Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica. (V. 88)	0,500	0,500	0,903	81,510%	
	Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes. (V. 89)		0,500			0,903
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
Mudança	Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação. (V. 91)	0,597	0,564	0,882	63,698%	
	Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas. (V. 90)		0,583			0,828
	Sempre desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola. (V. 92)		0,723			0,669
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
Avaliação Inicial	Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação. (V. 91)	0,762	0,786	0,864	59,562%	
Junção Inovação e mudança	Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica. (V. 88)		0,767	0,847		
	Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes. (V. 89)		0,727	0,775		
	Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas. (V. 90)		0,836	0,773		
	Sempre desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola. (V. 92)		0,652	0,562		
Inovação	Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação. (V. 91)	0,799	0,776	0,864	68,642%	
	Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica. (V. 88)		0,806			0,833
Avaliação Final	Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes. (V. 89)		0,806	0,823		
	Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas. (V. 90)		0,812	0,792		

Fonte: Autoria Própria (2018)

O resultado da primeira rodada sugeriu a exclusão da variável V.92 – Sempre desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola, por apresentar os resultados mais frágeis do ponto de vista estatístico, o que contribuiu para o aumento da VE de 59,5% para 68,6%, com KMO de 0,799 e MSA acima de 77% para todas as variáveis integrantes da aplicação s, conforme demonstrado na tabela 18.

Essa nova dimensão foi denominada inovação e, também converge com as abordagens de Pena e Soares (2016), Ribeiro e Bento (2010), Waters et al. (2003) e Leithwood e Jantzi (1999), com relação a relevância desse conceito na prática da liderança do gestor escolar.

4.2.2.3 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Autonomia da Escola percebida pelo gestor

A estrutura de variáveis do construto Autonomia foi desenvolvida a partir do referencial teórico selecionado nesse estudo e submetida à avaliação por juízes. Assim, a validação de sua estrutura se deu por análise fatorial exploratória (sem fixação do número de fatores).

A primeira aplicação apresentou KMO de 0,681; menor MSA vinculado a variável V.166 – Esta escola responde por suas ações, presta conta de seus atos e se responsabiliza por eles, embora próximo a 0,50 (MSA = 0,497); VE de 67,%, considerando quatro fatores. Contudo, a composição dos fatores não se mostrou teoricamente consistente, dificultando inclusive a identificação do conceito prevalente em cada um dos fatores.

Buscou-se, então uma segunda alternativa de análise, excluindo-se a variável com menor MSA, ou seja, a V.166. O resultado apresentado pela estatística KMO, foi elevado para 0,748, sugerindo, portanto, melhor nível de adequação da aplicação da técnica. Também melhoraram os níveis das estatísticas MSA das variáveis, contudo, a proporção de variância explicada reduziu-se ao nível de 60%, mais precisamente 59,5%, com a apresentação de três fatores. Registre-se, no entanto, que essa estrutura de fatores revelou-se mais consistente do ponto de vista teórico, evidenciando com maior clareza o conceito latente de cada um dos três fatores selecionados, por apresentarem *eigenvalue* maior do que 1.

Tabela 19 Construto Autonomia solução inicial

	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 1	Esta escola monitora e avalia todas as suas ações e comunica os resultados alcançados para toda a comunidade escolar. (V. 170)	0,681	0,651	0,893	67,165%
	Essa escola compartilha responsabilidades com a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito do tipo de educação que a escola deve promover e como vão agir para realizá-la. (V.162)		0,822	0,680	
	O poder de decisão desta escola sobre o seu trabalho é amplo, incluindo a participação das famílias e da comunidade de seu entorno. (V.159)		0,709	0,671	
	Esta escola considera importante ouvir as posições de diferentes grupos que a constituem, procurando chegar a um consenso nos processos de tomada de decisão. (V. 165)		0,777	0,599	
	Essa escola sempre toma decisões considerando a opinião da maioria. (V. 177)		0,655	0,543	
	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 2	Esta escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a participação necessária para a construção de seu projeto político-pedagógico. (v.158)	0,681	0,632	0,823	67,165%
	Existe um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema educacional e dirigente escolar que possibilita decidir sobre o tipo de educação que a escola promoverá. (V.161)		0,793	0,790	
	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 3	Esta escola responde por suas ações, presta conta de seus atos e se responsabiliza por eles. (V.166)	0,681	0,497	0,833	67,165%
	Essa escola possui mecanismos para ouvir as sugestões do corpo diretivo, funcionários, professores e comunidade.” (V. 175)		0,822	0,640	
	A autonomia desta escola somente pode ser construída e sustentada com base na responsabilidade conjunta (corpo diretivo, funcionários e professores) (V. 174)		0,580	0,632	
	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 4	Essa escola é totalmente transparente em termos de prestar conta para a sociedade. (V. 169)	0,681	0,539	0,796	67,165%
	Esta escola acredita que é preciso respeitar os direitos de todos, mas também assumir seus deveres. (V.171)		0,656	0,615	

Fonte: Autoria Própria (2018)

Nesse sentido, o primeiro fator evidenciou a percepção da autonomia sob uma percepção de inclusão dos atores da comunidade escolar em diferentes aspectos das ações da gestão, por meio do agrupamento de cinco variáveis.

Tabela 20 Construto Autonomia solução final

Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Autonomia Inclusiva	Esta escola monitora e avalia todas as suas ações e comunica os resultados alcançados para toda a comunidade escolar. (V. 170)	0,748	0,630	0,834	59,566%
	O poder de decisão desta escola sobre o seu trabalho é amplo, incluindo a participação das famílias e da comunidade de seu entorno. (V.159)		0,811	0,764	
	Essa escola compartilha responsabilidades com a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito do tipo de educação que a escola deve promover e como vão agir para realizá-la. (V.162)		0,794	0,664	
	Essa escola sempre toma decisões considerando a opinião da maioria. (V. 177)		0,656	0,621	
	Essa escola possui mecanismos para ouvir as sugestões do corpo diretivo, funcionários, professores e comunidade. (V. 175)		0,733	0,577	
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Autonomia Compartilhada	Esta escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a participação necessária para a construção de seu projeto político-pedagógico. (v.158)	0,748	0,776	0,774	59,566%
	A autonomia desta escola somente pode ser construída e sustentada com base na responsabilidade conjunta (corpo diretivo, funcionários e professores) (V. 174)		0,702	0,765	
	Existe um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema educacional e dirigente escolar que possibilita decidir sobre o tipo de educação que a escola promoverá. (v.161)		0,789	0,647	
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Autonomia Cidadã	Essa escola é totalmente transparente em termos de prestar conta para a sociedade. (V. 169)	0,748	0,750	0,805	59,566%
	Esta escola acredita que é preciso respeitar os direitos de todos, mas também assumir seus deveres. (V.171)		0,668	0,575	
	Esta escola considera importante ouvir as posições de diferentes grupos que a constituem, procurando chegar a um consenso nos processos de tomada de decisão. (V. 165)		0,808	0,551	

Fonte: Autoria Própria (2018)

O segundo fator apresentou o agrupamento de três variáveis que evidenciaram o compartilhamento das responsabilidades e decisões com atores da comunidade escolar, incluindo dirigentes do sistema de educação. Por fim, o terceiro fator evidenciou a visão de autonomia sob a ótica cidadã, ou seja, preservando valores de transparência na prestação de contas, o respeito aos direitos dos atores e o compromisso com seus deveres, o que inclui a busca por decisões sob consenso. Variância Explicada.

Portanto, limitada aos critérios estatísticos e teóricos que motivaram a opção adotada do construto autonomia da escola percebida pelo gestor escolar, bem como a orientação teórica norteadora da construção das variáveis (LUCK, 2000; GADOTTI, 2016). Assim sendo, o estudo propôs a presença de três dimensões latentes, nesse conceito, a saber: F1 – Autonomia Inclusiva; F2 – Autonomia Compartilhada e F3 Autonomia Cidadã.

4.2.2.4 Análise da estrutura de indicadores e dimensões do Perfil Empreendedor

O estudo da validação das seis dimensões presentes no conceito Perfil Empreendedor utilizando a análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória resultou em três dimensões confirmadas em sua estrutura original, ou seja, conforme estrutura teórica selecionada para aplicação empírica e três dimensões ajustadas: liderança, assumir riscos e socialização.

Nas três dimensões com confirmação integral de suas variáveis, o MSA das variáveis apresentou-se igual ou maior que 0,50; KMO \geq 0,5 e VE equivalente a 63,6%, 80,7% e 58,2% respectivamente nas dimensões Autorrealização, Planejamento e Inovação. Ainda que essa última dimensão tenha apresentado VE abaixo do mínimo esperado de 60%, a proximidade a esse valor, bem como o fato da dimensão ser composta por três variáveis que haviam atendido às demais exigências do procedimento analítico sustentou a decisão de validar a dimensão.

As dimensões validadas corroboram com o estudo de Moraes (2016) e Walter *et al.* (2007), que também encontraram relevância teórica e empírica da dimensão inovação no perfil empreendedor do gestor (trabalhado por esse último autor sob o conceito intraempreendedor. A persistência, obstinação, orgulho dentre outras, características associadas ao perfil empreendedor por Miranda, Cassol e Silveira

(2006) também estão presentes nas mencionadas dimensões. Outro estudo em que esses resultados encontra correspondência com as concepções de Bohnenberger (2009).

Tabela 21 Construto Perfil Empreendedor – Dimensões Confirmadas

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Autorrealização	Sempre encontro soluções muito criativas para problemas profissionais com os quais me deparo (V.116)	0,557	0,536	0,898	63,603%
	Sempre tenho controle sobre os fatores críticos para minha plena realização profissional. (V.114)		0,560	0,788	
	Sempre me considero profissionalmente uma pessoa muito mais persistente que as demais. (V.115)		0,601	0,693	
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Planejamento	Antes de fazer algo importante no meu trabalho, sempre planejo muito bem o que irei fazer (V.121)	0,500	0,500	0,899	80,733%
	Sempre procuro estudar muito a respeito de cada situação profissional que envolva algum tipo de risco (V.122)		0,500	0,899	
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Inovação	Sempre gosto de mudar minha forma de trabalho quando possível (V.125)	0,598	0,569	0,839	58,276%
	Sempre prefiro um trabalho repleto de novidades a uma atividade rotineira. (V. 124)		0,584	0,796	
	Sempre me relaciono muito facilmente com outras pessoas. (V.126)		0,712	0,641	

Fonte: Autoria Própria (2018)

A dimensão Liderança apresentou, inicialmente, resultado não satisfatório, com variância explicada (VE) de 45,8% e fragilidades da variável V.119 – As pessoas sempre pedem minha opinião sobre os assuntos de trabalho – com MSA de 0,218, além e carga fatorial de -13,4%. A exclusão dessa variável promoveu um melhor ajustamento da análise, elevando o KMO para 0,574 e VE para 60,9%, com todos os MSA acima de 50%.

Tabela 22 Construto Perfil Empreendedor – Dimensões Reestruturadas

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.		
Liderança	As pessoas sempre respeitam a minha opinião (V.120)	0,511	0,505	0,863	45,886%		
	Sempre tenho um bom plano para minha vida profissional (V. 117)		0,521			0,818	
	Avaliação Inicial		Sempre sou escolhido como líder em projetos ou atividades profissionais(V.118)			0,637	0,635
			As pessoas sempre pedem minha opinião sobre os assuntos de trabalho (V.119)			0,218	-0,134
Avaliação Final	As pessoas sempre respeitam a minha opinião(V.120)	0,574	0,548	0,876	60,912%		
	Sempre tenho um bom plano para minha vida profissional (V.117)		0,564			0,812	
			Sempre sou escolhido como líder em projetos ou atividades profissionais (V.118)			0,678	0,633
Dimensão	Variáveis	KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.		
Assumir Riscos	Sempre admito correr riscos em troca de possíveis benefícios. (V. 130)	0,447	0,459	0,817	40,857%		
	Avaliação inicial		Sempre assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que essa oportunidade de negócio traria para mim. (V. 128)			0,484	0,693
			No trabalho, sempre influencio a opinião de outras pessoas a respeito de um determinado assunto. (V. 129)			0,459	0,662
			Sempre me incomoda muito ser pego de surpresa por fatos que eu poderia ter previsto. (V.127)			0,297	-0,219
Avaliação Final	Sempre admito correr riscos em troca de possíveis benefícios. (V.130)	0,522	0,515	0,853	53,878%		
			Sempre assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que essa oportunidade de negócio traria para mim. (V. 128)			0,526	0,701
			No trabalho, sempre influencio a opinião de outras pessoas a respeito de um determinado assunto. (V. 129)			0,536	0,631
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.		
Socialização	Os contatos sociais que tenho sempre são muito importantes para a minha vida profissional. (V. 131)	0,476	0,485	0,883	52,744%		
	Avaliação Inicial		Conheço muitas pessoas que podem me auxiliar profissionalmente, sempre que preciso. (V. 133)			0,482	0,817
			Meus contatos sociais sempre influenciam muito pouco a minha vida profissional. (V.132Rev)			0,402	0,368
	Avaliação Final		Os contatos sociais que tenho sempre são muito importantes para a minha vida profissional. (V. 131)			0,500	0,500
	Conheço muitas pessoas que podem me auxiliar profissionalmente, sempre que preciso. (V. 133)		0,500	0,874			

Fonte: Autoria Própria (2018)

Registre-se que a abordagem de Liderança presente no conceito Perfil Empreendedor é conceitualmente bastante diferenciada do Conceito Liderança do gestor trabalhado enquanto um dos construtos do perfil subjetivo do gestor e, por isso, não expressando dupla avaliação. Esse resultado empírico evidenciado na pesquisa corroborou em parte com os resultados de Schmidt e Bohnenberger (2009) e Moraes (2016), visto que, uma variável foi excluída da estrutura original, mas converge para características como autoconceito positivo, personalidade ativa e persuasiva consideradas na abordagem de Miranda, Cassol e Silveira (2006) sobre empreendedorismo.

A avaliação da uni-dimensionalidade da dimensão assumir riscos, verificada por meio da aplicação da análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória, revelou resultados desfavoráveis, com KMO e VE com valor abaixo de 0,60, bem como MSA < 0,50 para todas as variáveis. Entre essas, a mais frágil foi a variável V. 127 – Sempre me incomoda muito ser pego de surpresa por fatos que eu poderia ter previsto, com MSA 0,297.

A exclusão dessa variável para a sequência da análise dessa dimensão resultou uma nova estrutura com três variáveis, alterando o KMO para 0,52 e o MSA das respectivas variáveis entre 0,51 e 0,53, estimulando a adoção dessa estrutura como solução final, mesmo a VE tendo permanecido abaixo de 60%, mas acima de 50%, ou seja, 53,8%.

Registre-se que, embora essa última solução tenha sido adotada como solução final, destaque-se que a fragilidade dos resultados podem ser decorrente da falta de reconhecimento desse conceito no ambiente de gestão da escola pública..

As mesmas ocorrências de resultados foram observadas com a dimensão socialização (KMO e VE < 60%, bem como MSA de todas as variáveis < 0,50, sendo a mais frágil a variável V.132 – Meus contatos sociais sempre influenciam muito pouco a minha vida profissional, com MSA de 0,402. A nova estrutura, obtida com a aplicação da análise fatorial exploratória, com a exclusão dessa variável, resultou na melhora dos

resultados contudo envolvendo apenas duas variáveis e, portando gerando KMO e MSA de 0,50, com VE Variância Explicada de 76,5%.

Destarte, o resultado não corroborou integralmente com os resultados apresentados por Schmidt e Bohnenberger (2009) e Moraes (2016) evidenciados

em seus estudos sobre o Perfil Empreendedor de Gestores, esse último no âmbito do Ensino Superior.

4.2.2.5 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Orientação para aprendizagem

No construto Orientação para aprendizagem, apenas a dimensão experimentação e a dimensão interação com o ambiente externo, foram confirmadas no procedimento analítico inicial por análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória, ou seja, fixação da uni-dimensionalidade, apresentando KMO de 0,762 e 0,615, respectivamente; MSA acima de 70% para a dimensão experimentação e de 58,6%, 59,3% e 73,9% para as variáveis da dimensão interação com o ambiente externo; variância explicada (VE) de 61,6% e 59,0% para as respectivas dimensões.

A validação da dimensão experimentação convergiu com os estudos de Teodoroski, Silva Santos e Steil (2015), que à associam ao construto, aqui elencado como: orientação para aprendizagem abordado por meio das concepções aludidas em aprendizagem e inovação. A dimensão experimentação foi conceituado como favorecer e apoiar iniciativas dos colaboradores em prol de os encorajar a terem e apresentarem novas ideias, além de o gestor escolar facilitar e valorizar as mudanças afim de que sejam alcançados melhores resultados por meio das, adequadas ações do gestor escolar.

Faleiro (2001), por sua vez, também mencionou no contexto acima, a inovação atrelada a novos paradigmas corroborando com Chiva, Alegre e Lapiedra (2007), os quais elaboraram uma escala afim de mensurar esses aspectos. Vale ressaltar, que posteriormente essa escala foi utilizada em pesquisas de Padilha et al. (2016) em seus .

A dimensão Interação com o Ambiente Externo, também corrobora com os estudos de Padilha et al. (2016) e Chiva, Alegre e Lapiedra (2007).

Tabela 23 Construto Orientação para Aprendizagem – Dimensões Confirmadas

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Experimentação	Sempre respondo de forma favorável às iniciativas dos colaboradores, a fim de encorajá-los a gerar novas ideias. (OAV.89)	0,762	0,746	0,857	61,608%
	Sempre facilito a mudança na forma de se fazerem as coisas. (OAV.91)		0,772	0,836	
	Sempre apoio aos colaboradores quando apresentam novas ideias. (OAV.88)		0,741	0,832	
	Sempre valorizo a mudança na forma de se fazerem as coisas. (OAV.49)		0,841	0,583	
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Interação com ambiente externo	Sempre promovo ações de interação dos colaboradores com o ambiente externo. (V. 138)	0,615	0,586	0,826	59,053%
	Sempre utilizo sistemas e procedimentos de recebimento e compartilhamento de informações. (V. 137)		0,593	0,811	
	Sempre colete e relato as informações do ambiente externo. (V. 136)		0,739	0,657	

Fonte: Autoria Própria (2018)

A dimensão diálogo, apesar de ter apresentado KMO e MSA > 0,50, registrou variância Variância Explicada de apenas 47,6%, ou seja, inferior ao padrão mínimo esperado. A variável OAV.73 – Sempre facilito a comunicação dentro da escola apresentou os resultados menos favoráveis (MSA e carga fatorial) e, por isso, foi excluída no segundo procedimento analítico para validação da dimensão. Os novos resultados apontam uma ligeira elevação do KMO de 0,59 para 0,61 e MSA entre 0,58 e 0,71, no conjunto das três variáveis que compõem a estrutura adotada como solução final.

Os resultados inerentes a dimensão diálogo, quais se referem a comunicação entre os funcionários da escola convergiram com a pesquisa de Faleiro (2001), que tratou em seus estudos sobre as tecnologias de comunicação, disponíveis e também os funcionários e sua respectiva comunicação, nesse caso do professor-aluno e escola-pais etc. A amostra ainda analisada aprofundou a reflexão da escala de Chiva, Alegre e Lapiedra (2007) e confirmou aspectos mencionados por Padilha et al. (2016).

A dimensão tomada de decisão, inicialmente composta por três variáveis, apresentou KMO, MSA e VE abaixo do padrão esperado, sendo a mais frágil a variável OAV.59 – Sempre considero o ponto de vista dos colaboradores nas políticas da escola. Com a exclusão dessa variável a dimensão é validada com dois indicadores, induzindo o valor do KMO e do MSA das variáveis para 0,50 para ambas, com carga fatorial de 0,87 e VE de 75,82%,

Os resultados da dimensão tomada de decisão (envolvimento dos colaboradores na tomada de decisão) corroboraram com a pesquisa de Medeiros (2011), que em seus estudos abordou a liderança participativa. Embora, com a exclusão de uma variável, o resultado, dessa dimensão encontrado se assemelha a abordagem de Padilha et al. (2016), que utilizou a escala delineada por Chiva, Alegre e Lapiedra (2007) em suas pesquisas.

Quanto a dimensão propensão ao risco submetida a análise fatorial exploratória com perspectiva de confirmatória apresentou KMO e MSA satisfatório. No entanto, a VE, apresentou equivalência de apenas 42,45%, portanto, abaixo do valor mínimo fixado. A opção por buscar um resultado mais robusto motivou a exclusão da variável OAV.122 “Sempre assumo riscos que não prejudiquem a escola”, aspecto que resultou um avanço pequeno do KMO (de 0,579 para 0,590), além de um avanço mais expressivo da VE de 42,4% para 55,2%, ou seja, quase 13 pontos percentuais. Assim, a dimensão foi validada com a estrutura de três variáveis, a despeito de seu padrão de adequação da técnica nos limites inferiores.

A dimensão propensão ao risco que envolve tomada de decisão, sem há existência de informações contundentes, bem como o incentivo para enfrentar novas situações na escola e dificuldades em obter recursos para projetos em vias de novas situações, embora, com uma variável à menos confirmaram as conclusões traçadas nos estudos de Padilha et al. (2016) e Chiva, Alegre e Lapiedra (2007). Estudos esses que se ancoraram na mesma escala e que confirmaram três variáveis das quatro pesquisadas pelos autores. No caso, do resultado da pesquisa de Faleiro (2001), as ponderações desse estudo, encontraram relação com a inovação.

Tabela 24 Construto Orientação para Aprendizagem – Dimensões reestruturadas

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Diálogo	Sempre há presença de equipe de trabalho multifuncionais. (OAV. 78)	0,598	0,578	0,816	47,600 %
	Sempre encorajo os colaboradores a se comunicarem. (OAV. 52)		0,578	0,715	
Avaliação Inicial	Sempre considero de extrema importância, uma comunicação livre e aberta dentro das equipes de trabalho.(OAV. 58)	0,567	0,741	0,613	
	Sempre facilito a comunicação dentro da escola. (OAV. 73)		0,567	0,593	
Avaliação Final	Sempre encorajo os colaboradores a se comunicarem. (OAV. 52)	0,611	0,584	0,810	56,837 %
	Sempre há presença de equipe de trabalho multifuncionais. (OAV. 78)		0,593	0,790	
	Sempre considero de extrema importância, uma comunicação livre e aberta dentro das equipes de trabalho. (OAV. 58)		0,714	0,652	
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Tomada de Decisão	Sempre envolvo os colaboradores nas decisões importantes da direção da escola. (OAV. 61)	0,476	0,485	0,882	53,901 %
	Avaliação Inicial		As pessoas sempre se sentem envolvidas nas principais decisões da direção da escola. (OAV.62)	0,479	
Avaliação Inicial	Sempre considero o ponto de vista dos colaboradores nas políticas da escola. (OAV. 59)	0,436	0,436	0,484	
	Avaliação Final		Sempre envolvo os colaboradores nas decisões importantes da direção da escola. (OAV. 61)	0,500	
Avaliação Final	As pessoas sempre se sentem envolvidas nas principais decisões da direção da escola. (OAV. 62)	0,500	0,500	0,871	
Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
Propensão ao Risco	Sempre tomo decisões sem possuir todas as informações (V. 135 Rev.)	0,579	0,573	0,798	42,448 %
	Avaliação Inicial		Sempre incentivo o enfrentamento de situações novas na escola. (OAV. 47)	0,569	
Avaliação Inicial	Sempre tenho dificuldade na obtenção de recursos para projetos que envolvam situações novas. (V. 134 Rev.)	0,502	0,658	0,583	
	Sempre assumo riscos que não prejudiquem a escola. (OAV. 122)		0,502	0,310	
Avaliação Final	Sempre tomo decisões sem possuir todas as informações. (V. 135Rev)	0,590	0,564	0,820	55,258 %
	Sempre incentivo o enfrentamento de situações novas na escola. (OAV. 47)		0,581	0,765	
	Sempre tenho dificuldade na obtenção de recursos para projetos que envolvam situações novas. (V. 134Rev)		0,686	0,632	

Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.2.6 Análise da estrutura de indicadores e dimensões do Capital Social

Para a dimensão Capital Social foi realizada uma análise fatorial exploratória, sem fixação do número de fatores, lembrando que sua estrutura de variáveis foi construída a partir de subsídios da escala de Moraes (2016), complementada por outras abordagens teóricas presentes nesse estudo que remetiam a questão dos relacionamentos do gestor que contribuem para um melhor desempenho da unidade escolar.

O primeiro resultado da Tabela 25, apresentou seis fatores diante de KMO de 0,65 e série de MAS, com fragilidade em duas variáveis (CSV.126 – Sempre sou extremamente popular e V.147 – Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na permanente construção de relações de confiança no seio da comunidade escolar”), que formaram o fator 6. Assim, duas outras aplicações da técnica de análise fatorial exploratória, excluindo sequencialmente as variáveis com MSA insatisfatórios, ou seja, V.147 e CSV.126.

A estrutura validada contou com cinco fatores, KMO de 0,690; MSA > 0,50 para todas as variáveis e VE de 70,7%. Os fatores gerados foram investigados à luz das relações contidas nas variáveis presentes em sua estrutura, conforme segue: Fator 1 – Relações de Apoio Setoriais, Fator 2 – Vínculos Sociais de Apoio Escolar, Fator 3 – Vínculos Institucionais de Apoio Complementar ao Estudante, Fator 4 – Empoderamento Político do Gestor e Fator 5 – Construção de Relações Intrasetoriais, conforme ilustrado na Tabela 26 (análise final).

O resultado encontrado na análise da amostra, embora com exclusão de duas variáveis, aborda conceitos que convergem com a abordagem de Sanábio, Magaldi e Machado (2016), para quem o capital social está relacionado com o envolvimento com a comunidade escolar; para a abordagem de Moraes (2016), que remete o capital social ao envolvimento com terceiros. Para a abordagem de Tondolo, Bitencourt e Vaccaro (2017), que associam o capital social organizacional a uma variação do capital social expressando oportunidades para a busca de recursos (doações) para empresas do terceiro setor, mesmo frente a possível escassez de recursos, o que, por vezes, caracteriza a situação de escolas públicas.

Tabela 25 Construto Capital Social – Análise Exploratória Inicial

(Continua)

Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 1	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações com empresários ou empresas. (V. 155)	0,652	0,726	0,847	70,079%
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações visando a captação de apoio financeiro externos para projetos da escola. (V. 149)		0,737	0,735	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com órgãos governamentais. (V. 150)		0,722	0,672	
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 2	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na permanente construção de relacionamentos de confiança e cooperação entre os familiares de alunos. (V. 142)	0,652	0,602	0,854	70,079%
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de vínculos com pais/familiares de alunos.(V. 141)		0,620	0,829	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos com associações/instituições em geral. (V. 145)		0,717	0,573	
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 3	Considero extremamente importante que enquanto diretor da escola eu esteja atuando na formação de relações com órgãos de segurança comunitária. (V. 154)	0,652	0,674	0,795	70,079%
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações institucionais com associações esportivas e culturais. (V. 152)		0,705	0,712	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com associações de apoio social. (como associações de apoio a criança e ao adolescente, associações de bairro, entidades religiosas, outras associações ou entidades comunitárias). (V. 151)		0,586	0,668	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos por meio de atividades esportivas e culturais. (V. 143)		0,696	0,544	

Tabela 25 Construto Capital Social – Análise Exploratória Inicial

					(Conclusão)	
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
FATOR 4	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu tenha alto grau de popularidade. (V.139)	0,652	0,632	0,817	70,079%	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja me relacionando com o sistema político. (V. 140)		0,639	0,788		
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
FATOR 5	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com outras escolas da rede pública. (V. 156)	0,652	0,584	0,763	70,079%	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com escolas particulares. (V. 157)		0,537	0,719		
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.	
FATOR 6	Sempre sou extremamente popular (CSV. 126)	0,652	0,455	0,888	70,079%	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na permanente construção de relações de confiança no seio da comunidade escolar. (V. 147)		0,326	0,386		

Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 26 Construto Capital Social – Análise Exploratória Final

					(Continua)	
Variáveis		KMO	MAS	Carga Fatorial	V.E.	
FATOR 1	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações com empresários ou empresas. (V. 155)	0,690	0,721	0,854	70,676%	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações visando a captação de apoio financeiro externos para projetos da escola. (V. 149)		0,737	0,751		
Relações de Apoio setoriais	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com órgãos governamentais. (V. 150)		0,739	0,721		

Tabela 26 Construo Capital Social – Análise Exploratória Final

(Conclusão)

Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 2	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na permanente construção de relacionamentos de confiança e cooperação entre os familiares de alunos. (V. 142)	0,690	0,641	0,860	70,676%
Vínculos sociais de apoio escolar	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de vínculos com pais/familiares de alunos.(V. 141)		0,592	0,836	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos com associações/instituições em geral.(V. 145)		0,760	0,567	
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 3	Considero extremamente importante que enquanto diretor da escola eu esteja atuando na formação de relações com órgãos de segurança comunitária. (V. 154)	0,690	0,697	0,765	70,676%
Vínculos institucionais de apoio complementar ao estudante	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com associações de apoio social. (como associações de apoio a criança e ao adolescente, associações de bairro, entidades religiosas, outras associações ou entidades comunitárias). (V. 151)		0,644	0,716	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações institucionais com associações esportivas e culturais. (V. 152)		0,753	0,695	
	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos por meio de atividades esportivas e culturais. (V. 143)		0,728	0,529	
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 4	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu tenha alto grau de popularidade. (V.139)	0,690	0,683	0,835	70,676%
Empoderamento Político do Gestor	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja me relacionando com o sistema político. (V. 140)		0,643	0,824	
Variáveis		KMO	MSA	Carga Fatorial	V.E.
FATOR 5	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com outras escolas da rede pública. (V. 156)	0,690	0,579	0,750	70,676%
Construção de relações intrasetorial	Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com escolas particulares. (V. 157)		0,569	0,737	

Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.3 Resultado da análise dos dados associados ao Objetivo 2 do estudo: validação da estrutura do conceito “i” à luz da sua relação com o desempenho escolar

Os subtópicos a seguir apresentam a modelagem do desempenho escolar representado pelo IDEB, expressando uma relação direta do conceito “i” do perfil subjetivo do gestor com esse desempenho e uma relação indireta mediada pelo construto empoderamento do gestor com ações para qualidade educacional.

4.2.3.1 Análise da estrutura de indicadores e dimensões dos Tipos de Modelos de Gestão à luz de sua relação com o Empoderamento do gestor e o desempenho escolar – IDEB

A modelagem do desempenho escolar, representada pelo IDEB, envolvendo os tipos de modelos de gestão enquanto variável exógena ao Empoderamento do gestor e o desempenho escolar enquanto variável mediadora é ilustrado na Figura 4 a seguir que evidencia em termos gerais, a não validação do construto modelo de gestão, de forma direta e também indireta. No entanto, de forma isolada essa é corroborada quanto a relação entre Empoderamento do gestor e desempenho escolar, conforme apresentado anteriormente (p. 122).

Registre, ainda, que nesse processo foram confirmados os indicadores das respectivas dimensões gestão gerencial, gestão tradicional e gestão democrática, bem como as dimensões reflexivas do construto modelo de gestão, resultantes dos procedimentos aplicados no objetivo 1.

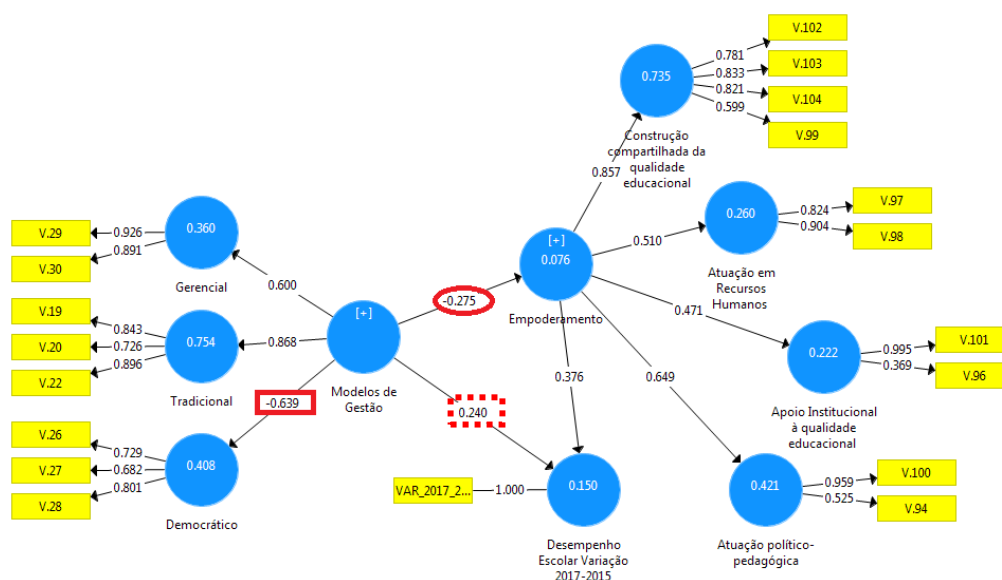
Observe-se, entretanto, que a não validação das relações estruturais com os construtos Empoderamento do gestor e desempenho escolar deve assim, ser considerada com restrições. Isso porque a Escala Tipos de Modelo de Gestão utilizada nesse estudo apresenta uma estrutura de indicadores de ações administrativas e pedagógicas específicas para operacionalização das dimensões (gerencial, tradicional e democrática) e consequentemente do construto e, conforme resultados da pesquisa empírica trabalhados no objetivo 1. Verificou-se ainda a dissociação entre ações administrativas e ações pedagógicas como representantes de um único conceito de gestão, independentemente do tipo a essa associada.

Destarte, esses resultados parecem ampliar a discussão sobre a eficácia desse construto para o desempenho da escola. Isso porque, se retomada a

abordagem de Teixeira (1997), tem-se que não basta uma escola para todos, mas todos precisam aprender para que ocorra mudança na realidade da maioria, visto que, a escola era apenas para a elite. Vale ressaltar que se retomada a abordagem de Luck (2000a) ao gestor compete primordialmente a responsabilidade de comando das competências, habilidades e atitudes de sua equipe, promovendo, assim, uma cultura organizacional orientada para bons resultados. Retomando, a abordagem de Cabral, Sousa e Nascimento (2015), discussão acrescida do fato de que a gestão que busca participação e compartilhamento das responsabilidades pelo processo educacional requer além de mudanças externas e internas, um tipo de liderança que reforce relacionamentos interpessoais e contribua, então, para o processo educacional.

Em suma, os resultados aqui obtidos sobre a não validação dos indicadores de ações de natureza pedagógica como operacionalizadores do conceito de modelo de gestão, em qualquer das dimensões focadas, devem ser considerados à luz dessa discussão, bem como devem ser tomados apenas como um hipótese para verificação em outros estudos considerando amostras maiores e probabilísticas e outros perfis de público gestor escolar.

Figura 4 Tipos de Modelos de Gestão



○ Não Consistente e Significante
 □ Consistente e Não Significante
 Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 27 Análise dos Coeficientes Estruturais do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Tipos de Modelos de Gestão

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,376	0,377	0,150	2,515	0,012
Empoderamento -> Construção Compartilhada da Qualidade Educacional	0,857	0,840	0,092	9,346	0,000
Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos_	0,510	0,511	0,196	2,608	0,009
Empoderamento -> Apoio institucional à qualidade Educacional	0,471	0,511	0,203	2,326	0,020
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,649	0,684	0,114	5,702	0,000
Modelos de Gestão -> Empoderamento	-0,275	-0,244	0,162	1,699	0,089
Modelos de Gestão -> Democrático	-0,639	-0,193	0,647	0,988	0,323
Modelos de Gestão -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,240	0,215	0,125	1,915	0,056
Modelos de Gestão -> Gerencial	0,600	0,606	0,125	4,795	0,000
Modelos de Gestão -> Tradicional	0,868	0,864	0,052	16,758	0,000
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Modelos de Gestão -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	-0,104	-0,097	0,082	1,259	0,208
Modelos de Gestão -> Empoderamento -> F1 Construção Compartilhada da Educação_	-0,236	-0,212	0,140	1,681	0,093
Modelos de Gestão -> Empoderamento -> F2 Gestão de Recursos Humanos_	-0,140	-0,120	0,104	1,355	0,175
Modelos de Gestão -> Empoderamento -> F3 Apoio pedagógico institucional	-0,130	-0,114	0,096	1,348	0,178
Modelos de Gestão -> Empoderamento -> F4 Gestão Normativa_	-0,179	-0,161	0,108	1,646	0,100

Fonte: Autoria Própria (2018)

Apenas a título de detalhamento das relações estruturais entre cada dimensão de Tipos de Modelos de Gestão e o Empoderamento do gestor e o Desempenho Escolar, a seguir foram apresentadas as relações estimadas.

O conjunto de estimativas das cargas estruturais dos indicadores, das relações estruturais das estatísticas do teste “T” e respectivas significâncias, são apresentadas na íntegra (Tabela 27), Modelo de Gestão Gerencial (Tabela 28),

Modelo de Gestão Tradicional (Tabela 29) e Modelo de Gestão Democrático (Tabela 30) .

- **Modelo de Gestão Gerencial**

O resultado da modelagem do desempenho escolar, representada pelo IDEB, envolvendo modelo de gestão gerencial enquanto variável exógena e o empoderamento do gestor evidenciou a não validação da relação direta e nem da relação indireta, desse modelo de gestão com o desempenho escolar, visto há não significância estatística das relações com o Empoderamento do gestor e o desempenho escolar.

Figura 5 Tipos de Modelos de Gestão - Modelo de Gestão Gerencial

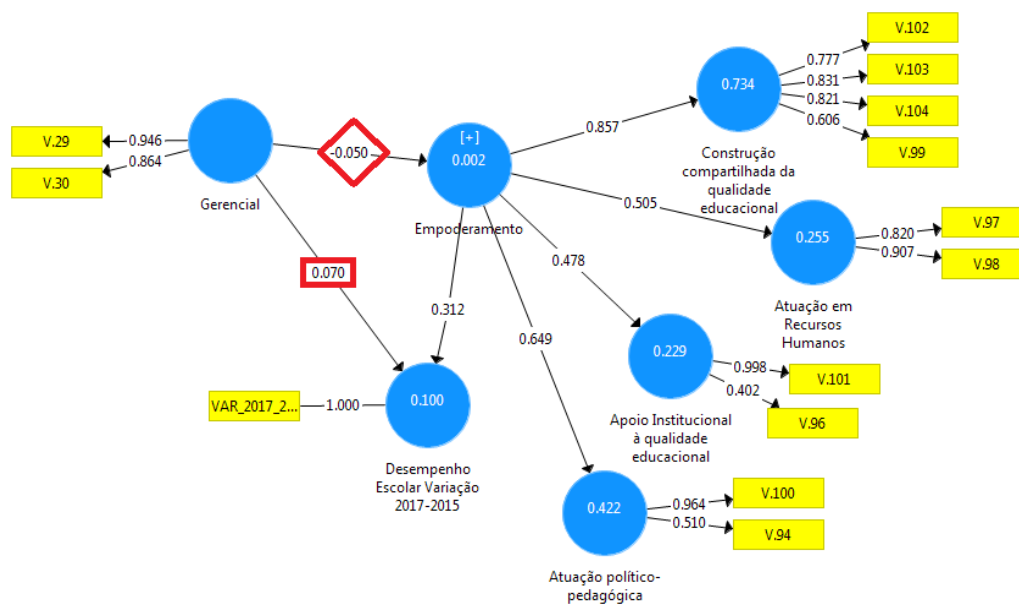


Tabela 28 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do Gestor e Gestão Gerencial

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,478	0,521	0,202	2,372	0,018
Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,505	0,503	0,202	2,496	0,013
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,649	0,692	0,111	5,843	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,857	0,837	0,096	8,895	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,312	0,316	0,143	2,183	0,029
Gerencial -> Empoderamento	-0,050	-0,046	0,156	0,320	0,749
Gerencial -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,070	0,069	0,118	0,599	0,549
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Gerencial -> Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	-0,024	-0,022	0,086	0,275	0,783
Gerencial -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	-0,025	-0,017	0,088	0,286	0,775
Gerencial -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	-0,032	-0,032	0,108	0,301	0,764
Gerencial -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	-0,043	-0,043	0,130	0,328	0,743
Gerencial -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	-0,016	-0,014	0,054	0,287	0,774

Fonte: Autoria Própria (2018)

- **Modelo de Gestão Tradicional**

A análise realizada para o Tipo de gestão tradicional em sua relação com o empoderamento do gestor e em sua relação com o desempenho medido pelo IDEB escolar também evidenciou a não validação dessas relações, seja na condição de relação inconsistente, seja na condição de relação não significativa ainda que consistente, respectivamente.

Figura 6 Tipos de Modelos de Gestão - Modelo de Gestão Tradicional

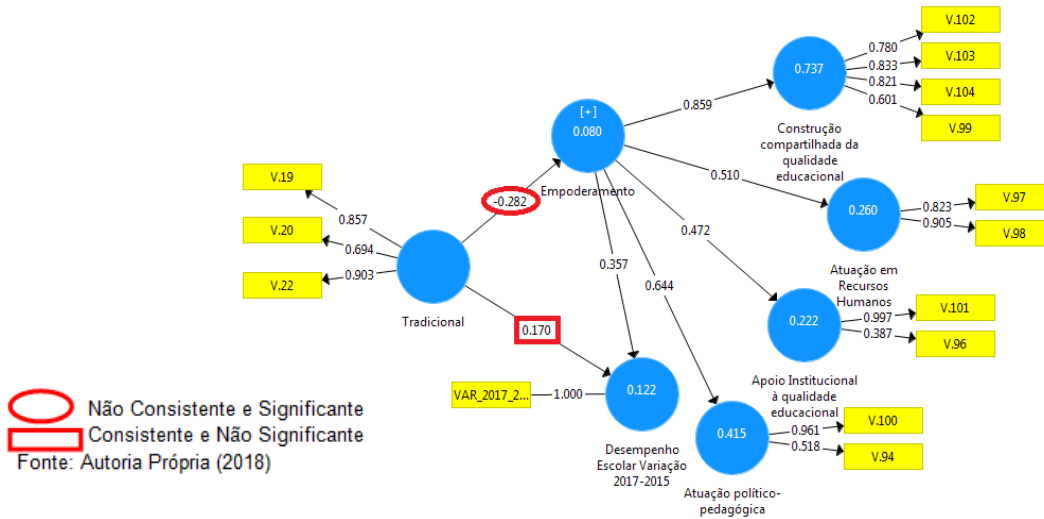


Tabela 29 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Gestão Tradicional

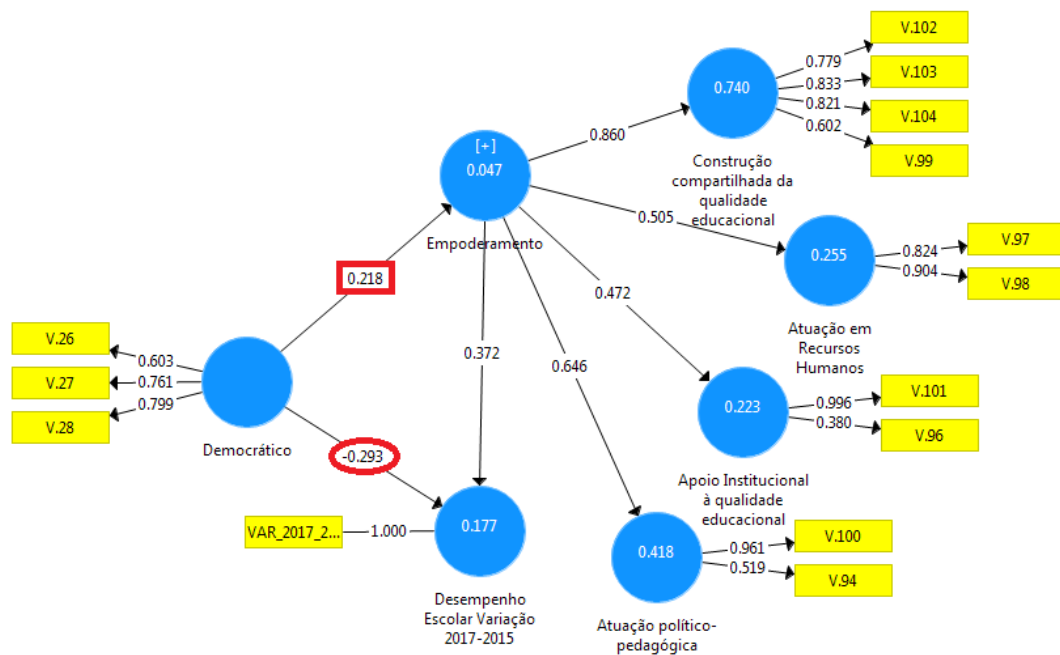
COEFICIENTE ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,472	0,510	0,204	2,309	0,021
Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,510	0,507	0,196	2,606	0,009
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,644	0,683	0,117	5,486	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,859	0,844	0,092	9,302	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,357	0,366	0,140	2,545	0,011
Tradicional -> Empoderamento	-0,282	-0,295	0,146	1,936	0,053
Tradicional -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,170	0,166	0,128	1,336	0,182
EFEITOS INDIRETOS DE ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Tradicional -> Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	-0,133	-0,140	0,095	1,403	0,161
Tradicional -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	-0,144	-0,142	0,097	1,488	0,137
Tradicional -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	-0,182	-0,197	0,103	1,766	0,077
Tradicional -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	-0,242	-0,256	0,130	1,861	0,063
Tradicional -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	-0,101	-0,109	0,075	1,349	0,177

Fonte: Autoria Própria (2018)

- **Modelo de Gestão Democrático**

O construto tipos de modelo de gestão Democrático não apresentou validade de suas relações, seja com o empoderamento do gestor (não significativo), seja com o desempenho escolar (não consistente).

Figura 7 Tipos de Modelos de Gestão - Modelo de Gestão Democrático



○ Não Consistente e Significante
 □ Consistente e Não Significante
 Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 30 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Gestão Democrático

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,472	0,516	0,196	2,404	0,016
Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,505	0,507	0,197	2,568	0,010
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,646	0,682	0,118	5,496	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,860	0,844	0,092	9,384	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,372	0,381	0,147	2,528	0,012
Democrático -> Empoderamento	0,218	0,213	0,160	1,364	0,172
Democrático -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	-0,293	-0,293	0,097	3,006	0,003
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Democrático -> Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,103	0,098	0,090	1,143	0,253
Democrático -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,110	0,108	0,103	1,074	0,283
Democrático -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,141	0,137	0,104	1,356	0,175
Democrático -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,187	0,185	0,137	1,364	0,173
Democrático -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,081	0,086	0,077	1,055	0,292

Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.3.2 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Liderança à luz de sua relação com o desempenho escolar

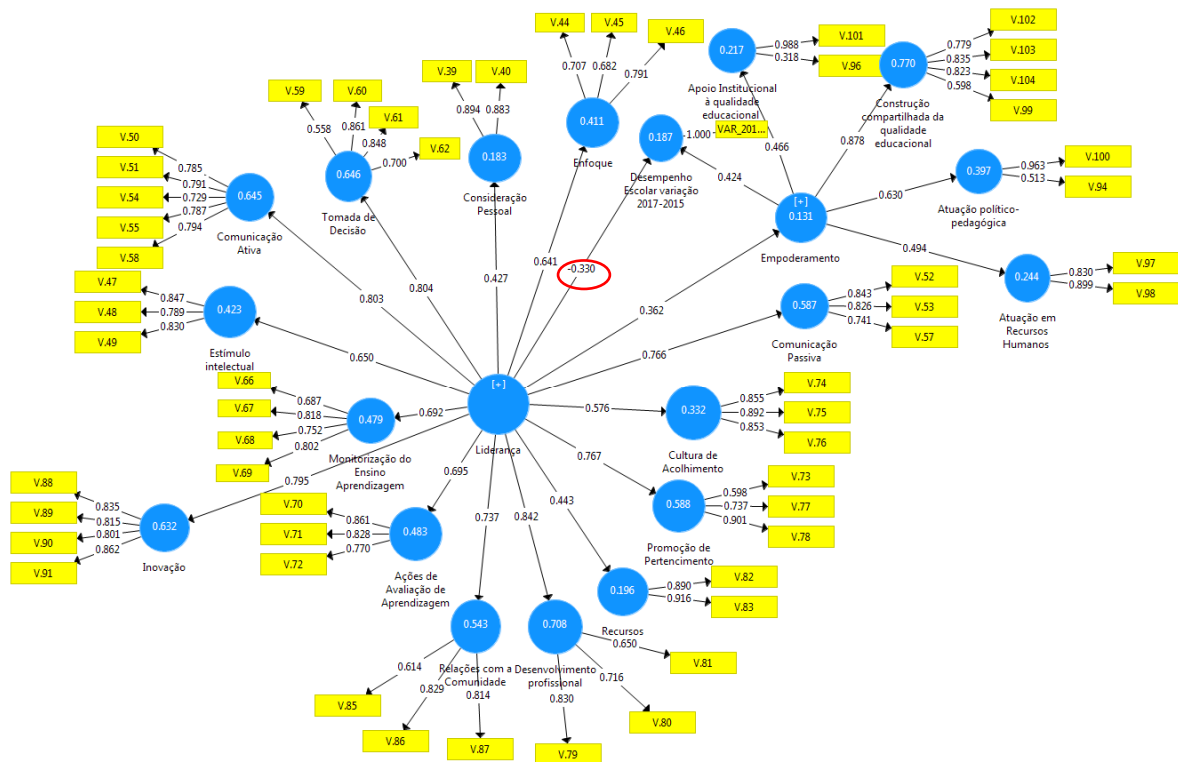
A estrutura de indicadores/dimensões do construto liderança resultante do tratamento aplicado no objetivo 1, foi integralmente validado. Assim, essa estrutura permaneceu com quatorze dimensões e quarenta e cinco indicadores, retratando um *spectro* multifuncional evidenciado pela diversidade de dimensões encontradas nas abordagens de: Pena e Soares (2016), Silva e Lima (2011), Ribeiro e Bento (2010), Waters et al. (2003) e Leithwood e Jandzi (1999).

A relação desse construto com o empoderamento do gestor foi validada com significância ao redor de 0,05. Embora, o seu relacionamento direto com o

desempenho não tenha sido consistente, o construto liderança é visto como garantia de qualidade e de reformas educacionais, conforme discorrido por Pinto (2016). Essa configuração conferiria à liderança do gestor o papel de sustentação de outros aspectos impulsionadores da qualidade educacional em suas múltiplas dimensões.

O conjunto de estimativas das cargas estruturais dos indicadores, das relações estruturais das estatísticas do teste “T” e respectivas significâncias, são apresentados na tabela 31.

Figura 8 Construto Liderança



Não Consistente e Significante
 Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 31 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Liderança

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Empoderamento -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	0,424	0,419	0,138	3,069	0,002
Empoderamento -> F1 Construção compartilhada da educação_	0,878	0,854	0,092	9,570	0,000
Empoderamento -> F2 Gestão dos recursos	0,494	0,505	0,191	2,585	0,010
Empoderamento -> F3 Apoio Pedagógico Institucional_	0,466	0,509	0,206	2,259	0,024
Empoderamento -> F4 Gestão normativa	0,630	0,669	0,120	5,230	0,000
Liderança -> Empoderamento	0,362	0,320	0,188	1,925	0,050
Liderança -> Comunicação Ativa	0,803	0,803	0,045	17,730	0,000
Liderança -> Comunicação Passiva	0,766	0,772	0,061	12,529	0,000
Liderança -> Consideração Pessoal	0,427	0,443	0,102	4,211	0,000
Liderança -> Cultura de Acolhimento	0,576	0,610	0,105	5,478	0,000
Liderança -> Promoção de Pertencimento	0,767	0,785	0,051	15,057	0,000
Liderança -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	-0,330	-0,318	0,101	3,260	0,001
Liderança -> Desenvolvimento profissional	0,842	0,847	0,042	20,103	0,000
Liderança -> Enfoque	0,641	0,664	0,063	10,175	0,000
Liderança -> Estímulo intelectual	0,650	0,656	0,073	8,904	0,000
Liderança -> Inovação	0,795	0,802	0,065	12,188	0,000
Liderança -> Monitorização do Ensino Aprendizagem	0,692	0,690	0,084	8,201	0,000
Liderança -> Ações de avaliação de aprendizagem	0,695	0,710	0,066	10,541	0,000
Liderança -> Recursos	0,443	0,450	0,104	4,267	0,000
Liderança -> Relações com a Comunidade	0,737	0,753	0,051	14,368	0,000
Liderança -> Tomada de Decisão_	0,804	0,803	0,051	15,739	0,000
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Liderança -> Empoderamento -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	0,154	0,139	0,095	1,613	0,107
Liderança -> Empoderamento -> F1 Construção compartilhada da educação_	0,318	0,286	0,165	1,929	0,054
Liderança -> Empoderamento -> F2 Gestão dos recursos	0,179	0,150	0,120	1,486	0,137
Liderança -> Empoderamento -> F3 Apoio Pedagógico Institucional_	0,169	0,145	0,123	1,366	0,172
Liderança -> Empoderamento -> F4 Gestão normativa	0,228	0,205	0,126	1,811	0,070

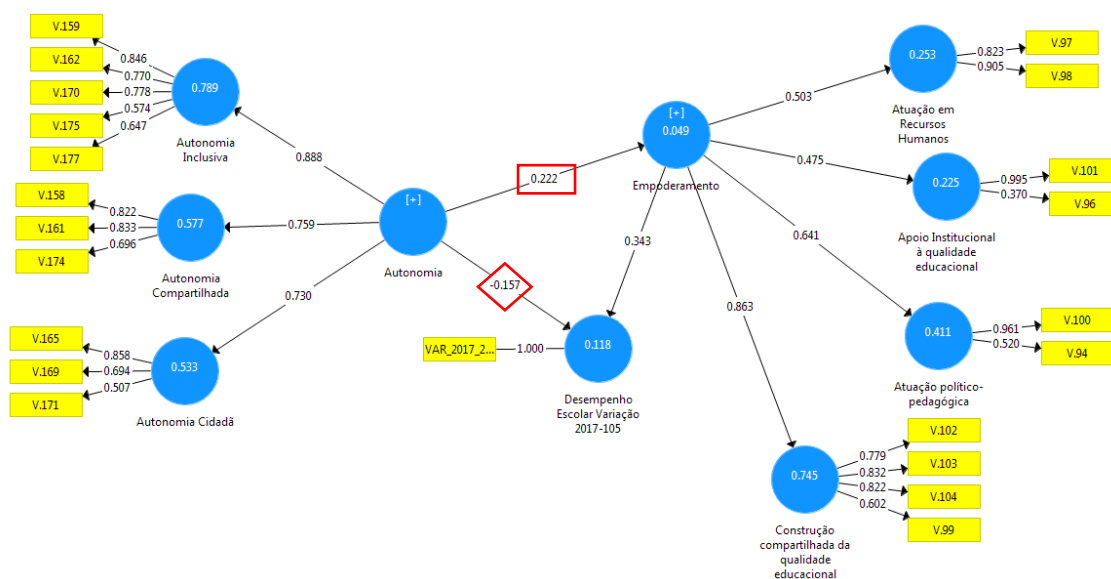
Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.3.3 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Autonomia Escolar à luz de sua relação com o desempenho escolar

A relação estrutural do construto autonomia da escola com o desempenho escolar representado pelo IDEB é ilustrada na figura 9 e evidencia, em termos gerais, a não significância estatística de sua relação com os construtos Empoderamento do gestor e desempenho, não corroborando, nessa amostra, para a suposição feita a partir das abordagens de Parente (2017) e Luck (200b).

Entretanto, os indicadores autonomia inclusiva, autonomia compartilhada e autonomia cidadã, pertencentes ao construto foram confirmados nesse processo, bem como confirmaram-se as dimensões reflexivas do construto. O conjunto de estimativas das cargas estruturais dos indicadores, das relações estruturais das estatísticas do teste “T” e respectivas significâncias encontram-se relatadas na tabela 32.

Figura 9 Construto Autonomia Escolar





 Não Consistente e Não Significante
 Consistente e Não Significante
 Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 32 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Autonomia Escolar

COEFICIENTES ESTRUTURAIIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Autonomia -> Autonomia Cidadã	0,730	0,744	0,064	11,436	0,000
Autonomia -> Autonomia Compartilhada	0,759	0,769	0,071	10,729	0,000
Autonomia -> Autonomia Inclusiva	0,888	0,894	0,023	38,165	0,000
Autonomia -> Empoderamento	0,222	0,197	0,191	1,158	0,247
Autonomia -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,157	-0,163	0,119	1,320	0,187
Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,475	0,518	0,207	2,297	0,022
Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,503	0,507	0,200	2,519	0,012
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,641	0,681	0,119	5,381	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,863	0,843	0,093	9,265	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-105	0,343	0,354	0,155	2,211	0,027
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Autonomia -> Empoderamento com a Qualidade -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,105	0,087	0,111	0,950	0,342
Autonomia -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,112	0,094	0,111	1,009	0,313
Autonomia -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,142	0,126	0,134	1,059	0,290
Autonomia -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,191	0,174	0,164	1,166	0,244
Autonomia -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-105	0,076	0,081	0,094	0,811	0,417

Fonte: Aatoria Própria (2018)

4.2.3.4 Análise da estrutura de indicadores e dimensões do Perfil Empreendedor à luz de sua relação com o desempenho escolar

O Perfil Empreendedor analisado no contexto da modelagem do desempenho escolar representado pelo IDEB foi aqui apresentado em dois estágios. O primeiro (figura 10) contempla o resultado da modelagem utilizando todas as dimensões originárias do objetivo 1, porém não ocorreu a confirmação da dimensão assumir riscos. A não confirmação dessa dimensão foi coerente com um perfil mais conservador do gestor escolar, isso quer dizer, aquele que posiciona-se na maior

parte das vezes, com a tomada de decisão subordinada aos agentes externos institucionais. Esse resultado implicou um novo procedimento de aplicação, excluída a dimensão assumir riscos.

No segundo estágio representado pela Figura 11, o resultado retratou a confirmação de todas as dimensões do Perfil Empreendedor, exceto como discorrido a de assumir riscos.

A estrutura final do construto Perfil Empreendedor comportou cinco dimensões entre as quais se encontram-se liderança, sob uma ótica de reconhecimento pessoal, ou seja, diferenciando-se do conjunto de indicadores trabalhados, anteriormente no construto Liderança. Ainda, nesse novo processo registre-se que, a significância estatística do efeito indireto do Perfil Empreendedor sob o desempenho escolar.

O conjunto de estimativas das cargas estruturais dos indicadores, das relações estruturais, das estatísticas do teste “T” e respectivas significâncias, encontram-se relatadas na tabela 33 (primeiro estágio) e tabela 34 (segundo estágio).

Figura 10 Construto Perfil Empreendedor

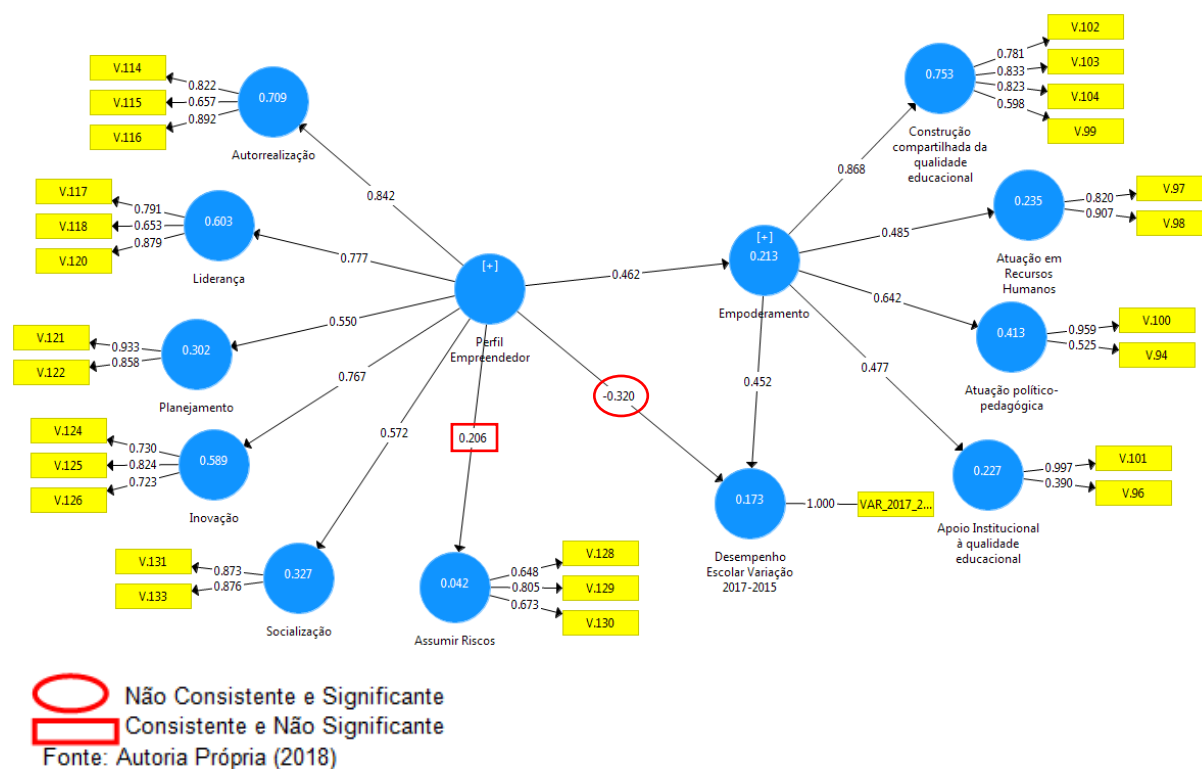
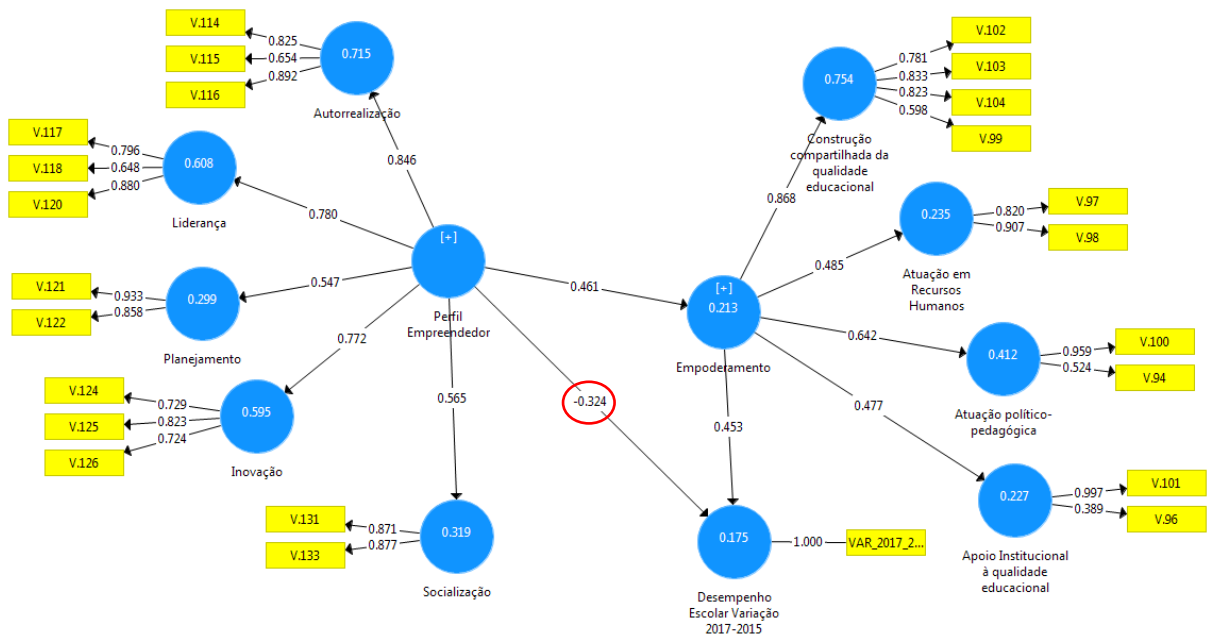


Tabela 33 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Perfil Empreendedor

COEFICIENTES ESTRUTURAIIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,477	0,520	0,184	2,593	0,010
Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,485	0,491	0,197	2,461	0,014
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,642	0,680	0,115	5,583	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,868	0,850	0,091	9,485	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,452	0,444	0,140	3,227	0,001
Perfil Empreendedor -> Assumir Riscos	0,206	0,303	0,195	1,053	0,292
Perfil Empreendedor -> Autorrealização_	0,842	0,844	0,046	18,368	0,000
Perfil Empreendedor -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,320	-0,308	0,112	2,857	0,004
Perfil Empreendedor -> Empoderamento	0,462	0,439	0,116	3,966	0,000
Perfil Empreendedor -> Inovação	0,767	0,777	0,056	13,728	0,000
Perfil Empreendedor -> Liderança_	0,777	0,785	0,069	11,210	0,000
Perfil Empreendedor -> Planejamento	0,550	0,541	0,134	4,090	0,000
Perfil Empreendedor -> Socialização	0,572	0,564	0,161	3,557	0,000
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,220	0,232	0,100	2,195	0,028
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,224	0,211	0,098	2,290	0,022
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,296	0,300	0,099	2,981	0,003
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,401	0,374	0,109	3,665	0,000
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,209	0,198	0,090	2,330	0,020

Fonte: Autoria Própria (2018)

Figura 11 Construto Perfil Empreendedor - sem o indicador Assumir Riscos



-0.324 Não Consistente e Significante
 Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 34 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Perfil Empreendedor, sem o indicador assumir riscos

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,477	0,523	0,180	2,651	0,008
Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,485	0,491	0,197	2,456	0,014
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,642	0,679	0,113	5,675	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,868	0,851	0,091	9,560	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,453	0,446	0,142	3,193	0,001
Perfil Empreendedor -> Autorrealização_	0,846	0,847	0,043	19,685	0,000
Perfil Empreendedor -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,324	-0,310	0,114	2,846	0,004
Perfil Empreendedor -> Empoderamento	0,461	0,439	0,116	3,979	0,000
Perfil Empreendedor -> Inovação	0,772	0,781	0,055	13,955	0,000
Perfil Empreendedor -> Liderança_	0,780	0,789	0,064	12,249	0,000
Perfil Empreendedor -> Planejamento	0,547	0,544	0,132	4,148	0,000
Perfil Empreendedor -> Socialização	0,565	0,563	0,158	3,567	0,000
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,220	0,233	0,100	2,207	0,027
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,224	0,211	0,098	2,276	0,023
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,296	0,300	0,098	3,033	0,002
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,400	0,374	0,109	3,680	0,000
Perfil Empreendedor -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,209	0,199	0,089	2,341	0,019

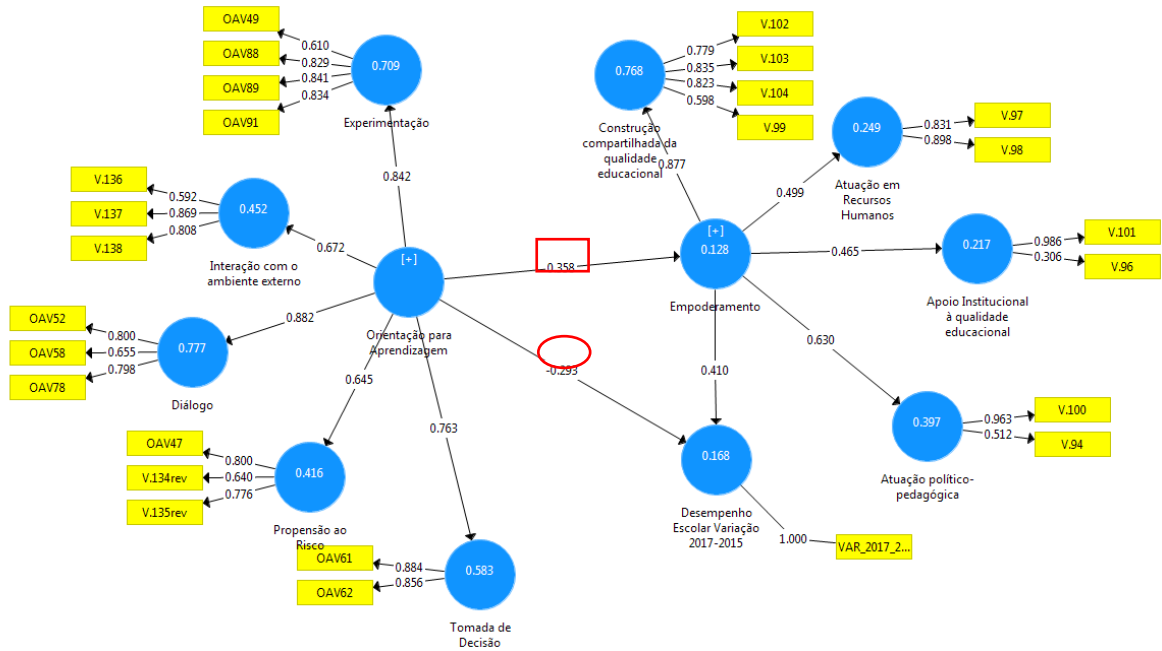
Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.3.5 Análise da estrutura de indicadores e dimensões da Orientação para Aprendizagem à luz de sua relação com o desempenho escolar

Nessa amostra, embora, confirmada a estrutura das dimensões e respectivos indicadores resultantes do objetivo 1, o construto Orientação para Aprendizagem apresentou coeficiente estrutural consistente, mas não significativa com o Empoderamento do gestor e não consistente com o desempenho escolar (Figura 12).

A título de detalhamento, dos resultados estimados, a Tabela 35 apresenta o conjunto das estimativas para o modelo estrutural.

Figura 12 Construto Orientação para Aprendizagem



Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 35 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Orientação

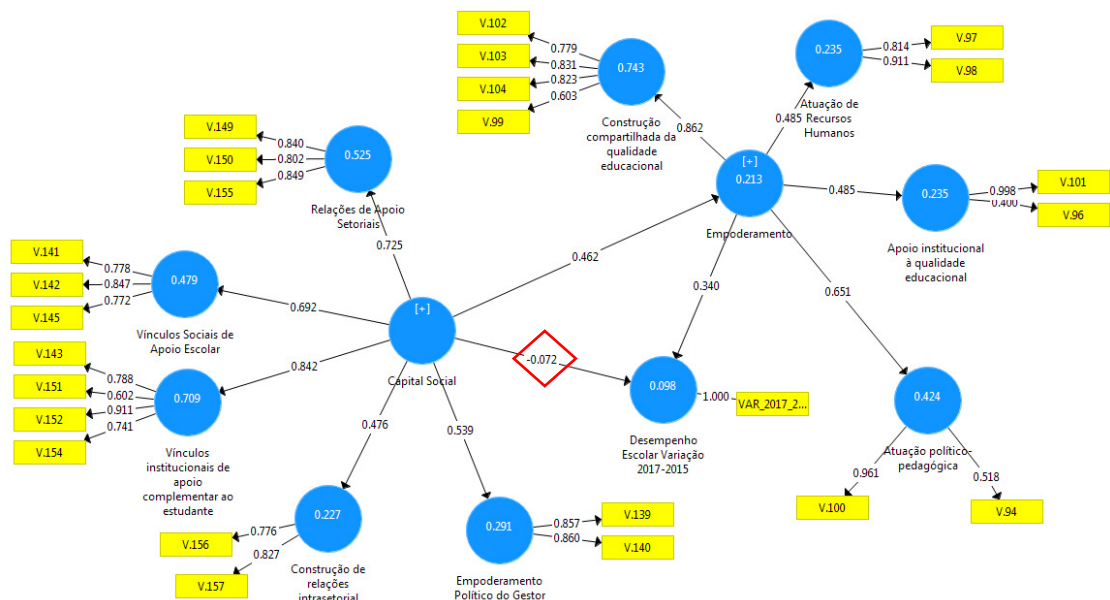
COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,465	0,500	0,221	2,107	0,035
Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,499	0,507	0,194	2,571	0,010
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,630	0,669	0,121	5,210	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,877	0,852	0,091	9,601	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,410	0,410	0,142	2,892	0,004
Orientação para Aprendizagem -> Empoderamento	0,358	0,329	0,223	1,606	0,108
Orientação para Aprendizagem -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,293	-0,298	0,112	2,618	0,009
Orientação para Aprendizagem -> Diálogo	0,882	0,879	0,027	32,312	0,000
Orientação para Aprendizagem -> Experimentação	0,842	0,848	0,037	22,505	0,000
Orientação para Aprendizagem -> Interação com o ambiente externo	0,672	0,688	0,071	9,422	0,000
Orientação para Aprendizagem -> Propensão ao Risco	0,645	0,662	0,083	7,762	0,000
Orientação para Aprendizagem -> Tomada de Decisão	0,763	0,758	0,095	8,017	0,000
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Orientação para Aprendizagem -> Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,167	0,144	0,146	1,144	0,253
Orientação para Aprendizagem -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,178	0,151	0,139	1,286	0,198
Orientação para Aprendizagem -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,225	0,211	0,153	1,476	0,140
Orientação para Aprendizagem -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,314	0,296	0,192	1,636	0,102
Orientação para Aprendizagem -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,147	0,140	0,108	1,358	0,175

Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.3.6 Análise da estrutura de indicadores e dimensões do Capital Social à luz de sua relação com o desempenho escolar

A modelagem do desempenho escolar representada pelo IDEB, envolvendo o Capital Social enquanto variável exógena e o Empoderamento do gestor, é ilustrado na figura 13. O resultado apresentado evidencia, em termos gerais, a não validação do efeito do construto Capital Social de forma direta sobre o desempenho, mas válida de forma indireta o relacionamento com o desempenho. Da mesma forma que as situações anteriores, os detalhes das estatísticas desse procedimento, constam na tabela 36.

Figura 13 Construto Capital Social



◊ Não Consistente e Não Significante

Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 36 Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho escolar a partir dos construtos Empoderamento do gestor e Capital Social

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV EV))	Valores de P
Capital Social -> Empoderamento	0,462	0,469	0,111	4,156	0,000
Capital Social -> Construção de relações intrasetorial	0,476	0,491	0,159	2,992	0,003
Capital Social -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,072	-0,070	0,146	0,494	0,622
Capital Social -> Empoderamento Político do Gestor	0,539	0,543	0,103	5,216	0,000
Capital Social -> Relações de Apoio Setoriais	0,725	0,711	0,096	7,587	0,000
Capital Social -> Vínculos Sociais de Apoio Escolar	0,692	0,703	0,089	7,791	0,000
Capital Social -> Vínculos institucionais de apoio complementar ao estudante	0,842	0,849	0,042	20,095	0,000
Empoderamento -> Apoio institucional à qualidade educacional	0,485	0,523	0,191	2,534	0,011
Empoderamento -> Atuação de Recursos Humanos	0,485	0,485	0,205	2,370	0,018
Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,651	0,692	0,110	5,942	0,000
Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,862	0,846	0,092	9,329	0,000
Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,340	0,348	0,157	2,166	0,030
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Capital Social -> Empoderamento -> Apoio institucional à qualidade educacional	0,224	0,253	0,112	2,007	0,045
Capital Social -> Empoderamento -> Atuação de Recursos Humanos	0,224	0,223	0,106	2,113	0,035
Capital Social -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,301	0,330	0,105	2,862	0,004
Capital Social -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,398	0,396	0,103	3,877	0,000
Capital Social -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,157	0,164	0,088	1,775	0,076

Fonte: Autoria Própria (2018)

A título de sintetizar os resultados dos procedimentos realizados nesse objetivo 2, destaca-se que os construtos Liderança, Perfil Empreendedor e Capital Social, apresentaram efeitos indiretos específicos com significância de 0,10; 0,02 e 0,07, respectivamente. Embora tais valores superem a referência máxima em termos da prática de 5%, deve ser reconhecida a fragilidade do construto de desempenho escolar aqui utilizado. Essa fragilidade decorre do uso de uma única medida de variação do IDEB para representar o desempenho, o que foi imposto pela constatação prévia a realização do campo de que 50% dos gestores estavam em atividade nas escolas até 4 anos. Tempo esse, relativamente curto, para a consolidação de programas de gestão com foco no desempenho escolar.

De qualquer forma é importante reconhecer que esses construtos, demonstraram-se importante fonte de influência sobre o empoderamento do gestor com ações para a promoção do desempenho escolar.

Tabela 37 Construtos Validados

Construto do Perfil Subjetivo do Gestor	Empoderamento do gestor	Desempenho Escolar
Liderança	Coeficiente - 0,362	Coeficiente - 0,330
	Signif. 0,054	Signif. 0,001
	Signif. 0,000	Signif. 0,004
Perfil Empreendedor - Sem Assumir Riscos	Coeficiente - 0,461	Coeficiente - 0,324
	Signif. 0,000	Signif. 0,004
Capital Social	Coeficiente - 0,539	Coeficiente - 0,072
	Signif. 0,000	Signif. 0,622

Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.4 Resultado da análise dos dados associados ao Objetivo 3 do estudo: verificação da validade de mediação do construto autonomia da escola

Esse tópico apresenta os procedimentos da verificação da significância da mediação do construto Autonomia da Escola percebida pelo gestor entre cada construto “i” do perfil subjetivo e os construtos Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar medido pelo IDEB, conforme sugerido pelas abordagens de Parente (2017) e Luck (2000b).

De forma geral, o construto autonomia não se mostrou um mediador do efeito indireto dos construtos do perfil subjetivo do gestor – Tipos de Modelos de Gestão, Liderança, perfil Empreendedor, Orientação para Aprendizagem e Capital Social, no âmbito dessa amostra, sobre o Empoderamento do gestor, bem como sobre o desempenho escolar medido pelo IDEB, visto a não significância estatística da combinação das relações estruturais envolvidas nos respectivos caminhos.

De forma específica, a respectiva relação de cada um dos construtos Liderança, Perfil Empreendedor, Orientação para Aprendizagem e Capital Social, com o construto Autonomia, foram validadas ao nível de significância menor do que 0,05. Isso significa que, no âmbito dessa amostra, haveria influência desses construtos sobre a autonomia da escola percebida pelo gestor, ou seja, a percepção da autonomia da escola seria dependente do perfil subjetivo do gestor operacionalizado nesses construtos.

Nesse contexto, o maior grau de explicação do construto Autonomia é encontrado na relação Orientação para Aprendizagem-Autonomia (64,3%), seguido de Liderança-Autonomia (54,2%), Perfil Empreendedor-Autonomia (36,4%) e Capital Social-Autonomia sendo o menos expressivo (10,1%).

A seguir, as figuras de 14 a 18, ilustram as estruturas estimadas para verificação do construto autonomia como mediador, incluindo a relativa ao construto Tipos de Modelos de Gestão, que contrariamente as demais não apresentaram inclusive, quanto à relação estrutural estatisticamente significante com Autonomia da Escola. Assim, no caso dessa amostra, o comportamento do construto Autonomia da Escola, não está associado ao construto Tipos de Modelo de Gestão.

Figura 14 Autonomia Escolar como Mediadora dos tipos de Modelos de Gestão

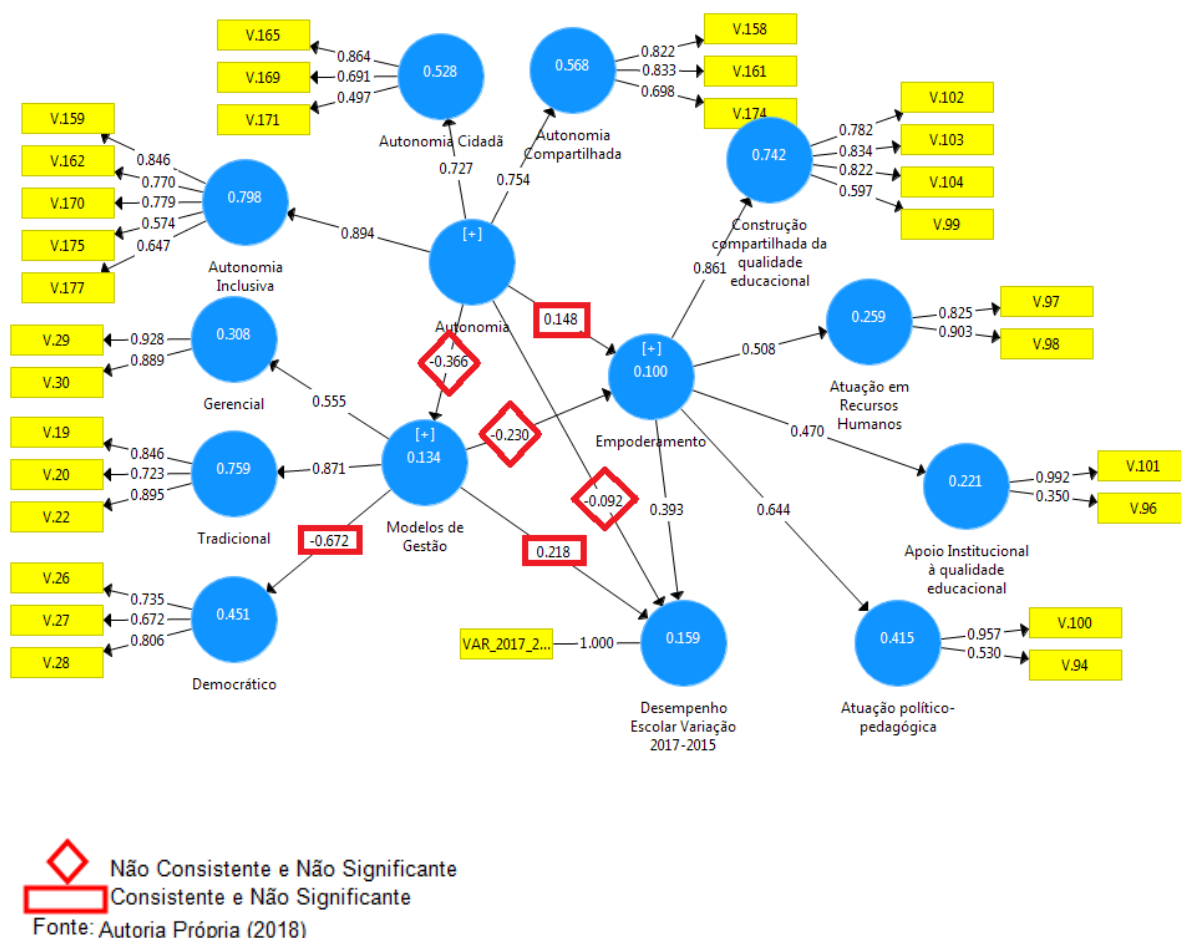


Tabela 38 Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Tipos de Modelos de Gestão e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Tradicional -> Autonomia	-0,332	-0,362	0,117	2,831	0,005
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS					
Tradicional -> Autonomia -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,052	0,059	0,050	1,031	0,302
Tradicional -> Autonomia -> Empoderamento	-0,075	-0,077	0,080	0,936	0,349
Tradicional -> Autonomia -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	-0,026	-0,032	0,040	0,643	0,520

Fonte: Autoria Própria (2018)

Figura 15 Autonomia Escolar como mediadora do Construto Liderança

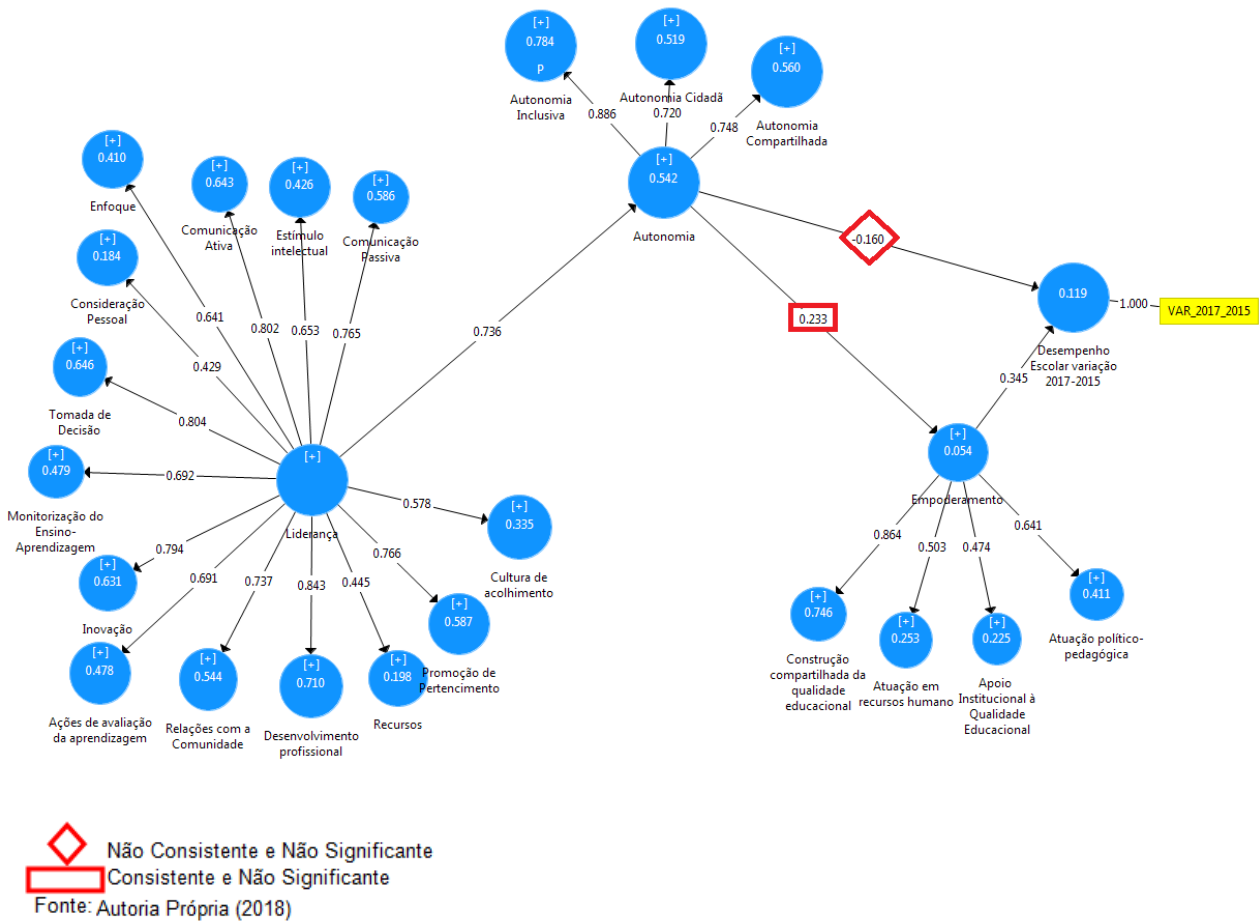
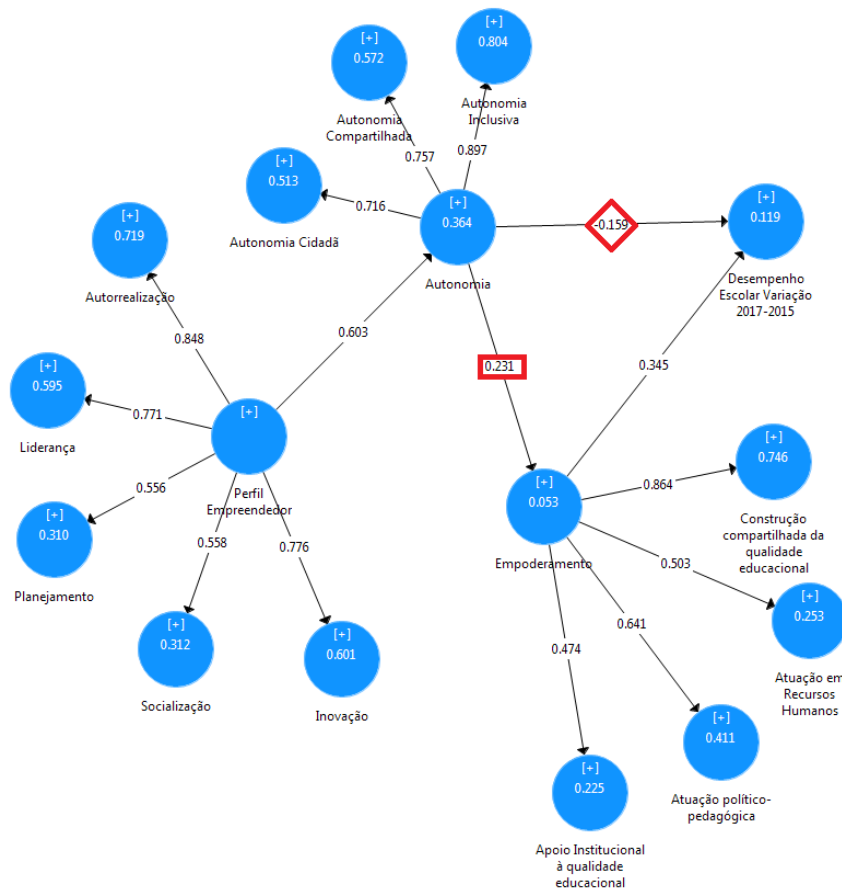


Tabela 39 Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Liderança e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Liderança -> Autonomia	0,736	0,738	0,049	14,871	0,000
EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS					
Liderança -> Autonomia -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	-0,118	-0,124	0,091	1,295	0,195
Liderança -> Autonomia -> Empoderamento	0,172	0,154	0,142	1,206	0,228
Liderança -> Autonomia -> Empoderamento -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	0,059	0,063	0,071	0,834	0,404

Fonte: Aatoria Própria (2018)

Figura 16 Autonomia Escolar como mediadora do Construto Perfil Empreendedor





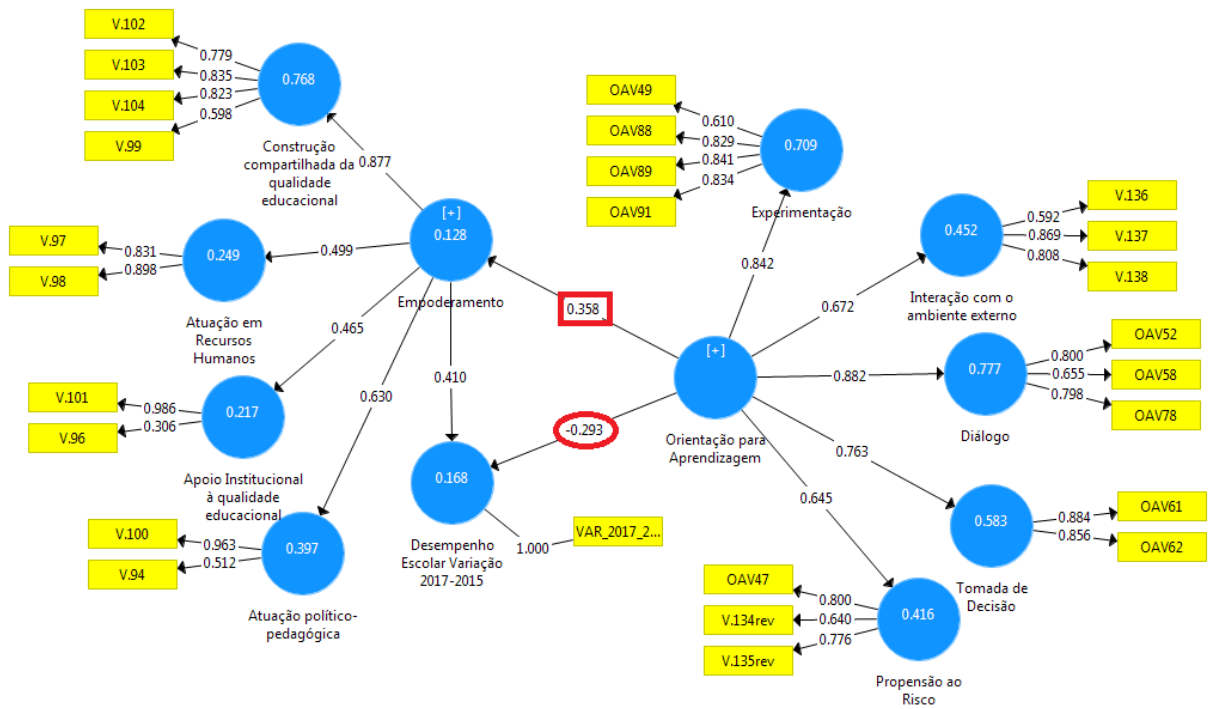
 Não Consistente e Não Significante
 Consistente e Não Significante
 Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 40 Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Perfil Empreendedor e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar

EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Empoderamento -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,066	0,060	0,070	0,944	0,345
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,070	0,063	0,070	1,003	0,316
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,089	0,087	0,088	1,012	0,312
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Autonomia Cidadã	0,432	0,440	0,069	6,249	0,000
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Autonomia Compartilhada	0,456	0,466	0,071	6,381	0,000
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Autonomia Inclusiva	0,541	0,546	0,081	6,706	0,000
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,120	0,118	0,109	1,105	0,269
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,096	-0,103	0,079	1,210	0,226
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,048	0,055	0,064	0,754	0,451
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Empoderamento	0,139	0,134	0,125	1,114	0,265

Fonte: Autoria Própria (2018)

Figura 17 Autonomia Escolar como Mediadora do Construto Orientação para Aprendizagem



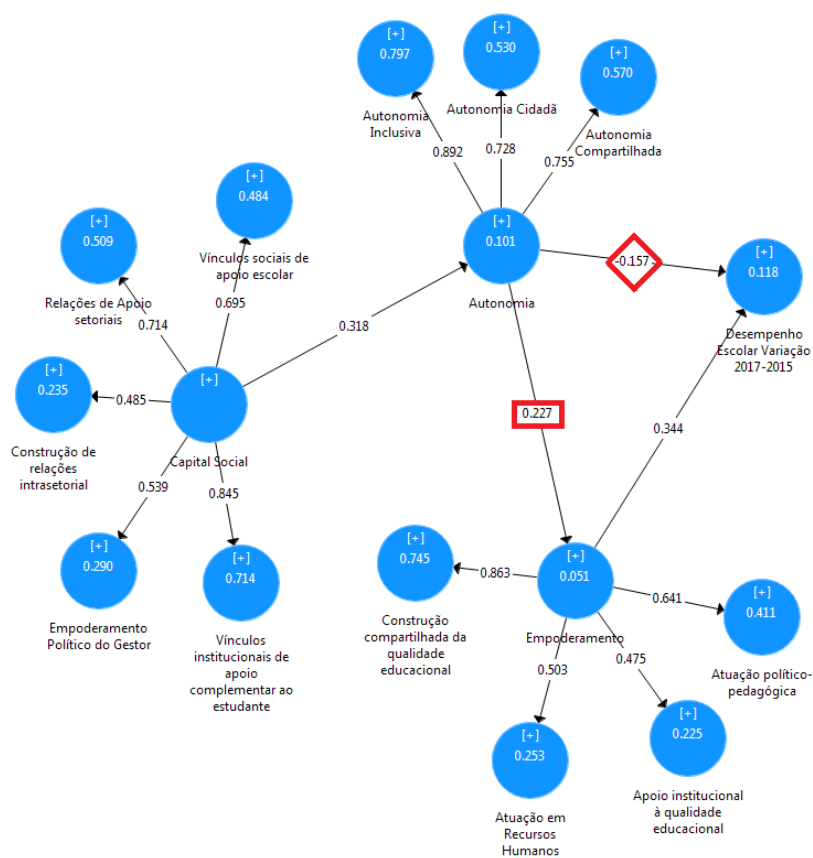
○ Não Consistente e Significante
 □ Consistente e Não Significante
 Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 41 Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Orientação para Aprendizagem e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar

EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	Valores de P
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Empoderamento_ -> Apoio Institucional à qualidade educacional	0,087	0,073	0,093	0,939	0,348
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Empoderamento_ -> Atuação em Recursos Humanos	0,093	0,078	0,094	0,990	0,322
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Empoderamento_ -> Atuação político-pedagógica	0,118	0,106	0,111	1,059	0,290
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Autonomia Cidadã	0,578	0,601	0,065	8,929	0,000
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Autonomia Compartilhada	0,604	0,625	0,067	9,023	0,000
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Autonomia Inclusiva	0,719	0,738	0,042	17,134	0,000
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Empoderamento_ -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,159	0,146	0,138	1,156	0,248
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	-0,127	-0,136	0,098	1,297	0,195
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Empoderamento_ -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	0,063	0,068	0,079	0,803	0,422
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Empoderamento_	0,184	0,165	0,161	1,145	0,252

Fonte: Autoria Própria (2018)

Figura 18 Autonomia Escolar como Mediadora do Construto Capital Social





 Não Consistente e Não Significante
 Consistente e Não Significante
 Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 42 Efeitos indiretos Específicos entre o Construto Capital Social e o Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar mediado pelo construto Autonomia Escolar

EFEITOS INDIRETOS ESPECÍFICOS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T ((O/STDEV))	Valores de P
Capital Social -> Autonomia -> Empoderamento -> Apoio institucional à qualidade educacional	0,034	0,038	0,043	0,801	0,423
Capital Social -> Autonomia -> Empoderamento -> Atuação em Recursos Humanos	0,036	0,038	0,041	0,885	0,376
Capital Social -> Autonomia -> Empoderamento -> Atuação político-pedagógica	0,046	0,054	0,056	0,822	0,411
Capital Social -> Autonomia -> Autonomia Cidadã	0,232	0,246	0,093	2,495	0,013
Capital Social -> Autonomia -> Autonomia Compartilhada	0,240	0,252	0,094	2,551	0,011
Capital Social -> Autonomia -> Autonomia Inclusiva	0,284	0,296	0,107	2,651	0,008
Capital Social -> Autonomia -> Empoderamento -> Construção compartilhada da qualidade educacional	0,062	0,073	0,071	0,878	0,380
Capital Social -> Autonomia -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,050	-0,053	0,049	1,015	0,310
Capital Social -> Autonomia -> Empoderamento -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	0,025	0,035	0,042	0,590	0,555
Capital Social -> Autonomia -> Empoderamento	0,072	0,083	0,080	0,902	0,367

Fonte: Autoria Própria (2018)

4.2.5 Subsídios para atendimento ao objetivo 4

A partir dos resultados anteriormente apresentados julgou-se oportuno a construção do produto em três dimensões, denominado aqui como: Artefato multicritério. Neste artefato constam como métricas: Tipos de gestão escolar, Liderança, Perfil Empreendedor, Orientação para Aprendizagem e Capital Social, bem como a visão sobre a autonomia da unidade escolar, aqui identificada por Autonomia Escolar Percebida.

Vale relembrar que as estruturas citadas foram validadas por um processo que envolveu: a) seleção de escalas teóricas extraídas de outros estudos, bem como construção de escalas, a partir de subsídios teóricos e/ou de estruturas de escalas tomadas como referências; b) submissão a juízes (especialistas) das

estruturas de indicadores de cada conceito, cujas orientações consolidaram o instrumento de coleta de dados acerca das características do perfil do gestor investigado nessa pesquisa; c) processo estatístico de validação das estruturas de dimensões e respectivos indicadores a partir da base de dados coletados junto aos gestores das unidades escolares públicas – municipais e estaduais, localizadas na Região do Grande ABC, integrantes da amostra da pesquisa.

A primeira dimensão concerne à avaliação da gestão escolar mensurada a partir das características, teoricamente estruturantes do perfil subjetivo do gestor escolar, quais foram operacionalizadas também por dimensões de indicadores, expostos nos resultados do objetivo 1.

No caso da segunda dimensão essa foi resultante do processo de modelagem do desempenho escolar que testou a relação de influência de cada característica com o desempenho escolar, expresso pela variação do IDEB (2017-2015), mediado pelo conceito Empoderamento do Gestor com Ações para construção da Qualidade Educacional.

Já a terceira dimensão associa-se aos elementos empíricos norteadores da formação continuada do gestor escolar, evidenciados a partir das demandas de cursos/formação manifestadas pelos gestores entrevistados e dos conteúdos presentes nos indicadores dos respectivos conceitos característicos do perfil do gestor escolar.

Destarte, considerando a estrutura de resultados gerados pelo estudo realizado, julgou-se pertinente denominar o produto final dessa dissertação como **“Artefato Multicritério de Avaliação e Formação do Gestor da Unidade Pública de Educação Básica”**. Entretanto, deve ater-se que tanto o estudo como esse artefato tem como limitação o recorte do estudo, isso quer dizer, os anos iniciais de unidades municipais e estaduais, delimitado ao contexto da Região do Grande ABC, assim sugere-se futuras ampliações dessa pesquisa.

4.2.6 Discussão dos Resultados a partir da verificação dos pressupostos

A estrutura de indicadores validada para cada conceito do perfil subjetivo do gestor, obtida no objetivo 1 e que constituirá a Parte I, do produto dessa dissertação,

enquanto subsídios para a construção das escalas do perfil subjetivo do gestor, à luz de sua relação com o resultado escolar.

Nesse sentido, a discussão desses pressupostos consolida a estruturação do resultado a ser apresentado na Parte II, do produto desse estudo, ou seja, apresentação das escalas de mensuração dos conceitos do perfil subjetivo do gestor, validadas sob a sua relação com o resultado escolar (Empoderamento do gestor e resultado escolar).

Considerado o contexto descrito, o pressuposto P1 deve ser desmembrado para cada perfil subjetivo do gestor considerado nesse estudo, ou seja, Tipos de Modelos de Gestão, Liderança, Autonomia percebida da escola, Perfil Empreendedor, Orientação para Aprendizagem, Capital Social, conforme abaixo.

Sobre o pressuposto P1(Tabela 43), destacam-se os conceitos Liderança, Perfil Empreendedor e Capital Social, como aqueles que tem as suas estruturas validadas à luz da sua relação com o resultado escolar (Empoderamento e desempenho escolar). Registre-se que o conceito Perfil Empreendedor tem sua estrutura validada com a exclusão da dimensão Assumir Riscos, o que, conforme já comentado anteriormente, é um resultado esperado tendo em vista a estrutura burocrática das escolas públicas.

Tabela 43 P1: O conceito “i” do perfil subjetivo do gestor mantém relação direta com o Empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional

P1: O conceito “i” do perfil subjetivo do gestor mantém relação direta com o empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional.	Coefficiente Estrutural	Significancia (p value)	Conclusão
P1a ... Tipos de Modelos de Gestão	-0,275	0,089	H0 aceita - Não há relação entre os construtos
P1b... Liderança	0,362*	0,050	H0 não aceita - Há relação entre os construtos
P1c ... Autonomia percebida da Escola	0,222	0,247	H0 aceita - Não há relação entre os construtos
P1d ... Perfil Empreendedor	0,461*	0,000	H0 não aceita - Há relação entre os construtos
P1e ... Orientação para Aprendizagem	0,358	0,108	H0 aceita - Não há relação entre os construtos
P1f ... Capital Social	0,462*	0,000	H0 não aceita - Há relação entre os construtos

* Coeficiente Validado

Fonte: Autoria Própria (2018)

Com relação ao pressuposto P2, registra-se a não confirmação do pressuposto de relacionamento direto entre cada conceito do perfil subjetivo do gestor e o desempenho escolar medido pelo IDEB.

Se, por um lado, tal fato frustra uma expectativa teórica, por outro ratifica a fragilidade da mensuração do desempenho apenas pelo resultado do IDEB e, ao mesmo tempo. Valoriza o comportamento empoderado pelo gestor escolar a partir de suas características (o que foi discutido em P1). Situação que sugere, portanto, que a construção do desempenho da escola seria mediado por um conjunto de prática do gestor, operacionalizadores desse Empoderamento do gestor: participação em reunião do conselho de escola; em reunião de APM; em reuniões formais com professores, em reuniões formais com funcionários, em reuniões de professores com pais sobre desempenho de alunos, em reuniões de HTPC; em reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço; em reuniões informais para conversar com alunos, professores e funcionários; em reuniões com familiares; e em encontros com famílias para tratar de absenteísmo do aluno.

A relevância do Empoderamento do gestor corrobora com abordagem de Barr e Saltmarsh (2014), Luck (2012) e Parente e Conceição (2011), sobre a relevância do gestor com postura inclusiva de todos os atores da comunidade escolar. Diante desses aspectos, sugere-se que: liderança, perfil empreendedor e capital social são características essenciais da construção do empoderamento do gestor escolar. (Demonstrado pelo pressuposto P1)

Tabela 44 P2: O conceito “i” do perfil subjetivo do gestor mantém relação direta com o desempenho educacional medido pela variação do IDEB

P2: O conceito “i” do perfil subjetivo do gestor mantém relação direta com o desempenho educacional medido pela variação do IDEB.	Coefficiente Estrutural	Significancia (p value)	Conclusão
P2a ... Tipos de Modelos de Gestão	0,24	0,056	H0 aceita - Não há relação entre os construtos
P2b... Liderança	-0,330	0,001	H0 aceita - Não há relação entre os construtos
P2c ... Autonomia percebida da Escola	-0,157	0,187	H0 aceita - Não há relação entre os construtos
P2d ... Perfil Empreendedor	-0,324	0,004	H0 aceita - Não há relação entre os construtos
P2e ... Orientação para Aprendizagem	-0,293	0,009	H0 aceita - Não há relação entre os construtos
P2f ... Capital Social	-0,072	0,622	H0 aceita - Não há relação entre os construtos

Fonte: Autoria Própria (2018)

Embora, aguardasse um resultado estatisticamente significativo da relação entre os tipos de modelo de gestão e em especial, do modelo de gestão democrático, com o desempenho escolar medido pelo IDEB, o pressuposto P3, não foi confirmado em decorrência da não validação dos coeficientes estruturais, associados a cada dimensão que compõe construto Tipos de Modelos de Gestão – Modelo de Gestão Gerencial, Modelo de Gestão Tradicional e Modelo de Gestão Democrático.

Tabela 45 P3: O tipo democrático de modelo de gestão apresenta coeficiente estrutural, em relação ao empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional superior ao apresentado pelos outros dois tipos (tradicional e gerencial).

P3: O tipo democrático de modelo de gestão apresenta coeficiente estrutural, em relação ao empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional superior ao apresentado pelos outros dois tipos (tradicional e gerencial).	Coefficiente Estrutural	Significancia (p value)	Conclusão
			O pressuposto não é confirmado, visto a não validação dos coeficientes estruturais das dimensões comparadas no pressuposto 3, conforme resultados abaixo.
Resultados Gestão Democrática	0,218	0,172	Coefficiente não significativo
Resultados Gestão Tradicional	-0,282	0,053	Coefficiente não consistente
Resultados Gestão Gerencial	-0,50	0,749	Coefficiente não consistente

Fonte: Autoria Própria (2018)

O efeito de mediação criado quando a variável Autonomia da Escola intervém entre cada conceito do perfil subjetivo do gestor e o empoderamento do gestor escolar (P4) e entre aquele e o desempenho escolar medido pelo IDEB (P5) não foi validado, ou seja, o efeito indireto sobre cada um dos construtos (Empoderamento do gestor e desempenho escolar), não foi estatisticamente significativo.

Efeito indireto é nestes casos, uma sequência de dois efeitos (HAIR Jr. et al., 2016) Em P4, por sua vez, o efeito indireto será o produto do efeito entre o conceito “i” do perfil subjetivo do gestor e a autonomia e o efeito entre a autonomia e o Empoderamento do gestor (P4).

Da mesma forma, o efeito indireto do conceito “i” do perfil subjetivo do gestor para o desempenho escolar medido pelo IDEB, apresentou-se como produto do efeito entre o conceito “i” e a autonomia multiplicado pelo efeito entre a autonomia e o desempenho escolar. Ainda ressalta-se que as tabelas 46 e 47 apresentam as estimativas dos conceitos indiretos, para os quais a significância estatística superou o nível 0,05 ou 5%.

Tabela 46 P4: A variável autonomia percebida apresenta relação de mediação entre o conceito “i” do perfil subjetivo do gestor e o Empoderamento do gestor

P4: A variável autonomia percebida apresenta relação de mediação entre o conceito “i” do perfil subjetivo do gestor e o empoderamento do gestor.	Efeitos Indiretos	Significancia (p value)	Conclusão
Modelos de Gestão -> Autonomia -> Empoderamento	-0,082	0,381	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos
Liderança -> Autonomia -> Empoderamento	0,172	0,228	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Empoderamento	0,139	0,265	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Empoderamento_	0,184	0,252	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos
Capital Social -> Autonomia -> Empoderamento	0,072	0,367	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos

Fonte: Autoria Própria (2018)

Tabela 47 P5: A variável autonomia percebida apresenta relação mediadora entre esse conceito “i” e o desempenho escolar, medido pelo IDEB

P5: A variável autonomia percebida apresenta relação mediadora entre esse conceito “i” e o desempenho escolar, medido pelo IDEB.	Efeitos Indiretos	Significancia (p value)	Conclusão
Modelos de Gestão -> Autonomia -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015_	0,057	0,359	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos
Liderança -> Autonomia -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	-0,118	0,195	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos
Perfil Empreendedor -> Autonomia -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,096	0,226	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos
Orientação para Aprendizagem -> Autonomia -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	-0,127	0,195	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos
Capital Social -> Autonomia -> Desempenho Escolar Variação 2017-2015	-0,050	0,310	H0 não aceita - Não há relação entre os construtos

Fonte: Autoria Própria (2018)

4.3 Síntese da Discussão dos Resultados

Apesar da discussão sobre gestão escolar ter evoluído muito nos últimos anos, ainda há na contemporaneidade, espaço para se conhecer inúmeros fenômenos ou fatos do ambiente da educação, que atuam sobre essa qualidade educacional.

Esse referido estudo ancorou-se nas abordagens de Luck (2000a, 2000b, 2009 e 2012), Parente (2017), Soares e Teixeira (2006), Gadotti (2016), Christensen (2011), Pinto (2016), Silva e Lima (2011), Waters et al. (2003), entre outros autores, que contribuíram com a estruturação dessa pesquisa.

Assim sendo, o estudo buscou um recorte do ambiente de gestão escolar segundo o perfil subjetivo de atuação do diretor/gestor escolar enquanto agente catalisador de todo o processo administrativo e pedagógico. Para tal, procurou-se investigar o perfil subjetivo do gestor como parte de um aglomerado de elementos que poderiam influenciar no desempenho da escola como um todo.

Num primeiro momento, a análise fatorial foi aplicada sobre as escalas de conceitos que operacionalizaram as características subjetivas do gestor escolar. Essa aplicação deu-se a princípio com perspectiva confirmatória, entretanto admitindo a aplicação exploratória nas situações em que se constatou a possibilidade de um aprimoramento.

Essa constatação, na análise do construto liderança é exemplificada por meio da ocorrência com a dimensão comunicação, a qual foi subdividida em duas outras dimensões (comunicação ativa e comunicação passiva). O mesmo ocorreu com a dimensão cultura sentido de comunidade, também dividida em duas dimensões (cultura de acolhimento e promoção de pertencimento). Também, uma nova dimensão inovação foi criada, como resultado da análise exploratória envolvendo indicadores das dimensões originais (mudança e inovação).

As estruturas originais extraídas dos referenciais teóricos e ajustadas por juízes para adequar-se ao ator gestor de escola, contribuiu para a consolidação de estruturas que podem ser utilizadas para o levantamento do perfil do gestor escolar autodeclarado. Sobre essa autodeclaração, registre-se que efeitos antagônicos podem ser suscitados:

- a) se de um lado oportuniza a reflexão do gestor acerca do cotidiano da escola e de sua atuação nesse cotidiano, o que tende a contribuir para um autoaprendizado.
- b) por outro, a autodeclaração pode suscitar um viés, no sentido das respostas desses gestores representarem a sua expectativa do ser, no lugar da sua efetiva forma de ser.

Assim, de forma geral, o contexto descrito acima, foi integrante do objetivo 1 desse estudo e resultou a disponibilização de seis escalas ajustadas ao público gestor escolar – tipos de modelos de gestão, liderança, autonomia da escola, perfil empreendedor, orientação para aprendizagem e capital social.

Adicionalmente, o estudo evidenciou a presença de um construto mediador entre o construto “i” do perfil subjetivo do gestor e o construto desempenho escolar medido pelo IDEB, que fortalece o efeito desse construto “i” sobre o desempenho escolar. A esse novo construto deu-se o nome de Empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional.

A sequência analítica do estudo refinou a qualificação das escalas de conceito do perfil subjetivo do gestor por meio de aplicação de análise confirmatória envolvendo as variáveis e respectivas dimensões de cada construto à luz da relação estrutural com o Empoderamento do gestor e o desempenho escolar.

Foram ainda, organizadas as estimativas dos coeficientes das relações estruturais estudadas e, por meio dos respectivos testes de significância das

relações entre cada conceito latente do perfil subjetivo do gestor e o conceito latente do desempenho escolar, encontramos a estrutura da relação do conceito do perfil subjetivo do gestor com o desempenho escolar (considerando o Empoderamento do gestor e o resultado do IDEB).

Os resultados associados ao objetivo 2, contribuíram para a redução do número de escalas de conceito do perfil do gestor, de seis para três escalas, agregando as estruturas anteriormente validadas a condição de estruturas validadas, com vínculo ao desempenho escolar: Liderança, Perfil Empreendedor e Capital Social.

Registra-se que, do ponto de vista qualitativo, a escala liderança é operacionalizada em múltiplas funcionalidades no cotidiano do gestor escolar, desde aspectos de consideração pessoal até os aspectos de inovação, passando por comunicação, cultura de acolhimento, recursos, relacionamentos com a comunidade, ações de avaliação da aprendizagem e monitorização do ensino e da aprendizagem. A escala relativa ao Perfil Empreendedor contempla desde os aspectos de autorrealização à socialização, passando por aspectos de liderança, planejamento e inovação. O construto Capital Social explicita ações de relacionamentos enquanto pontos de alavancagem para a construção de resultados escolares, como: vínculos sociais de apoio escolar com foco na família, vínculos institucionais de apoio complementar ao estudante, empoderamento político do gestor como apoio a escola e construção de relações intrasetorial (escolas públicas e privadas).

Posteriormente verificamos o papel do construto autonomia da escola percebida pelo próprio gestor, pelo mesmo procedimento de estimação e teste dos coeficientes das relações estruturais. Contudo, os resultados encontrados apontam que para se observar um efeito de maior ou menor autonomia da escola dependerá das relações institucionais entre a unidade escolar e as esferas superiores.

Nesse contexto, o estudo ainda apontou o espaço de formação continuada indicada pelos gestores entrevistados.

A formação continuada aludida acima, se apresentou em onze temáticas entre as quais, sete reuniram a aderência de no mínimo 50% dos entrevistados. Essas, por sua vez, reforçaram em grande parte, funções presentes nos construtos do perfil subjetivo do gestor. Contexto que evidenciou, por exemplo, o vínculo entre a temática - Relacionamento com pais e alunos e o construto Liderança e

Orientação para aprendizagem. Da mesma forma, ocorreu a indicação da temática - Planejamento Estratégico, com a presença do vínculo das dimensões - Liderança, Capital Social e perfil Empreendedor, bem como o uso dos resultados em massa com vínculo ao Perfil Empreendedor, formando assim, nesse contexto um círculo virtuoso em prol da construção de qualidade da escola.

Ainda referente ao conjunto citado acima, ressalta-se que este revelou uma maior propensão a se relacionar aos conceitos relativos à liderança e orientação para a aprendizagem do perfil subjetivo do gestor, que evidenciaram ser potenciais influenciadores do desempenho da escola.

5 PRODUTO

O material de pesquisa teórica e de natureza empírica apresentado foi base de subsídios para o processo de tomada de decisão em termos de características do gestor associadas ao desempenho da unidade escolar, as quais, conforme já mencionado podem ser natas, mas também adquiridas por meio de amplo programa de formação continuada ou aprendizagem ao longo da vida.

Registre-se ainda, que dos seis conceitos/construtos tratados nesta pesquisa, a saber, Modelos de Gestão, Liderança, Perfil Empreendedor, Orientação para Aprendizagem, Capital Social e Autonomia, o primeiro e o último, ou seja, modelos de gestão e autonomia não foram validados enquanto influencia isolada e direta sobre os resultados Empoderamento do gestor e Desempenho Escolar.

Adicionalmente, deve-se atentar que os indicadores confirmados em cada construto do perfil subjetivo do gestor é tomado, nesse estudo como uma prescrição de habilidades e competências a ser trabalhada para formação de um perfil indutor de Empoderamento do gestor com ações para a construção de qualidade educacional e, conseqüentemente, potencial promotor do desempenho escolar.

Contudo, os resultados obtidos sob uma abordagem de medida e análise de natureza quantitativa, são de caráter conclusivo para os limites da amostra utilizada, em função de sua obtenção por processo não probabilístico, visto que o contato inicialmente realizado por processo probabilístico perdeu essa configuração diante das ocorrências de substituições (não disponibilidade do gestor; não atendimento ao perfil estabelecido para o entrevistado, ou seja, responsável pela gestão da unidade escolar no mínimo a partir do início do período letivo de 2017).

Destarte, o produto formal desta dissertação será apresentado detalhadamente, em documento à parte. Entretanto, para fins de orientação sobre este documento, a seguir registra-se um sumário de sua composição.

1. Apresentação

- Quem originou esse produto: perfil do público entrevistado
- Qual a área geográfica focada no estudo

2. Introdução: Problema e Objetivos específicos do estudo

3. Principais referências teóricas

4. Síntese do procedimento metodológico

5. A estrutura de indicadores validada para cada conceito do perfil subjetivo do gestor, obtida no objetivo 1(Parte I)
6. Escalas validadas à luz do resultado escolar: Empoderamento do Gestor e Desempenho escolar por meio do IDEB 2017-2015. (Parte II)
7. Treinamentos em competências, habilidades e atitudes (comportamento). Considerados prioritários pelos gestores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa se centrou na mensuração do perfil subjetivo do gestor escolar à luz de sua relação com o resultado escolar.

No estudo foi evidenciado que o perfil subjetivo do gestor escolar e suas características, habilidades e competências são relevantes e influenciam de forma significativa o desempenho escolar. Vale enfatizar que a despeito disso, a frequência nos debates políticos e administrativos, bem como pesquisas acadêmicas, ainda são insuficientes acerca do tema, haja vista, que perpassa por complexidade e múltiplas dimensões.

Para a consecução do estudo foi delineado um processo de investigação com vias à customizar o ambiente da gestão escolar, construir um instrumento multicritério para mensuração das características chaves do perfil subjetivo do gestor, assim como identificar entre essas, as que apresentam um relacionamento de influência estatística, significativo para o Empoderamento do gestor com ações para construção da qualidade educacional, ou seja, que impactam no desempenho pedagógico avaliado atualmente a partir do IDEB.

Ainda, quanto o processo de investigação imprimido nesse estudo, possibilitou avançar sobre demandas de formação diretamente apresentadas pelos gestores e complementar o quadro conceitual de conteúdos necessários para a formação e associados às características do perfil subjetivo do gestor escolar resultantes e necessário para resultados de qualidade na escola. Assim sendo, as entregas decorrentes do estudo são constituídas de um material aplicado para mensuração do perfil subjetivo do gestor escolar (escalas de medição do conceito/característica do perfil subjetivo do gestor).

Nesse sentido, o quadro de resultados do estudo possibilita, então, no âmbito das unidades escolares do ensino fundamental primeiros anos (respeitando a característica da população investigada), entregar ao diretor da escola um retrato de seis características integrantes do perfil subjetivo do gestor escolar. Sempre consideradas como chave para a prática da gestão da unidade escolar, cuja tomada de conhecimento pode contribuir para a busca do aprimoramento da profissionalização da função.

No âmbito das secretarias municipais os resultados possibilitarão oportunizar reflexões e orientações, que serão subsídios para o planejamento de ações estratégicas voltadas para a formação de gestores escolares, assim como delineamento de programas de formação continuada desses líderes escolares. Criar instrumentos capazes de traçar métricas de desempenho e, portanto alinhamento da gestão escolar perfaz elaborar mecanismo para acompanhar o ambiente de gestão escolar periodicamente e revelar o perfil do gestor escolar.

Vale enfatizar que a pesquisa identificou um dos possíveis eixos estruturantes do desempenho escolar, sendo este composto pelas características do perfil subjetivo do gestor validadas estatisticamente como fatores de influência sobre o desempenho escolar, mediado pelo Empoderamento do gestor com ações para a construção de qualidade educacional que tais características tendem a estruturar/influenciar. Assim sendo, o resultado da pesquisa se torna subsídio para o desenvolvimento de aplicativo, com uso para acompanhamento de estimativas do IDEB de cada unidade escolar a partir do perfil subjetivo de seu gestor. O aplicativo faria, então, a estimativa do desempenho escolar (nesse estudo, ilustrado pela variação entre duas avaliações sequenciais registradas pelo IDEB) relacionada ao impacto da influência do perfil subjetivo do gestor, a partir de dados de autoavaliação deste.

Embora, não teve o presente estudo a intenção de esgotar esse conjunto de características, não se pode negar evidências de que as características analisadas apresentam importante influência sobre o desempenho escolar.

De forma geral, o resultado subsidia ainda o delineamento de novos estudos que podem aprimorar os achados atuais de um lado, consolidando conteúdos de formação do gestor escolar, de outro, fortalecendo a possibilidade da obtenção de melhores resultados em termos de desempenho escolar à luz de diretrizes da educação definidos nas diversas esferas de definição de diretrizes educacionais.

No tocante aos conteúdos programáticos do curso de pedagogia, cursos de formação de diretores e cursos de formação continuada para professores e diretores, o conteúdo dessa dissertação pode auxiliar na futura construção de conteúdos programáticos ou planos de capacitação dos gestores escolar e métricas para processos de seleção de profissionais, avaliação para engajamento de cargos

de gestor, como acompanhamento do perfil do gestor escolar ao longo de sua carreira.

A despeito das limitações do estudo, essa dissertação entrega um conjunto de ideias, subsidiadas pelo conjunto de gestores que participaram desta pesquisa, e evidenciam as necessidades de formação para o melhor desempenho de suas atividades. Essas necessidades estão, em muitos casos, associadas ao perfil subjetivo estudado nessa pesquisa.

Sob essa ótica, a demanda para formação em finanças (prestação de contas), temática indicada pelo maior número de gestores como importante para formação continuada, estaria sendo estimulada por um perfil de gestor associado à característica orientação para a aprendizagem.

O segundo tema de relevância significativa, evidenciado pelos gestores foi o Relacionamento com Pais e Alunos, temática valorizada dentro da estrutura de variáveis operacionalizadoras da característica liderança. De forma direta, a demanda por formação em liderança pode sugerir o reconhecimento de que o exercício da gestão independentemente de seu tipo democrático, tradicional ou gerencial, não prescinde de um líder ainda, que as os objetivos enfatizados sejam diferentes. Contudo, a característica liderança aqui investigada evidenciou uma multiplicidade de funções associadas ao se exercício, ou seja, o estudo valida um comportamento de liderança multifuncional.

Essas e as demais demandas de formação indicadas (planejamento estratégico, uso dos resultados das avaliações em massa/de censos educacionais / outros e outros para orientar programas de ação na escola, empreendedorismo escolar, uso de objetos virtuais para aprendizagem, habilidades para construção de redes externas de relacionamento, desenvolvimento de talentos, técnicas de comunicação e marketing educacional, gestão de pessoas; gestão de conflitos) são resultados que alertam sobre carências em habilidades e competências ainda presentes nos profissionais da gestão escolar .

Quanto os resultados desse estudo permitiram criar o Produto Final, denominado **Artefato Multicritério de Avaliação e Formação do Gestor da Unidade Pública de Educação Básica**. A questão da avaliação apoia-se no instrumento de mensuração do perfil do gestor envolvendo as características Tipos de gestão escolar, Liderança, Perfil Empreendedor, Orientação para Aprendizagem, Capital Social e Autonomia Escolar Percebida. A formação do gestor apoia-se na

estruturação dos elementos empíricos norteadores de programas de formação continuada, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a gestão escolar.

Contudo, reconhece-se as limitações apresentadas por esse estudo relativas ao pequeno tamanho da amostra, ou seja, 64 casos, selecionados por amostragem não probabilística, impondo a conclusão dos resultados para esse espaço amostral, mas que também tornam-se hipóteses para novos estudos. Também ratifica-se a fragilidade da mensuração do desempenho por meio de apenas um indicador de variação entre os resultados do IDEB 2017-2015; e a possibilidade de eventual viés decorrente da autodeclaração sobre fenômenos passíveis de algum estímulo à declaração da expectativa do ser no lugar da efetiva forma de ser.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Eduardo Botti; ZANINI, Roselaine Ruviano; SOUZA, Adriano Mendonça. Orientação para aprendizagem, orientação para mercado e desempenho organizacional: evidências empíricas. **RAC - Revista de Administração Contemporânea**, v. 16, n. 1, 2012.

ABDIAN, Graziela Z.; HOJAS, Viviane Fernandes; OLIVEIRA, Maria E. Nogueira. Formação, função e formas de provimento do cargo do gestor escolar: as diretrizes da política educacional e o desenvolvimento teórico da administração escolar. **ETD – Educ. Tem. Dig.**, Campinas, v.14, n.1, p.399-419, jan./jun. 2012

ACADEMIA QEDU. Disponível em: <http://gedu.org.br/brasil/pessoas/diretor>. Acesso em: 16 Nov. 2017.

ALVES, Jurema S. de Souza; SÁ, Maria A. Á. dos Santos. Incidentes críticos nas trajetórias profissionais de gestores escolares. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 321-341, 2015.

ARAUJO, Maria Gercilene Campos de. Subjetividade, Crise e Narratividade. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza. V. 2, n. 1, p. 79-91. Mar. 2002 Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482002000100007, acesso em: 14/07/2017. versão On-line ISSN 2175-3644

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES, 1979.

BAKER, W. E.; SINKULA J. M. The Synergistic Effect of Market Orientation and Learning Orientation on Organizational Performance. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 27, p. 411–427, 1999.

BARR, Jenny; SALTMARSH, Sue. “It all comes down to the leadership” The role of the school principal in fostering parent-school engagement. **Educational Management Administration & Leadership**, 2014, 42.4: 491-505.

BERBEL, Alexandre Costa. **Gestão da escola**: transformando o planejamento em ações integradas. São Paulo: Alabama, 2003. p. 269.

BIDO, Diógenes de Souza; GODOY, Arilda Shimidt.; FERREIRA, Jorge Flavio; KENSKI, Julia. Moreira; SCARTEZINI, Vivian Neri. Examinando a relação entre aprendizagem individual, grupal e organizacional em uma instituição financeira. **REA-Revista Eletrônica de Administração**, v. 17, n. 1, p. 58-85, 2011.

BOURDIEU, P. **Le capital social, notes provisoires**. In: Actes de la recherche en sciences sociales, v. 31, p. 2-3, jan. 1980

BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. **A primer on organizational behavior**. 5 Ed. New York: John Wiley & Sons, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acesso em 04 Dez. 2016.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm, acesso em 18 Nov. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>, acesso em 05/06/2017a

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem>, acesso em 05/06/2017b

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>, acesso em 03/07/2017c

_____.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>, acesso em 15/01/2018.

CABRAL, Mozanilde Santos Nunes; SOUSA, Mônica Teresa Costa; DO NASCIMENTO, Alberico Francisco. ESTILOS DE LIDERANÇA NO CONTEXTO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ALGUMAS APRECIACÕES. **Revista Signos**, v. 36, n. 2, 2015.

CARNEIRO, Cristina Aparecida et al. Estudo do Comportamento Empreendedor de Gestores em uma Instituição Pública de Ensino. **Revista Ciências Administrativas; Journal of Administrative Sciences**, v. 23, n. 3, p. 385-399, 2017.

CARVALHO, Monica Timm de. Gestão Educacional e Gerenciamento Estratégico: uma integração por meio da metodologia do Balanced Scorecard (BSC) aplicada a realidade de escola de Educação Básica. 27 março 2015. 113 f. **Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional)**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Porto Alegre, 2015.

CHIN, W. W. **The Partial Least Squares approach to structural equation modeling**: In: MARCOULIDES, G. A. (Ed.) *Modern Methods for business research*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.p. 295-336, 1998

CHIVA, Ricardo; ALEGRE, Joaquin; LAPIEDRA, Rafael. Measuring organisational learning capability among the workforce. *International Journal of Manpower*, v. 28, n. 3/4, p. 224-242, 2007.

CHRISTENSEN, Clayton M.; EYRING, Henry J. **The innovative university: changing the DNA of higher education from the inside out**. John Wiley & Sons, 2011.

COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **The American Journal of Sociology**. v. 94, n. 5, p. 95-120, 1988.

COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes; Colaboradores. Nos Bastidores da Educação Brasileira: **A Gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COVIN, Jeffrey, G.; MILLER, Danny. International Entrepreneurial Orientation: Conceptual Considerations, Research Themes, Measurement Issues, and Future Research Directions. **Entrepreneurship Theory and Practice**. Volume 38, Issue 1, Version of Record online: 28 Nov. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na nova constituição". **ANDE – Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n.º 12, 1987. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/117813>, acesso em 05/07/2017.

DANESI, Luiz Carlos; FOSSATTI, Paulo; SIQUEIRA, Marino da Silva. Identidade Institucional e sua Relação com a Profissionalização da Gestão. XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU. **A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade**. Florianópolis – Santa Catarina – Brasil, dezembro 2014.

DEFFUNE, Deissí. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DESS, G. G.; LUMPKIN, G. T. The role of entrepreneurial orientation in stimulating effective corporate entrepreneurship. **The Academy of Management Executive**, v. 19, n. 1, p. 147-156, fev. 2005.

DIAS, Tatiane Lebre, ENUMO, Sônia Regina Fiorim, TURINI, Flávia Almeida. Avaliação do desempenho acadêmico de alunos do ensino fundamental em Vitória, Espírito Santo. **Estudos de Psicologia**, Campinas, vol. 23 n.4, pp 381-390, 1 outubro - dezembro 2006. On-line ISSN 1982-0275. [HTTP://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000400006](http://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2006000400006)

DICIONÁRIO PORTUGUÊS. Dicionário online de português. Disponível em: [HTTPS://www.dicio.com.br/desempenho/](https://www.dicio.com.br/desempenho/), acesso em 12/07/2017.

DORNELAS, J. C. A. **Empreendedorismo corporativo: como ser empreendedor, inovar e se diferenciar em organizações estabelecidas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

DRABACH, Neila Pedrotti. A Construção Política do Princípio da Gestão Democrática na Legislação Educacional: Marcas de um Passado e de um Presente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCARE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 10_2009. PUC – Paraná. Disponível em:

http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3153_1770.pdf, acesso em 19/07/2017.

DRABACH, Nadia Pedrotti. As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil, mar./2013, 251 ppp. **Dissertação em Educação – Universidade Federal do Paraná.**

DRABACH, Neila Pedrotti, MOUSQUER, Maria Elizabete Londero. Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.258-285, Jul/Dez 2009, ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

FALEIRO, Sandro Nero. **A relação entre orientação para o mercado, orientação para a aprendizagem e inovação: o caso dos cursos de graduação em administração filiados à ANGRAD**, São Paulo: ANGRAD, 2001.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1985.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS-2**. São Paulo: Bookman Editora, 2009.

FILION, Louis Jacques. Empreendedorismo: empreendedores e proprietários-gerentes de pequenos negócios. **Revista de administração**, v. 34, n. 2, p. 5-28, 1999.

FLECK, Carolina Freddo; PEREIRA, Breno Augusto Diniz. Professores e Gestores: Análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, Brasil. **Organizações & Sociedade**, vol. 18, núm. 57, abril-junio, 2011, pp. 285-

FULLAN, Michael. **The change**. Educational leadership. Lodon: ASD Larning. 2002, 59.8: 16-20.

GADOTTI, Moacir. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. São Paulo: COEB, 2016.

GARCIA, Paulo S.; PREARO, Leandro C.; ROMERO, Maria do Carmo; SECCO, Anderson; BASSI, Marcos Sidnei. Desempenho escolar: uma análise do IDEB dos municípios da região do ABC. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 95-114, 2016. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991365>

GARSON, G. David. Testing statistical assumptions. Asheboro, NC: Statistical Associates Publishing, 2012.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O gestor escolar e as demandas da gestão democrática Exigências, práticas, perfil e formação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 135-147, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

HAIR Jr., Joseph F., HULT, G. Tomas. M., RINGLE, Christian M., SARSTEDT, Marko. **A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)**. Sage Publications – California - 2016.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática da escola: Artes e Ofícios da participação coletiva**. 18ª Ed. Campinas – SP: Papyrus, 2012. 3ª Reimpressão, 2014.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA . INEP. Disponível em: portal.inep.gov.br/educação-basica/saeb. Acesso em 12 Julh. 2017

KLANN, Roberto Carlos; CUNHA, Paulo Roberto da; RENGEL, Silene; SCARPIN, Jorge Eduardo. **Avaliação de Desempenhos das Instituições de Ensino Superior pertencentes a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe)**. Contabilidade, Gestão e Governança – Brasília. v. 15. n. 3. p. 71 – 87. set./dez. 2012

KOUZES, J. & Posner, B.. **O novo desafio da liderança: A fonte mais confiável para quem deseja aperfeiçoar sua capacidade de liderança**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

KOUZES, J. & Posner, B. (2009). **O desafio da liderança**. Portugal: Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2009.

LANG, Jeter; BUTZKE, Marco Aurelio; ROSSETTO, Carlos Ricardo; MARINHO, Sidnei Vieira; ALBERTON, Anete. Percepção do ambiente organizacional e comportamento estratégico dos gestores de IES. REBRAE. Revista Brasileira de Estratégia, Curitiba, v. 6, n. 1, p. 56-73, jan./mar. 2014

LEÃO, A. Carneiro. **Introdução à administração escolar**. 2 Ed. São Paulo – Rio de Janeiro – Recife – Bahia – Pará – Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1945.

LEMOS, Emanuela Flores. **A influência do gestor escolar no desempenho qualitativo dos alunos**. Brasília, 2014.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. **Educational administration quarterly**, 1999, 35.5: 679-706.

LIBANEO, Jose Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo, Cortez, 2003.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Organização e administração escolar: curso básico**. 8.ª edição. Brasília: INEP/MEC, 2007.

LUCK, Heloísa. Indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino. **Gestão em Rede**, v. 25, p. 15-18, 2000a.

_____. **Perspectiva da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto. Brasília. v. 17. N. 72. ppp. 11-33. Fev/jun 2000b.

..... Dimensões de gestão escolar e suas competências. **Curitiba: Editora Positivo**, p. 47-69, 2009.

..... **Liderança em gestão escolar**. Editora Vozes Limitada, 2012.

LUMPKIN, G. Tom; DESS, Gregory G. Clarifying the entrepreneurial orientation construct and linking it to performance. **Academy of management Review**, v. 21, n. 1, p. 135-172, 1996.

MAROCO, João. Análise Estatística com o SPSS Statistics. **Report Number**. Perô Pinheiro, Portugal, 2014.

MARTINS, Ana Paula Maioli; BROCANELLI, Cláudio Roberto. O papel do diretor de escola frente aos novos desafios da gestão escolar. In: **Colloquium Humanarum**. 2011. p. 80-85.

MARTINS, José do Prado. **Administração escolar**: uma abordagem crítica. Atlas Editora, São Paulo, 1999.

MARTENS, Cristina Dai Prá; FREITAS, Henrique. Influência do ensino de empreendedorismo nas intenções de direcionamento profissional dos estudantes. **Estudo e Debate**, v. 15, n. 2, p. 71-95, 2008.

MARTENS, Cristina Dai Prá. Proposição de um conjunto consolidado de elementos para guiar as ações visando a orientação empreendedora em organizações de software, 2009. 349 pag. **Tese em Administração. Universidade Federal do Rio Grande do Sul**.

MASTELLA, A. S. **Diagnóstico da gestão de cursos de administração em instituições de ensino superior privadas**. Disponível em: <<http://www.angrad.org.br>>. Acesso em: 10 Mai. 2005.

MEDEIROS, Mirna de Lima. Gestores Escolares: um estudo das características e práticas administrativas presentes na gestão de escolas públicas com melhor desempenho relativo no estado de São Paulo. 2011. **Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo**.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Material didático para educação de jovens e adultos: história, formas e conteúdo. 2010. 254 pag. Tese em Educação, área de concentração História e Historiografia da Educação. Universidade de São Paulo.

MELO, Eleuní Antonio de Andrade. Escala de avaliação do estilo gerencial (EAEG): desenvolvimento e validação. **Revista Psicologia Organizações e Trabalho**, v. 4, n. 2, p. 31-62, 2004.

MERSLAND, R.; STROM, R. O. Performance and governance in microfinance institutions. **Journal of Banking & Finance**, v. 33, n. 4, p. 662-69, 2009.

MIRANDA, Cristina Maria Schmitt; CASSOL, Neidi Krewer; SILVEIRA, Amélia. Gestão empreendedora: perfil e trajetória das mulheres gestoras de uma instituição de ensino superior. 2006. **II CBE – Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru – SP, Julho 2017.

MIRANDA, Nonato Assis de Miranda; SILVA, Liliane Lima da Silva; ESTEVAM, Romildo Rocha; SILVA, André dos Anjos Cangueiro. O Curso de Pedagogia e a formação Inicial do Gestor Escolar. **VI CBE – Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru – SP, Julho 2017.

MONTEIRO, Eduardo; MOTTA, Artur. Gestão escolar: perspectivas, desafios e função social. Rio de Janeiro: LTC, 2013. 307 OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de. Diretor Escolar: O Empreendedorismo como Alternativa de Administração Educacional. **ECCOM**, v. 2, n. 3, p. 65-79, jan/jun., 2011.

MORAIS, Diogo Martins Gonçalves de. Modelagem do desempenho das instituições de ensino superior privadas: Um Estudo para o Segmento de Pequeno e Médio Porte. 2016. 292 pag. **Tese em Administração. Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS**.

OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita. **Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica**. CAEd Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juíz de Fora, s/d. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/audiencias-publicas-1/apresentacoes/apresentacao-lina-katia-ufjf-sistemas-de-avaliacao-da-educacao-basica>. Material didático. Acesso em 05 Dez. 2018.

OLIVEIRA, Neide Aparecida Arruda de. Diretor escolar: O empreendedorismo como alternativa de administração educacional. **ECCOM**, v. 2, n. 3, p. 65-79, jan/jun., 2011.

PADILHA, Carolina Klein et al. Capacidade de aprendizagem organizacional e desempenho inovador: Percepção dos atores de uma empresa têxtil. **RACE-Revista de Administração**, Contabilidade e Economia, v. 15, n. 1, p. 327-348, 2016.

PARENTE, Juliano Mota. **Gestão escolar no contexto gerencialista**: o papel do diretor escolar. Roteiro, Joaçaba, v. 42, n. 2, p. 259-280, maio./ago. 2017. E-ISSN 2177-6059

PARENTE, Juliano Mota; CONCEIÇÃO, Sérgio Henrique da. Gestão escolar: o perfil do diretor das escolas públicas municipais de itabaiana–SE. **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**. Anais. ANPAE: São Paulo, 2011.

PENA, Anderson Córdova; SOARES, Tufi Machado. Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2016, 12.5.

PERIN, Marcelo Gattermann; SAMPAIO, Cláudio Hoffmann; FALEIRO, Sandro Nero. O Impacto da Orientação para o Mercado e da Orientação para Aprendizagem sobre a Inovação de Produto: uma Comparação entre a Indústria Eletroeletrônica e o Setor de Ensino Universitário de Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 1, p. 79-103, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e desafios da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, Vera Regina Ramos. Uma avaliação da liderança do diretor de escola a partir de microdados da Prova Brasil. 29/Jul/2016. 175 pag. **Tese em Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Doutorado em Administração. Fundação Getúlio Vargas Rio de Janeiro**.

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril** - Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

PUTNAM, R. D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

RIBEIRO, Maria Isabel; BENTO, António. As dimensões e práticas de liderança dos professores alunos luso-brasileiros do ensino superior: um estudo comparativo. In: **Actas do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação**. 2010.

SAMMONS, P.; THOMAS, S.; MORTIMORE, P. Forging links: Effective schools and effective departments. London: Paul Chapman Publishing, 1997

SANÁBIO, Marcos Tanure; MAGALDI, Carolina Alves; MACHADO, Carla Silva. Gestor escolar empreendedor: uma breve reflexão teórica sobre empreendedorismo e capital social. **Revista do Programa de Pós Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. Juíz de Fora. P. 131- 149. V. 6. N. 1. 2016

SANDER, Benno. Gestão da Educação na América Latina: Democracia e Qualidade. **Encontro Estadual de Administração da Educação**, ANPAE/Ceará, Fortaleza, 1995. Disponível em: http://bennosander.com/publicacao_detalhe.php?cod_texto=15. Acesso em: 21/07/2017.

SANTOS, Paulo da Cruz Freire dos. Uma escala para identificar potencial empreendedor. Jan./2008. 364 pag. **Tese do Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina**.

BRASIL. SÃO PAULO (SE) Resolução SE 56. Disponível em: <http://www.dersv.com/Resolucao_SE_56_2016_Dispoesobre_perfil_Diretor_Escola.pdf>. Acesso em: 04/08/2017.

SCOTT, Valentina de Souza Paes; MACHADO; Márcia Cristina da Silva; HORTA, Patrícia Maia do Vale; MACHADO, Carla Silva. A política de seleção de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte na perspectiva de modernização da gestão pública. **Revista do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública**. V 3, n.2 (2013). ISSN 2237-9444

SCHMIDT, Serje; BOHNENBERGER, Maria Cristina. Perfil empreendedor e desempenho organizacional. **RAC-Revista de Administração Contemporânea**, v. 13, n. 3, 2009.

SILVA, Eliene Pereira da. A importância do gestor educacional na instituição escolar. **Revista Conteúdo**, Capivari, v. 1, n. 2, 2009.

SILVA, Paulo José; BRITO, Mozar José de; SOUSA, Ana Rosa de; BRITO, Valéria da Glória Pereira. Capital social em rede organizacional: uma análise de suas dimensões explicativas. **Gest. Prod.** vol.22 no.4 São Carlos out./dez. 2015 Epub 30-Out-2015

SILVA, Sofia Micaela; LIMA, Jorge Ávila. Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. v. 45 n.1, ano 2011. pag. 111-142.

SOARES, Tufi Machado; FERNANDES, Niemar da Silva.; NÓBREGA, Mariana Calife; MELO, Manuel Fernando Palácios da Cunha.; A gestão escolar e o IDEB da escola. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, v 1. N. 1. 2011.

SOARES, Tufi Machado; TEIXEIRA, Lucia Helena G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, 2006, 17.34: 155-186.

SOUZA, Ângelo Ricardo de, Perfil da Gestão Escolar no Brasil, Jan./2007. 336 pag. **Tese em Educação: História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**.

SOUZA, Paulo Augusto Ramalho, O desempenho das instituições de microfinanças no Brasil: identificando fatores de influência junto aos gestores de imfs, 2015. 235 pag. Tese em Administração. **Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS**.

STRAPASSON, M. R.; MEDEIROS, C. R. G. Liderança transformacional na enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 2, p. 228-33, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação para a democracia**: introdução à administração escolar. Rio de Janeiro: Editorada UFRJ, 1997.

TEIXEIRA, Anísio. Que é administração escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, 1961. p.84-89, Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/quee.html>, acesso em 10/07/2017

TENENHAUS, M., VINZI, V. E., CHATELIN, Y. M., & Lauro, C.. PLS path modeling. **Computational statistics & data analysis**, v. 48, n. 1, p. 159-205, 2005.

TEODOROSKI, Rita de Cassia Clark; SANTOS, Jane Lucia Silva; STEIL, Andrea Valéria. Aprendizagem Organizacional e Inovação: Uma Análise Bibliométrica Da Produção Científica Internacional no Período entre 2008 e 2012. **Revista Alcance**, v. 22, n. 1, 2015.

TONDOLO, Rosana da Rosa Portella; BITENCOURT, Claudia Cristina; VACCARO, Guilherme Luís Roehe. Capital Social organizacional em um projeto interorganizacional: um estudo desenvolvido no terceiro Setor. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria**, v. 10, n. 1, p. 8-23.

UMAIC. **El regreso a lo que nunca fuimos**. Colombia: Coalico, 2018.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Gestão e Qualidade do Ensino. In: COLOMBO, Sonia Simões; CARDIM, Paulo A. Gomes; Colaboradores. **Nos bastidores da educação brasileira: a gestão vista por dentro**. Porto Alegre: Artmed, 2010. Cap. 5, p.104 – 115.

WALTER, Silvana Anita; DA ROCHA, Daniela Torres; DE SOUZA DOMINGUES, Maria José Carvalho; TONTINE, Gerson. De Professor a gestor: uma análise do perfil dos gestores dos cursos de administração das Instituições de Ensino Superior da região oeste do Paraná. **Revista ANGRAD**, v. 8, n. 1, Jan-Fev-Mar/2007 - pp. 53-72.

WATERS, Tim; MARZANO, Robert J.; MCNULTY, Brian. Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. **A Working Paper**. 2003.

WIKLUND, Johan; SHEPHERD, Dean. Entrepreneurial orientation and small business performance: a configurational approach. **Journal of business venturing**, v. 20, n. 1, p. 71-91, 2005.

ZAMPIER, Marcia Aparecida; WÜNSCH TAKAHASHI, Adriana Roseli. Competências e aprendizagem empreendedora em MPE's educacionais. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 3, 2014.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; BLUM, Marcia Sabina Rosa; MICHELLON, Edimor Antonio. Uma análise das políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil entre os anos de 1980 e 2006. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 3, n. 7, p. 117-139, 2013.

ANEXO I – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Pesquisa de Opinião

Nº do questionário [_____]¹

Este estudo tem por objetivo analisar o cotidiano da Gestão Escolar na Educação Básica a partir do levantamento das necessidades do Diretor/Gestor, das atividades realizadas, de seus relacionamentos internos e externos, de sua forma de ser ou agir e outros aspectos do cotidiano escolar.

ATENÇÃO

ESTE QUESTIONÁRIO SOMENTE DEVE SER RESPONDIDO POR DIRETORES/GESTORES QUE ESTEJAM ATUANDO NA FUNÇÃO, NO MÍNIMO DESDE O INÍCIO DO ANO DE 2017.

IMPORTANTE

- **Não existem respostas certas ou erradas.** As respostas devem apenas expressar o cotidiano e as características dos diretores/gestores de escola.
- Os **dados coletados não serão tratados individualmente**, mas, sim, somados na totalidade dos entrevistados, garantindo o sigilo das informações individuais. O resultado final deverá produzir um quadro geral do ambiente de atuação dos diretores/gestores escolares, identificando a forma de atuar dos diretores/gestores, suas necessidades enquanto diretores/gestores e das escolas para a garantia de seu desempenho.
- Em caso de qualquer dúvida, por favor, consulte a Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) – Mestrado Profissional em Educação, por meio do contato com Liliane Lima da Silva, mestranda do curso de Pós-graduação em Formação Docente e Gestão Educacional, no telefone celular (11) 9 8096 6835 ou, na USCS, por meio do telefone (11) 42933309 (Amanda).
- Sua participação nessa pesquisa de forma REALISTA é fundamental para que seja possível obter desse estudo a maior contribuição possível para orientar melhorias no ambiente da gestão escolar.

MUITO GRATO (A) POR SUA PARTICIPAÇÃO.

Bloco 1 – Perfil dos respondentes

Apenas a título de orientar o perfil sociodemográfico dos diretores/gestores (as) escolares solicitamos que responda inicialmente as questões de 1 a 8.

1) Sexo 1.Masculino 2.Feminino [_____] ²	2) Idade (anotar em anos completos) [_____] ³
3) Indique o mais alto nível de escolaridade que você concluiu? [_____] ⁴ 1. Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau). 2. Ensino Médio 3. Ensino Superior – graduação 4. Ensino Superior – Pós-graduação Lato Sensu 5. Ensino Superior Mestrado 6. Ensino Superior Doutorado 7. Ensino Superior Pós-Doutorado	[SOMENTE PARA QUEM CONCLUI O ENSINO MÉDIO] 4) Qual o curso do ensino médio que você concluiu? [_____] ⁵ 1. Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau). 2. Ensino Médio – Profissionalizante na área de Gestão e negócios (Administração, Contabilidade, Serviços Jurídicos, Assistente de RH e Similares) 3. Ensino Médio – Profissionalizantes em Ciências Exatas – Básicas (Matemática, Física, Química e similares) 4. Ensino Médio – Profissionalizante em Ciências Exatas Aplicadas (Informática, Eletrônica, Mecatrônica, Mecânica e Similares) 5. Ensino Médio – Profissionalizante em Ciências Biológicas e da Saúde 6. Ensino Médio - Outro curso

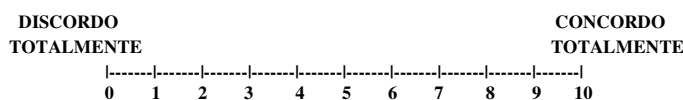
[Somente para quem concluiu pelo menos a graduação]		1.Não 2.Sim
5) Para cada situação de escolaridade de nível superior apresentada abaixo, indique qual a área do curso de nível superior – graduação e pós graduação que você concluiu? (Anotar código “1” para NÃO e anotar código “2” para SIM em cada situação)		Resposta
• Graduação Pedagogia.		6
• Graduação – área Gestão e Negócios (Administração, Contabilidade, Serviços Jurídicos, Assistente de RH, Economia e Similares)		7
• Graduação - em Ciências Exatas – Básicas (Matemática, Física, Química e similares).		8
• Graduação - em Ciências Exatas Aplicadas (Informática, Eletrônica, Mecatrônica, Mecânica e Similares).		9
• Graduação - Outros cursos.		10
• Pós-graduação Lato Sensu ou Extensão em (Administração, Gestão Empresarial ou Escolar, Contabilidade, Serviços Jurídicos, Assistente de RH e Similares)		11
• Pós-graduação Lato Sensu ou Extensão em outras Áreas		12
• Mestrado e/ou Doutorado ou Pós-Doutorado (Administração, Gestão Empresarial ou Escolar, Contabilidade, Serviços Jurídicos, Assistente de RH e Similares)		13
• Mestrado e/ou Doutorado ou Pós-Doutorado em outras áreas		14
6a) Há quantos anos completos você exerce a função de diretor de escola (considerar todos as escolas em que atuou)? [_____]15	7a) Há quantos anos completos você exerce a função de diretor dessa escola? [_____]17	
6b) Há quantos anos completos você exerceu a função de professor (considerar todas as escolas em que atuou) [_____]16	7b) Há Quantos anos completos você exerceu a função de professor dessa escola? [_____]18	
8) Qual o segmento da escola em que você atua na direção. 1. Público Municipal 2. Público Estadual 3. [_____]191 4. Privado		Público Federal

Continua

(Continuação)

BLOCO 2 – GESTÃO DOS DIRETORES/GESTORES DE ESCOLA

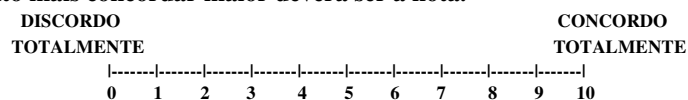
9) Os Diretores de Escola podem apresentar diferentes formatos de fazer a gestão da Escola. Pensando no seu caso, indique para cada afirmativa que vou citar o quanto ela representa a sua forma de atuar na gestão dessa Escola. Para isso indique o seu grau de concordância com cada frase, lembrando que quanto mais você discordar da frase menor deverá ser a pontuação e quanto mais você concordar com a frase maior deverá ser a pontuação.



Frase	Resposta
• Para uma boa gestão o diretor deve sempre centralizar as decisões, visto que ele é a autoridade máxima na escola.	19
• Para os diretores as decisões devem ser sempre aprovadas rapidamente.	20
• Quando surgem propostas que o diretor não considera viável, ele deve sempre acatar no sentido de preservar o bom relacionamento.	21
• A maneira de executar as ações na escola, devem sempre ser definidas pelo diretor.	22
• Somente o diretor e o vice precisam conhecer as metas do projeto escolar.	23
• É extremamente importante o domínio dos conteúdos pedagógicos pelo diretor na elaboração do plano pedagógico.	24
• A construção da democracia requer sempre discussão coletiva do projeto pedagógico.	25
• Para os diretores as decisões devem sempre possibilitar a construção de um espaço coletivo.	26
• Para uma boa gestão o diretor deve sempre buscar diálogo na construção do projeto pedagógico.	27
• A organização e as prioridades de ações da escola devem sempre ser definidas de forma coletiva pelos atores da escola	28
• A escola deve basear sua forma de gestão, na forma de gestão das empresas	29
• O diretor deve sempre estar atento às novas teorias empresariais.	30
• É extremamente importante o espaço físico na elaboração do plano pedagógico	31
• É extremamente importante o conhecimento da realidade na elaboração do plano pedagógico.	190

BLOCO 3: Cotidiano dos diretores

10) Vou citar algumas frases que podem expressar ou não características de Diretores(as) de Escola. Pensando em VOCÊ, indique o quanto DISCORDA ou CONCORDA da frase. Para isso, utilize a escala de pontos abaixo, para expressar o quanto a situação caracteriza o seu cotidiano. Quanto menos concordar menor deverá ser a nota e quanto mais concordar maior deverá ser a nota.



Frases	Resposta
• Sempre mostro preocupação com o bem-estar pessoal dos colaboradores.	39
• Sempre mostro preocupação com o bem-estar pessoal dos alunos.	40
• Sempre aposto na construção de uma visão compartilhada para a escola	44
• Sempre estou empenhado (a) no objetivo coletivo de cumprir a missão da escola	45
• Sempre comunico a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante da comunidade educativa e deixo claro as implicações práticas dessa missão	46
• Sempre incentivo os meus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação	47
• Sempre estimulo a equipe a pensar o que é melhor para os alunos	48

(Continua)

(Continuação)

10) Vou citar algumas frases que podem expressar ou não características de Diretores(as) de Escola. Pensando em VOCÊ , indique o quanto DISCORDA ou CONCORDA da frase . Para isso, utilize a escala de pontos abaixo, para expressar o quanto a situação caracteriza o seu cotidiano. Quanto menos concordar menor deverá se a nota e quanto mais concordar maior deverá ser a nota.	
DISCORDO TOTALMENTE	CONCORDO TOTALMENTE
----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
• Sempre aposto no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras	49
• Sempre informo os membros da escola sobre o que espero deles	50
• Sempre informo com antecedência sobre as mudanças a efetuar	51
• Sempre encorajo os docentes a expressarem as suas ideias/sugestões	52
• Sempre encorajo os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões	53
• Sempre forneço aos docentes feedback sobre o trabalho realizado	54
• Sempre facilito a comunicação eficaz entre os meus colaboradores	55
• Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os alunos	57
• Sempre promovo o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura	58
• Sempre sou capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual	59
• Sempre capacito os colaboradores para tomar decisões importantes	60
• Sempre garanto a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão.	61
• Sempre envolvo os professores no projeto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola	62
11) Uma pesquisa feita sobre o cotidiano de diretores de escolas trouxe um outro conjunto de situações ilustrativas deste cotidiano. Da mesma forma, pensando em VOCÊ indique o quanto DISCORDA ou CONCORDA com cada frase que vou citar. Para isso, utilize a escala de pontos abaixo, para expressar o quanto a situação caracteriza o seu cotidiano. Quanto menos concordar menor deverá se a nota e quanto mais concordar maior deverá ser a nota.	
DISCORDO TOTALMENTE	CONCORDO TOTALMENTE
----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	
Frases	Resposta
• Sempre estou diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação	66
• Sempre trabalho com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos	67
• Sempre acompanho de perto o processo de ensino/aprendizagem	68
• Sempre observo/monitoro a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos	69
• Sempre promovo a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos	70
• Sempre que necessário incentivo a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas	71
• Sempre influencio, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos	72
• Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação	73
• Sempre estou disponível para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos	74
• Sempre promovo um clima de confiança entre o pessoal	75
• Nunca demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos	76

(Continua)
(Continuação)

11) Uma pesquisa feita sobre o cotidiano de diretores de escolas trouxe um outro conjunto de situações ilustrativas deste cotidiano. Da mesma forma, pensando em VOCÊ indique o quanto DISCORDA ou CONCORDA com cada frase que vou citar. Para isso, utilize a escala de pontos abaixo, para expressar o quanto a situação caracteriza o seu cotidiano. Quanto menos concordar menor deverá ser a nota e quanto mais concordar maior deverá ser a nota.

DISCORDO	CONCORDO
TOTALMENTE	TOTALMENTE
----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Sempre me esforço para que se torne agradável ser um membro da escola	77
• Sempre incentivo o trabalho em equipe e promovo a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola	78
• Sempre crio espaço para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e aprender.	79
• Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de realização profissional	80
• Sempre mostro respeito por todos os membros da equipe, tratando-os como verdadeiros profissionais.	81
• Sempre proporciono aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos	82
• Sempre disponibilizo recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal	83
• Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento (comunicação) com os encarregados de educação	85
• Sempre construo relações positivas com as famílias e restante da comunidade educativa	86
• Sempre tento construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planejando e trabalhando com representantes da comunidade local	87
• Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica	88
• Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes	89
• Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas	90
• Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação	91
• Sempre desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola	92
• Sempre lidero através do exemplo, isto é, sou exemplar em termos profissionais.	93

12) A seguir indique se participa ou não das seguintes ocorrências nessa escola Para isso utilize a escala de frequência com 10 pontos onde a pontuação “0” significa NUNCA e a pontuação “10” significa SEMPRE. Quanto menos você participar menor deverá ser a pontuação e quanto mais você participar maior deverá ser a pontuação)

NUNCA	POR VEZES	SEMPRE	
----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----	Atenção: ANOTE código 99 na resposta, se a escola não apresentar a ocorrência
0 1 2 3	4 5 6 7 8 9	10	

Frases	Resposta
• Reunião de Conselho Escolar?	94
• Reunião de Conselho de Classe	95
• Reunião da Associação de Pais e Mestres (APM)	96
• Reuniões formais com professores.	97
• Reuniões formais com funcionários.	98
• Frequenta as reuniões de professores com pais sobre desempenho de alunos	99

(Continua)

(Continuação)

12) A seguir indique se participa ou não das seguintes ocorrências nessa escola Para isso utilize a escala de

frequência com 10 pontos onde a pontuação “0” significa NUNCA e a pontuação “10” significa SEMPRE. Quanto menos você participar menor deverá ser a pontuação e quanto mais você participar maior deverá ser a pontuação)

NUNCA	POR VEZES										SEMPRE	Atenção: ANOTE código 99 na resposta, se a escola não apresentar a ocorrência
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
• Reuniões de HTPCS												100
• Reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço.												101
• Reuniões informais para conversar com alunos, professores e funcionários												102
• Reuniões com familiares responsáveis												103
• Encontros com famílias quando alunos começam a faltar muito ou apresentam comportamento de indisciplina												104

13) Diretores de escola entrevistados em outros trabalhos realizados, apresentaram mais situações relacionadas a forma de ser (ou não ser) de um(a) Diretor(a) Escolar. Pensando na sua forma de ser, indique o quanto concorda ou discorda que a situação que vou citar representa a sua forma de ser. Para isso, utilize a escala abaixo, na qual a Pontuação “0” significa DISCORDO TOTALMENTE, e a Pontuação “10” significa “CONCORDO TOTALMENTE”. Assim quanto menos a situação representar sua forma de ser menor deverá ser a pontuação e quanto mais a situação representar sua forma de ser maior deverá ser a pontuação.

DISCORDO TOTALMENTE											CONCORDO TOTALMENTE
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Frase	Resposta
• Sempre tenho controle sobre os fatores críticos para minha plena realização profissional.	114
• Sempre me considero profissionalmente uma pessoa muito mais persistente que as demais.	115
• Sempre encontro soluções muito criativas para problemas profissionais com os quais me deparo	116
• Sempre tenho um bom plano para minha vida profissional	117
• Sempre sou escolhido como líder em projetos ou atividades profissionais	118
• As pessoas sempre pedem minha opinião sobre os assuntos de trabalho	119
• As pessoas sempre respeitam a minha opinião	120
• Antes de fazer algo importante no meu trabalho, sempre planejo muito bem o que irei fazer	121
• Sempre procuro estudar muito a respeito de cada situação profissional que envolva algum tipo de risco	122
• Sempre prefiro um trabalho repleto de novidades a uma atividade rotineira	124
• Sempre gosto de mudar minha forma de trabalho quando possível	125
• Sempre me relaciono muito facilmente com outras pessoas	126
• Sempre me incomoda muito ser pego de surpresa por fatos que eu poderia ter previsto	127
• Sempre assumiria uma dívida de longo prazo, acreditando nas vantagens que essa oportunidade de negócio traria para mim.	128
• No trabalho, sempre influencio a opinião de outras pessoas a respeito de um determinado assunto.	129
• Sempre admito correr riscos em troca de possíveis benefícios	130
• Os contatos sociais que tenho sempre são muito importantes para a minha vida profissional	131
• Meus contatos sociais sempre influenciam muito pouco a minha vida profissional	132
• Conheço muitas pessoas que podem me auxiliar profissionalmente, sempre que preciso.	133

14) Vou citar agora frases que podem caracterizar ou não o ambiente da escola que os diretores/gestores atuam. Pensando no seu caso, indique para cada frase o quanto ela representa a situação da sua escola. Quanto mais você discordar da frase menor deverá ser a pontuação e quanto mais você concordar com a frase maior deverá ser a pontuação.

DISCORDO TOTALMENTE CONCORDO TOTALMENTE
 |-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Frase	Resposta
• Esta escola tem total possibilidade de estabelecer diretrizes, princípios e estratégias para promover a participação necessária para a construção de seu projeto político-pedagógico.	158
• O poder de decisão desta escola sobre o seu trabalho é amplo, incluindo a participação das famílias e da comunidade de seu entorno.	159
• Existe um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema educacional e dirigente escolar que possibilita decidir sobre o tipo de educação que a escola promoverá	161
• Essa escola compartilha responsabilidades com a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito do tipo de educação que a escola deve promover e como vão agir para realizá-la.	162
• Esta escola considera importante ouvir as posições de diferentes grupos que a constituem, procurando chegar a um consenso nos processos de tomada de decisão	165
• Esta escola responde por suas ações, presta conta de seus atos e se responsabiliza por eles	166
• Essa escola é totalmente transparente em termos de prestar conta para a sociedade.	169
• Esta escola monitora e avalia todas as suas ações e comunica os resultados alcançados para toda a comunidade escolar.	170
• Esta escola acredita que é preciso respeitar os direitos de todos, mas também assumir seus deveres.	171
• A autonomia desta escola somente pode ser construída e sustentada com base na responsabilidade conjunta (corpo diretivo, funcionários e professores)	174
• Essa escola possui mecanismos para ouvir as sugestões do corpo diretivo, funcionários, professores e comunidade.”	175
• Essa escola sempre toma decisões considerando a opinião da maioria	177

15) Na sua condição de diretor(a)/gestor(a) de escola, apresente o quanto concorda ou discorda com as situações comportamentais que vou citar a seguir, são um conjunto de frases que podem caracterizar ou não a forma de atuação de diretores/gestores de escola. Pensando no seu caso, indique para cada frase o quanto ela representa a sua situação nesta escola. Quanto mais você discordar da frase menor deverá ser a pontuação e quanto mais você concordar com a frase maior deverá ser a pontuação.

DISCORDO TOTALMENTE CONCORDO TOTALMENTE
 |-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Frase	Resposta
• Sempre apoio aos colaboradores quando apresentam novas ideias.	OAV.88
• Sempre respondo de forma favorável às iniciativas dos colaboradores, a fim de encorajá-los a gerar novas ideias.	OAV.89
• Sempre valorizo mudanças na forma de se fazerem as coisas	OAV.49
• Sempre facilito a mudança na forma de se fazerem as coisas	OAV.91
• Sempre encorajo os colaboradores a se comunicarem	OAV.52
• Sempre incentivo uma comunicação livre e aberta dentro das equipes de trabalho	OAV.58

(continua)

(Continuação)

15) Na sua condição de diretor(a)/gestor(a) de escola, apresente o quanto concorda ou discorda com as situações comportamentais que vou citar a seguir, são um conjunto de frases que podem caracterizar ou não a forma de atuação de diretores/gestores de escola. Pensando no seu caso, indique para cada frase o quanto ela representa a sua situação nesta escola. Quanto mais você discordar da frase menor deverá ser a pontuação e quanto mais você concordar com a frase maior deverá ser a pontuação.

DISCORDO TOTALMENTE CONCORDO TOTALMENTE
 |-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

• Sempre facilito a comunicação dentro da escola	OAV.73
• Sempre a presença de equipes de trabalho multifuncionais	OAV.78
• Sempre envolvo os colaboradores nas decisões importantes da direção da escola.	OAV.61
• Sempre considero o ponto de vista dos colaboradores nas políticas da escola	OAV.59
• As pessoas sempre sentem-se envolvidas nas principais decisões da direção da escola	OAV.62
• Sempre incentivo o enfrentamento de situações novas na escola.	OAV.47
• Sempre assumo riscos que não prejudiquem a escola	OAV.122
• Sempre tenho dificuldade na obtenção de recursos para projetos que envolvam situações novas	134
• Sempre tomo decisões sem possuir todas as informações	135
• Sempre colete e relato as informações do ambiente externo	136
• Sempre utilizo sistemas e procedimentos de recebimento e compartilhamento de informações.	137
• Sempre promovo ações de interação dos colaboradores com o ambiente externo.	138

16) Considerando o seu cotidiano de relacionamentos na atividade de direção da escola, indique o quanto discorda ou concorda que a afirmativa que vou citar representa a sua realidade. Para isso, utilize a escala de pontos abaixo, lembrando que quanto mais você discordar da frase menor deverá ser a pontuação e quanto mais você concordar com a frase maior deverá ser a pontuação.

DISCORDO TOTALMENTE CONCORDO TOTALMENTE
 |-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Frase	Resposta
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu tenha alto grau de popularidade	139
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja me relacionando com o sistema político.	140
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de vínculos com pais/familiares de alunos.	141
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na permanente construção de relacionamentos de confiança e cooperação entre os familiares de alunos.	142
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos por meio de atividades esportivas e culturais.	143
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na formação de vínculos com associações/instituições em geral.	145
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na permanente construção de relações de confiança no seio da comunidade escolar.	147
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações visando a captação de apoio financeiro externos para projetos da escola.	149

(Continua)

(Continuação)

16) Considerando o seu cotidiano de relacionamentos na atividade de direção da escola, indique o quanto discorda ou concorda que a afirmativa que vou citar representa a sua realidade. Para isso, utilize a escala de pontos abaixo, lembrando que quanto mais você discordar da frase menor deverá ser a pontuação e quanto mais você concordar com a frase maior deverá ser a pontuação.			
<p>DISCORDO TOTALMENTE CONCORDO TOTALMENTE</p> <p>0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>			
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com órgãos governamentais.	150		
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações pessoais com associações de apoio social. (como associações de apoio a criança e ao adolescente, associações de bairro, entidades religiosas, outras associações ou entidades comunitárias)	151		
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações institucionais com associações esportivas e culturais.	152		
• Considero extremamente importante que enquanto diretor da escola eu esteja atuando na formação de relações com órgãos de segurança comunitária.	154		
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na manutenção de relações com empresários ou empresas.	155		
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com outras escolas da rede pública	156		
• Considero extremamente importante que enquanto diretor eu esteja atuando na construção de relações com escolas particulares.	157		
<p>17) Pensando nas habilidades e competências que um diretor necessita adquirir para desempenhar suas atividades de forma mais eficaz para a qualidade pedagógica, física, social e cultural da escola, atribua uma pontuação que expresse a prioridade de treinamento dos diretores em cada uma das áreas que vou citar, lembrando que a pontuação “0” significa “NENHUMA PRIORIDADE” e que a pontuação 10 significa “MÁXIMA PRIORIDADE”.</p> <p style="text-align: center;"> NENHUMA PRIORIDADE MÁXIMA PRIORIDADE 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 </p>			
Treinamento em	Resposta	Treinamento em	Resposta
• Uso de objetos Virtuais para Aprendizagem	179	• Planejamento estratégico	187
• Prestação de contas (Finanças)	180	• Uso dos resultados das avaliações em massa, dos censos educacionais e outros para orientar programas de ação na escola	188
• Desenvolvimento de talentos	181	• Relacionamento com pais e alunos	189
• Rotina escolar	182	<p>Indique outro(s) tema(s) para treinamento que julga de extrema importância para o seu desempenho como diretor(a)/gestor(a) não apresentado nos itens anteriores</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
• Liderança	183		
• Habilidades para formação de redes externas de relacionamento	184		
• Empreendedorismo Escolar	185		
• Técnicas de comunicação e marketing educacional	186		

Muito Obrigado (a) por sua PARTICIPAÇÃO

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL MESTRADO EM EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Você está sendo convidado para participar como voluntário de uma pesquisa intitulada por Cotidiano do Diretor Escolar na Educação Básica, sob responsabilidade da pesquisadora Liliane Lima da Silva, matriculada no Mestrado em Educação, sob o nº 17.287-4, identidade Nº 22.448.394-8 e orientada pela Professora Dra. Maria do Carmo Romeiro.

1. OBJETIVO DA PESQUISA

Analisar o cotidiano da Gestão Escolar na Educação Básica a partir do levantamento das necessidades do Diretor/Gestor, das atividades realizadas, de seus relacionamentos internos e externos, de sua forma de ser ou agir e outros aspectos do cotidiano escolar.

2. DESCRIÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Esta pesquisa é de natureza aplicada, com abordagem quantitativa e utiliza o levantamento de 100 casos para estudo, com coleta de dados por meio da aplicação de questionário.

O questionário apresenta questões relacionadas ao cotidiano do diretor escolar, envolvendo temáticas como: atividades realizadas, relacionamentos internos e externos, sua forma de ser e agir na direção da escola, suas necessidades/dificuldades e seus interesses de aperfeiçoamento.

3. DESCRIÇÃO DE EVENTUAIS RISCOS DA PESQUISA

Considera-se que a ocorrência de eventuais constrangimentos seja mínima ou nenhuma, registrando-se ainda que os dados coletados não serão utilizados individualmente, mas, sim, serão somados com os dados dos demais respondentes, o que garante o sigilo absoluto das informações individuais coletadas.

4. DIREITO DE CONFIDENCIALIDADE

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e o registro do seu questionário serão conhecidos apenas pelo pesquisador envolvido no estudo.

Os resultados a serem publicados serão aqueles decorrente da soma das respostas de todos os participantes, o que mantém sob sigilo sua identidade.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao **Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS)**, localizado na **R. Santo Antônio, 50 – Centro, Campus Centro da USCS, São Caetano do Sul. Fone (11) 42393217 ou ainda através do e-mail: cep.uscs@uscs.edu.br**

Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a utilização dos dados que informei para compor o total de dados a serem trabalhados no seu conjunto em caráter científico. Não autorizo a publicação de dados pessoais,
Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local: _____ Data: ___/___/___

Assinatura do Sujeito (ou responsável)

Assinatura do pesquisador