



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – MESTRADO

Josilaine Santos da Cruz

**O ESTILO DE GESTÃO DO DIRETOR E SEUS REFLEXOS NA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO
DE MINAS GERAIS**

BELO HORIZONTE

2025

JOSILAINE SANTOS DA CRUZ

**O ESTILO DE GESTÃO DO DIRETOR E SEUS REFLEXOS NA
APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO
ESTADO DE MINAS GERAIS**

Dissertação a ser apresentado ao curso de Mestrado Acadêmico em Administração do Centro Universitário Unihorizontes, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Teixeira Dias

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de Pesquisa: Estratégia, Inovação e Competitividade

BELO HORIZONTE

2025

Ficha catalográfica elaborada pelo Bibliotecário
Bruno Tamiet de Almeida CRB6 3082

Cruz, Josilaine Santos da.

C957e

O estilo de gestão do diretor e seus reflexos na aprendizagem de alunos em escolas públicas do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Centro Universitário Unihorizontes, 2025.

92 p.

Orientador: Dr. Alexandre Teixeira Dias

Dissertação (mestrado). Centro Universitário Unihorizontes.
Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Estilos de liderança - Otimismo acadêmico - Desempenho estudantil

I. Josilaine Santos da Cruz II. Centro Universitário Unihorizontes – Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 658.37

FOLHA DE APROVAÇÃO



Instituto Novos Horizontes de Ensino Superior e Pesquisa Ltda.

Centro Universitário Unihorizontes

Mestrado Acadêmico em Administração

MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **JOSILAINE SANTOS DA CRUZ**

Matrícula: 241488095

LINHA DE PESQUISA: Estratégia, Inovação e Competitividade.

ORIENTADORA (A): **Prof. Dr. Alexandre Teixeira Dias**

TÍTULO: **"O ESTILO DE GESTÃO DO DIRETOR E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS"**

DATA: 05/02/2025

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
ALEXANDRE TEIXEIRA DIAS
Data: 05/02/2025 22:16:17-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Alexandre Teixeira Dias
Centro Universitário Unihorizontes
(ORIENTADOR)

Documento assinado digitalmente
JERSONE TASSO MOREIRA SILVA
Data: 11/02/2025 09:35:48-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jersone Tasso Moreira Silva
Centro Universitário Unihorizontes

Documento assinado digitalmente
FABIO CORREA
Data: 11/02/2025 10:03:13-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Corrêa
(Universidade FUMEC)

Rua Paracatu, 600 – Barro Preto – CEP: 30.180-090
Av. Sinfrônio Brochado, nº 1281 - Barreiro de Baixo – CEP: 30640-000
Telefone: (31)3293-7000 – Site: <http://www.unihorizontes.br>
Belo Horizonte- MG

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE PORTUGUÊS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado intitulada O ESTILO DE GESTÃO DO DIRETOR E SEUS REFLEXOS NA APRENDIZAGEM DE ALUNOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MINAS GERAIS apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico Centro Unihorizontes, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO de autoria de JOSILAINE SANTOS DA CRUZ sob orientação de Prof. Dr. ALEXANDRE TEIXEIRA DIAS, contendo 93 páginas.

ITENS DA REVISÃO:

- Correção gramatical
- Inteligibilidade do texto
- Adequação do vocabulário

Belo Horizonte, 03 de janeiro de 2025

Documento assinado digitalmente
 SANDRA DE ALMADA MOTA
Data: 03/01/2025 17:28:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Sandra de Almada Mota
Doutora em Letras pela PUC –MINAS
CV: <http://lattes.cnpq.br/5235854541215701>

REVISORA CREDENCIADA: Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Ciências Econômicas - Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração
Escola de Enfermagem - Col. de Pós-graduação em Gestão de Serviços de Saúde
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIHORIZONTES - Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE FORMIGA – UNIFOR-MG

RESUMO

Aderência a Linha de Pesquisa: O presente estudo se integra ao Núcleo de Pesquisa em Estratégia e Competitividade (NUPEC), um dos grupos de pesquisa do Centro Universitário Unihorizontes.

Objetivo: Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar quais os efeitos do estilo de gestão adotado pelo diretor, na aprendizagem de alunos em escolas públicas, situadas no Estado de Minas Gerais.

Referencial Teórico: Como referencial teórico, optou-se por trabalhar o constructo otimismo Acadêmico - um dos Quatro Caminhos, defendidos por Leithwood *et al.* (2017), que enfatiza que a influência dos líderes flui ao longo de quatro caminhos para chegar aos alunos - o caminho Racional, o caminho Emocional, o caminho Organizacional e por fim, o caminho Familiar – estudado por Hoy *et al.* (2006), com o estudo sobre o estilo de Liderança - baseados na teoria de Leithwood *et al.* (2017) e Bass e Avolio (1993) – e o desempenho estudantil, medidos pelo IDEB.

Método: Foi utilizada a metodologia quantitativa, do tipo descritiva, caracterizado por levantamento de campo ou *survey*. Para a coleta de dados utilizou-se dois questionários estruturados – o MLQ-5S, que trata dos estilos de liderança e o SAOS, que aborda o otimismo acadêmico - mensuração com a aplicação da Modelagem de Equações Estruturais – PLS-PM, como forma de avaliar a relação entre as variáveis propostas pelo modelo de referência.

Resultados: Dentre as sete hipóteses levantadas no estudo, as hipóteses H01 (quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico) e H07 (quanto maior o otimismo acadêmico, maior o desempenho), não foram rejeitadas, validando, assim, o efeito direto significativo entre o estilo de gestão transformacional e o otimismo acadêmico e o otimismo acadêmico e o desempenho estudantil.

Contribuições teóricas/metodológicas: A pesquisa possibilitou subsídios significativos para a academia ao relacionar variáveis que, em conjunto, são ainda pouco exploradas na literatura existente. A análise detalhada das relações entre os estilos de Liderança adotados pelos diretores de escolas estaduais do Estado de Minas Gerais e o rendimento escolar, permite um aprofundamento do entendimento sobre como esses processos podem ser otimizados, abrindo caminho para futuras pesquisas que possam explorar diferentes abordagens e contextos institucionais.

Contribuições gerenciais/sociais: No âmbito organizacional, este estudo contribui para a tomada de decisão da organização estadual de ensino de Minas Gerais, no que tange à implementação e aprimoramento de práticas de Gestão do Conhecimento. As evidências empíricas apresentadas aqui demonstram que o diálogo e a troca de conhecimento são elementos centrais para o sucesso e o crescimento das organizações. Socialmente, estudar o estilo de gestão de professores da rede estadual de Minas Gerais é uma iniciativa de relevância social significativa, pois aborda questões fundamentais sobre a qualidade da educação pública e seus impactos na formação cidadã e no desenvolvimento social.

Palavras-chave: Estilos de Liderança, otimismo acadêmico, desempenho estudantil.

ABSTRACT

Theoretical Framework: The theoretical framework chosen for this study is the construct of Academic Optimism — one of the Four Paths proposed by Leithwood *et al.* (2017). This framework emphasizes that the influence of leaders flows through four paths to reach students: the Rational Path, the Emotional Path, the Organizational Path, and finally, the Family Path. This concept was studied by Hoy *et al.* (2006), in conjunction with leadership styles — based on the theories of Leithwood *et al.* (2017) and Bass & Avolio (1993) — and student performance, measured by IDEB (Basic Education Development Index).

Method: A quantitative, descriptive methodology was used, characterized by a field survey. For data collection, two structured questionnaires were applied: the MLQ-5S, which addresses leadership styles, and the SAOS, which focuses on academic optimism. Structural Equation Modeling (PLS-PM) was employed to measure and evaluate the relationship between the variables proposed by the reference model.

Results: Among the seven hypotheses raised in the study, hypotheses H01 (the more transformational the leadership style, the higher the academic optimism) and H07 (the higher the academic optimism, the better the performance) were not rejected. Thus, a significant direct effect was validated between transformational management style and academic optimism, as well as between academic optimism and student performance.

Theoretical/Methodological Contributions: The research provided significant contributions to academia by linking variables that, together, are still underexplored in the existing literature. The detailed analysis of the relationships between the leadership styles adopted by principals of public schools in Minas Gerais and academic performance allows for a deeper understanding of how these processes can be optimized, paving the way for future research that may explore different approaches and institutional contexts.

Managerial/Social Contributions: At the organizational level, this study contributes to decision-making within the state education system of Minas Gerais regarding the implementation and improvement of knowledge management practices. The empirical evidence presented here demonstrates that dialogue and knowledge exchange are central elements for the success and growth of organizations. Socially, studying the management style of principals in the state school system of Minas Gerais is a highly relevant initiative, as it addresses fundamental issues about the quality of public education and its impacts on citizenship formation and social development.

Keywords: Leadership styles, academic optimism, student performance.

LISTA DE SIGLAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDP- Confiança Coletiva no Corpo Docente e nos Pais

CO- Consideração dos Outros

EI- Inteligência Intelectual

ECFD- Eficácia Coletiva - Fatores Desfavoráveis

ECFF- Eficácia Coletiva - Fatores Favoráveis

ECS- Eficácia Coletiva – Segurança

GE- Gestão pela Exceção

H1- Hipótese 1

H2- Hipótese 2

H3- Hipótese 3

H4- Hipótese 4

H5- Hipótese 5

H6- Hipótese 6

H7- Hipótese 7

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

II- Influência Idealizada

IM- Inspiração Motivacional

KMO- Kaiser-Meyer-Olkin

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MLQ- Multifactor Leadership Euestionnaire

PDAF- Programa de Descentralização Administrativa e Financeira

SAOS- Academic Optimism of Schools

SAVEAL- Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas

SARESP- Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo

SEEA- Secretaria de Educação do Estado de Alagoas

SEE-MG- Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SPELL- Scientific Periodicals Eletronic

SPSS- Statistical Package for the Social Sciences

SRE-Secretaria Regional de Educação

VIES- Vilas Olímpicas e Escolas

LISTA DE TABELA E FIGURAS

TABELA 1 - Relação de artigos encontrados na base de dados da capes	19
TABELA 2 - Caracterização da liderança transformacional Segundo Bass e Avolio (1993)	37
TABELA 3 - Caracterização da liderança transformacional segundo Leithwood <i>et al.</i> (2017)	39
TABELA 4 - Caracterização da liderança transacional segundo Bass e Avolio (1993)	41
TABELA 5 - Impactos da liderança nos resultados dos alunos	43
TABELA 6 - Relação itens x afirmativas avaliados no SAOS para geração do otimismo acadêmico	47
TABELA 7 - Relação afirmativas x estilo de liderança	48
TABELA 8 - Afirmativas do modelo MSQ-6S	49
FIGURA 1 - Modelo hipotético	50
TABELA 9 - Análise fatorial exploratória- construtos formativos do Otimismo acadêmico	53
TABELA 10 - Estatísticas descritivas por indicadores – liderança transformacional	54
TABELA 11 - Estatísticas descritivas por indicadores – liderança transacional	58
TABELA 12 - Estatísticas descritivas por indicadores – liderança laissez-faire	60
TABELA 13 - Estatísticas descritivas por indicadores – otimismo acadêmico	62
TABELA 14 - Medidas de consistência interna	64
TABELA 15 - Validade discriminante dos indicadores (índice htmt)	65
TABELA 16 - Cargas cruzadas dos indicadores amostra de docentes	66
TABELA 17 - Significância estatística da carga por indicador	67
TABELA 18 - Significância estatística dos pesos dos construtos de primeira ordem	69
TABELA 19 - Parâmetros do modelo estrutural	70
TABELA 20 - Resultado do teste de hipóteses	71
FIGURA 2 - Resultados da estimação dos parâmetros do modelo efeitos totais	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO...	11
1.1	Objetivos...	16
1.1.1	Objetivo Geral...	16
1.1.2	Objetivos específicos...	17
1.2	Justificativa...	17
1.3	Revisão da Literatura	18
1.4	Adequação a Linha de Pesquisa	24
2	REFERENCIAL TEÓRICO...	26
2.1	Otimismo Acadêmico – Uma das Variáveis do Caminho Racional	28
2.1.1	Crenças que compõem o Otimismo Acadêmico...	30
2.1.1.1	Eficácia Coletiva	30
2.1.1.2	Confiança no corpo docente e nos pais	31
2.1.1.3	Ênfase Acadêmica	33
2.1.1.4	Efeitos da Liderança na escala de Otimismo Acadêmico e no Desempenho Acadêmico	34
2.2	Estilos de Liderança	36
2.2.1	Liderança Transformacional	37
2.2.2	Liderança Transacional	40
2.2.3	Efeitos da Liderança no Desempenho Acadêmico	42
3	PERCUSRO METODOLÓGICO...	45
3.1	Tipo, Abordagem e amostra	45
3.1.1	SAOS - Academic Optimism of Schools	46
3.1.2	MLQ-6S - Multifactor Leadership Questionnaire	48
3.2	Modelo hipotético	50
3.3	População e Amostra	50
3.4	Procedimentos para coleta de dados	51
4	ANÁLISE DE DADOS	52
4.1	Análise fatorial e reagrupamento de indicadores	52
4.2	Análise descritiva da amostra de docentes	53
4.2.1	Análise descritiva dos resultados Liderança Transformacional	54
4.2.2	Análise descritiva dos resultados Liderança Transacional	58
4.2.3	Análise descritiva dos resultados Liderança Laissez-Faire	59
4.2.4	Análise descritiva dos resultados Otimismo Acadêmico	61
4.3	Capacidade explicativa do modelo – amostra de docentes	63
4.4	Análise do modelo de mensuração – amostra de docentes	64
4.5	Análise do modelo estrutural e teste de hipóteses – amostra de docentes	69
4.6	Discussão dos resultados do Modelo Hipotético	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXO I	90
	ANEXO 2	91

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos 30 anos, assistiu-se a reformas educativas destinadas a elevar os padrões de desempenho dos alunos, que fizeram com que a liderança escolar se tornasse de grande interesse na educação internacional (Cruickshank, 2017). Segundo esse autor, tal interesse decorre da crença de que a liderança escolar pode influenciar, significativamente, a qualidade do ensino e da aprendizagem nas suas escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos, melhorando as condições de trabalho dos seus professores e o clima e ambiente da sua escola.

Os fatores que influenciam a proficiência dos alunos, segundo Palermo *et al.* (2014), são variados e complexos, permeando diferentes níveis, desde o mais elementar, das características socioeconômicas e culturais dos indivíduos e de suas famílias, até o modo das dinâmicas que ocorrem nas salas de aula, relacionando professores e alunos, assim como as características estruturais da escola. Nesse sentido, defende o autor, que alunos e seus responsáveis, diretores e professores das instituições de ensino são alguns dos atores relevantes que agem sobre o processo latente gerador de maiores ou menores rendimentos escolares.

O marco inicial dos estudos, buscando os fatores que interferem no desempenho escolar, é o chamado Relatório Coleman, publicado em 1966, que analisa as causas para as diferenças de desempenho entre as escolas norte-americanas, (Coleman *et al.*, 1966). Concluiu-se com esse estudo, que as diferenças de infraestrutura e equipamentos entre as escolas, assim como a qualidade do seu corpo docente ou de seus currículos, sua localização e mesmo o nível socioeconômico das escolas, não justificavam a grande variação de desempenho entre os alunos de diferentes escolas, ou seja, não importava a escola em que os alunos estudavam.

Palermo *et al.* (2014) destacam que, nesse Relatório, o principal fator responsável pelas disparidades de desempenho dos alunos, na época, eram as diferenças socioeconômicas individuais entre estes. Ainda segundo a pesquisa desses autores, como as diferenças entre as escolas americanas eram poucas, havia dúvidas sobre o que aconteceria em situações em que tais diferenças contextuais fossem maiores. Além disso, restrições sobre os procedimentos analíticos aplicados aos dados, foram consideradas deficitárias em diversos aspectos.

Outra crítica importante ao relatório constata-se na falta de variáveis que caracterizassem os processos internos das escolas, tais como expectativas e dinâmicas do professor, tempo de aula utilizado para atividades acadêmicas, organização e gestão da escola, além do clima escolar. A partir de então, a linha de estudo sobre a eficácia escolar começou a ser desenvolvida por meio de pesquisas de autores como (Palermo *et al.* 2014).

Nos últimos anos, novas linhas de pesquisa têm se empenhado em analisar, então, a proficiências dos alunos. Segundo Cruickshank (2017), a crença de que a liderança escolar pode influenciar, significativamente, a qualidade do ensino e da aprendizagem nas suas escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos, melhorando as condições de trabalho dos seus professores e o clima, além do ambiente da sua escola, representa um dos exemplos desses novos estudos.

Dentre as dimensões intraescolares que têm suscitado crescente interesse nos pesquisadores, ressalta-se a Gestão Escolar, destacadamente do diretor escolar, que tem sido compreendido como um ator fundamental para a eficácia escolar, sobretudo, na literatura internacional estudado por Day (2018) e Leithwood *et al.* (2019).

O interesse de pesquisadores internacionais como Pont *et al.* (2008) e Shatzer *et al.* (2014) na liderança escolar decorre da crença de que o estilo de liderança do diretor pode fazer uma diferença substancial na qualidade do ensino e a aprendizagem nas suas escolas e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos, melhorando as condições de trabalho dos seus professores e o clima e o ambiente da sua escola (Cruickshank, 2017).

Na verdade, pesquisadores como Leithwood *et al.* (2006) sugeriram que o estilo de liderança é a segunda maior influência na aprendizagem dos alunos, atrás apenas do ensino em sala de aula. Além disso, a revisão de Hallinger (2011), da pesquisa empírica sobre liderança escolar, inferiu que os líderes podem ter efeitos positivos indiretos ou mediados no desempenho dos alunos, construindo uma cultura de aprendizagem organizacional colaborativa e ajudando a desenvolver as capacidades de liderança do pessoal e da comunidade. Estas partes interessadas, como pais e professores, podem, então, ajudar na criação de um clima escolar positivo que promova o ensino e a aprendizagem e, conseqüentemente, o bem-estar dos alunos.

Por sua vez, a ampla gama de literatura nacional sobre Gestão Escolar, apesar de contemplar importantes aspectos do processo de gestão, ainda parece incipiente quando se trata de discutir e analisar as relações entre gestão escolar e os resultados escolares, significativamente exploradas na literatura internacional (Oliveira & Waldhelme, 2016).

Nessas pesquisas, os autores apontaram que, quando nivelado o nível socioeconômico dos alunos, fatores escolares como a liderança do diretor e o clima escolar podem impactar, positivamente, os resultados dos alunos.

Outros autores, como Oliveira e Carvalho (2018), ainda destacaram que, controlando as variáveis indicativas das características de origem dos alunos, entre 10% e 20%, os demais índices responsáveis pelo baixo aproveitamento poderiam ser explicados por aspectos internos das escolas. Estes estudaram, também, quais seriam os fatores intraescolares associados à eficácia escolar nos estudos nacionais - recursos escolares - sendo eles organização e gestão da escola, clima acadêmico, formação e salário docente e ênfase pedagógica. Os resultados desse estudo, indicaram indícios significativos sobre o efeito positivo desses três primeiros fatores citados, anteriormente, no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Em particular, esses autores citam pesquisas realizadas com dados sobre as escolas brasileiras que apontam a percepção sobre a liderança do diretor e sua dedicação como características associadas à eficácia escolar.

As descobertas do estudo de Dukamo & Bota (2025), mostrou que as técnicas de liderança transformacional do diretor afetam significativamente e favoravelmente o desempenho acadêmico dos alunos, além de que diretores em escolas de alto desempenho exibem mais frequentemente comportamentos de liderança transformacional do que em escolas de baixo desempenho.

Outro avanço importante para os estudos sobre o desempenho escolar e, por conseguinte, sobre o efeito das escolas, foi o advento, na década de 1970, dos modelos hierárquicos. A princípio, os modelos de regressão linear utilizados, até então, foram desenvolvidos para análise de dados independentes, porém, esse pressuposto não era válido para os dados escolares, visto que estudantes de uma mesma turma podem ter desempenhos mais próximos se comparados a estudantes de turmas diferentes, devido a fatores como convivência diária e por estarem submetidos aos mesmos processos de ensino, estando, portanto, as unidades de análise correlacionadas, explica (Brooke & Soares, 2008).

Dessa forma, os modelos hierárquicos, respeitavam a estrutura aninhada dos dados escolares ao considerarem variáveis em nível da escola ou da turma, resolvendo, assim, o problema do vício de agregação dos modelos lineares clássicos. Ao mesmo tempo, esses modelos permitiam que a análise do desempenho escolar utilizasse informações individuais por aluno conjuntamente aos dados dos níveis superiores, melhorando, então, as estimativas dos efeitos (Alves & Soares, 2007). Assim, na década de 1980, a modelagem hierárquica

começou a ser utilizada na pesquisa educacional, permitindo quantificar os efeitos das escolas e avaliar a influência dos diversos fatores no desempenho dos alunos, por meio da utilização de variáveis relacionadas aos diferentes níveis de análise, como a escola, a turma ou o próprio aluno (Brooke & Soares, 2008).

A entrada tardia do Brasil na pesquisa sobre eficácia escolar permitiu que os métodos mais adequados ao tratamento dos dados fossem usados de imediato (Brooke & Soares, 2008). Com isso, os primeiros estudos brasileiros que analisaram o desempenho escolar, conforme salienta Palermo *et al.* (2014), já consideravam a estrutura hierárquica dos dados educacionais.

A saber, Leithwood *et al.* (2017) enfatizam que a influência dos líderes flui ao longo de quatro caminhos para chegar aos alunos - o caminho Racional, o caminho Emocional, o caminho Organizacional e, por fim, o caminho Familiar. Cada um desses caminhos é preenchido por condições ou variáveis chave que podem ser influenciados por aqueles que exercem liderança e têm efeitos relativamente diretos sobre os estudantes, (Leithwood *et al.*, 2017).

De forma resumida, conforme apresenta Leithwood *et al.* (2017), as condições ou variáveis do Caminho Racional estão enraizadas no conhecimento e nas competências dos membros do pessoal escolar sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem - o núcleo técnico da escola - enquanto o Caminho Emocional inclui os sentimentos, disposições ou estados afetivos dos membros do pessoal (tanto individual como coletivamente) que moldam a natureza do seu trabalho, por exemplo, o sentido de eficácia dos professores.

Já as condições no Caminho Organizacional incluem características das escolas que estruturam os relacionamentos e interações entre os membros da organização, incluindo, por exemplo, culturas, políticas e procedimentos operacionais padrão. No Caminho da Família, existem condições que refletem as expectativas da família em relação aos seus filhos, a sua cultura e apoio aos alunos, e as orientações da comunidade em relação à escola e à educação geral (Leithwood *et al.*, 2017).

Nesta pesquisa, dentre os quatro caminhos que compõem a Teoria dos Quatro Caminhos, será explorada apenas uma das variáveis do Caminho Racional sobre a gestão escolar, o Otimismo Acadêmico e seu reflexo na aprendizagem dos alunos, em vista da complexidade de cada Caminho.

Vários foram os fatores citados que influenciam o desempenho obtido pelos alunos, como fatores familiares, características dos alunos ou a situação econômica. Além desses, a

gestão educacional também tem um peso importante sobre o desenvolvimento pedagógico do aluno, (Casassus, 2002). Nesse sentido, o autor argumenta que há estilos de gestão mais exitosos do ponto de vista de suas consequências para os alunos do que outros no conjunto das escolas.

Assim, a ideia de que modelos de gestão educacional associados à aprendizagem dos alunos - defendida por Witzer (2006) - vem sendo bem aceita, contrariando a suposição disseminada nos estudos da perspectiva institucional, de que as estruturas organizacionais das escolas não se relacionam ao seu desempenho, (Versiani *et al.*, 2018).

Achados que confirmam essa afirmação estão nos estudos de Anastasiou e Garametsi (2021), em que a liderança escolar impacta significativamente a eficácia de uma escola. Argumentos semelhantes foram feitos por Ibrahim (2021), que alegaram que existem variações distintas de desempenho acadêmico entre os alunos, dependendo dos estilos de liderança examinados e que a liderança escolar eficaz pode alterar os resultados acadêmicos dos alunos

Dukamo e Botha (2025), compartilham do mesmo resultado, defendendo que a liderança e a administração escolar determinam principalmente o aprendizado dos alunos e a qualidade educacional. Os atributos da liderança escolar impactam positivamente o comprometimento dos professores, o que melhora o aprendizado dos alunos (Dukamo & Botha 2025).

A concepção dos efeitos da liderança escolar sob o desempenho dos alunos constitui uma das teorias a ser explorada também, neste estudo. Segundo Leithwood *et al.* (2017), a liderança confere uma autonomia considerável aos líderes escolares e aos seus colegas sobre o que deve ser melhorado e como essa melhoria ocorrerá, ou seja, os líderes escolares precisam de conhecer as condições da sala de aula, da escola e da família que contribuem significativamente para a aprendizagem dos alunos.

O estilo de gestão adotado pelo gestor educacional define-se como um padrão composto pelas práticas administrativas e pelas práticas pedagógicas, a primeira diz respeito à formulação do programa geral da escola, já a parte pedagógica compreende os modos de realizar a ação educativa, que englobam o currículo, os conteúdos e a forma de ensinar, (Ledsma, 2008). Também diz respeito ao *modus operandi* específico da gestão das escolas em determinado período histórico, quando se adquiriu regularidade, permanência e legitimação. Nesse *modus operandi*, estão presentes mecanismos de alocação, coordenação,

controle e direcionamento dos recursos humanos e materiais da escola, (Versiani *et al.*, 2018). Esses mecanismos englobam instrumentos, processos e práticas.

Nesse sentido, o modelo de gestão educacional pode ser entendido como a etapa de sedimentação dos processos de institucionalização, Tolbert e Zucker (1999) refere-se à persistência de um conjunto de práticas e valores sustentado, historicamente, por um conjunto de escolas.

Para Thornton e Ocasio (2008), definir um estilo de gestão eficaz não é tarefa fácil, visto que as variações são inerentes aos próprios processos institucionais. Cada escola, a partir de suas práticas, desenvolve um conjunto próprio de valores dentro do campo e busca legitimá-lo ao confrontá-lo com outras lógicas que transitam por meio das pressões ambientais. Dessa forma, defendem os autores, a adoção de determinada estrutura de gestão educacional é reforçada pelas práticas administrativas e pedagógicas da escola, gerando outros valores impregnados na solução de problemas educacionais cotidianos.

As escolas constroem um comportamento racional e significativo decorrente de sua vivência e justificam tal comportamento em relação aos fins que buscam cumprir. Por ser assim, a lógica institucional é o conteúdo e o significado sobre os elementos que distinguem as práticas e normas dos conjuntos de escolas, enquanto instituições (Versiani *et al.*, 2018)

Dessa forma, sob os fundamentos apresentados, percebe-se a necessidade de se estudar as relações entre o estilo de gestão adotada pelo diretor escolar e o desempenho dos alunos. Com base nessa inquietude, apresenta-se como pergunta de pesquisa, quais são os efeitos do estilo de gestão adotado pelo diretor escolar, no desempenho de alunos em escolas públicas situadas no Estado de Minas Gerais?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Esta pesquisa tem por objetivo geral investigar quais os efeitos do estilo de gestão adotado pelo diretor, na aprendizagem de alunos em escolas públicas, situadas no Estado de Minas Gerais.

1.1.2 Objetivos específicos

Para direcionar a pesquisa, propõe-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os diferentes estilos de gestão adotados por diretores escolares em escolas públicas de Minas Gerais;
2. Analisar o impacto do estilo de gestão escolar na motivação e engajamento dos professores e funcionários, ou seja, no Otimismo Acadêmico;
3. Analisar o impacto do estilo de gestão escolar no Desempenho Acadêmico;
4. Analisar o impacto do Otimismo Acadêmico no Desempenho dos alunos;
5. Investigar quais os efeitos do estilo de gestão adotado pelo diretor, na aprendizagem de alunos em escolas públicas, situadas no Estado de Minas Gerais.

1.2 Justificativa

O estudo dos efeitos do estilo de gestão na performance dos alunos é fundamental no contexto acadêmico por diversas razões, afirma Leithwood *et al.* (2017). Primeiramente, a gestão escolar desempenha um papel central na organização e eficácia das instituições de ensino, influenciando diretamente a qualidade do ambiente educacional e o desenvolvimento dos estudantes.

Compreender como diferentes estilos de gestão impactam o desempenho dos alunos pode fornecer *insights* valiosos para gestores, educadores e formuladores de políticas públicas. Além disso, investigar essa relação contribui para a identificação de práticas eficazes de gestão escolar que promovam melhores resultados acadêmicos e socioemocionais entre os estudantes. Esses estudos servem para o aprimoramento contínuo da educação, permitindo a implementação de estratégias mais eficientes e alinhadas com as necessidades e expectativas da comunidade escolar.

Estudar o estilo de gestão de professores da rede estadual de Minas Gerais é uma iniciativa de relevância social significativa, pois aborda questões fundamentais sobre a qualidade da educação pública e seus impactos na formação cidadã e no desenvolvimento social.

Alguns autores como Bulgaren (2023) defendem que o professor não atua apenas como transmissor de conteúdo, mas seria também mediador do conhecimento,

desempenhando papel importante na construção de um ambiente que favoreça o aprendizado ativo e participativo.

Silva e Andrade Neta (2023) já citam a importância da afetividade e das relações interpessoais na instituição como fatores que influenciam positivamente o desempenho dos alunos. Nesse sentido, estudar os estilos de gestão pode ajudar a identificar práticas utilizadas pelo diretor que promovam a integração entre professores, alunos e a comunidade escolar, fortalecendo os vínculos interna e externamente à escola.

Dessa forma, a investigação sobre a relação entre o estilo de gestão de professores e o desempenho discente na rede estadual de Minas Gerais não é apenas um exercício acadêmico, mas uma ação com implicações diretas para a sociedade, oferecendo subsídios para intervenções mais assertivas no âmbito da educação pública.

Organizacionalmente, este estudo justifica-se ao fornecer subsídios para a implementação de políticas educacionais mais assertivas, pautadas no fortalecimento da gestão escolar e pedagógica, promovendo uma maior qualidade do ensino na rede estadual. Leithwood *et al.* (2004) destacam que a liderança educacional é um dos fatores mais determinantes para a melhoria do desempenho dos estudantes, uma vez que influencia diretamente o ambiente escolar, a motivação dos professores e a definição de metas pedagógicas claras.

Ao compreender os estilos de gestão mais eficazes, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), poderia investir na formação continuada dos professores, desenvolver estratégias que promovam a autonomia docente e criar mecanismos de suporte às escolas, favorecendo o engajamento dos alunos e o alcance de melhores resultados educacionais. Além disso, a integração dessas práticas ao planejamento estratégico da Secretaria pode contribuir para a superação de desafios estruturais e sociais, alinhando a educação pública mineira aos padrões de excelência e equidade.

1.3 Revisão da Literatura

Diante da realidade exposta até agora, procurou-se identificar como está o panorama nacional atual das pesquisas em gestão escolar, relacionada ao rendimento dos alunos. Para tal, realizou-se a busca de periódicos em dois repositórios, Spell (Scientific Periodicals Eletronic Library) e CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando como palavras chaves, gestão escolar, rendimento e aluno, e mais

nenhuma outra restrição a princípio, encontrando-se pouquíssimas publicações, as quais, quando analisadas, não coincidiam com o tema que se quer analisar.

Na primeira base pesquisada, Spell, utilizando as palavras já citadas – gestão escolar, rendimento e aluno, a plataforma retornou apenas um arquivo, porém este não tratava do assunto em questão e sim a relação mobilidade e rendimento dos alunos. Na base da Capes, com os mesmos descritores, e sem nenhuma outra restrição adotada inicialmente, foram encontrados 58 trabalhos que reportam ao período de 1991 a 2024, todos no formato artigo, ou seja, não há teses ou dissertações publicadas nacionalmente, com esse tema, nessa base.

Após essa pesquisa geral, optou-se em restringir apenas o período, limitando-se a publicações de 2018 a 2023, por julgar serem dados mais atualizados, retornando, assim, 26 artigos. Dentre estes, em uma primeira análise, porém, havia quatro que apareciam em duplicidade e dois que não se considerou, por serem os mesmos artigos já descritos na tabela, apenas traduzido para outro idioma.

Em ambas as bases de dados analisadas, não houve preocupação com a classificação pelo Qualis dos periódicos. Assim, a tabela 1 relaciona o título de todos os arquivos encontrados, ano de publicação – que foram listados em ordem cronológica para melhor visualização da evolução ao longo do período escolhido – autores e objetivo de cada artigo.

Tabela 1

Relação de artigos encontrados na base de dados da CAPES.

continua

	Título	Autores	Data	Objetivo
1	Relação entre a Descentralização Financeira via PDAF e Rendimento Escolar	Silva, Francisco José da Silva, Edileuza Fernandes	2023	O artigo discute o Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) do Distrito Federal, o rendimento escolar e a distorção idade/série no ensino fundamental, com base em legislação, documentos e dados do Censo-DF.
2	Fatores críticos de sucesso que aumentam a autonomia discente	Ferraz Araujo, Nino Murat de Meirelles Quintella, Heitor Luiz	2023	O objetivo desse artigo é contribuir com dados que corroborem com o desenvolvimento estudantil fora do ambiente escolar, facilitando e até aumentando o desempenho do aluno, através da avaliação dos Fatores Críticos de Sucesso.
3	O esporte como auxílio à educação: análise do Projeto Vilas Olímpicas e Escolas (VIES)	Melo, Leonardo Bernardes Silva de Rocha, Hugo Paula Almeida da Ribeiro, Leonardo Gonçalves Souza, Marcel	2022	O objetivo do artigo foi diagnosticar o rendimento acadêmico dos estudantes da Rede Pública Municipal, que participaram do

Tabela 1*Relação de artigos encontrados na base de dados da CAPES.*

continuação

	Título	Autores	Data	Objetivo
		Lima Lessa de Silva, José Edmilson da Lima, Michel Leonardo Ferreira de Leite, Marcelo Bittencourt Soares, Antonio Jorge Gonçalves		Projeto Vilas Olímpicas e Escolas (VIES).
4	Usos dos resultados das Avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores	Borges, Regilson Maciel Carvalho, Karolayne Rezende de Freitas, Thaís Mariana de Eder Adriano Mendonça	2022	A pesquisa teve como objetivo analisar a produção científica publicada em artigos científicos, teses, dissertações e anais de eventos sobre os usos dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores, buscando compreender como os/as autores/as das produções analisadas apontam que essas instâncias das redes de ensino se apropriam dos resultados dessas avaliações.
5	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL: para ou contra a democratização da/na educação básica?	Luce, Maria Beatriz Lima, Laudirege Fernandes	2022	O objetivo desse artigo é analisar a implementação do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas - Saveal, no governo de José Renan Calheiros Filho (2015-2021).
6	Relação família-escola: percepções de professores e pais/encarregados de educação numa escola pública em Angola	Diambo, Fortunato Pedro Branco, Maria Luísa	2021	O objetivo desse artigo é analisar as percepções de professores e pais ou responsáveis de educação, no que tange à problemática da relação família-escola, no contexto de uma escola pública do ensino primário, primeiro e segundo ciclos do ensino secundário em Angola.
7	Contribuições de práticas freirianas para a formação de professores/as: experiência de uma gestão escolar	Carvalho, Cosmeria Souza de, Cruz, Lilian Moreira de	2021	O objetivo desse artigo é apresentar um relato de experiência de uma gestão escolar, que buscou pautar suas práticas nos princípios da pedagogia freiriano e contribuir para formação permanente dos/as docentes e discentes.
8	Investimento em educação diminui a criminalidade: análise dos municípios do Rio Grande do Sul usando econometria espacial	Fochezatto, Adelar Petry, Guilherme Braatz, Jacó Marcondes, Henrique Romão	2021	Este estudo procura identificar se há associação entre gastos em educação e taxas de criminalidade nos municípios do Rio Grande do Sul.

Tabela 1*Relação de artigos encontrados na base de dados da CAPES.*

	Título	Autores	Data	Objetivo
9	Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar: possibilidades para o ensino de leitura	Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo Franco, Thiago Loyola Campos, Anne Caroline Lima	2021	O objetivo desse artigo é estudo objetiva delinear quais são as relações entre a mobilização de estratégias metacognitivas de leitura e o desempenho escolar, sob uma perspectiva sociocognitiva.
10	Avaliação, Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024 e as interpretações acerca da Meta 7	Barbosa, José Marcio Silva Mello, Rita Márcia Andrade Vaz de	2021	O objetivo desse artigo é discutir acerca de suas implicações na gestão da educação pública. Preocupados em eximir o Estado de sua responsabilidade pelos baixos índices do sistema de avaliação do ensino público e escassos investimentos na educação pública, evidenciamos que há dúvidas se o índice tem sido considerado um indicador suficiente para realmente avaliar a qualidade em educação.
12	Colaboração entre direção escolar e professores com foco na aprendizagem discente	Fernandes, Francisca Risolene Sousa, Francisca Genifer Andrade de Fialho, Lia Machado Fiuza	2021	O objetivo desse artigo é apresenta-se resultado de pesquisa pela qual objetivou-se compreender o papel do diretor escolar frente às demandas que ultrapassam o âmbito burocrático-administrativo da gestão e que suscitem relações colaborativas com os professores no tocante ao trabalho desenvolvido em sala de aula.
13	Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo	Kohatsu, Lineu Norio Ramos, Natalia Ramos, Maria da Conceição Pereira	2020	O estudo tem por objetivo geral investigar a experiência de uma escola municipal de ensino fundamental de São Paulo no acolhimento de alunos imigrantes.
14	O impacto da participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar: um estudo realizado na Escola do I Ciclo Elimabe I em Malanje	Cabamba, João Israel	2020	O objetivo desse artigo é abordar aspectos ligados ao grau de participação da família e o papel na gestão escolar como no rendimento das aprendizagens dos educandos.
15	O uso dos resultados do SARESP como instrumento de gestão escolar: boletim pedagógico e avaliação institucional	Sabia, Claudia Pereira de Padua	2020	O objetivo deste estudo é identificar se os resultados do SARESP 2016 foram discutidos entre gestores e professores e quais foram os encaminhamentos; verificar também se as escolas realizam a avaliação institucional de modo a subsidiar a gestão escolar.
16	Ideologias de conveniência em Educação	Estêvão, Carlos Vilar	2019	O artigo busca discutir sobre as ideologias de convivência no âmbito escolar.

Tabela 1*Relação de artigos encontrados na base de dados da CAPES.*

continuação

	Título	Autores	Data	Objetivo
17	Mobilidade e rendimento escolar dos estudantes de ensino médio em Natal (RN, Brasil)	Lima, William de Mendonça Freire, Flavio Henrique Miranda de Araujo	2018	O objetivo desse artigo é discutir sobre os deslocamentos diários casa-escola e o rendimento dos alunos do ensino de educação básica (nível médio) em Natal, RN.
18	Tarefa para Casa: sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem Homework: Yes or no? A self-regulated learning perspective	Cunha, Jennifer Silva da Martins, Juliana Nunes, Ana Rita Moreira, Tânia	2018	O objetivo desse artigo é promover uma reflexão profunda sobre a Tarefa para Casa e sua utilização, com vistas a trazer importantes benefícios para os alunos.

Partindo para a análise bibliométrica dos artigos encontrados na tabela 1, adianta-se que ela aqui descrita leva em consideração o tema abordado nos artigos. Dessa forma, a ordem listada na tabela 1 difere dos parágrafos a seguir.

Tem-se que o primeiro artigo a ser abordado ocupa a décima posição da referida tabela e objetiva tratar das práticas freirianas adotadas pela escola, buscando identificar caminhos que promovam a valorização docente, de maneira a ofertar um ambiente propício para a prática educativa, sendo o gestor de suma importância nesse aspecto, pois ele/ela pode propiciar um trabalho pautado na colaboração para que cada sujeito envolvido no processo assuma um papel autônomo e busque condições para que a Educação aconteça de forma satisfatória, (Barbosa & Vaz De Melo, 2021).

Existem também nessa lista, três artigos que tratam de rendimento escolar, associados às avaliações externas; o artigo de Sabia (2019), que trata de ações que os gestores podem promover para recuperar alunos com defasagem na avaliação do Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), adotada pela escola em questão e não faz relação com a forma ou estilo de gestão adotada pelos gestores.

O segundo artigo, de Barbosa e Vaz De Melo (2021), faz uma avaliação do Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 e as interpretações acerca da Meta 7. O terceiro texto dessa análise, dos autores Luce e Lima (2022), utiliza o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (Saveal), sendo esse estudo contextualizado na história e na situação sociopolítica, enfocando principalmente o modelo de gestão político-educacional empregado na Secretaria de Educação do estado de Alagoas (SEEA), por meio da realização

de testes de desempenho com os alunos, mas não aborda o rendimento dos alunos e sim a gestão administrativa.

A lista conta ainda com dois artigos que tratam da realidade Angolana. O artigo de Diambo e Branco (2021) trata da relação família-escola: percepções de professores e pais ou responsáveis pela educação em uma escola pública em Angola. Os autores acabam concluindo que, dentre as razões principais para o pouco envolvimento da família, estão a falta de tempo, aliada à ocupação.

O texto de Cambaba (2020) aprofunda nos conhecimentos sobre a interação que deve existir entre a família e a escola no processo de ensino e de aprendizagem em Malanje - cidade de Angola. Essa análise justifica-se no fato de que quanto melhor for a parceria entre elas, mais positivo e significativo será o desempenho escolar dos filhos, visto que, a participação da família na educação formal dos filhos precisa ser constante e consciente, pois vida familiar e vida escolar se complementam.

Acrescentam-se à análise, os dados encontrados por Silva e Silva (2023), que revelam, ao avaliar a aplicação dos recursos do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) do Distrito Federal, considerando o período de 2004 a 2018, que existem diferenças entre anos iniciais e anos finais do ensino fundamental em termos de melhoria das taxas de rendimento escolar.

O artigo de Melo *et al.* (2022), que teve como objetivo diagnosticar o rendimento acadêmico dos estudantes da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro, que participaram do Projeto Vilas Olímpicas e Escolas (VIES), constatou que os alunos acompanhados pelo VIES apresentaram rendimento escolar médio superior ao grupo que não realizava atividades sistemáticas nas Vilas Olímpicas. Este artigo, apesar de tratar de rendimento escolar, não abordou questões com a relação à gestão escolar e sim à gestão Municipal.

A obra de Borges *et al.* (2022) apresentou um estudo bibliográfico fazendo uma análise da produção científica publicada no Brasil, no período de 2008 a 2018, em algumas bases de dados, tendo como descritores de busca as palavras “avaliação externa”, “secretaria de educação ou gestores/professores” e “usos dos resultados”. O levantamento apontou para 12 estudos, referindo-se às secretarias de educação, 8 estudos com foco na gestão escolar e 10 que tratavam dos usos pelos professores, totalizando 27 produções, considerando que 3 trabalhos se repetiam nos focos analisados.

Outras duas publicações se referiam ao desenvolvimento escolar dos alunos. A obra de Fernandes *et al.* (2021) utilizou o estudo de caso utilizando professores e diretores

vinculados à Secretaria Municipal de Educação de Horizonte/CE, para concluir que os professores são considerados os principais encarregados pelo rendimento dos alunos e que a colaboração da gestão em sala de aula é esporádica, pois os diretores priorizam as atividades burocráticas com ações verticalizadas que utilizam a avaliação como mecanismo de controle e responsabilização docente.

Já o texto de Araujo e Quintella (2023) analisou a melhoria do desempenho escolar dos estudantes por meio do aumento da sua autonomia fora do âmbito escolar utilizando os Fatores Críticos de Sucesso de (Rockart, 1979).

Os demais textos listados fogem ao foco do tema que se pretende pesquisar, e, em um deles é analisado o rendimento escolar em função de estratégias de leitura, outro estuda a relação entre a alimentação escolar e rendimento dos alunos e uma última obra estuda a dualidade atleta-estudante.

Além desses, há ainda artigos que investigam o acolhimento de alunos imigrantes e outros que analisam como as ideologias de convivência em Educação têm funcionado na educação como tecnologias sutis de poder. Por fim, ainda consta um texto que aborda a associação entre gastos em educação e taxas de criminalidade nos municípios do Rio Grande do Sul.

Ainda que tenhamos algumas publicações dentre as analisadas que trate do rendimento discente e da gestão escolar, percebe-se ainda a escassez de publicações nacionais acerca da relação entre a gestão escolar e o rendimento dos alunos, encontrando-se, assim, poucos estudos na literatura propondo a se estudar a gestão escolar e a condução da melhoria discente.

1.4 Adequação a Linha de Pesquisa

A linha de pesquisa sobre eficiência escolar e gestão educacional, conforme apresentada na introdução fornecida, está preocupada em entender como diferentes aspectos da organização e liderança escolar podem influenciar de maneira eficaz o desempenho acadêmico dos alunos. Vários autores contribuíram para essa área, destacando a importância de abordagens multidimensionais e metodologias rigorosas para investigar as relações entre gestão escolar e resultados educacionais.

No contexto da eficiência escolar, a gestão educacional é vista como um elemento crucial que pode maximizar o aproveitamento dos recursos disponíveis e otimizar os

processos educacionais para promover o sucesso dos alunos. Autores como Casassus (2002) enfatizam que os modelos de gestão educacional têm impacto direto no desenvolvimento acadêmico dos alunos, fornecendo *insights* valiosos sobre como estruturas organizacionais podem ser ajustadas para melhorar a eficiência escolar.

Outros estudos, como os de Hallinger e Heck (1996, 1998), ressaltam o papel decisivo da liderança escolar na eficiência escolar, argumentando que líderes autônomos podem implementar mudanças positivas que beneficiam diretamente os alunos. Essa autonomia é fundamental para adaptar práticas pedagógicas e administrativas com o objetivo de alcançar melhores resultados.

Assim, a linha de pesquisa sobre eficiência escolar e gestão educacional abrange uma variedade de temas relacionados à organização, liderança e práticas educacionais que visam otimizar o desempenho acadêmico dos alunos. O uso de abordagens multidimensionais e metodologias robustas é essencial para identificar estratégias eficazes que promovam uma educação de qualidade e eficiente.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A liderança escolar tem sido, cada vez, mais reconhecida como uma poderosa força transformadora da qualidade da educação. O seu impacto baseia-se na capacidade dos agentes escolares, em especial dos diretores, de influenciar de maneira positiva o trabalho coletivo que, diariamente, se realiza na educação básica para formar as novas gerações (Weinstein & Simielli, 2023).

Diante disso, a liderança do diretor escolar pode-se expressar de diferentes formas, desde a busca por um projeto educacional que inspire e motive a comunidade educacional até o suporte adequado para alcançar um ensino de melhor qualidade dentro das salas de aula, passando pela organização bem-sucedida de instâncias coletivas de trabalho docente ou pelo incentivo à participação geral dos diferentes atores na vida escolar, (Weinstein & Simielli, 2023).

Segundo Cabral (2014), a escola é uma organização complexa na qual se cruzam múltiplas lógicas de ação que influenciam os processos e os resultados escolares, e que possui características específicas que a distinguem de outras organizações. Os modos de gestão e liderança assumem, nesses espaços, uma dimensão ainda mais relevante, apresentando-se como uma variável central no funcionamento das organizações escolares, (Cabral & Alves, 2020).

Efetivamente, há várias décadas que a investigação tem vindo demonstrar a centralidade dos processos de gestão e liderança escolar na melhoria da eficácia das escolas, (Cabral & Alves, 2020). Especificamente, ao longo dos últimos 10 anos, entre a ampla gama de condições escolares que influenciam os alunos, a liderança perde apenas para a instrução em sala de aula, conforme defende Leithwood *et al.* (2004).

Os profissionais que ocupam cargos formais de liderança escolar, é claro, têm muito menos oportunidades de interagir diretamente com os alunos do que os professores ou os pais (Leithwood *et al.*, 2004). Assim, não é a relação direta entre um líder escolar, entende-se por diretor escolar, e um aluno, ou um grupo de alunos, que explica a maioria dos efeitos significativos da liderança em relação ao aprendizado dos alunos.

A obra de Weinstein e Simielli (2023) tem confirmado que, quando a liderança é coletiva, amplamente distribuída e conectada em redes com a comunidade, essas conquistas aumentam. Segundo esse autor, os líderes, como compreende-se na pesquisa, muitas vezes, não são apenas os poucos indivíduos numa escola que ocupam cargos administrativos ou de

liderança formais, a liderança, muitas vezes, é amplamente partilhada ou distribuída com professores, pais e alunos que também assumem esse papel de vez em quando.

Leithwood *et al.* (2017) defende que, embora aqueles que ocupam posições formais de liderança quase sempre desempenhem funções essenciais de liderança, a complexidade e o volume dos desafios que precisam de ser abordados na maioria das escolas ultrapassam em muito as capacidades de resposta do quadro relativamente pequeno de líderes formais numa escola.

Ainda em suas descobertas, Leithwood *et al.* (2010) afirmam que a liderança escolar se tornou uma prioridade nos programas de política educacional em nível internacional, desempenhando um papel decisivo na melhoria dos resultados escolares, influenciando as motivações e capacidades dos professores, bem como o ambiente escolar.

Uma liderança escolar eficaz é indispensável para aumentar a eficiência e a equidade da educação, e os responsáveis pela política educacional precisam melhorar a qualidade da liderança escolar e torná-la viável, (Leithwood, 1994).

Sabendo que a escola existe para oferecer a melhor educação e aprendizagem aos seus alunos, o exercício da gestão escolar e a possível liderança partilhada devem ser investigados (e avaliados) na medida em que contribuem para esse fim, (Bolívar, 2003). De acordo com esse autor, a liderança é muito importante para o sucesso dos alunos, e, seus efeitos sobre os estudantes são tipicamente indiretos e quase sempre distribuídos por toda a organização.

A investigação das últimas décadas, como as de Louis e Wahlstrom (2010), de Leithwood *et al.* (2010) e Robinson (2009), forneceram evidências sobre os tipos de práticas de liderança que, em última análise, melhoram os processos escolares e os resultados educativos dos alunos. Esses projetos são normalmente chamados de modelos de liderança de efeitos indiretos, Leithwood e Louis (2012) e aumentam evidências sobre até que ponto os mediadores e moderadores selecionados explicam os efeitos da liderança nos estudantes.

Os resultados obtidos no estudo feito por Leithwood *et al.* (2017), uma das bases teóricas dessa pesquisa, indicaram que os Quatro Caminhos, como um todo, explicaram 43% da variação no desempenho dos alunos em matemática e linguagem. Nele, utilizou-se a resposta de 1445 professores a uma pesquisa on-line que mediu um pequeno conjunto de variáveis ou condições em cada um dos Quatro Caminhos, bem como um conjunto de práticas de liderança implementadas por aqueles em muitas funções em suas escolas. Complementando o processo de coleta de dados, os dados de desempenho em matemática e

alfabetização nas 3ª e 6ª séries foram fornecidos pelo programa anual de testes da província (programa de Qualidade e Responsabilidade Educacional de Ontário). Já os dados do Censo Canadense de 2006 forneceram uma medida composta do *status* socioeconômico escolar (usado como variável de controle), (Leithwood & Sun, 2018).

Embora as variáveis associadas a cada um dos quatro caminhos sejam distintas, de acordo com o que defende Leithwood e Sun (2018), elas também interagem com variáveis nos outros caminhos, e a falha em não levar em conta tal interação limitará severamente a influência do líder escolar. Os autores citam, por exemplo, que se um líder escolar decidir melhorar o estatuto da Imprensa Acadêmica de uma escola (uma variável no Caminho Racional), também deverá considerar quais serão os sentimentos dos seus professores, em resposta. Assim, o líder terá de garantir que os seus professores começam a sentir-se, por exemplo, eficazes no que diz respeito ao seu papel na promoção da imprensa acadêmica da escola (uma variável no Caminho Emocional).

Em tempo, é importante salientar que a liderança escolar influencia indiretamente a aprendizagem dos alunos, melhorando as principais condições de aprendizagem em cada um dos quatro caminhos – Racional, Emocional, Organizacional e Familiar, (Leithwood *et al.*, 2017).

Na busca em responder à indagação deste estudo, quais os efeitos do estilo de gestão adotado pelo diretor, na aprendizagem de alunos em escolas públicas, situadas no Estado de Minas Gerais, analisa-se uma das variáveis dos Quatro Caminhos proposto por Leithwood e Louis (2012), o Otimismo acadêmico, que faz parte do Caminho Racional. Essa escolha se deu em virtude da complexidade de estudo dos demais Caminhos e variáveis do Caminho Racional, em um só estudo e a falta de dados para replicar a pesquisa original nos demais campos que fazem parte do trabalho original.

2.1 Otimismo Acadêmico – Uma das Variáveis do Caminho Racional

O Otimismo Acadêmico das Escolas, segundo Hoy *et al.* (2006), é um conjunto coletivo de crenças mantidas pelo corpo docente como um todo que:

- O corpo docente da escola acredita que pode ensinar até os alunos mais difíceis – eficácia coletiva.
- O corpo docente da escola confia nos alunos e nos pais – o corpo docente confia.

- O corpo docente da escola enfatiza os aspectos acadêmicos – ênfase acadêmica.

O otimismo acadêmico da escola evoluiu do trabalho geral sobre psicologia positiva, que vai além do foco tradicional na patologia para examinar a experiência humana em termos de esperança e realização; isto é, o otimismo acadêmico está enraizado na psicologia humanista, (Hoy *et al.*, 2006).

Os fundamentos teóricos do otimismo acadêmico estão enraizados nas teorias sociais cognitivas e de autoeficácia de Albert Bandura, na teoria do capital social de James Coleman, no estudo de Martin Seligman sobre otimismo aprendido (Hoy *et al.* 1996), além do trabalho de Wayne K. Hoy e seus colegas sobre cultura e clima.

Ainda segundo Hoy *et al.* (2006), muitas concepções de otimismo tratam-no como uma característica cognitiva – um objetivo ou expectativa baseada no conhecimento e no pensamento, mas a concepção desta pesquisa de otimismo acadêmico inclui dimensões cognitivas e afetivas (emocionais) e acrescenta um elemento comportamental.

A eficácia coletiva é uma crença ou expectativa de grupo; é cognitivo, enquanto a confiança do corpo docente nos pais e alunos é uma resposta afetiva. Já a ênfase acadêmica é o impulso para comportamentos específicos no local de trabalho escolar; captura a representação comportamental de eficácia e confiança (McGuigan & Hoy, 2006).

Assim, o otimismo é o tema abrangente que une eficácia, confiança e ênfase acadêmica porque cada um desses elementos contém um sentido do possível. De fato, esses autores, em 2006, demonstraram, em nível coletivo, que essas três propriedades das escolas buscam, em uma forma unificada, criar um ambiente acadêmico positivo, ao qual eles rotulam de otimismo acadêmico de uma escola.

Não satisfeitos, demonstram também que o otimismo acadêmico da escola influencia positivamente o desempenho escolar, mesmo controlando o estatuto socioeconômico (SES), o desempenho anterior dos alunos e a urbanidade. Outras pesquisas como McGuigan e Hoy (2006) e Smith e Hoy (2007) também apoiaram a ligação do otimismo acadêmico com o desempenho dos alunos em escolas urbanas e escolas primárias.

2.1.1 Crenças que compõem o Otimismo Acadêmico

2.1.1.1 Eficácia Coletiva

A Eficácia Coletiva dos Professores é o nível de confiança que um grupo de professores sente sobre a sua capacidade de organizar e implementar quaisquer iniciativas educativas necessárias para que os alunos atinjam elevados padrões de desempenho. Os efeitos da eficácia ou da confiança coletiva no desempenho são indiretos e sentidos mediante a persistência que gera em face do fracasso inicial e das oportunidades que cria para um grupo confiante aprender o seu caminho a seguir em vez de desistir (Leithwood & Sun 2017).

O conceito de eficácia coletiva é baseado na teoria social cognitiva sobre autoeficácia, usado por Bandura, em 1993. A autoeficácia, uma forma de autorreflexão que Bandura acredita mediar o conhecimento e a ação, é definida como as crenças das pessoas em suas capacidades para mobilizar a motivação, os recursos cognitivos e os cursos de ação necessários para exercer controle sobre os eventos em suas vidas (Bandura, 1997).

Pode-se acrescentar, ainda, segundo Leithwood e Sun (2017), que, quando as pessoas experimentam autoeficácia, elas se envolvem em atividades desafiadoras por um longo período e perseveram com mais frequência quando enfrentam desafios, em comparação com aqueles que podem ter o conhecimento e as habilidades, mas não têm essa crença em sua própria capacidade.

A aprendizagem pode ocorrer de diferentes maneiras: por meio de experiências de domínio nas quais o aluno se envolve diretamente; por meio da experiência vicária que geralmente envolve modelagem por alguém com maior capacidade em determinada área; por meio de persuasões verbais - que são julgamentos verbais que devem ser percebidos pelo aluno como autênticos e os objetivos comunicados mediante essas persuasões devem ser percebidos como alcançáveis - e por meio de estados fisiológicos que podem ser caracterizados como ansiedade, *stress*, fadiga, satisfação e calma que impactam os ambientes em que vivem (Bandura, 1986).

Segundo Leithwood *et al.* (2019), escolas que possuem um alto índice de eficácia coletiva, comungam da adoção, pelos professores, de uma abordagem humanística à gestão dos alunos, ao teste de novos métodos de ensino para satisfazer às necessidades de aprendizagem dos seus alunos e à prestação de ajuda extra aos alunos que têm dificuldades, além de demonstrarem persistência e resiliência nesses casos. O ato de recompensar os alunos pelas suas conquistas e acreditar que seus alunos podem atingir metas acadêmicas

elevadas, demonstrar mais entusiasmo pelo ensino, comprometer-se com parcerias comunitárias e ter mais propriedade nas decisões escolares também são características dos professores que possuem alto índice de eficácia coletiva.

Potencialmente, numa escola com um forte sentido de eficácia coletiva, os professores servem de modelo uns para os outros. Nessas escolas, a norma é partilhar responsabilidades, assumir compromissos baseados em crenças partilhadas e aprender uns com os outros (Tschannen-Moran & Barr, 2004). A percepção que os professores têm de si mesmos e dos seus colegas influenciará as suas ações e estas ações serão julgadas pelo grupo em relação às normas do grupo.

Desde tempos passados, Goddard *et al.* (2000b) já afirmava que o número total de estudos bem concebidos que investigam os efeitos da eficácia coletiva nos estudantes ainda era modesto; mesmo assim, os seus resultados eram consistentes e impressionantes.

Leithwood *et al.* (2017) complementa que esta evidência relativamente recente demonstra uma relação positiva significativa entre a eficácia coletiva dos professores e o desempenho dos alunos em áreas do currículo como leitura, matemática e escrita. Visto dessa forma, a eficácia coletiva impacta as percepções pessoais e as normas do grupo e essas percepções e normas impactam as ações (Goddard *et al.*, 2000a, b).

2.1.1.2 *Confiança no corpo docente e nos pais*

Seguindo a teoria de Leithwood *et al.* (2017), a confiança pode ser conceituada de muitas maneiras específicas diferentes. Entretanto, quase todos os esforços para clarificar a natureza da confiança incluem uma crença ou expectativa, nesse caso, por parte da maioria dos professores, de que os seus colegas, alunos e pais apoiam os objetivos das escolas para a aprendizagem dos alunos e trabalharão de forma confiável para alcançar esses objetivos.

Já Hoy *et al.* (2006) definem confiança como a vulnerabilidade de alguém em relação a outro em termos da crença de que o outro agirá no melhor interesse de alguém. Quanto à confiança nas escolas, ela significa que os funcionários estão dispostos a ser vulneráveis uns aos outros com base na crença de que todos na comunidade são benevolentes, confiáveis, competentes, honestos e abertos (McGuigan & Hoy, 2006).

Assim definido, pode-se afirmar que onde existe um sentimento significativo de confiança, os professores relatam que se sentem apoiados, sentem que os seus interesses são refletidos e estão envolvidos na tomada de decisões (Louis, 2007).

A confiança é um componente necessário para a melhoria da escola conforme cita Tschannen-Moran e Hoy (1998) porque, sem ela, os professores não se sentiriam compelidos a trabalhar em conjunto para provocar mudanças Louis (2007), nem haveria a capacidade de desafiar estruturas existentes sempre que necessário (Regine & Lewin, 2000).

Recentemente, as evidências sugerem também que a confiança tem impacto no compromisso dos professores Leithwood *et al.* (2017) e onde a confiança está presente, os professores estão mais dispostos a envolver-se na aprendizagem vicária - forma eficaz de construir eficácia coletiva - porque os professores estão dispostos a aprender com a experiência de outros. Esse é outro indicador da ligação explícita entre confiança e eficácia coletiva.

A variável confiança também é um elemento fundamental para comunidades de aprendizagem profissional. Ela é desenvolvida quando os professores partilham ideias entre si e, por meio desta experiência, os membros da comunidade de aprendizagem profissional ganham a reputação de serem dignos de confiança (Leithwood *et al.*, 2017). A confiança e a cooperação são produtos de objetivos de aprendizagem comuns partilhados por alunos, pais e professores, e o ensino e a aprendizagem melhoram quando existe confiança (Hoy *et al.*, 2006).

Em vista do que foi mencionado até o momento, a confiança nas escolas pode melhorar o desempenho dos alunos. De acordo com Hoy *et al.* (2006), a confiança e a cooperação entre alunos, professores e pais influenciaram a frequência regular dos alunos, a aprendizagem persistente e a experimentação do corpo docente com novas práticas; ela é um ingrediente necessário que ajuda os professores a aprenderem uns com os outros sobre como atender às necessidades de cada aluno na escola.

Outro ponto que merece destaque concerne na confiança entre professores e especialmente os alunos do ensino fundamental, o que está altamente correlacionado à confiança entre professores e pais - os professores podem ser inovadores sem se preocupar com a resposta dos pais porque a cooperação entre pais e professores para o bem dos alunos é muito forte (Hoy *et al.*, 2006).

Em suma, a confiança entre professores e professores, professores e alunos, e professores e pais, permite potencialmente que objetivos de aprendizagem comuns sejam criados e alcançados, levando a um melhor desempenho dos alunos. Para ilustrar esse fato, em 2004, Tschannen-Moran e Barr descobriram que existe uma correlação positiva entre o

sentido de eficácia dos professores e a confiança entre professores e professores, professores e alunos, e professores e pais.

2.1.1.3 Ênfase Acadêmica

A ênfase acadêmica, o terceiro componente do otimismo acadêmico, inclui altas expectativas que são comunicadas pelos professores aos alunos sobre seus esforços acadêmicos, sendo ela mais evidente quando as escolas fazem do desempenho acadêmico o seu objetivo central, McGuigan e Hoy (2006) e quando os professores acreditam que os alunos são capazes de ter sucesso acadêmico, independentemente dos seus estilos e necessidades de aprendizagem. Além disso, a imprensa acadêmica é evidente quando são estabelecidas metas elevadas, mas alcançáveis para os estudantes, estes trabalham arduamente e a cultura nas escolas ajuda os estudantes a respeitarem o desempenho acadêmico (Hoy *et al.*, 2006).

Alig-Mielcarek (2003) e Jurewicz (2004), em seus estudos, identificaram práticas de liderança susceptíveis de aumentar a ênfase acadêmica de uma escola. Dentre essas práticas, algumas são fundamentalmente definição de direção por intenção, como, por exemplo, desenvolver e comunicar objetivos compartilhados, estabelecer altas expectativas e auxiliar professores a esclarecerem suas dúvidas sobre os objetivos compartilhados. Outras práticas de liderança identificadas pelas evidências são sobre Construir Relacionamentos e Desenvolver Pessoas, estratégias instrucionais de alto rendimento identificadas por (Marzano, 2009).

Ainda se observam práticas que começam a explicar o que significa a qualidade do ensino em sala de aula, incluindo a promoção do desenvolvimento profissional em toda a escola. Outros ainda visam Desenvolver a Organização para Apoiar as Práticas Desejadas como, por exemplo: não sobrecarregar os professores com tarefas burocráticas e trabalho intenso, agrupar estudantes usando métodos que transmitam expectativas acadêmicas, proporcionar um ambiente ordenado, e estabelecer políticas claras de dever de casa.

A variável imprensa ou a ênfase acadêmica está associada a um melhor desempenho dos alunos, mesmo quando se controla a variável socioeconômico Hoy *et al.* (2006); na verdade, algumas evidências indicam que a ênfase acadêmica é a variável crítica que explica o desempenho. Segundo Bandura (1997), existe uma relação recíproca entre a imprensa acadêmica e o desempenho dos alunos, ou seja, à medida que o desempenho dos alunos

melhora, os professores aumentam a imprensa acadêmica, o que melhora ainda mais o desempenho dos alunos.

Três estudos, Hoy *et al.* (2006), McGuigan e Hoy (2006) e Smith e Hoy (2007) fornecem evidências que apoiam a afirmação de que existe uma correlação significativa entre o otimismo acadêmico e o desempenho dos alunos. O primeiro estudo, realizado com uma amostra de 96 escolas secundárias num estado do Centro-Oeste dos EUA, sugeriram que o otimismo acadêmico estava fortemente relacionado ao desempenho dos alunos no nível organizacional.

Já Smith e Hoy (2007) exploraram a relação entre o otimismo acadêmico e o desempenho dos alunos nas escolas primárias utilizando uma amostra de 99 escolas primárias urbanas no Texas, encontrando relações significativas entre a melhoria do desempenho dos alunos em matemática e o otimismo acadêmico. Nesse segundo estudo, os autores afirmam que o otimismo acadêmico é um motivador poderoso porque se concentra no potencial com a sua força e resiliência, em vez de na patologia com a sua fraqueza e desamparo concomitantes.

O último estudo, de McGuigan e Hoy (2006), explorou as estruturas facilitadoras que melhoram o otimismo acadêmico numa escola. Para tal, utilizaram uma amostra de 40 professores de escolas primárias, em Ohio, para medir os níveis de imprensa acadêmica, confiança e eficácia coletiva em uma escola. Os resultados desse estudo sugeriram que o otimismo acadêmico é uma variável organizacional que melhora o desempenho dos alunos e que as estruturas facilitadoras apoiam o aumento do otimismo acadêmico (McGuigan & Hoy 2006).

2.1.1.4 Efeitos da Liderança na Escala Otimismo Acadêmico e Desempenho Estudantil

Os pressupostos desse caminho estão enraizados no conhecimento e nas habilidades do pessoal escolar, membros sobre currículo, o núcleo técnico da escolaridade, Leithwood *et al.* (2009), sendo preenchido por variáveis tanto da sala de aula como da escola, todas elas centrais para o núcleo técnico da escolaridade – o conhecimento e as competências do pessoal escolar sobre o currículo, o ensino e a aprendizagem.

Uma pequena, mas convincente linha de pesquisa descobriu que, quando os professores possuem um forte senso de eficácia coletiva, confiam nos pais, alunos, seus colegas educadores e líderes, e acreditam que todos os alunos têm potencial para ter sucesso (imprensa acadêmica), apresenta-se uma contribuição significativa para o desempenho dos

alunos (Hoy *et al.*, 2006). Diante disso, esses três fatores, eficácia coletiva, confiança e imprensa acadêmica, considerados em conjunto, formam a variável que Hoy *et al.* (2006) rotularam de otimismo acadêmico.

Smith e Hoy exploraram a relação entre o otimismo acadêmico e o desempenho dos alunos nas escolas primárias, utilizando uma amostra de 99 escolas primárias urbanas no Texas. Esse estudo encontrou relações significativas entre a melhoria do desempenho dos alunos em matemática e o otimismo acadêmico (Smith e Hoy 2007).

De certo, como afirma Leithwood *et al.* (2017), resumidamente, padrões diferentes de liderança têm, cada um, efeitos diretos sobre o otimismo acadêmico e esse tem efeitos diretos sobre o desempenho dos alunos.

Desse modo, utilizou-se o instrumento de pesquisa, desenvolvido por Hoy *et al.* (2006) - Medição do Otimismo Acadêmico (Formulário-SAOS) – para identificar se as escolas que apresentam maiores índices na variável Otimismo Acadêmico apresentam melhores resultados no desempenho de seus alunos, formando, assim, a primeira hipótese (H1) da pesquisa. A forma de medição do otimismo acadêmico em nível da escola, por meio do SAOS, segundo Hoy *et al.* (2006), é composta de três partes; a primeira mede o senso de eficácia coletiva, depois a confiança do corpo docente nos alunos e nos pais e, finalmente, a ênfase acadêmica da escola. A combinação das medidas dessas três componentes cria um índice de otimismo acadêmico escolar. Esse instrumento, assim como a descrição de cada item e forma de medição dessa variável, está presente, respectivamente, no Apêndice 1 e na seção metodologia.

Uma das hipóteses que serviram de base para se conseguir responder à pergunta desta pesquisa, pode ser assim formulada: quanto maior o otimismo acadêmico dos professores, maior o desempenho dos alunos.

2.2 Estilos de liderança

O tema liderança, no contexto organizacional, já foi intensamente explorado ao longo do tempo: inicialmente, os estudos buscavam identificar traços, características dos líderes e, também, os seus comportamentos e estilos, posteriormente, predominaram as abordagens contingenciais e situacionais, e, a partir dos anos 1980, emergiram as novas abordagens de liderança (Barreto *et al.*, 2013).

A primeira abordagem clássica de liderança, a dos traços, segundo Barreto *et al.* (2013), concentrou-se na identificação de qualidades e características pessoais, muitas vezes inatas, que distinguem líderes de não líderes. Nesse momento, os estudos concentraram-se em identificar quem o é líder, deixando de lado aspectos comportamentais e, sobretudo, o relacionamento com os liderados. Assim, qualidades como autoconfiança, integridade, honestidade, desejo de poder, entre outros, consistiam em traços diferenciadores que corroboravam com a probabilidade de sucesso como líder (Barreto *et al.*, 2013).

Ainda segundo o mesmo autor, a abordagem de estilos passou a enfatizar questões como os comportamentos e estilos dos líderes e a abordagem contingencial, enfatizada nos anos 1970-1980, concedeu um caráter multidimensional à liderança. Características do líder, das equipes, da tarefa e do contexto passaram a figurar no rol de fatores que enfatizavam o papel da liderança em catalisar resultados. Novas abordagens de liderança, a partir dos anos 1980-1990, caracterizavam o líder já como um administrador do sentido, (Barreto *et al.*, 2013). Nessa perspectiva, a liderança passava a ter um caráter inspiracional e era reforçada a dinâmica motivacional entre líderes e liderados, e os autores investiram na compreensão da dinâmica do líder carismático, do líder transacional e transformacional Bass e Avolio (1993), do líder visionário, além de outros que procuraram caracterizar as diferenças entre gestores e líderes (Kotter, 1990).

Especialmente relevantes para este estudo são os conceitos de liderança transacional e transformacional, desenvolvidas por Burns (1978), pela abrangência dos estilos de liderança buscados na população do estudo.

De forma resumida, as teorias de liderança transformacional expandem o escopo das teorias de liderança ao reconhecerem a importância dos líderes em relação a seus comportamentos simbólicos, emocionais e altamente motivadores que marcam os seguidores, ajudando-os no alcance de efetivos resultados e no processo de inovação de Barreto *et al.* (2013), enquanto a liderança transacional auxilia os seguidores a manterem-se

focados na busca de um objetivo e é, especialmente, útil em organizações que possuem rotinas e padrões (Thomson, 2007).

2.2.1 Liderança Transformacional

De certo que a liderança desempenha um papel importante na promoção de esforços de melhoria escolar e de mudança educacional, particularmente quando a liderança é caracterizada como o que é chamado de “liderança transformacional” (Leithwood *et al.* 1999). Um líder transformacional aspira o desenvolvimento num contexto de mudança organizacional quando está comprometido com o empoderamento de professores individualmente e das equipes de professores com um todo, (Leithwood *et al.*, 2002; Leithwood & Slegers 2006).

O conceito de liderança transformacional foi usado, pela primeira vez, por Burns em 1978 e pode ser entendido como uma relação de influência mútua, entre líder e liderados, levando em consideração as necessidades de ambas as partes, Bass e Avolio (1993), e o ponto central do conceito consiste no interesse pelas pessoas.

Os líderes transformacionais podem ser caracterizados por quatro componentes, conforme aborda Bass e Avolio (1993) e são apresentados na Tabela 2, enquanto outros autores, mais atuais, como Leithwood *et al.* (2017), apontam apenas três características críticas para o aprimoramento das atividades de aprendizagem na liderança transformacional, conforme descrito na Tabela 3.

Tabela 2

Caracterização da Liderança Transformacional segundo Bass e Avolio (1993). continua

Fator	Descrição
Influência idealizada	este componente também é conhecido como influência carismática, uma vez que o líder carismático desenvolve múltiplos cenários para o futuro pela análise de diferentes fatores circunstanciais para descrever o espectro de possíveis estados futuros. Nessa característica, as pessoas sentem-se especiais e o líder faz com que os outros sigam sua visão

Tabela 2*Caracterização da Liderança Transformacional segundo Bass e Avolio (1993). continuação*

Fator	Descrição
Motivação inspiracional	essa característica é baseada na comunicação para elevar o espírito de equipe e aflorar o entusiasmo, desenvolvendo também o comprometimento. Vale notar que o líder inspiracional deve encontrar o equilíbrio entre a visão inspiracional e os planos concretos distintos. Esse equilíbrio permite que seguidores sejam inspirados pela visão e ao mesmo tempo acreditem em sua factibilidade
Estímulo intelectual	aqui existe o estímulo a novas ideias em seus seguidores. Há estímulo por parte dos líderes para que seus seguidores desafiem as próprias crenças e valores, assim como os de seus líderes e da organização
Consideração individualizada	o aspecto central desse componente refere-se ao desenvolvimento e à mentoria dos seguidores, o que requer delegação e empoderamento. O líder desenvolve habilidades nos subordinados e melhora a qualidade e a efetividade de toda a equipe. No início, as instruções podem levar mais tempo que o cumprimento da tarefa, porém esse processo é vantajoso no longo prazo, uma vez que há aumento da qualificação e da motivação do empregado, bem como a diminuição do tempo de supervisão do líder

Tabela 3*Caracterização da Liderança Transformacional segundo Leithwood et al. (2017) continua*

Dimensões	Características
Primeira dimensão	concerne a um líder que trabalha no desenvolvimento de metas e prioridades partilhadas, inspirando os professores a formular metas partilhadas, conectar-se a elas, comprometer-se com elas e tentar alcançá-las.
Segunda dimensão	de consideração individualizada - refere-se ao apoio e atenção às necessidades e sentimentos individuais, onde os professores devem sentir-se capacitados por um líder escolar transformacional atencioso e, como consequência, procurar interagir com outros professores e coordenar a responsabilidade nas tarefas que partilham (Geijsel et al., 2009).

Tabela 3

Caracterização da Liderança Transformacional segundo Leithwood et al. (2017)
continuação

Dimensões	Características
Terceira dimensão	a estimulação intelectual como terceira dimensão da liderança transformacional, defendida pelos autores, envolve o incentivo aos professores para ajustarem continuamente a adequação dos seus conhecimentos e práticas de ensino, tentando incitar uma atitude crítica em relação a si próprio e aos membros da sua equipa através da ideia de que nenhuma solução é absoluta, de que existem alternativas para os problemas e de que o conflito pode ser funcional para um trabalho de equipa eficaz, (Leithwood <i>et al.</i> , 2017). O líder dentro dessa caracterização, pode melhorar o trabalho em equipe, melhorando as capacidades dos professores para resolver problemas individuais, de grupo e organizacionais (Geijsel <i>et al.</i> , 2009).

Considerando que as três dimensões da liderança transformacional parecem influenciar diretamente a autoeficácia e a aprendizagem dos professores, Nielsen e Munir (2009) e Tims *et al.* (2011) encontraram em seus estudos empíricos que, em vez de uma ligação direta, parece mais provável que a relação entre a liderança transformacional, por um lado, e a autoeficácia e a autorreflexão, por outro, seja mediada por percepções das condições do local de trabalho (Leithwood & Sun, 2012).

Em investigação transversal, feita por Leithwood *et al.* (2017), sobre o impacto das práticas de liderança transformacional no trabalho em equipe, na autoeficácia e na aprendizagem dos professores, descobriu-se que a consideração individualizada e a estimulação intelectual afetam diretamente a interdependência das tarefas, enquanto a construção da visão não. Além disso, a influência da liderança transformacional nas crenças de eficácia e na autorreflexão dos professores era mediada pela percepção da interdependência das tarefas (Leithwood & Sun, 2012).

Assim, quando a liderança transformacional funciona, ela tem o potencial de engajar todas as partes interessadas na conquista de objetivos educacionais. Os objetivos de líderes e seguidores se unem a tal ponto que é possível assumir uma relação harmoniosa e uma aproximação real, resultando em decisões consensuais. Quando a transformação serve de pretexto para impor os valores do líder sobre os professores e outras partes interessadas, ou

para implementar as prescrições do governo, então, o processo é político em vez de ser genuinamente transformacional (Barreto *et al.*, 2013).

Diante do exposto, pode-se formular duas das hipóteses que permitirá responder a pergunta dessa pesquisa, uma delas, quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o desempenho e a segunda, quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

2.2.2 Liderança Transacional

A liderança transformacional é constantemente contraposta a abordagens transacionais de Barreto *et al.* (2013), apresentando como característica principal, relações entre líderes e professores com base na troca de recursos valorizados. Explicando melhor, os professores prestam serviços educacionais (ensino, bem-estar do estudante, atividades extracurriculares) em troca de remuneração e outras recompensas, o que não implica o nível de comprometimento relativo ao modelo transformacional.

Sobre a liderança transacional, Barreto *et al.* (2013) associa esse tipo de relação focando em termos das relações contratuais explícitas e implícitas – as atribuições do trabalho são claras juntamente às condições de empregabilidade, códigos disciplinares e estrutura de benefícios. Assim, todos têm um preço para sua motivação no trabalho. Dessa forma, a influência dos líderes sobre seus seguidores passa a basear-se em relações instrumentais na medida em que a recompensa vai ao encontro das necessidades dos subordinados. Esses líderes são basicamente negociadores e alocadores de recursos e há reduzido estímulo por parte deles para a inovação e a tomada de risco (Barreto *et al.*, 2013).

Outra característica que pode ser relacionada ao líder transacional diz respeito aos compromissos entre eles e seus subordinados serem de curto prazo tendo os interesses individuais exaltados, (Avolio *et al.*, 2004). Ainda, em sua obra, eles defenderam que a liderança transacional pode ser dividida em dois fatores, conforme apresentado na Tabela 4.

Pode-se dizer que as organizações possuem ambos os tipos de lideranças – transformacionais e transacionais – os quais são importantes e complementares e sua utilização variará de acordo com o contexto e o momento vivido pela organização (Barreto *et al.*, 2013). Outros autores acreditam que a liderança transformacional seja a mais adequada

para ambientes em turbulência e em constantes mudanças, enquanto a liderança transacional se adapta melhor a ambientes mais estáveis (Bass & Avolio, 1993).

Tabela 4

Caracterização da Liderança Transacional segundo Bass e Avolio (1993)

Fatores	Características
recompensa contingente	a recompensa é resultado do esforço do liderado, que varia de acordo com as necessidades dele. Os seguidores devem dar seu tempo e esforço para recompensas materiais e não materiais. Esse líder vê o tempo em sua função compensatória. Se usa seu tempo para desenvolver ou instruir seguidores, ele espera obter valor na forma de resultados como retorno;
gerenciamento por exceção	diz respeito a correção do trabalho, feedback e reforço negativo. O gerenciamento por exceção pode ser ativo ou passivo. Na forma ativa, o líder não tenta evitar o erro: ele observa e espera que o erro ocorra para aplicar uma ação corretiva. Já a forma passiva é caracterizada pela ausência de monitoramento e de prevenção de erros e falhas. O líder apenas intervém quando o erro fica realmente evidente.

Assim, podemos utilizar mais duas hipóteses relacionadas ao estilo transacional de liderança, sendo uma delas, quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o desempenho e a segunda, quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

Finalmente, existe também o fator de ausência de liderança. Esse tipo é caracterizado pelo comportamento neutro e despreocupado, em que o líder não se envolve com o desenvolvimento do liderado nem com suas necessidades e realizações (Barreto *et al.*, 2013).

Utilizou-se também o estilo Laissez-faire para formular duas hipóteses nesse estudo uma delas, quanto mais Laissez-faire o estilo de liderança, maior o desempenho e a segunda, quanto mais Laissez-faire o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

Para identificar os diferentes estilos de gestão adotados por diretores escolares em escolas públicas de Minas Gerais, adotou-se o modelo criado por Bass e Avolio (1993),

extraído da obra de Barreto *et al.* (2013), que engloba todos os fatores de liderança citados anteriormente e indica a possibilidade de utilizá-los de acordo com qualquer tipo de situação, aumentando a efetividade da liderança (Hatter e Bass, 1988; Avolio e Bass, 1995). Esse instrumento, assim como a descrição de cada item que o compõe, está presente, respectivamente, no Apêndice 2 e na seção metodologia.

2.2.3 Efeitos da Liderança no Desempenho Acadêmico

A aprendizagem dos alunos, segundo Lima e Silva (2011), é fortemente condicionada por variáveis extrínsecas e intrínsecas às organizações educativas que interferem no desempenho e no rendimento escolar. Dentre as variáveis relativas à ação da escola, as que parecem provocar maior variância na aprendizagem dos estudantes são, por ordem de importância, a qualidade do ensino e a liderança do estabelecimento de ensino. Por ser assim, Lima e Silva (2011), afirmam que nenhum outro fator especificamente escolar parece ter tanto efeito sobre os resultados obtidos pelos alunos.

Nos últimos anos, as pesquisas de âmbito nacional e internacional em torno da liderança escolar tem tomado um outro rumo (Barroso, 2005). Inicialmente, esses estudos centravam-se na identificação do tipo de liderança utilizado nas escolas, e mais recentemente se começou a questionar os efeitos dessa liderança sobre a eficácia e melhoria das escolas, conforme Lima (2008). Nesse sentido, a liderança surge como uma variável destacada nas listas de fatores explicativos desse fenômeno, e, na maior parte dos casos, esse fator é ultrapassado, apenas, no que se refere à influência na aprendizagem dos alunos, pelo que se passa efetivamente dentro da sala de aula, (Leithwood *et al.*, 2004).

Assim, a liderança escolar torna-se de grande interesse na educação internacional, uma vez que é, cada vez, mais reconhecida como tendo um papel fundamental na melhoria dos resultados dos alunos (Day *et al.*, 2010).

Algumas considerações podem-se fazer a respeito do interesse dos pesquisadores por esse tema: Pont *et al.* (2008) e Shatzer *et al.* (2014) decorrem da crença de que o estilo de liderança do diretor pode fazer uma diferença substancial na qualidade do ensino, enquanto Leithwood *et al.* (2006) sugeriram que o estilo de liderança é a segunda maior influência na aprendizagem dos alunos, atrás apenas do ensino em sala de aula. Além desses, Hallinger (2011) inferiu que os líderes podem ter efeitos positivos indiretos ou mediados no

desempenho dos alunos, construindo uma cultura de aprendizagem organizacional colaborativa e a desenvolver as capacidades de liderança do pessoal e da comunidade. Assim posto, a liderança instrucional e a liderança transformacional são algumas das teorias regularmente citadas na literatura relacionada à educação (Robinson., 2007).

Outro autor, Day *et al.* (2009), discorreu sobre o impacto da liderança nos resultados dos alunos, por meio de uma investigação denominada *The Effective Leadership and Pupil Outcomes Project*, e as principais conclusões desse estudo apresentam-se na Tabela 5.

Tabela 5

Impacto da Liderança nos resultados dos alunos

1-	Os diretores de escola são vistos como a principal fonte de liderança pelos seus colaboradores, pelos encarregados de educação e pela comunidade em geral. Os seus valores, inteligência estratégica e práticas de liderança condicionam os processos e práticas da escola e das salas de aula, que se traduzem por sua vez, na melhoria da aprendizagem dos alunos;
2-	Os líderes de sucesso melhoram o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, indiretamente a aprendizagem dos alunos, através da sua influência na motivação, compromisso, práticas de ensino e através do desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente;
3-	os líderes bem-sucedidos partilham, muitas vezes, o mesmo repertório de valores básicos de liderança, qualidades e práticas
4-	os líderes eficazes implementam estratégias sensíveis à escola e às características gerais dos alunos, às necessidades definidas a nível nacional e aos ideais básicos de educação para maximizar o desempenho dos alunos numa série de competências académicas, sociais e pessoais;
5-	nas escolas mais difíceis, os líderes dão maior atenção à criação, manutenção e sustentação de uma política escolar comum que promova a motivação, o comportamento e o empenho dos alunos e a qualidade do processo de ensino/aprendizagem;
6-	existe uma relação positiva entre o aumento da distribuição da liderança (papéis e responsabilidades) e a melhoria contínua dos resultados dos alunos;
7-	a confiança no líder e a sua credibilidade são requisitos para uma distribuição eficaz da liderança. A confiança e a melhoria das escolas desenvolvem-se de forma recíproca ao longo do tempo e são reforçadas por evidências de melhorias;
8-	os líderes eficazes tentam, continuamente, envolver os encarregados de educação e a restante comunidade educativa como parceiros na melhoria dos resultados dos alunos. Esta situação é tanto mais visível no caso das escolas situadas em zonas mais desfavorecidas;
9-	a transformação sustentável de uma escola é o resultado de uma liderança eficaz, podendo ocorrer através da melhoria das condições físicas da instituição, nas condições psicológicas e sociais no contexto de ensino/aprendizagem e nas aspirações e expectativas dos docentes, alunos e restante comunidade educativa.

Nesse cenário, torna-se preponderante questionar, mais precisamente, quais os efeitos da liderança no trabalho educativo dos docentes para assegurar a aprendizagem dos alunos (Lima & Silva, 2011).

Para responder a essa pergunta, durante a explanação do referencial teórico algumas hipóteses foram levantadas e apresentadas a seguir, a saber:

Hipótese 1: Quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

Hipótese 2: Quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

Hipótese 3: Quanto mais laissez-faire o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

Hipótese 4: Quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o desempenho.

Hipótese 5: Quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o desempenho.

Hipótese 6: Quanto mais laissez-faire o estilo de liderança, maior o desempenho.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, é apresentada a metodologia aplicada no desenvolvimento deste estudo, envolvendo o tipo, a abordagem e o método de pesquisa, além da população e amostra utilizada, bem como os procedimentos para coleta dos dados e consequente tratamento e análise dos dados.

Para tal investigação, utilizou-se como aporte teórico, mas não somente, a Teoria dos Quatro Caminhos, abordada por Leithwood, *et al.* (2017), no livro *How School Leaders Contribute to Student Success, The Four Paths Framework*. Inicialmente desenvolvida no contexto de um grande projeto de desenvolvimento de liderança na província canadense de Ontário (*Leading Student Achievement: Networks for Learning*). Em suma, a estrutura desta pesquisa baseia-se em pressupostos sobre a liderança como o exercício de influência e o reconhecimento, de tal influência sobre os alunos.

3.1 Tipo, abordagem e método

A delimitação da homogeneidade e variação de formas estruturais em campos organizacionais exige um tipo de pesquisa que apresente abrangência, uma vez que seu objeto de discussão diz respeito às populações das organizações (Versani *et al.*, 2018). Nesse sentido, o método quantitativo é o mais indicado, por que contempla o maior número de organizações bem como propicia explicações que visam a contribuir com o avanço da elaboração e da discussão de teorias (Miles & Huberman, 1994). Ainda, segundo Martins e Théóphilo (2009), a pesquisa quantitativa é aquela em que os dados e as evidências coletadas podem ser quantificados, mensurados. Assim, as proposições que norteiam esse estudo, foram testadas pelo método quantitativo aplicado ao contexto de Escolas Públicas do Estado de Minas Gerais.

Segundo Vergara (2016), a pesquisa descritiva visa identificar as características de determinada população ou fenômeno, descrevendo processos, mecanismos e relacionamentos existentes no respectivo contexto. Já Gil (2010) também reforça que as pesquisas descritivas estão voltadas para a descrição dos atributos de determinada população e servem também para identificar correlações existentes, ou não, entre as variáveis, classificá-las e interpretá-las. Portanto, este estudo caracteriza-se como descritivo, uma vez que identifica o estilo de gestão adotado pelo diretor da instituição analisada e ainda descreve as relações entre esse estilo de gestão.

Quanto ao procedimento técnico, adotou-se o método de pesquisa survey, tendo em vista que o estudo possui o propósito de identificar o estilo de gestão adotado por diretores de Escolas Estaduais de Minas Gerais e o índice de otimismo de cada escola. Na perspectiva acadêmica, a pesquisa survey possui como principais funções a descrição e a exploração, caracterizando-se em uma abordagem quantitativa focada nos sujeitos (Lima, 2016; Paranhos *et al.*, 2013).

Ainda segundo Paranhos *et al.* (2013), há provavelmente tantas razões diferentes para se fazer surveys quanto há surveys. Segundo eles, várias são as aplicações desse tipo de instrumento de pesquisa; um político pode encomendar um visando a sua eleição, uma empresa de marketing pode fazer um survey visando vender mais sabonetes de marca X ou um governo pode fazer um survey para projetar um sistema de trânsito de massa ou para modificar um programa de bem-estar social. Ou seja, a pesquisa de survey tem múltiplas finalidades. Sempre que o pesquisador estiver interessado em identificar opiniões, atitudes, valores, percepções etc., ele pode empregar o survey como técnica de coleta de dados, afirma Paranhos *et al.*

3.1.1 SAOS - Academic Optimism of Schools

Um dos instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário desenvolvido por Hoy *et al.* (2013), intitulado com SAOS (Academic Optimism of Schools) o qual destina-se à identificação de características relacionada à Variável em questão para posterior geração do índice do Otimismo acadêmico, conforme Anexo 1.

Detalhando um pouco mais as características desse instrumento, a medição do otimismo acadêmico em nível de escola, segundo Hoy *et al.* (2006) é composta por três partes. A primeira mede o senso de eficácia coletiva, depois a confiança do corpo docente nos alunos e nos pais e, finalmente, a ênfase acadêmica da escola. A descrição completa de cada item e as afirmações correspondentes encontram-se logo a seguir. A combinação das medidas dessas três componentes cria um índice de otimismo acadêmico escolar. Empregou-se nos itens que avaliam o Senso Coletivo de eficácia (CE) e Confiança no Corpo Docente (CO) escala Likert de 1 a 6, que variou de “discordo totalmente” a “concordo totalmente” e para o item Ênfase Acadêmica (AE) a escala Likert de 4 pontos, variando de Raramente a Muitas vezes.

Esses itens, segundo Hoy *et al.* (2006), foram adaptados de: a medida de otimismo acadêmico usada por Hoy e seus colegas; as medidas de confiança nos líderes desenvolvidas

tanto por Podsakoff *et al.* (1990) e Bryk e Schneider (2002); a medida de confiança entre professores desenvolvida por Bryk e Schneider (2002); a medida de eficácia coletiva de Ross *et al.* (2006); e a medida de liderança distribuída utilizada por Mascall *et al.* (2009).

Tabela 6

Relação itens x afirmativas avaliados no SAOS para geração do otimismo acadêmico

Eficácia Coletiva
1. Os professores desta escola conseguem atender os alunos mais difíceis.
2. Os professores aqui estão confiantes de que serão capazes de motivar os seus alunos.
3. Se uma criança não quer aprender, os professores aqui desistem.
4. Os professores aqui não possuem as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.
5. Os professores desta escola acreditam que todas as crianças podem aprender.
6. Esses alunos chegam à escola prontos para aprender.
7. A vida doméstica oferece tantas vantagens que os alunos certamente aprenderão.
8. Os alunos aqui simplesmente não estão motivados para aprender.
9. Os professores desta escola não têm as competências necessárias para lidar com os problemas disciplinares dos alunos.
10. As oportunidades nesta comunidade ajudam a garantir que estes alunos aprendam.
11. A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.
12. O abuso de drogas e álcool na comunidade dificulta a aprendizagem dos estudantes daqui
Confiança no corpo docente e nos pais
13. Os professores desta escola confiam nos seus alunos.
14. Os professores desta escola confiam nos pais.
15. Os alunos desta escola preocupam-se uns com os outros.
16. Os pais desta escola são confiáveis nos seus compromissos.
17. Pode-se contar com os alunos desta escola para fazerem seu trabalho.
18. Os professores podem contar com o apoio dos pais.
19. Os professores daqui acreditam que os alunos são alunos competentes.
20. Os professores acham que a maioria dos pais faz um bom trabalho.
21. Os professores podem acreditar no que os pais lhes dizem.
22. Os alunos aqui são reservados
Ênfase acadêmica
23. A escola estabelece padrões elevados de desempenho.
24. Os alunos respeitam os outros que tiram boas notas.
25. Os alunos procuram trabalho extra para obter boas notas.
26. O desempenho acadêmico é reconhecido e reconhecido pela escola.
27. Os alunos se esforçam para melhorar os trabalhos anteriores.
28. O ambiente de aprendizagem é ordenado e sério.
29. Os alunos desta escola conseguem atingir os objetivos que lhes foram traçados.
30. Os professores desta escola acreditam que seus alunos têm a capacidade de ter sucesso acadêmico

Convém salientar que o instrumento de pesquisa SAOS, utilizado na pesquisa é uma adaptação de Hoy *et al.* (2006)

3.1.2 MLQ-6S - Multifactor Leadership Questionnaire

Para a identificação do estilo de gestão adotado pelo diretor de Escolas Estaduais de Minas Gerais, empregou-se o modelo *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ-6S) de Bass e Avolio (1995), traduzido e validado no Brasil por Marques *et al.* (2007) e Barreto *et al.* (2013) e utilizado em outras pesquisas, como Barreto *et al.* (2013) e Souza *et al.* (2017). Esse questionário foi aplicado aos professores, a título de identificar a percepção acerca do estilo de gestão predominante do gestor na visão do professor, foi alterada apenas a grafia de algumas afirmações - adaptada a cada público - e mantidas a mesma ordem das questões e escala. O modelo em questão é apresentado no Apêndice II.

Esse instrumento, conforme descreve Barreto *et al.* (2013) é composto por 21 assertivas que buscam identificar os três tipos de liderança preconizados por Burns (1978), quais sejam, liderança transacional (dividida em recompensa contingente e gerenciamento por exceção), liderança transformacional (dividida em influência idealizada, motivação inspiracional, estímulo intelectual e consideração individualizada) e ausência de liderança, conforme descrito, a seguir:

Tabela 7

Relação Afirmativa x Estilo de Gestão

Liderança Transformacional	Afirmativas
Influência Idealizada	1, 2 e 3
Inspiração Motivacional	4, 8 e 10.
Estimulação Intelectual	11, 15 e 12.
Consideração pelos outros	17, 18 e 16
Liderança Transacional	Afirmativas
Gestão por Recompensa	5, 19 e 13
Gestão pela exceção	9, 6 e 20
Liderança Laissez-Faire	Afirmativas
Laissez-Faire	7, 14 e 21

Tabela 8*Afirmativas do modelo MSQ-6S*

AFIRMATIVAS QUESTIONÁRIO MSQ-6S PROFESSOR
1- Meu líder faz sentir-me bem junto a ele e as demais pessoas a minha volta
2- Meu líder expressa com palavras simples o que podemos e devemos fazer
3- Meu líder estimula os outros a pensar problemas antigos de novas formas.
4- Meu líder ajuda os outros a desenvolverem-se.
5- Meu líder diz aos outros o que devem fazer para que possam ser recompensados pelo seu trabalho.
6- Meu líder fica satisfeito quando os outros estão de acordo com os padrões
7- Meu líder fica satisfeito ao deixar os outros continuarem a trabalhar da mesma maneira como antes
8- Meu líder desperta completa confiança
9- Meu líder transmite imagens apelativas e motivadoras em relação ao que nós podemos fazer
10- Meu líder transmite imagens apelativas e motivadoras em relação ao que nós podemos fazer.
11- Meu líder comunica aos outros o que pensa sobre o que eles estão a fazer.
12- Meu líder proporciona Reconhecimento/recompensas quando os outros atingem os seus objetivos.
13- Meu líder ao perceber que as coisas correm bem, tenta não mudar nada.
14- Meu líder em situações cotidianas, independente do que os outros queiram fazer, para ele está tudo bem.
15- Tenho orgulho de pertencer a equipe do meu líder.
16- Meu líder ajuda os outros a darem significado ao seu trabalho.
17- Meu líder leva os outros a repensarem ideias que nunca antes tinham questionado.
18- Meu líder concede atenção pessoal a quem o pareça ser rejeitado.
19- Meu líder chama a atenção ao que os funcionários podem obter com o seu desempenho
20- Meu líder transmite aos outros os padrões de desempenho que eles têm que saber por forma a que prossigam o seu trabalho.
21- Meu líder só pergunta aos outros o que é absolutamente essencial.

Ainda segundo o mesmo autor, cada assertiva foi avaliada em uma escala Likert de 1 a 6, que variou de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”. Para verificar em que grau se encontrava cada dimensão, foi feito o somatório dos indicadores que as representavam, sendo 3 assertivas para cada fator de liderança, e, para verificar em que grau se encontrava cada dimensão, foi feito o somatório dos indicadores que as representavam. A interpretação do resultado da soma ocorreu da seguinte forma:

- igual ou menor que 8 – baixo grau;
- entre 9 e 13 – grau moderado;
- acima de 14 – grau elevado.

Os dados foram tabulados, mensurados e analisados de forma quantitativa, com o auxílio do *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Já o índice desempenho acadêmico foi obtido por meio das notas do resultado dos alunos matriculados em cada escola que compõe a Secretaria de Estado de Educação no ano de 2023.

3.2 Modelo hipotético

A seguir, na figura 1, apresenta-se o modelo hipotético dessa pesquisa, seguido das hipóteses do trabalho.

H₀₁ - Quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

H₀₂ - Quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

H₀₃ - Quanto mais laissez-faire o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.

H₀₄ - Quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o desempenho.

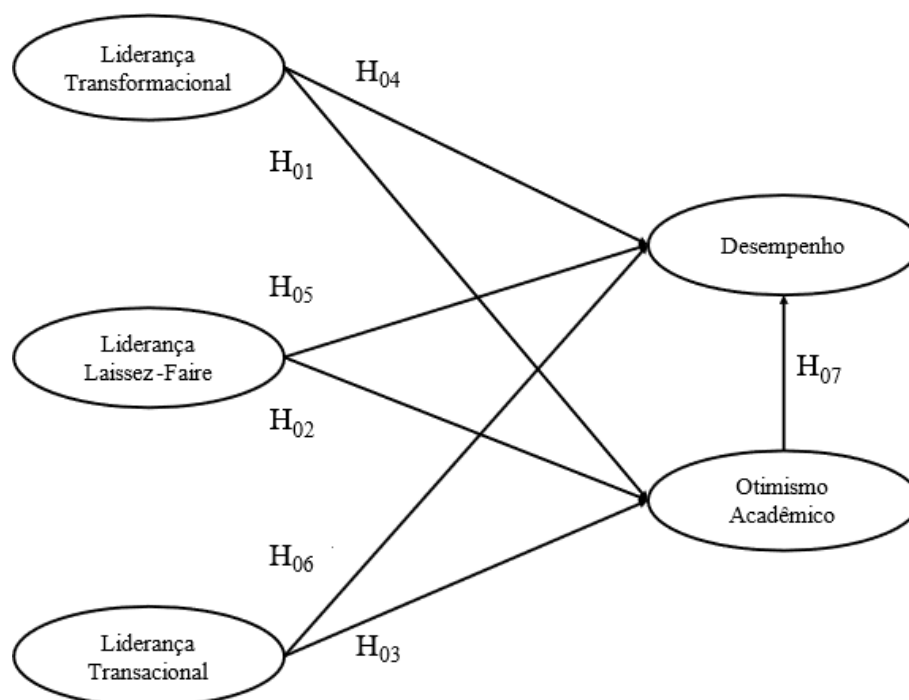
H₀₅ - Quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o desempenho.

H₀₆ - Quanto mais laissez-faire o estilo de liderança, maior o desempenho.

H₀₇ - Quanto maior o otimismo acadêmico, maior o desempenho.

Figura 1

Modelo hipotético



3.3 População e amostra

A população, segundo Gil (2010), é definida como grupo de elementos que possuem determinadas características a serem investigadas. A população a ser preconizada por essa pesquisa foi composta pelos professores das escolas estaduais de Minas Gerais.

Já a amostra, consiste em uma parte do universo ou da população por meio da qual se estabelecem ou se estimam as características deste universo ou população (Gil, 2010). A amostra pretendida para o trabalho foi de 350 professores.

3.4 Procedimento para coleta de dados

Para a coleta de dados, os questionários detalhados e apresentados nos Apêndices I e II, foram confeccionados com a ferramenta Google Formulários e encaminhado via e-mail para o órgão responsável dentro da Secretaria Regional de Educação (SRE) e via e-mail institucional dos professores.

Os dados utilizados para a formação do índice de desempenho dos alunos por escola, foram fornecidos pelas escolas por meio da Ata de Resultados de 2023, fornecida pelo SIMADE, que é um sistema de gestão da Rede Estadual, e possui interface com vários sistemas da SEE.

4. ANÁLISE DE DADOS

A amostra se situou acima do mínimo de 129 casos apurados para poder de teste, de 0,950, tamanho do efeito de 0,150, quatro preditores e teste unicaudal de significância a 5% para a apuração de um coeficiente de determinação estatisticamente diferente de zero. Para o cálculo do tamanho da amostra, foi utilizado o *software* G*Power 3.1.9.2 (Faul *et al.*, 2009) e a referência estabelecida por Hair et al. (2016).

4.1 Análise fatorial e reagrupamento de indicadores

Com o objetivo de verificar o adequado agrupamento de indicadores por construto, foi processada a Análise Fatorial Exploratória para cada um dos construtos de primeira ordem formativos do construto Otimismo Acadêmico, por meio do IBM® SPSS® Statistics, versão 21. Os agrupamentos dos construtos de primeira ordem formativos dos construtos Liderança Transformacional, Liderança Transacional e Liderança Laissez-Faire foram mantidos de acordo com o proposto pelos autores de referência.

Foi identificada adequação da amostra, tendo em vista os valores da medida de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) acima do valor de referência ($KMO \geq 0,700$) e da significância estatística do teste de esfericidade de Bartlett – Tabela 9. O resultado do processamento da Análise Fatorial Exploratória indica a divisão do construto Eficácia Coletiva em três construtos (Fatores Desfavoráveis, Fatores Favoráveis e Segurança) e a manutenção de somente um agrupamento para os construtos Confiança no Corpo Docente e nos Pais e Ênfase Acadêmica - Tabela 9. Esse agrupamento foi utilizado como referência no processamento do modelo hipotético, por meio da Modelagem de Equações Estruturais.

Tabela 9

Análise Fatorial Exploratória – Construtos formativos do construto Otimismo Acadêmico.

Construtos	Valores próprios iniciais			Somadas rotacionadas e cargas ao quadrado			KMO	Bartlett Qui-quadrado	
	Total	Percentual de Variância	Percentual Acumulado	Total	Percentual de Variância	Percentual Acumulado			
Eficácia Coletiva – Fatores Desfavoráveis	3,466	28,89	28,89	2,277	18,97	18,97			
Eficácia Coletiva – Fatores Favoráveis	2,454	20,45	49,34	2,145	17,87	36,84	0,785	2807,849	***
Eficácia Coletiva – Segurança	1,147	9,56	58,90	1,045	8,71	45,55			
Confiança no Corpo Docente e nos Pais	6,313	63,13	63,13	5,928	59,27	59,27	0,923	5628,641	***
Ênfase Acadêmica	4,285	53,56	53,56	3,764	47,05	47,05	0,906	2441,791	***

Legenda: Sig. - *** significante a 1,00%, ** significante a 5,00%, * significante a 10,00%.

Fonte: dados da pesquisa.

4.2 Análise descritiva da amostra de docentes

Foram coletados 760 questionários válidos respondidos por ocupantes de cargos não ligados à gestão, e a amostra final foi composta por 385 questionários, após a exclusão de *outliers* multivariados, os quais foram identificados com referência na significância estatística da distância D^2 de Mahalanobis, a 99,99% de significância do teste chi-quadrado, e de escolas que não apresentaram dados referentes ao Desempenho (IDEB). Os *outliers* se deveram ao fato de não existirem dados conjuntos dos respondentes de uma mesma escola, e o resultado de Ideb da mesma.

Os números apresentados na Tabela 10 indicam a ocorrência de variabilidade moderada em relação aos indicadores dos construtos de primeira ordem formativos do construto de segunda ordem Liderança Transformacional, tendo em vista os valores acima de 25,00% e abaixo de 45,00% apurados para o coeficiente de variação. Resultado semelhante foi apurado para o construto Liderança Transacional.

Quanto ao construto de segunda ordem Otimismo Acadêmico, os construtos de primeira ordem Eficácia Coletiva – Fatores Desfavoráveis e Eficácia Coletiva - Segurança apresentam elevados níveis de heterogeneidade, tendo em vista os valores de coeficiente de variação acima de 45,00% e abaixo de 75,00%. Os indicadores do construto Eficácia Coletiva – Fatores Favoráveis apresentam valores de coeficiente de variação entre 29,00% e

60,00%. Em relação aos construtos Confiança no Corpo Docente e nos Pais e Ênfase Acadêmica, os valores de coeficiente de variação se situam entre 25,00% e 50,00% - Tabela 3.

Os indicadores do construto formativo Liderança Laissez-Faire apresentam elevado grau de heterogeneidade, tendo em vista os valores acima de 40,00% apurados para os três indicadores. Quanto à variável IDEB, representativa do Desempenho das escolas, foi apurado baixo coeficiente de variação (14,36%), indicando elevado grau de homogeneidade entre as escolas que integram a base de dados – Tabela 3.

4.2.1 Análise descritiva dos resultados Liderança Transformacional

Tabela 10

Estatísticas descritivas por indicadores – LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Fatores	Afirmações	Média	Desvio Padrão	Coeficiente de Variação
Influência Idealizada (II)	Meu líder faz sentir-me bem junto a ele e as demais pessoas a minha volta	<u>4,59</u>	1,441	31,39
	Meu líder expressa com palavras simples o que podemos e devemos fazer	4,68	1,348	<u>28,80</u>
	Meu líder estimula os outros a pensar problemas antigos de novas formas	4,28	1,484	34,67
Inspiração Motivacional (IM)	Meu líder ajuda os outros a desenvolverem-se	4,37	1,540	35,24
	Meu líder desperta completa confiança	<u>4,59</u>	1,520	33,12
	Meu líder ajuda os outros a olharem de forma diferente as coisas desafiantes	4,36	1,507	34,56
Estimulação Intelectual (EI)	Meu líder comunica aos outros o que pensa sobre o que eles estão a fazer	4,34	1,461	33,66
	Tenho orgulho de pertencer a equipe do meu líder	4,06	1,649	40,62
	Meu líder proporciona reconhecimento/recompensa quando os outros atingem os seus objetivos	4,54	1,507	33,19
Consideração dos Outros (CO)	Meu líder leva os outros a repensarem ideias que nunca antes tinham questionado	4,34	1,512	34,84
	Meu líder concede atenção pessoal a quem o pareça ser rejeitado	4,18	1,507	36,05
	Meu líder ajuda os outros a darem significado ao seu trabalho	4,09	1,607	39,29

Os resultados da pesquisa foram apresentados em sua íntegra, na Tabela 9. Na Tabela 10, consta um resumo desses achados, tendo a descrição do enunciado de cada afirmativa constante do questionário enviado aos docentes.

Iniciou-se a análise dos dados, de acordo com a Tabela 10, e verificou-se que a liderança transformacional se divide em quatro dimensões, com destaque para os fatores influência idealizada, inspiração motivacional, estimulação intelectual e consideração pelos outros.

As médias desses fatores conforme as respostas dos entrevistados se apresentam satisfatórias acerca do estilo de liderança transformacional, na qual o líder está sempre buscando resolver os problemas, auxilia seus liderados, busca motivá-los, agrega valor ao indivíduo e em seu trabalho realizado (Bass, 1993).

Ainda, verifica-se que as maiores médias se encontram nos fatores que refletem a Liderança Transformacional, apresentando médias acima de 4, sugerindo alta concordância geral nas respostas, mesmo com os desvios padrão, e considerados de moderados a altos sugerindo heterogeneidade nas percepções.

Nessa liderança, o líder está sempre buscando resolver os problemas, auxiliando seus liderados, buscando motivá-los, agregando valor ao indivíduo e em seu trabalho realizado (Bass, 1993). Ademais, o líder transformacional inspira os membros do grupo e ajuda a realizar profundas transformações nos liderados e na organização de maneira constante.

Dentre as características presentes em um líder transformacional apresentado anteriormente, os professores respondentes desta pesquisa não apresentaram um consenso em relação à prática de recompensa ou reconhecimento por parte dos seus líderes (no caso o diretor) e nem em ações motivacionais praticadas pelo diretor, conforme verificado pelo coeficiente de variação de 40,62.

Percebe-se, ainda, que dentre os indicadores que apresentaram maior distorção de respostas estão a Estimulação Intelectual (IE) – com coeficiente de variação de 40,62 - refletida na recompensa ou reconhecimento do diretor em relação a seus docentes, quando eles atingem os objetivos propostos e Gestão pela Exceção (GE) – com o menor coeficiente de variação de 28,80 - referindo-se a atitudes motivadoras do diretor para com seus professores.

Esse achado demonstra, possivelmente, que, em determinada situação, a valorização do reconhecimento ou recompensa dos liderados mediante suas ações passam despercebidos pelo diretor, porém não necessariamente significa que essa afirmação ocorra com frequência na sua maneira de liderar a equipe e a organização (Pessoa, 2018). Para Robbins (2002), a liderança transformacional diminui o índice de rotatividade, aumento da produtividade e

maior satisfação dos funcionários. O líder transformacional pode atingir resultados e benefícios mais duradouros para as organizações.

Em relação a menor distorção encontrada no coeficiente de Variação, este estava relacionado ao mesmo construto de segunda ordem e indicador que apresentaram maior distorção, porém, analisavam a forma do gestor em expressar as tarefas a serem realizadas, com linguagem clara e objetiva.

A Estimulação Intelectual é caracterizada por Leithwood *et al.* (2017), como terceira dimensão e definida como o incentivo aos professores para ajustarem continuamente a adequação dos seus conhecimentos e práticas de ensino, enquanto Bass e Avolio (1993) afirmam que, nessa caracterização, as pessoas sentem-se especiais e o líder faz com que os outros sigam sua visão.

Segundo Geijssels *et al.* (2009), o líder deveria trabalhar em prol de desenvolver as capacidades dos professores. Porém, analisando a Tabela 10, com coeficiente de variação de 43,27, pode-se perceber que nas instituições pesquisadas, os professores têm percepções diferentes sobre a utilização de ações motivadoras ou reconhecimento do gestor pelos objetivos alcançados por eles.

Verifica-se ainda, neste estudo, achados semelhantes aos da pesquisa de Souza *et al.* (2017) quando se analisou as médias obtidas. Os maiores valores da média foram encontrados nos mesmos construtos e afirmações, porém em posições diferenciadas. Em ambas as pesquisas, a maior média foi encontrada no construto Influência Idealizada, porém, no estudo de Souza *et al.* (2017), esse valor deu-se na seguinte afirmação (em que os liderados se sentem bem junto ao líder e as demais pessoas a sua volta) enquanto no estudo atual, o maior valor apareceu na afirmativa em que o líder expressa com palavras simples o que os professores podem e devem fazer.

Para Leithwood *et al.* (2017), essa característica do líder transformacional está associada à primeira dimensão da caracterização desse tipo de liderança - um líder que trabalha no desenvolvimento de metas e prioridades compartilhadas, inspirando os professores a formular metas compartilhadas, conectar-se a elas, comprometer-se com elas e tentar alcançá-las.

Os outros dois valores da média obtidos neste estudo, 4,59, foram encontrados também no construto Influência Idealizada e no construto Inspiração Motivacional. Esse item relaciona-se com a afirmação: meu líder desperta completa confiança em mim.

Segundo a pesquisa de Alves e Franco (2008), os líderes expressam capacidade de comunicação e iniciativa e elevam o espírito de equipe, entusiasmo, otimismo e confiança na capacidade de todos os liderados em ultrapassar as dificuldades, bem como, manifesta grande confiança quanto à possibilidade de o grupo ter um futuro melhor. Todas essas características estão associadas a esse fator. Assim, o líder, mostra-se uma pessoa que valoriza no seu estilo de liderar as ações em conjunto aos liderados, que envolve o espírito de equipe, motivação, entusiasmo, inspiração e otimismo para o alcance dos objetivos da organização, além de motivar a equipe com intuito de aumentar a sua capacidade pessoal e profissional (Souza *et al.*, 2017)

Prosseguindo com a verificação dos dados, a média geral para o estilo de liderança transformacional resultou na pontuação mais alta, de 4,37, e com desvio-padrão de 1,51. Assim, evidencia-se que a gestão escolar está em conformidade com esse estilo de liderança, no qual o líder exerce o nível de influência mais alto com os liderados, e, em vista disso, motiva os funcionários a fazerem mais do que é esperado, logo, mediante essas características dos fatores conforme, Northouse (2004), identifica-se o líder/gestor transformacional na organização das escolas pesquisadas.

Diante do exposto, o fator que obteve maior resultado com a maior média apresentada de 4,68, seguida com o menor desvio-padrão exposto de 1,348, pressupõe que o líder desenvolve com mais frequência esse fator na sua maneira de liderar os seus seguidores na organização escolar. Nesse sentido, a liderança transformacional por meio da Influência Idealizada (oralidade), permite que os liderados alcancem os seus próprios interesses. (Bass,1999).

4.2.2 Análise descritiva dos resultados Liderança Transacional

Tabela 11

Estatísticas descritivas por indicadores – LIDERANÇA TRANSACIONAL

Fatores	Afirmações	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
Gestão por Recompensa (GR)	Meu líder diz aos outros o que devem fazer para que possam ser recompensados pelo seu trabalho	4,11	1,525	37,10
	Meu líder chama a atenção ao que os funcionários podem obter com o seu desempenho	4,08	1,391	34,09
	Meu líder ao perceber que as coisas correm bem, tenta não mudar nada	4,28	1,473	34,42
Gestão pela Exceção (GE)	Meu líder transmite imagens apelativas e motivadoras em relação ao que nós podemos fazer	4,6	1,275	<u>27,72</u>
	Meu líder fica satisfeito quando os outros estão de acordo com os padrões	<u>3,7</u>	1,601	43,27
	Meu líder transmite aos outros os padrões de desempenho que eles têm que saber por forma a que prossigam o seu trabalho	4,26	1,462	34,32

Partindo-se para a análise dos dados da Tabela 11, verifica-se que a liderança transacional se divide em duas dimensões, Gestão de recompensa e Gestão pela Exceção. As médias e os desvio-padrão desses fatores se apresentam no nível de instabilidade acerca do estilo de liderança transacional, no qual líder e liderado enxergam o trabalho como um sistema de trocas entre contribuições e recompensas, (Maximiano, 2006). Esse achado condiz com os resultados obtidos por Souza *et al.* (2017), em sua pesquisa.

A base do estilo de liderança transacional é a troca entre o líder e o seguidor (Hoy *et al.*, 2006). Eles influenciam um ao outro de uma maneira que ambas as partes recebam algo em troca (Souza *et al.*, 2017). Eles são mutuamente dependentes um do outro e as contribuições de cada lado são compreendidas e recompensadas (Burn, 1978).

Verifica-se que a maior média 4,6, seguida do menor desvio-padrão 1,275, encontra-se no construto Gestão por Exceção (mesmo achado do estudo de Souza *et al.* (2017), porém em afirmativa diferente, sendo neste estudo, meu líder transmite imagens apelativas e motivadoras em relação ao que nós podemos fazer. Para Robbins (2002), os líderes transacionais conduzem, motivam seus seguidores para o alcance das metas estabelecidas por meio do esclarecimento dos papéis e das exigências das tarefas.

Por ser assim, os líderes cujos professores foram os respondentes desta pesquisa, mostram em sua maneira de liderar a equipe, evidências relevantes praticadas do estilo de liderança transacional na organização escolar (Souza *et al.*, 2019).

Dando continuidade à análise dos dados, a média geral para o estilo de liderança transacional resultou numa pontuação de 4,15, valor bem próximo ao obtido pelo estilo Transformacional, com um desvio-padrão de 1,45. Assim, esse resultado está em consonância ao encontrado por Souza *et al.* (2019), em que, mesmo que prevaleça o estilo de liderança transformacional na prática do diretor, em comparação com a média do estilo transacional, os resultados demonstram que ambos, encontram-se significativamente presentes (Souza *et al.*, 2019).

Assim posto, os resultados encontrados apontam para a predominância do estilo de liderança transformacional nas organizações escolares, onde o diretor passa confiança, valoriza a relação interpessoal, eleva o espírito da equipe por meio da comunicação e impulsos emocionais, entre outras características relevantes que contribuem para o sucesso pessoal, profissional e organizacional a fim de alcançar os resultados positivos (Leithwood *et al.*, 2017).

No entanto, essa liderança é exercida em certa parte “em conjunto” com estilo transacional, em que o diretor monitora a equipe, estabelece regras, desempenho e cumprimento de tarefas associados a recompensas e punições (Souza *et al.*, 2017).

Acrescenta-se a esses achados, que ambas as lideranças, transformacional e Transacional, apresentaram resultados similares em termos de variabilidade moderada, indicando que os respondentes têm percepções que não são completamente homogêneas, porém, não são extremamente divergentes também.

4.2.3 Análise descritiva dos resultados Liderança Laissez-Faire

Os indicadores do construto formativo Laissez-Faire apresentam alta variabilidade (valores acima de 40,00%) sugerindo que não há consenso ou uniformidade nas respostas dadas pelos professores, indicando que o construto é percebido ou interpretado de forma variada pelos respondentes, ou experienciam esses aspectos de maneira diversa, possivelmente devido a contextos, experiências ou expectativas diferentes (Barreto *et al.*, 2013).

Tabela 12*Estatísticas descritivas por indicadores – LIDERANÇA LAISSE-FAIRE*

Fatores	Afirmativas	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
Liderança Laissez-Faire	Meu líder fica satisfeito ao deixar os outros continuarem a trabalhar da mesma maneira como antes	<u>2,93</u>	1,556	53,11
	Meu líder em situações cotidianas, independente do que os outros queiram fazer, para ele está tudo bem	3,58	1,450	<u>40,50</u>
	Meu líder só pergunta aos outros o que é absolutamente essencial	3,6	1,591	44,19

Na liderança Laissez-Faire, o líder não se impõe aos liderados, evita e não aceita as responsabilidades, fica ausente quando necessário, não auxilia no desenvolvimento da equipe, não dá *feedback*, adia a tomada de decisão dando total liberdade ao grupo para resolver problemas, (Souza, 2015).

Verifica-se, na Tabela 12, que a maior média 3,6, encontra-se no fator Laissez-Faire, na seguinte afirmação (Meu líder só pergunta aos outros o que é absolutamente essencial), mesmo achado na pesquisa de (Souza, 2015). Esse fator, considerado o nível mais baixo dos estilos de liderança, já que nesse contexto conforme a pesquisa de Alves (2009), este estilo de liderança está, muitas vezes, ligado a contextos também muito particulares (tempo de permanência do líder no cargo e situações de estabilidade, a título de exemplo). Logo, é considerado um estilo negativo de liderança, com efeito insignificante para os liderados e inadequado para o funcionamento da organização, pois o líder/gestor não contribui para o desenvolvimento da equipe, nem para o sucesso organizacional e em oposto aos dois estilos anteriores (transformacional e transacional) consiste na passividade do líder (Hoy *et al.*, 2006).

No que corresponde ao mesmo construto Laissez-Faire, na afirmativa, meu líder em situação cotidiana, independentemente do que os outros queiram fazer, para ele está bom, verifica-se o menor coeficiente de variação. Essa afirmativa, conforme a pesquisa de Alves (2009), representa ausência de liderança, que se traduz na ineficiência dos resultados, devido ao líder evitar tomar decisões, ignorar as suas responsabilidades e autoridade, além de adiar a resposta a questões urgentes e está ausente quando necessário, é um inativo.

Logo, por apresentar média geral mais baixa entre os estilos de Liderança pesquisados, esse estilo de liderança obteve o desacordo dos liderados entrevistados, e foi apontado como um fator não frequente na liderança do diretor. Essa descoberta evidenciou-

se, também, na pesquisa de Souza (2015), Inocêncio e Resendes (2014) e Souza (2017), em que o estilo Laissez-Faire apresentou um baixo desempenho quando comparado aos demais estilos de liderança, além de constatar que ele não influencia consideravelmente nas ações dos liderados, o mesmo resultado foi verificado na pesquisa em questão.

Conforme a pesquisa de Alves (2009), Souza (2015), Inocêncio e Resendes (2014) e Souza (2017), os estilos de liderança transformacional e transacional são exercidos de maneiras bastante aproximadas, o que desafia os liderados a terem uma compreensão mais cautelosa na maneira de identificar e diferenciar ambos os estilos.

Portanto, evidencia-se nesta pesquisa que o estilo de liderança transformacional, acontece com um elevado grau de concordância dentro das organizações pesquisadas, devido às características dos dois fatores que mais se destacaram, que foram: Influência Idealizada e Inspiração motivacional, os quais tanto prevaleceram sobre o estilo de liderança transacional.

4.2.4 Análise descritiva dos resultados Otimismo Acadêmico

Partindo para a análise do construto de segunda ordem Otimismo Acadêmico - que pode ser definido, de forma resumida, como o conjunto coletivo de crenças mantidas pelo corpo docente Hoy *et al.* (2006) - conclui-se que, embora existam discrepâncias significativas em alguns construtos do Otimismo Acadêmico, outros mostram maior uniformidade.

Os construtos, Eficácia Coletiva - Fatores Desfavoráveis e Segurança foram mais variáveis, refletindo percepções diversificadas e, possivelmente, dependentes de contextos específicos. Segundo Hoy *et al.* (2006), a eficácia coletiva é uma crença ou expectativa de grupo; é cognitivo, impacta as percepções pessoais e as normas do grupo e essas percepções e normas impactam as ações.

Tabela 13*Estatísticas descritivas por indicadores – OTIMISMO ACADÊMICO*

Fatores	Afirmativas	Média	Desvio Padrão	Coefficiente de Variação
Eficácia Coletiva - Fatores Desfavoráveis (ECFD)	Se uma criança não quer aprender, os professores aqui desistem	2,32	1,416	61,03
	Os professores aqui não possuem as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.	2,15	1,531	71,21
	Os professores desta escola acreditam que todas as crianças podem aprender	1,97	1,397	70,91
	Os alunos aqui simplesmente não estão motivados para aprender.	3,35	1,554	46,39
	Os professores desta escola não têm as competências necessárias para lidar com os problemas disciplinares dos alunos.	2,08	1,322	63,56
Eficácia Coletiva - Fatores Favoráveis (ECFF)	Os professores desta escola conseguem atender os alunos mais difíceis.	4,28	1,270	29,67
	Os professores aqui estão confiantes de que serão capazes de motivar os seus alunos	4,19	1,316	31,41
	Esses alunos chegam à escola prontos para aprender.	2,42	1,367	56,49
	A vida doméstica oferece tantas vantagens que os alunos certamente aprenderão	2,19	1,291	58,95
	As oportunidades nesta comunidade ajudam a garantir que estes alunos aprendam.	3,58	1,661	46,40
Eficácia Coletiva - Segurança (ECS)	A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança	<u>1,82</u>	1,206	66,26
	O abuso de drogas e álcool na comunidade dificulta a aprendizagem dos estudantes daqui.	2,41	1,443	59,88
Confiança no Corpo Docente e nos Pais (CDP)	Os professores desta escola confiam nos seus alunos.	4,05	1,362	33,63
	Os professores desta escola confiam nos pais.	3,76	1,352	35,96
	Os alunos desta escola preocupam-se uns com os outros.	3,78	1,404	37,14
	Os pais desta escola são confiáveis nos seus compromissos.	3,4	1,337	39,32
	Pode-se contar com os alunos desta escola para fazerem seu trabalho	3,77	1,394	36,98
	Os professores podem contar com o apoio dos pais	3,31	1,316	39,76
	Os professores daqui acreditam que os alunos são alunos competentes.	4,02	1,354	33,68
	Os professores acham que a maioria dos pais faz um bom trabalho.	3,39	1,363	40,21
	Os professores podem acreditar no que os pais lhes dizem.	3,45	1,280	37,10
	Os alunos aqui são reservados.	2,88	1,354	47,01
Ênfase Acadêmica (EA)	A escola estabelece padrões elevados de desempenho.	2,69	0,940	34,94
	Os alunos respeitam os outros que tiram boas notas.	2,85	0,881	30,91
	Os alunos procuram trabalho extra para obter boas notas.	1,98	0,939	47,42
	O desempenho acadêmico é reconhecido e reconhecido pela escola.	3,01	0,957	31,79

Os alunos se esforçam para melhorar os trabalhos anteriores.	2,18	0,916	42,02
O ambiente de aprendizagem é ordenado e sério	3,07	0,884	28,79
Os alunos desta escola conseguem atingir os objetivos que lhes foram traçados.	2,51	0,810	32,27
Os professores desta escola acreditam que seus alunos têm a capacidade de ter sucesso acadêmico	3,03	0,832	<u>27,46</u>

Enquanto isso, os construtos Confiança no Corpo Docente e nos Pais e Ênfase Acadêmica tiveram respostas mais consistentes, sugerindo percepções mais alinhadas entre os participantes. Percebe-se que existe um sentimento significativo de confiança, os professores relatam que se sentem apoiados, sentem que os seus interesses são refletidos e estão envolvidos na tomada de decisões (Louis, 2007). Esse resultado pode ser considerado um ponto em que os professores possuem menor divergência de opiniões.

Outro construto que apresentou uma maior tendência à uniformidade, mas ainda com algum grau de dispersão foi Eficácia Coletiva - Fatores Favoráveis, que relaciona os fatores os quais as condições externas podem influenciar positivamente o aprendizado dos alunos.

As hipóteses de pesquisa, representadas graficamente no modelo estrutural hipotético (Figura 1), foram estatisticamente testadas por meio do processamento dos dados com o uso do método dos Mínimos Quadrados Parciais, com a aplicação do pacote estatístico SEMinR, do *software* R, em alinhamento com as indicações de Hair Jr. *et al.* (2021). Na próxima subseção, é apresentada a análise da capacidade explicativa do modelo e, nas seguintes, a análise do modelo de mensuração, a análise do modelo estrutural e o resultado do teste de hipóteses.

4.3 Capacidade explicativa do modelo – amostra de docentes

Tomando por referência a classificação proposta por de Hair Jr, Hult, Ringle e Sarstedt (2014), o modelo apresenta capacidade explicativa mediana da variância do construto Otimismo Acadêmico ($R^2 = 0,343$) e baixa capacidade explicativa da variância do construto Desempenho ($R^2 = 0,043$). De acordo com o apresentado pelos autores, coeficiente de determinação (R^2) até 0,250 representa baixa capacidade explicativa da variância de um construto; R^2 entre 0,250 e 0,500 representa capacidade explicativa mediana e; R^2 acima de 0,500 representa grande capacidade explicativa. Esse resultado aponta para a viabilidade da análise do modelo de mensuração e do modelo estrutural, proporcionando a realização do teste das hipóteses de pesquisa.

4.4 Análise do modelo de mensuração – amostra de docentes

Os resultados apresentados na Tabela 13 indicam que o valor apurado para o índice Alpha de Cronbach, representativo do compartilhamento de informações entre os indicadores de um construto reflexivo, apontam para a necessidade de se realizar a verificação do grau de correlação entre os indicadores do construto Eficácia Coletiva – Segurança, tendo em vista a apuração de valor de Alpha de Cronbach abaixo do ponto de referência aceitável ($\text{Alpha} \geq 0,600$), apesar do fato de o valor apurado para o índice de confiabilidade composta (rhoC) estar acima do valor de referência ($\text{rhoC} \geq 0,700$). A análise da Variância Média Extraída (VME) dos indicadores – Tabela 13 – aponta que os indicadores dos modelos de mensuração apresentam consistência em termos de relação com os respectivos construtos, pois os valores de VME se situam acima do valor de referência ($\text{VME} \geq 0,500$).

Tabela 14

Medidas de consistência interna

Construtos de Primeira Ordem	Alpha Cronbach	rhoC	VME
Influência Idealizada (II)	0,938	0,960	0,890
Inspiração Motivacional (IM)	0,939	0,961	0,892
Estimulação Intelectual (EI)	0,893	0,933	0,823
Consideração dos Outros (CO)	0,947	0,966	0,904
Gestão por Recompensa (GR)	0,787	0,874	0,700
Gestão pela Exceção (GE)	0,762	0,858	0,669
Eficácia Coletiva - Fatores Desfavoráveis (ECFD)	0,773	0,845	0,524
Eficácia Coletiva - Fatores Favoráveis (ECFF)	0,760	0,826	0,501
Eficácia Coletiva - Segurança (ECS)	0,536	0,812	0,683
Confiança no Corpo Docente e nos Pais (CDP)	0,938	0,947	0,646
Ênfase Acadêmica (EA)	0,877	0,902	0,535

Legenda: VME – Variância Média Extraída

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à validade discriminante dos indicadores, representada pela capacidade que os indicadores têm de refletir maior volume de informação sobre o construto de origem, quando comparada à informação compartilhada com outros construtos, tomando por referência o Índice HTMT, cujos valores devem se situar abaixo do ponto de corte de 0,850,

e das cargas cruzadas dos indicadores, não foi apurada capacidade discriminante por parte dos indicadores dos construtos de primeira ordem formativos dos construtos de segunda ordem representativos do Estilos de Liderança – Tabela 14. Quanto aos construtos de primeira ordem formativos do construto Otimismo Acadêmico, foi apurada validade discriminante, em função dos valores do Índice HTMT abaixo de 0,850.

A comparação entre as cargas dos indicadores nos construtos de origem e nos demais construtos do modelo, em específico os construtos de primeira ordem formativos dos construtos de segunda ordem representativos do Estilo de Liderança, indica a ocorrência de cargas acima do valor de referência ($\lambda \geq 0,708$) nos respectivos construtos, assim como em outros construtos do modelo – Tabela 15. Esse resultado aponta para a necessidade de revisão dos enunciados das questões utilizadas na coleta de dados, de forma que o conteúdo abordado em cada uma delas seja referente ao tema central do construto que deveriam refletir, assim como do agrupamento das questões.

Tabela 15

Validade discriminante dos indicadores (Índice HTMT)

Construtos de Primeira Ordem	II	IM	EI	CO	GR	GE	ECFD	ECFF	ECS	CDP
Influência Idealizada (II)										
Inspiração Motivacional (IM)	0,992									
Estimulação Intelectual (EI)	0,946	0,986								
Consideração dos Outros (CO)	0,940	0,974	0,976							
Gestão por Recompensa (GR)	0,930	0,966	1,013	0,988						
Gestão pela Exceção (GE)	0,888	0,911	0,946	0,901	1,059					
Eficácia Coletiva - Fatores Desfavoráveis (ECFD)	0,340	0,351	0,321	0,296	0,242	0,262				
Eficácia Coletiva - Fatores Favoráveis (ECFF)	0,508	0,538	0,523	0,570	0,558	0,481	0,483			
Eficácia Coletiva - Segurança (ECS)	0,110	0,079	0,058	0,018	0,021	0,091	0,533	0,292		
Confiança no Corpo Docente e nos Pais (CDP)	0,406	0,441	0,434	0,474	0,462	0,411	0,286	0,786	0,126	
Ênfase Acadêmica (EA)	0,564	0,566	0,557	0,570	0,536	0,469	0,456	0,766	0,285	0,762

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 16*Cargas cruzadas dos indicadores – amostra de docentes*

Indicadores	Construtos de Primeira Ordem					
	II	IM	EI	CO	GR	GE
Q01	0,941	0,876	0,835	0,838	0,766	0,718
Q02	0,952	0,876	0,807	0,819	0,760	0,733
Q03	0,937	0,885	0,818	0,853	0,775	0,746
Q04	0,915	0,954	0,855	0,888	0,809	0,753
Q08	0,870	0,944	0,850	0,856	0,801	0,744
Q10	0,853	0,935	0,863	0,862	0,776	0,762
Q11	0,765	0,804	0,898	0,776	0,747	0,715
Q12	0,730	0,767	0,900	0,794	0,791	0,746
Q15	0,860	0,886	0,923	0,874	0,806	0,732
Q16	0,881	0,909	0,893	0,956	0,828	0,764
Q17	0,841	0,871	0,864	0,957	0,826	0,776
Q18	0,805	0,841	0,811	0,940	0,824	0,749
Q05	0,714	0,735	0,736	0,719	0,871	0,707
Q13	0,533	0,566	0,589	0,575	0,741	0,606
Q19	0,761	0,785	0,813	0,849	0,890	0,786
Q06	0,554	0,552	0,559	0,530	0,626	0,749
Q09	0,530	0,563	0,578	0,535	0,605	0,792
Q20	0,773	0,788	0,790	0,826	0,807	0,904

Legenda: II - Influência Idealizada; IM - Inspiração Motivacional; EI - Estimulação Intelectual; CO - Consideração dos Outros; GR - Gestão por Recompensa; GE - Gestão pela Exceção.

Fonte: dados da pesquisa.

Atestadas a consistência interna e a capacidade discriminante do modelo de mensuração, sem ressalvas impeditivas, passa-se à análise da significância estatística das cargas dos indicadores dos construtos reflexivos e dos pesos dos construtos de primeira ordem nos respectivos construtos de segunda ordem.

Conforme pode ser observado na Tabela 16, com base no resultado da estimação de intervalos de confiança a 1,00% por meio do método *Bootstrapping*, com simulação de 5.000 amostras, todas as cargas dos indicadores apresentam significância estatística, apesar de algumas delas apresentarem valor abaixo do ponto de referência ($\lambda \geq 0,708$). Quanto à multicolinearidade dos indicadores, não foram apurados valores para o Fator de Inflação de Variância (FIV) significativamente acima do ponto de referência (5,000), indicando a inexistência de redundância de informações entre indicadores de um mesmo construto.

Tabela 17*Significância estatística da carga por indicador**continua*

Construtos	Indicadores	Carga	Intervalo de Confiança		Sig.	FIV
			Limite Inferior	Limite Superior		
Influência Idealizada (II)	Q01	0,941	0,918	0,959	***	4,259
	Q02	0,952	0,934	0,967	***	4,880
	Q03	0,937	0,911	0,956	***	3,724
Inspiração Motivacional (IM)	Q04	0,954	0,939	0,966	***	4,990
	Q08	0,944	0,918	0,962	***	4,498
	Q10	0,935	0,905	0,957	***	3,680
Estimulação Intelectual (EI)	Q11	0,898	0,852	0,930	***	2,669
	Q12	0,900	0,856	0,930	***	2,518
	Q15	0,923	0,900	0,942	***	2,791
Consideração dos Outros (CO)	Q16	0,956	0,940	0,969	***	5,148
	Q17	0,957	0,934	0,971	***	5,569
	Q18	0,940	0,915	0,959	***	4,079
Gestão por Recompensa (GR)	Q05	0,871	0,814	0,911	***	1,875
	Q13	0,741	0,610	0,829	***	1,440
	Q19	0,890	0,847	0,921	***	1,866
Gestão pela Exceção (GE)	Q06	0,749	0,613	0,839	***	1,539
	Q09	0,792	0,685	0,862	***	1,474
	Q20	0,904	0,867	0,935	***	1,673
Eficácia Coletiva - Fatores Desfavoráveis (ECFD)	Q24	0,781	0,692	0,843	***	1,408
	Q25	0,743	0,560	0,834	***	2,202
	Q26	0,754	0,580	0,839	***	2,311
	Q29	0,580	0,416	0,708	***	1,235
	Q30	0,742	0,640	0,827	***	1,491
Eficácia Coletiva - Fatores Favoráveis (ECFF)	Q22	0,833	0,744	0,884	***	2,321
	Q23	0,899	0,850	0,927	***	2,591
	Q27	0,549	0,374	0,688	***	1,603
	Q28	0,439	0,240	0,610	***	1,518
	Q31	0,715	0,599	0,796	***	1,413
Eficácia Coletiva - Segurança (ECS)	Q32	0,829	0,304	0,986	***	1,155
	Q33	0,824	0,350	0,996	***	1,155
Confiança no Corpo Docente e nos Pais (CDP)	Q34	0,806	0,741	0,853	***	3,554
	Q35	0,850	0,791	0,893	***	3,847
	Q36	0,736	0,631	0,809	***	2,090
	Q37	0,862	0,812	0,900	***	3,786
	Q38	0,852	0,814	0,885	***	3,127
	Q39	0,871	0,837	0,901	***	4,342
	Q40	0,787	0,710	0,842	***	2,360
	Q41	0,845	0,783	0,889	***	3,761
	Q42	0,806	0,747	0,855	***	2,928
	Q43	0,576	0,441	0,686	***	1,460

Tabela 17*Significância estatística da carga por indicador**continuação*

Construtos	Indicadores	Carga	Intervalo de Confiança		Sig.	FIV
			Limite Inferior	Limite Superior		
Ênfase Acadêmica (EA)	Q44	0,733	0,640	0,799	***	1,610
	Q45	0,667	0,559	0,755	***	1,588
	Q46	0,698	0,607	0,766	***	2,004
	Q47	0,756	0,687	0,809	***	1,703
	Q48	0,745	0,668	0,804	***	2,186
	Q49	0,761	0,675	0,824	***	1,970
	Q50	0,769	0,697	0,826	***	2,169
	Q51	0,715	0,623	0,783	***	1,818

Legenda: Sig. - *** significativa a 1,00%, ** significativa a 5,00%, * significativa a 10,00% ; FIV – Fator de Inflação de Variância.

Fonte: dados da pesquisa.

Foram apurados níveis elevados de multicolinearidade entre os construtos de primeira ordem formativos do construto Liderança Transformacional, tendo em vista os valores de Fator de Inflação de Variância (FIV) acima do ponto de referência (5,000). Para os demais construtos de primeira ordem e indicadores, não foi identificada multicolinearidade fora do padrão de referência. Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é a proposição e teste de um modelo estatístico que permita responder à pergunta de pesquisa e não a identificação das relações com foco nas amostras de pesquisa, o modelo estrutural foi processado e as relações de efeito apuradas estão apresentadas na próxima subseção.

Tabela 18*Significância estatística dos pesos dos construtos de primeira ordem*

Construtos de Segunda Ordem	Construtos de Primeira Ordem ou Indicadores	Peso	Intervalo de Confiança		Sig.	FIV
			Limite Inferior	Limite Superior		
Liderança Transformacional	Influência Idealizada (II)	0,254	0,235	0,273	***	7,976
	Inspiração Motivacional (IM)	0,264	0,252	0,276	***	12,234
	Estimulação Intelectual (EI)	0,252	0,235	0,269	***	6,757
	Consideração dos Outros (CO)	0,268	0,253	0,285	***	8,011
Liderança Transacional	Gestão por Recompensa (GR)	0,539	0,505	0,577	***	3,457
	Gestão pela Exceção (GE)	0,503	0,466	0,539	***	3,457
Liderança Laissez Faire	Q07	1,144	0,629	1,173	*	1,347
	Q14	-0,278	-0,735	0,499		1,457
	Q21	-0,206	-0,730	0,426		1,332
Otimismo Acadêmico	Eficácia Coletiva - Fatores Desfavoráveis (ECFD)	-0,209	-0,279	-0,126	***	1,315
	Eficácia Coletiva - Fatores Favoráveis (ECFF)	0,347	0,299	0,393	***	2,320
	Eficácia Coletiva - Segurança (ECS)	-0,045	-0,144	0,060		1,164
	Confiança no Corpo Docente e nos Pais (CDP)	0,287	0,237	0,331	***	2,251
	Ênfase Acadêmica (EA)	0,373	0,326	0,420	***	2,501

Legenda: Sig. - *** significativa a 1,00%, ** significativa a 5,00%, * significativa a 10,00% ; FIV – Fator de Inflação de Variância.

Fonte: dados da pesquisa.

4.5 Análise do modelo estrutural e teste de hipóteses – amostra de docentes

Os valores apurados para o FIV (Fator de Inflação de Variância) para os construtos Liderança Transformacional e Liderança Transacional se situam próximos ou acima do valor de referência (5,000), indicando que há pouca sobreposição de efeitos entre os construtos independentes – Tabela 18. Com referência nos resultados do processamento do modelo estrutural – Tabela 18 e Figura 3 –, foi identificado efeito positivo e estatisticamente significativo do construto Liderança Transformacional no construto Otimismo Acadêmico (β

= 0,603, significativa a 1,00%) e do construto Otimismo Acadêmico no construto Desempenho ($\beta = 0,187$, significativa a 1,00%). Tomando por referência esses resultados, somente as hipóteses H_{01} - Quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico e H_{07} - Quanto maior o otimismo acadêmico, maior o desempenho - não foram rejeitadas, considerados os padrões adotados para o teste estatístico de significância dos coeficientes de caminho, assim como os sinais dos coeficientes de caminho estimados. Na Tabela 19, é apresentado o resumo dos testes de hipóteses.

Em complemento aos resultados dos testes de hipóteses, na Tabela 18 são apresentados os tamanhos dos efeitos (f^2) exercidos pelos construtos independentes, os quais expressam a sua relevância para a explicação da variância do construto dependente. De acordo com Hair Jr., Hult, Ringle e Sarstedt (2014), efeitos menores que 0,020 são considerados insignificantes, entre 0,020 e 0,150 são considerados pequenos, iguais ou maiores que 0,150 e menores que 0,350 são considerados medianos e iguais ou maiores que 0,350 são considerados grandes. Os resultados apurados indicam que o construto Liderança Transformacional exerce efeito pequeno na explicação da variância do construto dependente Otimismo Acadêmico, ao passo que o construto Otimismo Acadêmico exerce efeito pequeno na explicação da variância do construto dependente Desempenho ($f^2 = 0,024$).

Tabela 19

Parâmetros do modelo estrutural.

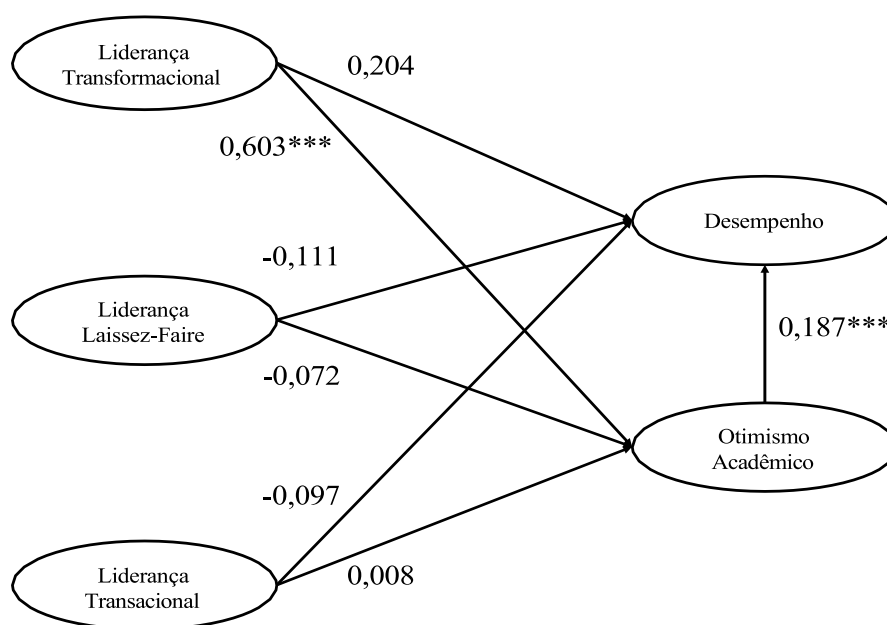
Construtos Independentes	Construtos Dependentes	Coefficiente de Caminho	Intervalo de Confiança		Sig.	FIV	f^2
		β	Limite Inferior	Limite Superior			
Liderança Transformacional	Otimismo Acadêmico	0,603	0,351	0,825	***	4,793	0,110
Liderança Transacional		0,008	-0,256	0,280		5,107	0,000
Liderança Laissez Faire		-0,072	-0,189	0,115		1,253	0,006
Liderança Transformacional	Desempenho	0,204	-0,150	0,543		5,347	0,002
Liderança Transacional		-0,097	-0,441	0,247		5,107	0,002
Liderança Laissez Faire		-0,111	-0,273	0,170		1,261	0,008
Otimismo Acadêmico		0,187	0,035	0,334	***	1,523	0,024

Legenda: Sig. - *** significativa a 1,00%, ** significativa a 5,00%, * significativa a 10,00%; FIV – Fator de Inflação de Variância; f^2 – Tamanho do efeito.

Fonte: dados da pesquisa.

Tabela 20*Resultado do teste de hipóteses*

	Hipóteses	Resultado
H ₀₁	Quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.	Não-rejeitada
H ₀₂	Quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.	Rejeitada
H ₀₃	Quanto mais laissez-faire o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico.	Rejeitada
H ₀₄	Quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o desempenho.	Rejeitada
H ₀₅	Quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o desempenho.	Rejeitada
H ₀₆	Quanto mais laissez-faire o estilo de liderança, maior o desempenho.	Rejeitada
H ₀₇	Quanto maior o otimismo acadêmico, maior o desempenho.	Não-rejeitada

Figura 2*Resultados da estimação dos parâmetros do modelo – efeitos totais*

Legenda: *** - significativa a 1,00%; ** - significativa a 5,00%; * - significativa a 10,00%.

Fonte: dados da pesquisa.

4.6 Discussão dos resultados do Modelo Hipotético

Os líderes, segundo Cruickshank (2017), podem contribuir para melhorar os resultados dos alunos, influenciando o ambiente em que o ensino e a aprendizagem ocorrem e construindo capacidades para a aprendizagem e a mudança profissionais. Dessa forma, como destaca Spillane (2017), o que os líderes fazem contribui para o sucesso dos alunos, melhorando o *status* ou a condição de variáveis selecionadas associadas a cada um dos quatro caminhos.

Entretanto, afirma Spillane (2017), que nem tudo o que os líderes fazem tem consequências positivas: algumas práticas de liderança, na melhor das hipóteses, não contribuem de forma demonstrável para a melhoria da escola e para o sucesso dos alunos enquanto outras são, na verdade, bastante tóxicas – abordagens autocráticas à tomada de decisões, a prossecução de objetivos não partilhados por outras partes interessadas, insensibilidade emocional e demonstração de favoritismo entre os funcionários. Membros são exemplos de tais práticas. Todo esse achado de Spillane, em 2017, pode ser traduzido pelos resultados obtidos nessa pesquisa, em especial pelas hipóteses H₀₄, H₀₅ e H₀₆.

A primeira das hipóteses rejeitadas nessa pesquisa, H₀₄ afirma que quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o desempenho. Dessa forma, a pesquisa mostrou que não há influência do estilo de liderança transformacional diretamente no desempenho dos alunos. De fato, a liderança transformacional, sendo entendida como por Sánchez, (2019), como um modelo que põe a ênfase no desenvolvimento da autoestima dos empregados que se identificam com a missão do líder e que se produz quando uma ou mais pessoas se articulam com outras de tal modo que os líderes e os liderados se elevam uns aos outros a níveis superiores de motivação, vê-se que essas características estão mais ligadas ao Otimismo acadêmico dos professores e não ao desempenho dos alunos.

A segunda hipótese refutada, H₀₅ – quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o desempenho pode ser associado aos índices encontrados na tabela 20, mostrando que o índice de variação das respostas dadas pelos professores se deu, exatamente, no item relacionado a motivação. De fato, Bass e Avolio (1993) apresenta como característica da Liderança transacional, o preço para sua motivação no trabalho.

Conforme bem enfatizou Thomson (2007) - ao definir a liderança transacional como aquela em que o líder auxilia os seguidores a manterem-se focados na busca de um objetivo e é, especialmente, útil em organizações que possuem rotinas e padrões – essa forma de gerir

não condiz com o ambiente escolar, uma vez que o cotidiano da escola se modifica a todo instante.

Outra característica que pode ser relacionada ao líder transacional e que não condiz com o ambiente escolar diz respeito aos compromissos entre líder e liderado. Segundo Avolio *et al.* (2004), eles são de curto prazo. Basta lembrar que nas instituições escolares as atribuições, na maioria das vezes, são sentidas em longo prazo.

Outra hipótese rejeitada, H_{06} – quanto mais *laissez-faire* o estilo de liderança, maior o desempenho, obteve $\beta = -0,072$, e não alcançou o nível de significância necessário. Para Barreto *et al.* (2013), esse tipo de liderança é caracterizado pelo comportamento neutro e despreocupado, em que o líder não se envolve com o desenvolvimento do liderado nem com suas necessidades e realizações. De fato, as afirmações Q7, Q14 e Q21, apesar de não apresentarem índices elevados, mostram que esse tipo de relação ainda está presente nas escolas pesquisadas, porém, de maneira insignificante que não afeta o desempenho dos alunos

Até então, foi visto que o estilo de gestão adotado pelo diretor escolar não influencia diretamente o desempenho dos alunos.

Segundo Leithwood *et al.* (2017), um pequeno número de estudos identificou algumas das práticas de liderança susceptíveis de aumentar a imprensa acadêmica de uma escola. Entre essas práticas estão, por exemplo, a promoção do desenvolvimento profissional em toda a escola, o monitoramento e fornecimento de *feedback* sobre os processos de ensino e aprendizagem, ser aberto, solidário e amigável.

Essas características descritas por Leithwood *et al.* (2017) englobam um dos construtos estudados na pesquisa, o Otimismo acadêmico, que fez parte das hipóteses H_{01} , H_{02} e H_{03} .

A primeira hipótese foi aceita na pesquisa e refere-se à H_{01} , quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico. Nela, foi identificado o efeito positivo e estatisticamente significativo do construto Liderança Transformacional no Otimismo acadêmico, com $\beta = 0,187$, significativa a 1,00%. De fato, como afirmou Barreto *et al.*, (2013), quando os professores reconhecerem a importância dos líderes em relação a seus comportamentos simbólicos, emocionais e altamente motivadores que marcam os seguidores, efetivos resultados poderão ser alcançados na instituição.

Vários outros autores buscaram inferências a respeito dessa relação. Dentre eles Leithwood *et al.* (2002) que afirmou que o líder transformacional aspira o desenvolvimento

num contexto de mudança organizacional estando comprometido com o empoderamento de professores, individualmente, e das equipes de professores com um todo.

A ideia do líder carismático, que promove a motivação inspiracional, o estímulo intelectual, desenvolvendo seus seguidores utilizando-se da melhora na qualidade e a efetividade de toda a equipe, faz com que as pessoas se sintam especiais, fazendo com que os outros sigam sua visão reforça esse achado, visto pelos dados obtidos nas afirmações referentes ao construto Otimismo Acadêmico, defendida por (Cruickshank, 2017).

Já no estudo de Ross e Gray (2006) com 3.074 professores, em 218 escolas primárias canadenses, em dois distritos de Ontário descobriu-se, também, que a liderança transformacional teve um impacto positivo significativo na eficácia coletiva dos professores da escola Escolas e foi citado por Leithwood, em 2017.

De forma complementar, a segunda hipótese - que relaciona o estilo transacional ao otimismo acadêmico e a terceira – que trata do estilo de liderança Laissez-Faire e o otimismo acadêmico, ambas foram também refutadas. Ora, se o otimismo acadêmico é enraizado, em suma, na eficácia coletiva – que reflete os pensamentos e crenças de grupo, na confiança do corpo docente e na ênfase acadêmica, que configura a representação comportamental, McGuigan e Hoy (2006) não é de se estranhar que essa foi uma das hipóteses rejeitada, uma vez que o estilo transacional e Laissez-Faire, apresentam características contrárias a estas.

De todas as sete hipóteses pesquisadas, a última a ser tratada, H₀₇ – quanto maior o otimismo acadêmico, maior o desempenho - corresponde a um $\beta = -0,187$ a 1,00% de significância, pode ser considerada, não foi rejeitada. Dessa forma, pode-se afirmar que quanto maior o otimismo acadêmico, maior o desempenho obtido pelos alunos da instituição.

Esse resultado vai de acordo com Malloy e Leithwood (2017) que afirmaram que uma pequena, mas convincente linha de pesquisa descobriu que, quando os professores possuem um forte senso de eficácia coletiva, confiam nos pais, alunos, seus colegas educadores e líderes, e acreditam que todos os alunos têm potencial para ter sucesso, é feita uma contribuição significativa para o desempenho dos alunos. Esses três fatores, eficácia coletiva, confiança e imprensa acadêmica, considerados em conjunto, formam a variável que Hoy *et al.* (2006) rotularam otimismo acadêmico.

Hoy *et al.* (2002) demonstraram que a eficácia coletiva dos professores é mais importante para explicar o desempenho dos alunos do que o nível socioeconômico da clientela.

Esses resultados da pesquisa também corroboram os achados de Hoy *et al.* (2006), escolas que possuem elevado nível de otimismo acadêmico possuem um maior desempenho dos estudantes. Logo, fortalecer crenças de otimismo acadêmico dos professores de uma escola pode atuar na mudança de percepção dos alunos em relação a suas crenças de eficácia pessoal e, consequentemente, influenciá-los para obterem melhores resultados acadêmicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o objetivo deste trabalho – abordar a relação entre os estilos de gestão adotadas pelo diretor escolar e o desempenho dos alunos de escolas estaduais do Estado de Minas Gerais – foi possível realizar a modelagem de níveis analíticos ainda pouco recorrentes nos estudos brasileiros, bem como de construtos ainda pouco explorados.

Em relação ao primeiro objetivo específico, identificar os diferentes estilos de gestão adotados por diretores escolares em escolas públicas de Minas Gerais, constatou-se que o estilo de gestão predominante nas escolas pesquisadas apresentou características condizentes ao estilo transformacional. Porém, em menor escala foi observada a presença de práticas susceptíveis aos estilos de liderança transacional e em menor escala, de liderança *laissez-faire*. Essas características, em que o líder está sempre buscando resolver os problemas, auxiliar seus liderados, buscando motivá-los, agregando valor ao indivíduo e em seu trabalho realizado.

Dessa forma, os líderes podem contribuir para melhorar os resultados dos alunos, influenciando o ambiente em que o ensino e a aprendizagem ocorrem e construindo capacidades para a aprendizagem e a mudança profissionais confirmando a teoria apresentada na pesquisa.

Os líderes transformacionais são agentes da mudança, transformam as atitudes de seus liderados em crenças, tornando-os dispostos a realizarem as atividades propostas. Eles são vistos como indivíduos proativos: empenham-se no desenvolvimento e inovação do grupo e na organização. Não procuram apenas alcançar o desempenho esperado, mas convencem a todos a alcançarem elevados níveis de desempenho.

Para o segundo objetivo estipulado, analisar o estilo de gestão escolar na motivação e engajamento dos professores e funcionários, ou seja, no Otimismo Acadêmico foram formuladas três hipóteses. A primeira hipótese, quanto mais transformacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico; a segunda, quanto mais transacional o estilo de liderança, maior o otimismo acadêmico e, por último, quanto mais *laissez-faire* o estilo de gestão, maior o otimismo acadêmico.

Dessas, apenas a primeira não foi rejeitada. Assim, concluiu-se que, quando o líder, na função de diretor, aponta uma visão, cria objetivos comuns para a escola, inspira e define uma direção, protege a equipa de exigências externas, garante justiça e equidade na equipa e oferece aos professores muita autonomia, maior é o grau de satisfação dos professores.

No que se refere ao terceiro objetivo, analisar o estilo de gestão escolar e o desempenho Acadêmico as três hipóteses formuladas foram refutadas. Ou seja, nenhum dos três estilos de liderança estudados na pesquisa – transformacional, transacional ou laissez-faire - influenciam o desempenho dos alunos.

Para completar a análise dos objetivos específicos, comprovou-se a hipótese de que quanto maior o otimismo acadêmico, maior o desempenho dos alunos. Um diretor pode aumentar o otimismo acadêmico de uma escola trabalhando conscientemente para aprimorar as três variáveis distintas de ênfase acadêmica, eficácia coletiva e confiança do corpo docente nos pais e alunos.

O diretor, através de sua postura profissional pode definir os objetivos da escola de modo que a ênfase principal seja o sucesso acadêmico dos alunos. Ele deve enfatizar o aprimoramento intelectual e o trabalho efetivo para todos os alunos, elogiar e recompensar professores e os alunos por desempenho acadêmico excepcional. O diretor também deve cultivar um clima no qual as metas acadêmicas elevadas sejam estabelecidas para os alunos, o ambiente de aprendizagem seja sério e organizado e todos, incluindo os próprios alunos, respeitem o desempenho acadêmico.

Em segundo lugar, os diretores devem fazer todo o possível para promover a eficácia coletiva dos professores, fornecendo experiências de domínio e experiências vicárias, usando persuasão verbal e promovendo estados afetivos positivos.

E, por fim, o diretor deve nutrir a confiança dos professores em seus alunos e nos pais. A própria atitude do diretor em relação aos pais envia uma mensagem poderosa. Os diretores devem usar rigorosa autodisciplina na maneira como falam e interagem com os pais, para que os professores saibam que o respeito e a confiança pelos pais são características valorizadas.

Esta dissertação, no quarto item dos objetivos específicos, buscou relacionar o otimismo acadêmico e o desempenho. De fato, quanto maior o otimismo acadêmico, maior o desempenho.

Professores devem apresentar características otimistas, uma vez que são responsáveis por fazer a diferença na vida dos estudantes. Compreender o nível de otimismo acadêmico de professores favorece a identificação de características da cultura escolar que possibilitam o melhor desempenho dos alunos. Por meio de seus componentes constitutivos: eficácia coletiva, confiança em pais e alunos e a ênfase acadêmica são identificados os limites e possibilidades de um ambiente escolar que favorece a aprendizagem. Dessa forma, como se

viu nas respostas aos questionários, professores motivados não apenas são satisfeitos na profissão como se engajam persistentemente num bom ensino e motivam seus alunos.

Dessa forma, os resultados sugerem que há ações concretas que os líderes educacionais podem tomar para permitir que as escolas desenvolvam uma cultura de otimismo, o que facilita o desempenho acadêmico de todos os alunos.

Assim, a pesquisa apresentou uma contribuição prática na medida em que a utilização de parâmetros para relacionar as variáveis que compõem poderá ser utilizada em estudos posteriores a fim de verificar a relação entre os estilos e gestão adotadas pelo diretor e o desempenho dos alunos, além de contribuir com o aprofundamento das discussões sobre o tema em nível regional, estadual ou até mesmo nacional, ao ter como base uma pesquisa com docentes da rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

Por outro lado, com a presente amostra, embora em número suficiente para uma análise fatorial, englobou um número pequeno de professores e escolas, se comparado ao tamanho da rede pesquisada. De fato, o pequeno tamanho da amostra impediu o uso de modelagem de equações estruturais para determinar a qualidade do ajuste do modelo. Mesmo assim, os resultados foram consistentes com outros estudos maiores e mais abrangentes.

Assim, sugerem-se novos estudos com esse instrumento, com amostras mais numerosas e representativas de outras regiões do estado. Seria interessante também que futuros estudos possam aplicar a escala numa mesma amostra em dois momentos, para aferir sua estabilidade temporal.

Outra possibilidade de estudo a ser desenvolvido seria envolvendo na pesquisa, a percepção dos diretores. Esta pesquisa poderia demonstrar além da percepção dos gestores sobre sua prática, as fragilidades da gestão, que identificadas, podem contribuir para a utilização de novas formas, técnicas e procedimentos em sua atuação e que tragam resultados positivos na melhoria da atuação dos gestores junto aos professores.

REFERÊNCIAS

- Alig-Mielcarek, J. M. (2003). *A model of school success: Instructional leadership, academic press, and student achievement* [Doctoral dissertation, Ohio State University]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=osu1054144000
- Alves, A. S. V. (2009). *Estilo de liderança da líder do conselho executivo numa escola básica dos 2º e 3º ciclos pública da região autónoma da Madeira* [Dissertação de mestrado, Universidade da Madeira].
- Alves, M. T. G., & Franco, C. (2008). A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: Evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In N. Brooke & J. F. Soares (Eds.), *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias* (pp. 482–500). Editora UFMG.
- Alves, M. T. G., & Soares, J. F. (2007). Efeito-escola e estratificação escolar: O impacto da composição de turmas por nível de habilidade dos alunos. *Educação em Revista*, 45(1), 25–59. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100003>
- Anastasiou, S., & Garametsi, V. (2021). Perceived leadership style and job satisfaction of teachers in public and private schools. *International Journal of Management in Education*, 15(1), 58–77. <https://doi.org/10.1504/IJMIE.2021.111817>
- Ashton, P., Webb, R., & Doda, N. (1983). *Um estudo sobre o senso de eficácia dos professores: Gainesville*. Universidade da Flórida.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *Leadership Quarterly*, 6(2), 199–218.
- Bandura, A. (1986). *Fundamentos sociais do pensamento e da ação*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Autoeficácia: O exercício do controle*. Freeman.
- Barbosa, J., & Vaz De Mello, R. (2021). Avaliação, Plano Nacional de Educação de 2014–2024 e as interpretações acerca da Meta 7. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 10(1), 433–452. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-55105>

- Barreto, L. M. T. S., Silva, A. P., & Medeiros, C. S. (2013). Cultura organizacional e liderança: Uma relação possível? *Revista de Administração*, 48(1), 34–52. <https://doi.org/10.5700/rausp1072>
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Universidade Aberta.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112–121.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill. <https://doi.org/10.1177/2332858417743927>
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Edições ASA.
- Borges, R. M., Ferreira, L. S., & Oliveira, M. A. (2022). Usos dos resultados das avaliações externas pelas secretarias de educação, gestores escolares e professores: Análise da produção científica publicada no Brasil (2008–2018). *Colloquium Humanarum*, 19(1), 16–33. <https://doi.org/10.5747/ch.2022.v19.h5242022>
- Brooke, N., & Soares, J. F. (Eds.). (2008). *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Editora UFMG.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation. <http://www.jstor.org/stable/10.7758/9781610440967>
- Bulgaren, V. C. (2023). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista de Educação Contemporânea*, 12(3), 45–58.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bzuneck, J. A., Boruchovitch, E., & Rufini, S. E. (2014). Eficácia coletiva de professores: Evidências de validade de construto de um questionário. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 427–435. <https://doi.org/10.15689/ap.2014.1303.10>
- Cabamba, J. I. (2020). O impacto da participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar: Um estudo realizado na Escola do I Cielo Elimabe I em Malanje. *Educação Por Escrito*, 10(2), 29762.
- Cabra, I., & Alves, J. M. (Coords.). (2020). *Gestão escolar e melhoria das escolas: O que nos diz a investigação*. Fundação Manuel Leão.
- Cabral, I. (2014). *Gramática escolar e (in)sucesso - Os Projetos Fénix, Turma Mais e ADI*. Universidade Católica Portuguesa.

- Carvalho, C. S. de, & Cruz, L. M. (2021). Contribuições de práticas freirianas para a formação de professores/as: Experiência de uma gestão escolar. *Revista de Iniciação à Docência*, 6(2), 380–396. <https://doi.org/10.22481/riduesb.v6i2.9392>
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(74), 49–69.
- Coleman, J. S., et al. (1966). *Equality of education opportunity*. Office of Education and Welfare.
- Cruickshank, V. (2017). The influence of school leadership on student outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5(1), 115–123. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.59009>
- Cunha, J. S. da, Nunes, A. R., Martins, J., & Moreira, T. (2018). Tarefa para casa: Sim ou não? Uma perspectiva autorregulatória da aprendizagem. *Revista de Educação PUC-Campinas (Online)*, 23(3), 385–406.
- Day, C., & Gurr, D. (2018). International networks as sites for research on successful school leadership. In C. Lochmiller (Ed.), *Complementary research methods in educational leadership and policy studies* (pp. 345–357). Palgrave Macmillan.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Dez afirmações fortes sobre uma liderança escolar bem-sucedida*. NCLS.
- Day, C., et al. (2009). *The impact of school leadership on pupils' outcomes: Final report*. University of Nottingham Press.
- Dukamo, Dessie & (Nico), Botha. (2025). Principals' self-perception of their transformational leadership practices and its effects on Student academic performance in Sidama Region, Ethiopia.: School Principals Transformational leadership practices. *Technium Education and Humanities*. 11. 21-41. [10.47577/teh.v11i.12425](https://doi.org/10.47577/teh.v11i.12425).
- Estêvão, C. V. (2019). Ideologias de conveniência em educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 223–228.
- Fernandes, F. R., Sousa, F. G. A. de, & Fialho, L. M. F. (2021). Colaboração entre direção escolar e professores com foco na aprendizagem discente. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 10(19), e61846.
- Ferraz Araujo, N., & Murat de Meirelles Quintella, H. L. (2023). Fatores críticos de sucesso que aumentam a autonomia discente. *Sistemas & Gestão*, 18(2). <https://doi.org/10.20985/1980-5160.2023.v18n2.1607>

- Fochezatto, A., Petry, G., Braatz, J., & Marcondes, H. R. (2021). Investimento em educação diminui a criminalidade: Análise dos municípios do Rio Grande do Sul usando econometria espacial. *Administração Pública e Gestão Social*.
- Geijsel, F. P., Sleegers, P. J., Stoel, R. D., & Kruger, M. L. (2009). O efeito dos fatores psicológicos e organizacionais e de liderança escolar dos professores na aprendizagem profissional dos professores nas escolas holandesas. *O Diário da Escola Primária*, 109(1), 1–22.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projeto de pesquisa* (5ª ed.). Atlas.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. W. (2000a). Eficácia coletiva do professor: Seu significado, medida e impacto no desempenho dos alunos. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Goddard, R. D., Sweetland, S., & Hoy, W. (2000b). Ênfase acadêmica das escolas primárias urbanas e desempenho dos alunos em leitura e matemática: Uma análise multinível. *Administração Educacional Trimestral*, 36(5), 683–702.
- Hair Jr., J. F., Hult, T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). *A primer on partial least squares structural equations modeling (PLS-SEM)*. SAGE.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). O papel do diretor na eficácia escolar: Uma revisão de questões metodológicas. In K. Leithwood (Ed.), *O manual internacional de liderança e administração educacional* (pp. 723–784). Editores Kluwer.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Explorando a contribuição do diretor para a eficácia da escola: 1980–1995. *Eficácia escolar e melhoria escolar*, 9, 157–191.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2011). Explorando a jornada de melhoria escolar: Classificando e analisando padrões de mudança nos processos de melhoria escolar e nos resultados de aprendizagem. *Eficácia escolar e melhoria escolar*, 22, 149–173.
- Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695–702. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.73.4.695>
- Hattie, J. (2005). What is the nature of evidence that makes a difference to learning? *Form@re*, 13. <https://doi.org/10.13128/formare-13253>

- Hoy, W. K., Sabo, D., & Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 19(3), 21–39.
- Hoy, W. K., Sweetland, S. R., & Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77–93.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Inocência, S. A. M. (2013). *Estilo(s) de liderança dos diretores em escolas públicas não agrupadas do ensino secundário da região do Alentejo* [Tese de doutorado, Universidade Aberta].
- Jurewicz, M. M. (2004). *Organizational citizenship behaviors of middle school teachers: A study of their relationship to school climate and student achievement* [Dissertação de doutorado, William & Mary]. Dissertations, Theses, and Masters Projects. <https://dx.doi.org/10.25774/w4-ct5b-kt71>
- Kohatsu, L. N., Ramos, M. da C. P., & Ramos, N. (2020). Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional* (Online), 24.
- Kotter, J.P. (1990) *A Force for Change: How Leadership Differs From Management*. The Free Press, New York.
- Ledesma, M. R. K. (2008). *Gestão escolar: desafios dos novos tempos* (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1607199>.
- Leithwood *et al.* (eds.), Como os líderes escolares contribuem para o sucesso dos alunos, Estudos em Liderança Educacional 23, DOI 10.1007/978-3-319-50980-8_5
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030004006>
- Leithwood, K. and Sun, J. (2018) ‘Academic culture: A promising mediator of school leaders’ influence on student learning.’ *Journal of Educational Administration*, 56(3): 350–363.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Leithwood, K., Jantz, D. and Steinbach, R. (1999), "Changing Leadership for Changing Times", *International Journal of Educational Management*, Vol. 13 No. 6, pp. 301-302. <https://doi.org/10.1108/ijem.1999.13.6.301.4>
- Leithwood, K., Jantzi, D. and McElheron-Hopkins, C. (2006) The Development and Testing of a School Improvement Model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 441-464. <https://doi.org/10.1080/09243450600743533>
- Leithwood, K., Jantzi, D. e Mascal, B. (2002). Uma estrutura para pesquisa sobre reformas em grande escala. *Jornal de Mudança Educacional*, 3, 7-33.
- Leithwood, K., Louis, K., Wahlstrom, K. e Anderson, S. (2004). Como a liderança influencia a aprendizagem dos alunos: uma revisão de pesquisas para o projeto de aprendizagem da liderança. Nova York: Fundação Wallace.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., Wahlstrom, K., & Center for Applied Research and Educational Improvement. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement. Disponível em <https://hdl.handle.net/11299/2035>
- Leithwood, K., Slegers, P. (Eds.), (2006). Transformando a liderança escolar [edição especial]. *Eficácia Escolar e Melhoria Escolar*, 17
- Leithwood, K.A. and Sun, J. (2012) The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48, 387-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- Leithwood, Kenneth & Harris, Alma & Hopkins, David. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*. 40. 1-18. 10.1080/13632434.2019.1596077.
- Leithwood, Kenneth & Louis, Karen & Wahlstrom, Kyla & Anderson, Stephen & Mascal, Blair & Gordon, Molly. (2009). How Successful Leadership Influences Student Learning: The Second Installment of a Longer Story. 10.1007/978-90-481-2660-6_35.
- Leithwood, Kenneth & Sun, Jingping & Pollock, Katina. (2017). How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework. 10.1007/978-3-319-50980-8.

- Lima, J. A. (2008). Em busca da boa escola: instituições eficazes e sucesso educativo. Gaia: Fundação Manuel Leão
- Lima, Jorge & Silva, Sofia. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45. 111-142. 10.14195/1647-8614_45-1_7.
- Lima, M. (2016). Introdução aos métodos quantitativos em Ciências Sociais. In Abdal, A., Oliveira, M. C. V., Ghezzi, D. R., Santos Júnior, J. Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo (pp. 10-31). São Paulo: SESC/CEBRAP.
- Lima, W. de M., Freire, F. H. M. de A., & Ojima, R. (2018). Mobilidade e rendimento escolar dos estudantes de ensino médio em Natal (RN, Brasil). *Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana*, 10(2), 346–356.
- Louis, K. (2007). Confiança e melhoria nas escolas. *Jornal de Mudança Educacional*, 8(1), 1–24.
- Louis, K., Dretzkey, B. e Wahlstrom, K. (2010). Como a liderança afeta o desempenho dos alunos? Resultados de uma pesquisa nacional. *Eficácia escolar e melhoria escolar*, 21(3), 315–336.
- Luce, M. B., & Lima, L. F. (2022). Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas – SAVEAL: para ou contra a democratização da/na educação básica? *Práxis Educacional*, 18(49), e10490.
- Malloy, J., & Leithwood, K. (2017). Effects of distributed leadership on school academic press and student achievement. In *How school leaders contribute to student success: The four paths framework* (pp. 69–91).
- Marques, G. M., Medeiros, C. A. F., França, A. G. C., & Ribeiro, M. F. G. (2007). Estilos de liderança e comprometimento organizacional: Uma aplicação do multifactor leadership questionnaire (MLQ) no Brasil. *Revista do Mestrado em Administração e Desenvolvimento Empresarial da Universidade Estácio de Sá*, 11(2), 99–125.
- Martins, G. de A., & Theóphilo, C. R. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas*. Atlas.
- Marzano, R. (2009). *Sobre a excelência no ensino*. Editores da Árvore de Soluções.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., & Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership* (Vol. 7, pp. 69–91). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_5

- Maximiano, A. C. A. (2006). *Introdução à administração: Edição compacta*. Atlas.
- McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students. *Leadership and Policy in Schools*, 5, 203–229.
- Melo, L. B. S. de, Rocha, H. P. A. da, Ribeiro, L. G., Souza, M. L. L. de, Silva, J. E. da, Lima, M. L. F. de, Leite, M. B., & Soares, A. J. G. (2022). O esporte como auxílio à educação: Análise do Projeto Vilas Olímpicas e Escolas (VIES). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 44, e20220074. <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e20220074>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Nielsen, K., & Munir, F. (2009). Como os líderes transformacionais influenciam o bem-estar afetivo dos seguidores? Explorando o papel mediador da autoeficácia. *Trabalho e Estresse*, 23, 313–329.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership theory and practice* (3rd ed.). Sage Publishing.
- O esporte como auxílio à educação: Análise do Projeto Vilas Olímpicas e Escolas (VIES). (2022). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 44(e2022), 1–11. <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e2022>
- Oliveira, A. C. P. D., & Carvalho, C. P. D. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>
- Oliveira, A. C. P. de, & Waldhelm, A. P. S. (2016). Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: Qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 824–844. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400003>
- Palermo, G. A., Silva, D. B. do N., & Novellino, M. S. F. (2014). Fatores associados ao desempenho escolar: Uma análise da proficiência em matemática dos alunos do 5º ano do ensino fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 31(2), 367–394. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982014000200007>
- Paranhos, R., Figueiredo Filho, D. B., Rocha, E. C., & Silva Junior, J. A. (2013). Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas sociais. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6, 7–24. Recuperado de <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/74/180>

- Pessoa, C. M. P. (2018). *Liderança na escola de hoje, competências essenciais à liderança do diretor de escola* (Tese de doutorado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107–142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- Pont, B., Nusche, D., & Hunter, M. (2008). School leadership matters. In *Improving school leadership: Policy and practice* (Vol. 1, pp. 15–39). OECD.
- Rashid, A., Amin, R., & Amin, I. (2021). Analyzing principals' leadership styles and student academic performance in secondary schools in Dir Upper Khyber Pakhtunkhwa. *Journal of Social Sciences Review*, 1(3), 31–44. <https://doi.org/10.54183/jssr.v1i3.26>
- Regine, B., & Lewin, R. (2000). Liderando no limite: Como os líderes influenciam sistemas complexos. *Emergência*, 2(2), 5–23.
- Ribeiro, M., Franco, T., & Campos, A. (2021). Relações entre estratégias metacognitivas de leitura e desempenho escolar: Possibilidades para o ensino de leitura. *Linha D'Água*, 34, 27–44. <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v34i3p27-44>
- Robbins, S. P. (2002). *Comportamento organizacional* (9ª ed.). Prentice Hall.
- Robinson, V. (2007). O impacto da liderança nos resultados dos alunos: Entendendo as evidências. Recuperado de https://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 17, 179–199. <https://doi.org/10.1080/09243450600565795>
- Sabia, C. P. de P. (2019). O uso dos resultados do SARESP como instrumento de gestão escolar: Boletim pedagógico e avaliação institucional. *Política e Gestão Educacional*, 23(3), 665–679.
- Sánchez, A. V. (2019). Liderazgo: Una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301–326.
- Shatzer, R. H., Caldarella, P., Hallam, P. R., & Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement:

- Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42, 445–459. <https://doi.org/10.1177/1741143213502192>
- Silva, F. F., & Andrade Neta, N. F. (2023). Afetividade e ensino-aprendizagem: Influência favorável na relação professor-aluno-objeto de conhecimento. *Psicopedagogia em Foco*, 15(4), 102–115.
- Silva, F. J. da, & Silva, E. F. (2023). Relação entre a descentralização financeira via PDAF e rendimento escolar. *Educação & Realidade*, 48(11).
- Silva, L. M. da, & Silva, D. F. C. da. (2022). Auditoria na alimentação escolar impacta a taxa de rendimento dos alunos? Estimção do efeito de um programa de fiscalização sobre os estudantes de escolas municipais. *Economia e Sociedade*, 31(3), 847–869.
- Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. *Cadernos de Pesquisa*, 52, e08984. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/8984>
- Smith, P. A., & Hoy, W. K. (2007). Academic optimism and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Educational Administration*, 45, 556–568.
- Souza, V. R. L. e. (2015). *Um estudo de caso numa escola privada na região norte de Portugal* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Braga).
- Souza, V., Souza, T., Souza, R. M. S., & Carneiro, A. (2017). Liderança como fator de sucesso na gestão escolar: Estudo de caso numa escola privada na região Norte de Portugal. *Revista Organizações em Contexto*, 13(25), 121–174. <https://doi.org/10.15603/1982-8756/roc.v13n25p121-174>
- Spillane, J. (2017). Leadership and learning: Conceptualizing relations between school administrative practice and instructional practice. In *Handbook of educational leadership* (pp. 1–25). https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8_4
- Talani Diambo, F. P., & Branco, M. L. (2021). Relação família-escola: Percepções de professores e pais/encarregados de educação numa escola pública em Angola. *Revista Iberoamericana de Educación*, 85(2), 53–71. <https://doi.org/10.35362/rie8523718>
- Thomson, G. A. (2007). Review of transformational leadership models and its linkage to the scholarship/practice/leadership model. *The Selected Works of Dr. Grace S. Thomson*.

- Thornton, P., & Ocasio, W. (2008). Institutional logics. In *The Sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 99–129).
<https://doi.org/10.4135/9781849200387.n4>
- Tims, M., Bakker, A. B., & Xanthopoulou, D. (2011). Os líderes transformacionais melhoram o envolvimento diário no trabalho dos seus seguidores? *The Leadership Quarterly*, 22, 121–131.
- Tolbert, P., & Zucker, L. (1999). A institucionalização da teoria institucional. In M. Caldas, R. Fachin, & T. Fischer (Eds.), *Handbook de estudos organizacionais* (pp. 196–219). Atlas.
- Tschannen-Moran, M., & Barr, M. (2004). Promovendo a aprendizagem dos alunos: A relação entre a eficácia coletiva dos professores e o desempenho dos alunos. *Liderança e Política nas Escolas*, 3(3), 189–209.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Confiança nas escolas: Uma análise conceitual e empírica. *Revista de Administração Educacional*, 36(4), 334.
- Versiani, Â. F., Monteiro, P. R. R., & Rezende, S. F. L. de. (2018). Isomorfismo e variação da gestão escolar na rede pública brasileira de Ensino Fundamental. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(3), 382–395. <https://doi.org/10.1590/1679-395165934>
- Weinstein, J., & Simielli, L. (2023). Liderança escolar: Diretores como fatores-chave para a transformação da educação no Brasil.
- Witziers, B. (2006). Coordination and control in education. In A. J. Visscher (Ed.), *Managing schools towards high performance* (pp. 97–133). Taylor & Francis.

ANEXO I

PERCEPÇÃO SOBRE LIDERANÇA – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR

Este questionário fornece uma descrição do estilo de liderança adotado pelo seu diretor.

De acordo com sua percepção, assinale as afirmações abaixo conforme a legenda

	escala					
Afirmações	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO MUITO	DISCORDO POUCO	CONCORDO	CONCORDO MUITO	CONCORDO TOTALMENTE
1- Meu líder faz sentir-me bem junto a ele e as demais pessoas a minha volta						
2- Meu líder expressa com palavras simples o que podemos e devemos fazer						
3- Meu líder estimula os outros a pensar problemas antigos de novas formas.						
4- Meu líder ajuda os outros a desenvolverem-se.						
5- Meu líder diz aos outros o que devem fazer para que possam ser recompensados pelo seu trabalho.						
6- Meu líder fica satisfeito quando os outros estão de acordo com os padrões						
7- Meu líder fica satisfeito ao deixar os outros continuarem a trabalhar da mesma maneira como antes						
8- Meu líder desperta completa confiança						
9- Meu líder transmite imagens apelativas e motivadoras em relação ao que nós podemos fazer						
10- Meu líder transmite imagens apelativas e motivadoras em relação ao que nós podemos fazer.						
11- Meu líder comunica aos outros o que pensa sobre o que eles estão a fazer.						
12- Meu líder proporciona reconhecimento/recompensas quando os outros atingem os seus objetivos.						
13- Meu líder ao perceber que as coisas correm bem, tenta não mudar nada.						
14- Meu líder em situações cotidianas, independente do que os outros queiram fazer, para ele está tudo bem.						
15- Tenho orgulho de pertencer a equipe do meu líder.						
16- Meu líder ajuda os outros a darem significado ao seu trabalho.						
17- Meu líder leva os outros a repensarem ideias que nunca antes tinham questionado.						
18- Meu líder concede atenção pessoal a quem o pareça ser rejeitado.						
19- Meu líder chama a atenção ao que os funcionários podem obter com o seu desempenho						
20- Meu líder transmite aos outros os padrões de desempenho que eles têm que saber por forma a que prossigam o seu trabalho.						
21- Meu líder só pergunta aos outros o que é absolutamente essencial.						

ANEXO II

Escala de Otimismo Acadêmico Escolar (SAOS)

Este questionário fornecerá o índice de Otimismo da sua escola.

De acordo com sua percepção, assinale as afirmações abaixo conforme a legenda

	ESCALA					
AFIRMATIVAS	DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO MUITO	DISCORDO POUCO	CONCORDO	CONCORDO MUITO	CONCORDO TOTALMENTE
1. Os professores desta escola conseguem atender os alunos mais difíceis.						
2. Os professores aqui estão confiantes de que serão capazes de motivar os seus alunos.						
3. Se uma criança não quer aprender, os professores aqui desistem						
4. Os professores aqui não possuem as habilidades necessárias para produzir resultados significativos.						
5. Os professores desta escola acreditam que todas as crianças podem aprender.						
6. Esses alunos chegam à escola prontos para aprender.						
7. A vida doméstica oferece tantas vantagens que os alunos certamente aprenderão.						
8. Os alunos aqui simplesmente não estão motivados para aprender.						
9. Os professores desta escola não têm as competências necessárias para lidar com os problemas disciplinares dos alunos.						
10. As oportunidades nesta comunidade ajudam a garantir que estes alunos aprendam.						
11. A aprendizagem é mais difícil nesta escola porque os alunos estão preocupados com a sua segurança.						
12. O abuso de drogas e álcool na comunidade dificulta a aprendizagem dos estudantes daqui.						
13. Os professores desta escola confiam nos seus alunos.						
14. Os professores desta escola confiam nos pais.						
15. Os alunos desta escola preocupam-se uns com os outros.						
16. Os pais desta escola são confiáveis nos seus compromissos.						
17. Pode-se contar com os alunos desta escola para fazerem seu trabalho.						
18. Os professores podem contar com o apoio dos pais.						
19. Os professores daqui acreditam que os alunos são alunos competentes.						
20. Os professores acham que a maioria dos pais faz um bom trabalho.						

21. Os professores podem acreditar no que os pais lhes dizem.						
22. Os alunos aqui são reservados.						
23. A escola estabelece padrões elevados de desempenho.						
24. Os alunos respeitam os outros que tiram boas notas.						
25. Os alunos procuram trabalho extra para obter boas notas.						
26. O desempenho acadêmico é reconhecido e reconhecido pela escola.						
27. Os alunos se esforçam para melhorar os trabalhos anteriores.						
28. O ambiente de aprendizagem é ordenado e sério.						
29. Os alunos desta escola conseguem atingir os objetivos que lhes foram traçados.						
30. Os professores desta escola acreditam que seus alunos têm a capacidade de ter sucesso acadêmico.						