



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CAMPUS SOBRAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E
POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PSICOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

QUITÉRIA ALVES MELO

ESCALA DE HETEROAVALIAÇÃO DE ESTILO DE LIDERANÇA DE
DIRETORES ESCOLARES: CONSTRUÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE

SOBRAL
2024

QUITÉRIA ALVES MELO

Dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Clínica, Saúde e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro

Coorientador: Prof. Dr. Alex Sandro de Moura Grangeiro

SOBRAL
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M486c Melo, Quitéria.
ESCALA DE HETEROAVALIAÇÃO DE ESTILO DE LIDERANÇA DE DIRETORES ESCOLARES :
CONSTRUÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE / Quitéria Melo. – 2024.
48 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação
Profissional em Psicologia e Políticas Públicas, Sobral, 2024.
Orientação: Prof. Dr. Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro.
Coorientação: Prof. Dr. Alex Sandro de Moura Grangeiro.
1. liderança escolar. 2. diretor escolar. 3. professores. 4. instrumentos. 5. evidências de validade.. I.
Título.

CDD 302.5

QUITÉRIA ALVES MELO

ESCALA DE HETEROAVALIAÇÃO DE LIDERANÇA DE DIRETORES ESCOLARES:
CONSTRUÇÃO E EVIDÊNCIAS DE VALIDADE

Trabalho de Conclusão de Mestrado apresentado à Coordenação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Psicologia e Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia. Linha de Pesquisa: Clínica, Saúde e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro

Coorientador: Prof. Dr. Alex Sandro de Moura Grangeiro

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Francisco Pablo Huascar Aragão Pinheiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Alex Sandro de Moura Grangeiro (Coorientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Renata Guimarães de Carvalho
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

SOBRAL

2024

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus por me guiar até aqui e por mostrar, através de pequenos sinais, que eu estou no caminho certo.

Aos meus pais, Seu Rafael e Dona Maria, a quem eu devo tudo, inclusive, quem eu sou. Aos meus irmãos, Rafaela e Rafael, por apostarem nos meus sonhos junto comigo. Amo vocês.

Ao Thalles, por ser meu companheiro de vida, meu incentivo e meu refúgio. Aos meus sogros, Luciano Ponte e Vanuza Otávio, por me acolherem e por cuidarem de mim com tanto carinho. Vocês também são minha família.

Ao meu orientador, professor Dr. Pablo Pinheiro, por todo suporte nos cinco anos de trabalho conjunto. Você me ajudou a construir a profissional que sou e eu me orgulho muito disso.

Às minhas amigas irmãs, Esthela e Lorena, por serem rede de apoio. Eu tenho certeza que a amizade de vocês fez eu chegar até aqui sem nenhum arranhão – ou quase nenhum. Eu passaria horas descrevendo o quão vocês são importantes na minha trajetória.

Ao Elaborar, lugar que me proporcionou as melhores experiências na psicologia. Sempre vou me referir ao projeto de extensão como minha casa. Às minhas amigas, Nayana e Gabriele, por compartilharem dessas experiências comigo e tornar tudo mais significativo.

Aos membros da banca: professora Dra Renata Guimarães de Carvalho, por me acompanhar desde a graduação até aqui. Você foi essencial nesse trajeto; professor Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão, pelas contribuições tão preciosas e pelo acolhimento; professor Dr. Alex, pela colaboração tão significativa neste trabalho.

Aos respondentes da pesquisa, professores de educação básica, pelo tempo e dedicação empregados neste trabalho. Agradeço também por serem responsáveis pela minha crença na qualidade da educação brasileira. A vocês, toda a minha admiração.

RESUMO

A atuação do diretor escolar repercute sobre o bem-estar da equipe, em especial do corpo docente. Tais repercussões são notadas no desenvolvimento profissional, na saúde e na rotatividade dos professores. Além destes, ainda há impactos para os resultados educacionais dos alunos. No Brasil, a liderança do diretor está fortemente associada às diretrizes de gestão escolar. Soma-se ao cenário a questão teórica em relação às múltiplas definições de liderança e a complexidade em alcançar um consenso sobre seu significado. No âmbito nacional, tais fatores citados reverberam na escassez de estudos e medidas que focam na investigação e na avaliação da liderança educacional, como um construto independente da gestão escolar. Além disso, observa-se a ausência de instrumentos que possibilitem a avaliação do professor sobre o contexto de liderança no qual está submetido. Portanto, este estudo teve como objetivo construir e apresentar evidências iniciais de validade da Escala de Heteroavaliação de Estilo de Liderança de Diretores Escolares (EHELDE). O referencial teórico adotado foi o Grid Gerencial, modelo que estabelece estilos de liderança a partir do comportamento do líder em relação ao foco nas pessoas e foco nos resultados. Os itens da escala foram construídos mediante revisão de literatura e das definições constitutivas e operacionais do construto. Verificou-se evidências de validade de conteúdo por meio de juízes especialistas e análises semânticas por participantes do público-alvo. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário contendo a EHELDE, a Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) e questões sociodemográficas. Os dados da pesquisa foram constituídos por uma amostra de 1904 professores da educação básica brasileira. Para a análise dos dados foram utilizados os aplicativos R e Rstudio. Realizou-se análises fatoriais exploratórias (AFE) e confirmatórias (AFC). Evidências de validade convergente foram analisadas através de uma regressão linear entre depressão, oriunda da DASS-21, e estilos de lideranças. A confiabilidade foi testada a partir do alfa de Cronbach e do ômega de McDonald. Ademais, utilizou-se procedimento de clusterização por k-means para determinar os pontos de corte da escala. Como resultado, ao final da AFE, apresentou-se dois fatores, foco nas pessoas e foco nos resultados, que explicaram 74,8% da variância total. No modelo resultante da AFC foi obtido índices de ajuste adequados (RMSEA robusto = 0,07; IC: 0,05-0,06, $p < 0,001$; SRMR = 0,03; CFI robusto = 0,96, TLI robusto = 0,96). O instrumento também apresentou evidências de validade convergente e consistência interna satisfatórias (foco nas pessoas: $\alpha = 0,98$, $\omega = 0,98$; foco nos resultados: $\alpha = 0,92$, $\omega = 0,92$). Na definição dos pontos de corte, obteve-se os valores de 5,81 para o foco nas pessoas e 6,4 para foco nos resultados. Apresentadas as evidências de validade,

por fim, conclui-se que a aplicação do instrumento pode servir para a promoção de políticas públicas e formações de lideranças educacionais. Assim como, para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre comportamento organizacional, saúde docente e, mais especificamente, acerca do impacto da liderança do diretor para o contexto de trabalho na escola.

Palavras-chave: liderança escolar; diretor escolar; professores; instrumentos; evidências de validade.

ABSTRACT

The role of the school principal has repercussions on the well-being of the team, especially the teaching staff. These repercussions are observed in professional development, health, and teacher turnover. In addition to these, there are also impacts on students' educational outcomes. In Brazil, the leadership of the principal is strongly associated with school management guidelines. Adding to the scenario is the theoretical question regarding the multiple definitions of leadership and the complexity of achieving a consensus on its meaning. Nationally, these mentioned factors reverberate in the scarcity of studies and measures that focus on the investigation and evaluation of educational leadership as an independent construct from school management. Furthermore, there is an absence of instruments that allow the evaluation of teachers regarding the leadership context to which they are subjected. Therefore, this study aimed to construct and present initial evidence of validity for the School Principals' Leadership Style Hetero-Assessment Scale (EHELDE). The adopted theoretical framework was the Managerial Grid, a model that establishes leadership styles based on the leader's behavior regarding a focus on people and results. The scale items were constructed through a literature review and the constitutive and operational definitions of the construct. Evidence of content validity was verified through expert judges and semantic analyses by participants from the target audience. For data collection, a questionnaire containing EHELDE, the Depression, Anxiety, and Stress Scale (DASS-21), and sociodemographic questions was used. The research data consisted of a sample of 1904 teachers from Brazilian basic education. R and Rstudio applications were used for data analysis. Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses were performed. Convergent validity evidence was analyzed through a linear regression between depression, derived from DASS-21, and leadership styles. Reliability was tested using Cronbach's alpha and McDonald's omega. Additionally, a k-means clustering procedure was used to determine scale cutoff points. As a result, at the end of EFA, two factors were presented, focusing on people and focusing on results, which explained 74.8% of the total variance. In the resulting CFA model, adequate fit indices were obtained (robust RMSEA = 0.07; CI: 0.05-0.06, $p < 0.001$; SRMR = 0.03; robust CFI = 0.96, robust TLI = 0.96). The instrument also showed evidence of convergent validity and satisfactory internal consistency (people focus: $\alpha = 0.98$, $\omega = 0.98$; results focus: $\alpha = 0.92$, $\omega = 0.92$). In defining cutoff points, values of 5.81 for people focus and 6.4 for results focus were obtained. With the presented evidence of validity, it is concluded that the application of the instrument can be used for the promotion of public policies and educational leadership training. Similarly, for the

development of new research on organizational behavior, teacher health, and, more specifically, on the impact of the principal's leadership on the school's work context.

Keywords: school leadership; school principal; teachers; instruments; validity evidence.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1 Liderança e Gestão Escolar	10
1.2 O Grid Gerencial	16
1.3 O Presente Estudo	18
2. MÉTODO	19
2.1 Construção dos itens, Análise dos Juízes e Análise Semântica	19
2.2 Participantes	21
2.3 Instrumentos	23
2.4 Procedimentos	24
2.4.1 Coleta de Dados	24
2.4.2 Análise de Dados	25
3. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	26
4. RESULTADOS	26
4.1 Análise dos Juízes	26
4.2 Análise Semântica	27
4.3 Evidências de Validade Baseada na Estrutura Interna	27
4.3.1 Análise Fatorial Exploratória	27
4.3.2 Análise Fatorial Confirmatória	30
4.3.3 Determinação dos Pontos de Corte	32
4.3.3.1 Fator Foco nas Pessoas	32
4.3.3.2 Fator Foco nos Resultados	33
4.3.4 Evidências de Validade Baseadas na Relação com Medidas Externas e Fidedignidade	34
5. DISCUSSÃO	35
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
7. REFERÊNCIAS	42

Escala de Heteroavaliação de Estilo de Liderança de Diretores Escolares (EHELDE): Construção e Evidências de Validade

A liderança escolar desempenha um papel relevante na qualidade dos processos educacionais (Lück, 2012). A atuação do diretor repercute sobre o bem-estar da equipe escolar, em especial do corpo docente. Tais repercussões são notadas no desenvolvimento profissional (Leithwood & Duke; 1998), na saúde (Lourenço et al., 2020) e na rotatividade dos professores (Branch et al., 2012).

Além destes, há impactos para os resultados educacionais dos alunos (Bolívar, 2012; Leithwood & Duke, 1998; Lück, 2012). Nesse caso, a influência do diretor se estabelece através de diversos caminhos (Coelli & Green, 2012), dentre estes podem ser citados a supervisão e a retenção de bons profissionais (Coelli & Green, 2012), a promoção de métodos educacionais e técnicas de ensino efetivos (Lima & Silva, 2011) e o estabelecimento de metas e valores com adesão dos profissionais, dos alunos e dos pais que compõem a instituição (Gómez Hurtado, 2013).

Ademais, a eficácia do diretor escolar nos resultados educacionais não se deve apenas às atitudes que são tomadas por ele, mas também aos contextos em que esses profissionais estão inseridos (Hallinger, 2018). Nesse sentido, podem ser mencionadas as diretrizes educacionais que variam de acordo com as políticas públicas das localidades em que se realizam.

Liderança e Gestão Escolar

Nos estudos contemporâneos sobre comportamento organizacional, têm-se a distinção conceitual entre os termos “liderança” e “gestão”. Quando aplicados à prática, os dois se confundem dentro das organizações. A gestão diz respeito a planejamento, operacionalização e resolução de problemas. A liderança, por sua vez, aparece como incentivo, inspiração e

motivação do trabalho coletivo na realização de um objetivo comum (Algahtani, 2014; Bergamini, 1994; Robbins et al., 2011).

No que se refere à instituição escolar, com o objetivo de planejar, organizar e executar ações para o alcance dos resultados educacionais, a gestão é composta por profissionais como diretores, coordenadores, supervisores e professores. Não obstante, é na figura do diretor escolar que se concentra as funções de gestor pedagógico, administrativo e representativo da escola (Sottani, et al., 2018). Para Lück, o diretor é “o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada.” (2009, p. 23). Nesse caso, espera-se do diretor uma postura gerencial em relação às demandas por resultados ao mesmo tempo que é exigido que desempenhe o papel de líder educacional (Oliveira et al., 2014; Sottani, et al., 2018).

Diante disso, ampliou-se o campo de estudos sobre as competências do diretor escolar, sendo estas um dos pilares para o desenvolvimento de uma gestão efetiva (Lück, 2009). A elaboração da Matriz Nacional Comum de Competência do Diretor Escolar (2021) corrobora com essa afirmativa. O documento, desenvolvido pelo Ministério da Educação sobre a profissão de diretor escolar, objetiva ser parâmetro de “competências organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações que integram um conjunto mínimo de expectativas em âmbito nacional” (p. 1). De acordo com a matriz, são exemplos das competências do diretor escolar: liderar a gestão da escola, apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem, coordenar as atividades administrativas da escola, entre outras.

Anteriormente à elaboração desse documento, políticas públicas como o Progestão e o Programa Nacional de Gestores da Educação Básica Pública (PNEGEB) já executavam cursos de formação continuada para gestores escolares brasileiros. No que se relaciona ao Progestão, este foi idealizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação

(CONSED) no ano 2000. Essa iniciativa teve como objetivo qualificar diretores através de cursos com base em princípios da gestão democrática de ensino (Araújo, 2006). Por sua vez, o PNEGEB é um programa de execução de âmbito federal em parceria com universidades públicas. Seu objetivo é a qualificação com base nos modelos modernos de administração pública para o desenvolvimento de um ensino social de qualidade (Sottani et al., 2018).

Nesse contexto, a questão da liderança escolar se torna um apêndice da gestão. O próprio significado do termo se dilui nas competências do diretor. Assim, como objeto de investigação e prática, a liderança surge de forma lateralizada, como algo a ser acrescido diante de inúmeras atribuições do diretor (Vieira & Vidal, 2019). Essa conjuntura reflete a ausência de políticas responsáveis por desenvolver a liderança de diretores escolares, tendo em vista os impactos na organização promovidos pelos estilos de liderança presentes nas instituições (Eberts & Stone 1988; Friedkin & Slater, 1994).

Soma-se ao cenário exposto a complexidade da definição de liderança como um construto independente. Há inúmeras teorias e pesquisas empíricas sobre diversos tipos de liderança que utilizam diferentes métodos de investigação nos variados contextos organizacionais (Calvosa & Ferreira, 2021; Uslu, 2019). Historicamente, foram criados modelos teóricos que definiam o conceito de acordo com os paradigmas vigentes de cada época (Bergamini, 1994).

Inicialmente, a partir da teoria dos traços, acreditava-se que liderança era um atributo nato. Assim, foi determinado traços de personalidade que correspondem a uma liderança eficaz. Esse modelo foi seguido pela teoria comportamental de liderança. Para essa corrente, há comportamentos que podem prever a boa liderança. Nesse caso, identificados os padrões comportamentais, a liderança pode ser aprendida. Posteriormente, surgiu como perspectiva o modelo de liderança contingencial. Este, por seu turno, revela que o estilo de liderança é determinado pelo contexto em que ela se realiza. Assim, não há um tipo de liderança ideal,

mas sim aquele que melhor se adequa às contingências. Ainda, há a nova liderança, uma abordagem que se desenvolve a partir da teoria da motivação e outras perspectivas da administração moderna (Robbins et al., 2011). Apesar da evolução dos referenciais teóricos ao longo do tempo, os modelos de liderança ainda coexistem entre si e geram produções e operacionalizações do construto em diversos tipos de organizações (Fonseca et al., 2015).

Especificamente, sobre a liderança do diretor escolar, de início, as pesquisas se debruçaram sobre os comportamentos adotados por líderes que conseguiam bons resultados educacionais (Eberts & Stone 1988; Friedkin & Slater, 1994). Esses estudos possibilitaram o surgimento de modelos de lideranças ideais, pautados em um conjunto de características que compunham a atitude do diretor eficaz (Wu et al., 2020). Contudo, tornou-se evidente a complexidade do papel do diretor dentro das escolas e a improdutividade da adoção de um modelo de liderança ideal, tendo em vista a pluralidade conceitual do construto (Bird & Wang, 2013; Bush, 2007; Sebring & Bryk, 2000).

Frente a essas constatações, foram desenvolvidos instrumentos que avaliam a liderança do diretor escolar que tomam por base os modelos de lideranças mais difundidos. Não obstante a abundância de estudos produzidos na área, não há consenso no tipo de liderança para se utilizar em pesquisas sobre as organizações educacionais. Alguns modelos mais populares entre os pesquisadores são a Liderança Transformacional (Leithwood & Jantzi, 2005), a Liderança Instrucional (Blase & Blase, 2000; Hallinger 2003), a Liderança Distribuída (Chang, 2011), a Liderança Ética (De Hoogh & Den Hartog, 2008) e a Liderança Democrática (Pazur, 2020).

No contexto norte americano, a escala The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), por exemplo, foi desenvolvida a partir do modelo de Liderança Instrucional, que diz respeito aos comportamentos dos diretores voltados para aprendizagem

dos alunos. Para tanto, tomou-se como referência o Interstate School Leaders Licensure Consortium (Porter et al., 2010).

Este instrumento tem 72 itens, medidos por uma escala tipo likert de 5 pontos (ineficaz a excepcionalmente eficaz), na qual são avaliados seis componentes essenciais do desempenho escolar (altos padrões de aprendizagem do aluno, currículo rigoroso, instrução de qualidade, cultura de aprendizagem e comportamento profissional, conexões com comunidades externas e responsabilidade pelo desempenho) a partir de seis processos chave de liderança (planejamento; implementação; apoio; defesa; comunicação e monitoramento) . Nesta escala, os diretores se autoavaliam e também são avaliados por professores e supervisores.

Na Espanha León et al. (2016) desenvolveram o questionário “Liderando la Educación Inclusiva “(LEI-Q) para avaliar a liderança educacional do ponto de vista dos docentes das escolas e das famílias das comunidades. Esse questionário foi construído a partir do modelo de Liderança Inclusiva, que tem como característica o fortalecimento dos laços entre escola e comunidade, ao considerar positivamente a diversidade, bem como a promoção do sentimento de pertencimento mútuo através da confiança, colaboração e responsabilidades compartilhada entre esses dois atores (Ryan, 2012).

O LEI-Q é constituído por 70 itens que são pontuados através de uma escala likert com respostas de 1 (não implementado) a 4 (totalmente implementado). Esses itens são subdivididos entre 4 dimensões: abertura para a comunidade; a escola como espaço inclusivo; comunidade de aprendizagem profissional e gerência de processos de ensino-aprendizagem. As duas primeiras dimensões são avaliadas pelas famílias, ao passo que as duas últimas são respondidas pelos professores (León et al., 2016).

Na Croácia, Pazur (2020) desenvolveu um instrumento para medir a Liderança Democrática da Escola (DSL). A medida foi construída baseada nas características principais

da DSL, que são: a natureza circular da liderança (poder e responsabilidades, autoconfiança, valores democráticos), a prática de democracia (estruturas escolares e diálogos) e o desenvolvimento de cidadãos ativos (situações cotidianas). O instrumento é unidimensional e possui 32 itens, os quais avaliam em que grau, numa escala likert de 1 a 5, uma determinada ação se realiza de acordo com a prática de liderança democrática em cada escola.

Há, ainda, medidas que não foram desenvolvidas especificamente para diretores, mas que foram adaptadas com evidências de validade para o contexto escolar. Por exemplo, Neves e Coimbra (2018) desenvolveram os questionários de Liderança Ética (QLE) para o contexto educacional português.

O QLE, elaborado por De Hoogh e Den Hartog (2008), avalia a liderança ética em contraponto a uma liderança despótica. O líder ético é caracterizado como justo, solidário e confiável, que visa um ambiente de trabalho justo, norteado pelo compromisso social. Em contrapartida, o líder despótico, de forma autoritária, sobrepõe seu interesse pessoal à frente da organização (De Hoogh & Den Hartog, 2008; Neves & Coimbra, 2018). No estudo de validação, o QLE foi constituído por 22 itens, numa escala tipo likert com pontuação de 1 (discordo totalmente) a 7 (concordo totalmente). Dentre os 22 itens, 15 compuseram o fator Liderança Ética, ao passo que o restante dos itens (7) era relativo à Liderança Despótica.

No Brasil, salvo melhor juízo, observou-se a existência de apenas uma escala desenvolvida especificamente para a avaliação de lideranças escolares. Em tal instrumento, Pena (2013) definiu o conceito de liderança a partir das características e das habilidades do diretor propostas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Tal escala, portanto, restringe-se a esse estado e avalia a percepção dos próprios diretores em relação às suas funções. Assim, não há a possibilidade de os professores avaliarem a atuação do diretor.

Dito isso, observa-se nos instrumentos citados que os modelos de liderança que os fundamentam diferem entre si, pois privilegiam aspectos distintos na relação entre líder e

liderados. Contudo, a maioria se assemelha ao propor uma concepção dual de liderança. Por exemplo, no modelo de Liderança Ética o líder é considerado ou ético ou despótico. Desta forma, não é possível avaliar de forma mais ampla variações dos estilos de liderança adotados pelo diretor escolar frente às complexidades dos contextos em que as dinâmicas educacionais se desenvolvem. Outrossim, estes modelos convergem ao considerar a importância atribuída às atitudes relacionadas ao manejo com as pessoas e à busca pelos resultados.

Desta maneira, mostra-se pertinente a construção de um instrumento que permita avaliar os estilos de liderança escolar em um espectro mais amplo e que contemple o ponto de intersecção (foco nas pessoas e foco nos resultados) entre os modelos dentro de uma mesma perspectiva teórico-metodológica. Além disso, no que se refere ao contexto nacional, faz-se necessária a construção de uma medida que seja aplicável às diferentes regiões do país, que permita mensurar a avaliação que os docentes fazem do diretor no seio da cultura e das políticas educacionais brasileiras.

O Grid Gerencial

Nesse panorama, o Grid Gerencial, formulado por Blake e Mouton (1989) é um referencial teórico relevante para a discussão sobre liderança. Para os autores, a proposta do Grid Gerencial “não é definir o que a liderança é, mas desenvolver um conjunto significativo de definições operacionais que possam ser usadas para a produção de um ‘mapa’ destinado a representar validamente o que acontece nos relacionamentos reais entre pessoas empenhadas numa atividade conjunta.” (p. 212). Esse modelo se situa entre as abordagens comportamentais, nas quais a atitude do líder ocupa posição central. Entretanto, tal afirmação não implica necessariamente que outras dimensões do fenômeno sejam desconsideradas pelos autores (Blake & Mouton, 1981).

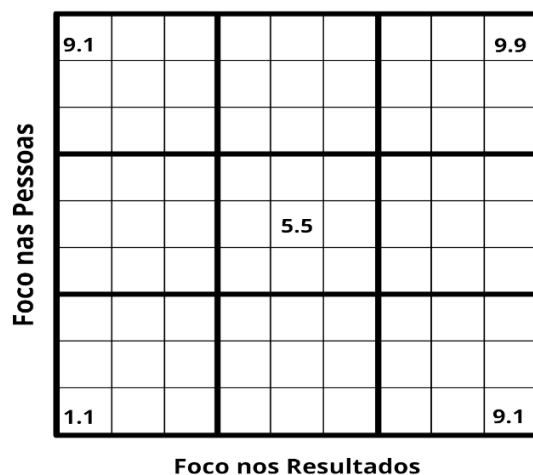
Essa metodologia pressupõe duas dimensões do comportamento da liderança: focada no resultado e focada nas pessoas. A primeira está vinculada às ações dos líderes relacionadas

à efetividade do trabalho. A segunda diz respeito a modos de agir em que se sobressaem a preocupação com as relações interpessoais (Blake & Mouton, 1981; Mourão et al, 2016). Com essa definição, o líder se comporta de acordo com um espectro de estilos de liderança, que se encontram entre o alto e o baixo foco nas dimensões descritas. Para a operacionalização dessa concepção, elaborou-se um *grid* com nove pontos nos eixos vertical e horizontal. O eixo vertical representa o foco em pessoas e o horizontal corresponde ao foco nos resultados. Os estilos de liderança são derivados do ponto de interseção da pontuação do líder nas dimensões.

Na estrutura proposta, o baixo foco tem a pontuação 1, o foco mediano tem pontuação 5 e o alto foco tem a pontuação 9 (Blake & Mouton, 1989). Seguindo essa lógica, no total são possíveis 81 combinações de estilos de liderança. Contudo, são considerados de maior importância cinco estilos centrais, quais sejam: Liderança Empobrecida (1.1 - baixo foco nas duas dimensões), Liderança de Clube de Campo (1.9 - baixo foco em resultados e alto foco em pessoas), Liderança Meio Termo (5.5 - foco mediano em ambas as dimensões), Liderança de Tarefa (9.1 - alto foco em resultados e baixo foco em pessoas) e Liderança em Equipe (9.9 - alto foco em pessoas e resultados) (figura 1).

Figura 1

Grid Gerencial de Blake e Mouton (1989)



A depender do contexto em que se insere, o líder pode adotar outros comportamentos de liderança diferentes de seu estilo dominante. Por exemplo, um líder que habitualmente é uma Liderança Meio Termo, quando pressionado ao aumento de produtividade, pode assumir como estilo subdominante Liderança de Tarefa. Essas definições foram desenvolvidas a partir de pesquisas empíricas sobre os componentes essenciais percebidos em diversos contextos de liderança, as atitudes mais comuns e os erros mais frequentes. Assim, o Grid Gerencial é útil na medida em que permite aos gestores e líderes identificarem e questionarem os pressupostos que regem suas ações de acordo com os estilos de liderança propostos pelo modelo. Ainda, por se tratar de uma abordagem comportamental, torna-se possível elaborar treinamentos e desenvolvimentos de líderes a partir dessa teoria. Tendo isso em vista, Mourão et al. (2016) formularam a Escala de Heteroavaliação de Estilos de Lideranças (EHLE) a partir deste referencial.

O presente Estudo

Considerando a discussão empreendida até aqui, este estudo teve como objetivo construir e avaliar evidências de validade de um instrumento brasileiro para Heteroavaliação de Estilos de Liderança do Diretor Escolar (EHLEDE). Os objetivos específicos do estudo foram: a) analisar as evidências de validade baseada na estrutura interna da medida; b) definir os pontos de corte para a avaliação qualitativa da escala e c) verificar evidências de validade convergente. Foram traçadas as seguintes hipóteses:

- O instrumento construído se mostraria bidimensional, com estrutura similar àquele desenvolvido por Mourão et al. (2016), e contemplaria os fatores foco nas pessoas e foco nos resultados;
- Os pontos de corte estabelecidos seriam capazes de classificar corretamente os estilos de liderança previstos teoricamente, o que seria evidenciado pela capacidade de diferenciar adequadamente as médias de depressão;

- Os professores que avaliaram o estilo de liderança do diretor como em equipe teriam menores médias de depressão quando comparado aos demais, com exceção daqueles que percebem a liderança como clube de campo, na medida em que esta prioriza o bem-estar sem a contrapartida de pressão por resultados.

Advoga-se a utilização do Grid Gerencial como referência teórica, na medida em que ele permite avaliar a liderança do diretor escolar com maior amplitude, a partir do espectro mencionado. Além disso, tem-se uma metodologia que possibilita o treinamento e desenvolvimento de líderes a partir das dimensões avaliadas, visto que estas são comuns a todo contexto de liderança. Ainda, é possível a criação de uma medida de simples aplicação e interpretação. No mais, o Grid Gerencial é uma teoria que permite avaliar a liderança como um construto independente e não secundário à questão da gestão escolar.

Ademais, cabe mencionar que a criação da EHELDE está atrelada ao desenvolvimento de estudos realizados em paralelo sobre saúde mental e docência no ensino básico. Nesse sentido, o instrumento foi construído de modo que possa ser utilizado em conjunto com outras medidas na investigação da relação entre liderança e outras variáveis do contexto educacional, inclusive da gestão escolar. Assim, espera-se que o instrumento produzido neste estudo possa ser uma ferramenta para a implementação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento dos líderes escolares de acordo com as demandas de cada localidade do país.

Método

Construção dos Itens, Análise dos Juízes e Análise Semântica

Os itens da EHELDE foram formulados a partir de revisão de literatura e da análise dos instrumentos citados anteriormente. Foram incluídos itens que tinham relação com as dimensões foco nas pessoas ou foco nos resultados. Além disso, no caso dos instrumentos internacionais citados, foram selecionados itens que correspondiam aos seguintes critérios de

inclusão: adequação ao contexto nacional e, caso isto não fosse atendido, a possibilidade de adaptação do item ao cenário brasileiro. Na primeira etapa, foram construídas 77 assertivas, divididas entre as dimensões foco nas pessoas (38) e foco nos resultados (39).

Após essa fase, os itens foram submetidos à análise de juízes. Essa etapa correspondeu à avaliação do conteúdo dos itens da escala. Participaram três especialistas, todas do sexo feminino, que possuíam expertise sobre o construto avaliado. Dentre as participantes, suas especialidades variaram entre as seguintes áreas: Psicologia; Psicologia Social do Trabalho e das Organizações e Psicologia e Políticas Públicas. O tempo de experiência em suas respectivas áreas foi de um ano e meio, três e sete anos.

Para a realização da análise de juízes foram avaliados: a) correspondência dos itens à dimensão teórica; b) clareza de linguagem; c) pertinência e d) relevância teórica (Pasquali, 2010). O Kappa de Fleiss foi utilizado para verificar a concordância dos juízes em relação à correspondência das assertivas aos respectivos fatores. Consideraram-se adequados valores superiores a 0,60 (Landis & Koch, 1977). A clareza de linguagem, a pertinência e a relevância teórica foram avaliadas pelo Coeficiente de Validade de Conteúdo (CVC). Foram considerados adequados CVCs iguais ou superiores a 0,80 (Hernández-Nieto, 2002).

Após a análise pelos juízes, os itens foram avaliados por participantes pertencentes ao público-alvo. Foram convidados 15 professores de educação básica para essa etapa. A maior parte dos docentes era do sexo feminino (86,7%), com idades entre 23 e 54 anos, e 80% deles atuavam na rede pública. Em relação ao nível de escolaridade, oito docentes (53,3%) possuíam pós-graduação com caráter de especialização. Dentre os demais, quatro possuíam mestrado (26,7%), um possuía doutorado (6,7%), um possuía ensino superior completo (6,7%) e um tinha ensino superior incompleto (6,7%).

No que se refere à atuação na educação básica, oito (53,3%) atuavam em dois ou mais níveis educacionais. Ademais, 13 professores trabalhavam no Ensino Fundamental (86,6%),

três no Ensino Médio (20%), três na Educação de Jovens e Adultos (20%), dois no Atendimento Educacional Especializado (13,3%) e dois na Educação Infantil (13,3%).

A análise pelo público-alvo foi realizada através da aplicação de um formulário eletrônico, no qual foram julgadas a clareza de linguagem, a adequação e a compreensibilidade dos itens. Ao final de cada assertiva, ofertou-se um espaço para que os professores pudessem sugerir alterações conforme julgassem necessárias para melhoria dos itens e do instrumento como um todo. A aplicação dos formulários ocorreu tanto em formato de entrevistas individuais, para aqueles que possuíam disponibilidade, como em formato de autoaplicação, através da plataforma *Google Forms*, para aqueles que não puderam participar na primeira modalidade. Nas entrevistas individuais, à medida que ocorria a leitura dos itens, era solicitado ao docente uma explicação sobre seu entendimento acerca das assertivas e o que ele compreendia estar sendo avaliado por cada item.

Participantes

Inicialmente, a amostra compreendia 3005 participantes. Contudo, após a aplicação dos critérios de inclusão (o professor deveria estar, efetivamente, na regência da sala de aula e possuir, no mínimo, quatro meses de experiência na escola em que trabalhava), o contingente foi reduzido para 1904 casos.

Uma análise preliminar subsequente resultou na exclusão de 44 casos adicionais, os quais demonstravam padrões de respostas descuidadas, evidenciados pela seleção consistente de uma única opção na EHELDE. Desta forma, a amostra efetivamente analisada foi constituída de 1860 docentes da educação básica de escolas públicas e privadas de todo o território nacional, sendo 64,9% da região Nordeste.

Dentre os respondentes, 71,3% eram do sexo feminino, 54,8% se declararam pardos e 46,6% eram casados. A média de idade foi de 42,7 anos (DP = 9,4). Em relação à renda per capita, a média foi de R\$ 2525,9 (DP = 3867,7). Além disso, 62,9% afirmaram ter

realizado cursos de especialização. No que diz respeito à atuação, 38,4% relataram trabalhar nos anos finais do ensino fundamental. O tempo de experiência médio foi de 15 anos (DP = 9,0). Para a realização das análises, a amostra foi dividida aleatoriamente em duas, cada uma com aproximadamente 50% dos casos, como pode ser visto na tabela 1.

Tabela 1

Características sociodemográficas dos participantes

Característica	Amostra total		Amostra 1		Amostra 2	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Feminino	1326	71,3	651	35,0	675	36,3
Masculino	534	28,7	252	13,5	282	15,2
Raça						
Pardo	1019	54,8	513	27,6	506	27,2
Branco	597	32,1	291	15,6	306	16,5
Preto	200	10,8	75	4,0	125	6,7
Amarelo	31	1,7	20	1,1	11	0,6
Indígena	13	0,7	4	0,2	9	0,5
Estado civil						
Casado(a)	867	46,6	415	22,3	452	24,3
Solteiro(a)	627	33,7	313	16,8	314	16,9
União estável	172	9,2	78	4,2	94	5,1
Divorciado(a)	163	8,8	80	4,3	83	4,5
Viúvo(a)	31	1,7	17	0,9	14	0,8
Escolaridade						
Especialização	1170	62,9	568	30,5	602	32,4
Curso superior completo	377	20,3	192	10,3	185	9,9
Mestrado	195	10,5	87	4,7	108	5,8
Curso superior incompleto	66	3,5	31	1,7	35	1,9
Doutorado	39	2,1	18	1,0	21	1,1
Ensino Médio	13	0,7	7	0,4	6	0,3
Nível de ensino						
Educação infantil	444	24,4	215	23,8	229	23,9
Anos iniciais do ensino fundamental	678	37,3	351	38,9	327	34,2
Anos finais do ensino fundamental	699	38,4	321	35,5	378	39,5
Ensino médio	448	24,6	216	23,9	232	24,2
Atendimento Educacional Especializado	124	6,8	63	6,98	61	6,37
Educação de Jovens e Adultos	187	10,3	83	9,19	104	10,9
Região						
Nordeste	1207	64,9	586	31,5	621	33,4
Sudeste	366	19,7	171	9,2	195	10,5
Centro Oeste	121	6,5	54	2,9	67	3,6
Norte	105	5,6	59	3,2	46	2,5
Sul	61	3,3	33	1,8	28	1,5

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade	42,7	9,4	42,6	9,2	42,7	9,5
Renda per capita	2525,9	3867,7	2319,5	2595,4	2721,0	4760,9
Tempo de experiência	15,0	9,0	14,7	9,0	15,3	9,0

Nota. Amostra total: $N = 1859$. Amostra 1: $N = 925$. Amostra 2: $N = 934$.^a Reflete o número e a porcentagem de participantes que responderam “sim” a cada categoria.

Instrumentos

O questionário aplicado foi composto pela EHELDE, pela Escala de Depressão, Ansiedade e Estresse (DASS-21) e pela Escala de Avaliação do Contexto de Trabalho Docente (EACTD). Neste estudo foram utilizados somente os dois primeiros instrumentos e, em relação a DASS-21, somente o fator que mensurava depressão. Ademais, havia questões para a caracterização sociodemográfica da amostra (e.g., sexo, idade, raça, tempo de experiência como professor).

A versão preliminar da EHELDE foi composta por 54 itens. A escala se destinava a avaliar os estilos de liderança dos diretores escolares a partir da perspectiva dos professores e contava com dois fatores compostos, respectivamente, por cinco e 16 itens: foco nos resultados (e.g., “O(a) diretor(a) enfatiza a importância dos resultados escolares”) e foco nas pessoas (e.g., “O(a) diretor(a) dá autonomia aos professores diante das tarefas a serem executadas”).

Os itens eram avaliados por meio de uma escala de ancoragem com pontuações entre 1 (concordo totalmente) e 9 (discordo totalmente). Por conta dessa amplitude, na análise dos dados, consideraram-se os itens da escala como sendo contínuos. Ademais, quanto maior a pontuação, maior a preocupação do diretor em relação às dimensões avaliadas. A escala fornece uma apreciação qualitativa dos estilos de liderança com base em pontuações classificadas como altas ou baixas para cada fator. Como se verá adiante, os pontos de corte estabelecidos para os fatores foco em pessoas e foco em resultados foram, respectivamente, 5,81 e 6,4. Esta categorização é elucidada conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2
Avaliação Qualitativa dos Fatores da EHELDE

Estilo de liderança	Pontuações	
	Foco nas pessoas	Foco nos resultados
Empobrecida	Baixa	Baixa
Tarefa	Baixa	Alta
Clube de campo	Alta	Baixa
Equipe	Alta	Alta

No que concerne à DASS-21 (Vignola & Tucci, 2014), esta avalia saúde mental através de 21 itens correspondentes aos construtos: depressão (e.g., “Senti que a vida não tinha sentido”), ansiedade (e.g., “Senti medo sem motivo.”) e estresse (e.g., “Fui intolerante com as coisas que me impediam de continuar o que eu estava fazendo.”). A escala de pontuação dos itens varia entre 0 (não se aplicou de maneira alguma) e 3 (aplicou-se muito, ou na maioria do tempo). Desse modo, pontuações altas na escala de resposta condizem com piores índices de saúde mental dos respondentes. O fator pertinente à avaliação da depressão apresentou consistência interna adequada no presente estudo ($\alpha = 0,95$; $\omega = 0,95$).

Procedimentos

Coleta de Dados

A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário autoadministrado online, aplicado durante os meses de julho e agosto de 2023, por meio da plataforma *Google Forms*. A disseminação do questionário ocorreu através do canal do YouTube do Laboratório Digital Educacional da Universidade Federal do Ceará (UFC), alcançando 38.455 professores que anteriormente participaram de cursos promovidos pelo canal. Além disso, houve divulgação nas redes sociais de entidades como o Sindicato dos Professores do Estado do Ceará (APEOC), o Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, o Laboratório de Práticas e Pesquisas em Psicologia e Educação da UFC, bem como por parte dos pesquisadores envolvidos no estudo. Essa estratégia permitiu alcançar respondentes de todas as regiões do Brasil.

Análise dos Dados

Para a análise de dados foi utilizado os aplicativos R (versão 4.2.2) e RStudio (versão 2023.06.1) e os seguintes pacotes e metapacotes: tidyverse (2.0.0), tidymodels (1.1.1), lavaan (0.6-16), easystats (0.7.0), car (3.1-2) e olsrr (0.5.3). Os dados da amostra 1 ($n = 903$) foram submetidos à análise fatorial exploratória (AFE). Inicialmente, investigou-se a fatorabilidade da matriz de dados através do índice de adequação da amostra (KMO) e do teste de esfericidade de Bartlett. Considera-se adequado valores de KMO superiores a 0,80 e teste de esfericidade de Bartlett significativo ($p \leq 0,05$). A normalidade multivariada dos dados foi avaliada pela curtose e assimetria de Mardia.

Para a retenção fatorial foram empregadas as técnicas de Análise paralela, Minimum Average Partial (MAP) e o método Hull. Para verificar a possibilidade de fatores correlacionados foi realizada rotação oblíqua (*oblimin*). Foram considerados adequados fatores que fossem compostos por, pelo menos, três itens com carga fatorial superior a $|\cdot 40|$, além de aderência teórica.

Com a segunda metade da amostra ($n = 957$) foi realizada a análise fatorial confirmatória (AFC). Nessa etapa, analisou-se a estrutura fatorial a partir dos seguintes índices de ajustes robusto: *Comparative Fit Index* (CFI), *Tucker Lewis Index* (TLI), *Root mean square error of approximation* (RMSEA) e *Standardized Root Mean Square Residual* (SRMR). São considerados satisfatórios valores de CFI e TLI maiores do que 0,95 e valores de RMSEA e SRMR menores do que 0,08 (Brown, 2015). Além disso, consideram-se adequados itens cuja carga fatorial padronizada foi superior a 0,50. Para avaliar o pressuposto de normalidade multivariada foi efetuado o teste de Mardia.

A definição dos pontos de corte da EHELDE foi realizada por meio de clusterização K-means. Tendo em vista a necessidade de determinar o que seriam pontuações altas e baixas

para realizar avaliação qualitativa do instrumento, o número de clusters foi definido como dois.

Este procedimento se aproxima daquele proposto por Michalopoulou e Symeonaki (2017), todavia foi realizada validação cruzada, na qual a amostra total foi aleatoriamente dividida em duas, treino e teste, com, respectivamente, 75% e 25% dos casos. Na amostra de treino o algoritmo foi ajustado e os resultados foram então utilizados para realizar uma previsão na amostra de teste. Assim, em cada amostra, realizou-se uma tabulação cruzada das pontuações de cada fator por seus respectivos membros do cluster para determinar os pontos de corte, tendo em vista os valores encontrados no limiar entre estes últimos.

A DASS-21 foi utilizada para testar evidência de validade convergente através de uma regressão linear entre depressão (variável dependente) e os estilos de liderança derivados da análise qualitativa dos fatores da EHELDE (variável independente). Para isso, foram avaliados os seguintes pressupostos: ausência de outliers (distância de cook $> 4/n$); independência de resíduos (teste de Durbin Watson); normalidade dos resíduos (teste de Shapiro Wilk); ausência de heterocedasticidade (teste de Breusch-Pagan) e homogeneidade da variância entre grupos (teste de Bartlett).

Considerações Éticas

A pesquisa foi apreciada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú, sob o número CAAE 62686122.6.0000.5053. O projeto segue todas as regulamentações descritas nas resoluções CNS 466/12 e 510/2016. O consentimento de todos os participantes desta investigação foi obtido individualmente.

Resultados

Análise de Juízes

Nessa etapa, as juízas analisaram os 77 itens da versão inicial da escala. A partir da análise, os itens apresentaram Coeficientes de Validade de Conteúdo (CVCs) iguais ou

superiores à 0,95. Estes valores são considerados satisfatórios no que condiz à clareza de linguagem, à pertinência e à relevância teórica dos itens da escala (Hernández-Nieto, 2002). Como resultado à concordância dos juízes em relação à correspondência dos itens aos fatores, obteve-se o Kappa de Fleiss geral no valor de 0,73.

No que se relaciona à análise de cada fator (foco nas pessoas e foco no resultado), ambos também obtiveram o valor de 0,73 no Kappa de Fleiss, resultado considerado satisfatório (Landis & Koch, 1977). Após a análise das juízas e através de sugestões propostas, 10 itens foram excluídos e quatro dos itens restantes foram modificados.

Análise Semântica

Na avaliação pelo público-alvo, foram sugeridas modificações em parte dos itens para melhorar a compreensão do conteúdo pelos docentes respondentes. Por exemplo, a assertiva “O(a) diretor(a) tem facilidade no relacionamento interpessoal” foi modificada para “O(a) diretor(a) tem facilidade no relacionamento com os professores”.

Dos itens analisados nessa etapa, 12 foram modificados e 13 excluídos. Em todo processo de análise do conteúdo, dentre os itens excluídos, estavam aqueles que foram avaliados como não adequados ao contexto docente, os de difícil compreensão pelo público-alvo e aqueles em que não houve concordância entre os juízes sobre o pertencimento aos fatores estabelecidos previamente. Foram removidos, ainda, itens que os avaliadores julgaram ser repetitivos. Ao final da análise teórica, restaram 54 itens, dos quais 30 correspondiam à dimensão foco nas pessoas e 24 correspondiam à dimensão foco nos resultados.

Evidências de Validade Baseada na Estrutura Interna

Análise Fatorial Exploratória

Realizado o teste de Mardia, concluiu-se que os dados não apresentavam normalidade multivariada ($\beta_{1,p} = 124673,30$; $\beta_{2,p} = 403,80$). O KMO (0,99) e o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2(1431) = 61153,68$; $p < 0,001$) apontaram que a matriz era fatorável. Utilizou-se

uma matriz de correlação de Pearson pois, devido à amplitude dos níveis de resposta dos itens (1 a 9), os dados foram tratados como intervalares. Diante disso, o método de extração foi máxima verossimilhança com erros padrão robustos (Huber-White) e com correção de Yuan-Bentler (*Maximum Likelihood Robust - MLR*). Este método é adequado para dados intervalares que não possuem normalidade multivariada.

A análise paralela e o MAP sugeriram a retenção de até 5 fatores e o método Hull sugeriu a retenção de até 3 fatores. As soluções de 4 e 5 fatores mostraram-se inadequadas.

Na solução inicial de três fatores, a estrutura da escala revelou alguns erros. Os itens 5, 9, 13, 17, 38 e 44 formaram um fator espúrio, na medida em que se agruparam por serem negativos, ou representavam estilos de liderança definidos, tal como aqueles obtidos a partir da avaliação qualitativa da EHELDE. Os itens 45 e 48 se mostraram complexos (saturam em mais de um fator) e o item 51 teve carga fatorial menor que $|0,40|$. Além destes, os itens 2, 11, 15, 16, 22, 25, 40, 42, 47 e 54, que teoricamente corresponderiam ao fator foco nos resultados, saturaram no fator que se mostrou mais associado ao foco nas pessoas.

Todos os itens que apresentavam problemas foram removidos e uma segunda solução com 3 fatores foi ajustada, na qual nenhum item apresentou carga fatorial acima de $|0,40|$ no fator 2. Assim, uma terceira solução, agora com dois fatores, foi testada. A estrutura resultante se mostrou adequada e sua arquitetura foi corroborada pela teoria. Ao final da AFE, os dois fatores explicaram 74,8% da variância total. A estrutura final dos itens dessa etapa está disponível na Tabela 3.

Tabela 3

Resultados de uma Análise Fatorial da Escala de Heteroavaliação de Estilos de Liderança do Diretor Escolar

Itens da EHELDE	Carga fatorial	
	1	2

Fator 1: Liderança com Foco em Pessoas

1. O(a) diretor(a) disponibiliza tempo para ouvir os professores.	0,77	0,02
3. O(a) diretor(a) se esforça para criar um clima colaborativo com os professores.	0,88	0,00
4. O(a) diretor(a) incentiva os professores a trabalharem em equipe.	0,82	0,08
6. O(a) diretor(a) incentiva que os professores participem de decisões importantes.	0,83	0,06
7. O(a) diretor(a) mostra respeito pelos sentimentos dos professores.	0,91	-0,04
10. O(a) diretor(a) é uma pessoa que os professores podem contar se tiverem um problema pessoal.	0,85	-0,04
12. O(a) diretor(a) tem facilidade no relacionamento com os professores.	0,86	-0,01
14. O(a) diretor(a) é atencioso(a) no relacionamento com os professores	0,88	0,02
18. O(a) diretor(a) considera as necessidades pessoais dos membros da equipe.	0,80	-0,00
19. O(a) diretor(a) estimula os professores a pensar em soluções para problemas da escola.	0,78	0,17
20. O(a) diretor(a) valoriza as habilidades individuais dos professores.	0,85	0,08
21. O(a) diretor(a) ajuda os professores a desenvolverem suas habilidades.	0,91	0,00
23. O(a) diretor(a) estimula os professores a serem criativos no trabalho.	0,83	0,12
24. O(a) diretor(a) se mostra acessível aos professores.	0,85	0,04
26. O(a) diretor(a) trata os professores de forma amigável.	0,83	0,03
27. O(a) diretor(a) considera que cada professor tem necessidades diferentes dos outros.	0,87	0,01
28. O(a) diretor(a) se preocupa com o bem-estar dos professores.	0,93	0,01
29. O(a) diretor(a) reavalia decisões com base nas opiniões dos professores.	0,90	0,01
31. O(a) diretor(a) faz reuniões com os professores para falar sobre o bem-estar da equipe.	0,83	0,03
32. O(a) diretor(a) incentiva os professores a realizarem seus sonhos profissionais.	0,87	0,00
33. O(a) diretor(a) mostra-se atento às demandas dos professores.	0,88	0,06
35. O(a) diretor(a) ajuda a resolver ressentimentos dos professores em relação ao trabalho.	0,87	-0,02
41. O(a) diretor(a) estimula os professores a expressarem suas opiniões.	0,92	0,01

46. O(a) diretor(a) é compreensivo com as falhas e erros dos professores.	0,95	-0,18
49. O(a) diretor(a) dá suporte às questões emocionais dos professores.	0,95	-0,11
50. O(a) diretor(a) reconhece as aspirações de cada professor.	0,92	-0,05
52. O(a) diretor(a) dá autonomia aos professores diante das tarefas a serem executadas.	0,76	0,04
53. O(a) diretor(a) demonstra respeito pelas ideias dos professores.	0,85	0,04
Fator 2: Liderança com Foco em Resultados		
43. O(a) diretor(a) é atento ao cumprimento dos prazos de trabalho dos professores.	0,24	0,61
30. O(a) diretor(a) foca sua atenção no cumprimento das metas.	0,24	0,65
8. O(a) diretor(a) tem o foco voltado para os resultados educacionais.	0,20	0,68
39. O(a) diretor(a) se preocupa com o cumprimento das tarefas de trabalho dos professores.	0,15	0,69
34. O(a) diretor(a) está atento ao cumprimento das regras da escola.	0,16	0,73
37. O(a) diretor(a) enfatiza a importância dos resultados escolares.	-0,02	0,88
36. O(a) diretor(a) coloca os resultados educacionais em primeiro lugar.	-0,19	0,88

Nota. $N = 903$. O método de extração foi máxima verossimilhança com erros padrão robustos

(Huber-White) e com correção de Yuan-Bentler (*Maximum Likelihood Robust - MLR*). Foi utilizada uma rotação oblíqua (*oblimin*).

Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

A amostra utilizada na AFC não apresentou normalidade multivariada dos dados ($\beta_{1,p} = 44850,64$, $p < 0,001$; $\beta_{2,p} = 312,98$, $p < 0,001$), portanto, manteve-se o uso do estimador MLR. Em uma primeira análise, testou-se o modelo resultante da AFE com 2 fatores. Nessa etapa, nenhum item apresentou carga fatorial menor que 0,50. Contudo, obteve-se índices de ajustes com valores limítrofes (tabela 4). Diante desse resultado, optou-se por analisar um segundo modelo. Para isso, avaliaram-se itens de conteúdos semelhantes e/ou redundantes e foram mantidos aqueles que se mostraram mais abrangentes, ou seja, seus conteúdos poderiam englobar os demais. Desta forma, foram excluídos os itens 1, 4, 8, 12, 18, 19, 21,

26, 29, 31, 36, 49, 50 e 53. Esse procedimento foi adotado para alcançar uma estrutura parcimoniosa e para evitar a multicolinearidade entre os itens.

Após esse refinamento, o novo modelo ajustado gerou índices de ajustes adequados (tabela 4). Ademais, todos os itens obtiveram cargas fatoriais superiores a $|0,50|$. A estrutura final da escala está representada na figura 2.

Tabela 4

Índice de Ajuste da Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Heteroavaliação de Estilos de Liderança do Diretor Escolar (EHELDE)

Índice	Critério aceitável	Modelo 1	Modelo 2
CFI	> 0,90	0,91	0,95
CFI dimensionado	> 0,90	0,91	0,96
CFI robusto	> 0,90	0,92	0,96
TLI	>0,90	0,9	0,95
TLI dimensionado	> 0,90	0,91	0,95
TLI robusto	> 0,90	0,91	0,96
LI		0,09	0,08
RMSEA	< 0,08	0,09***	0,08***
LS		0,09	0,08
LI		0,06	0,05
RMSEA dimensionado	< 0,08	0,06***	0,05*
LS		0,06	0,06
LI		0,08	0,07
RMSEA robusto	< 0,08	0,08***	0,07***
LS		0,09	0,08
SRMR	< 0,08	0,03	0,03

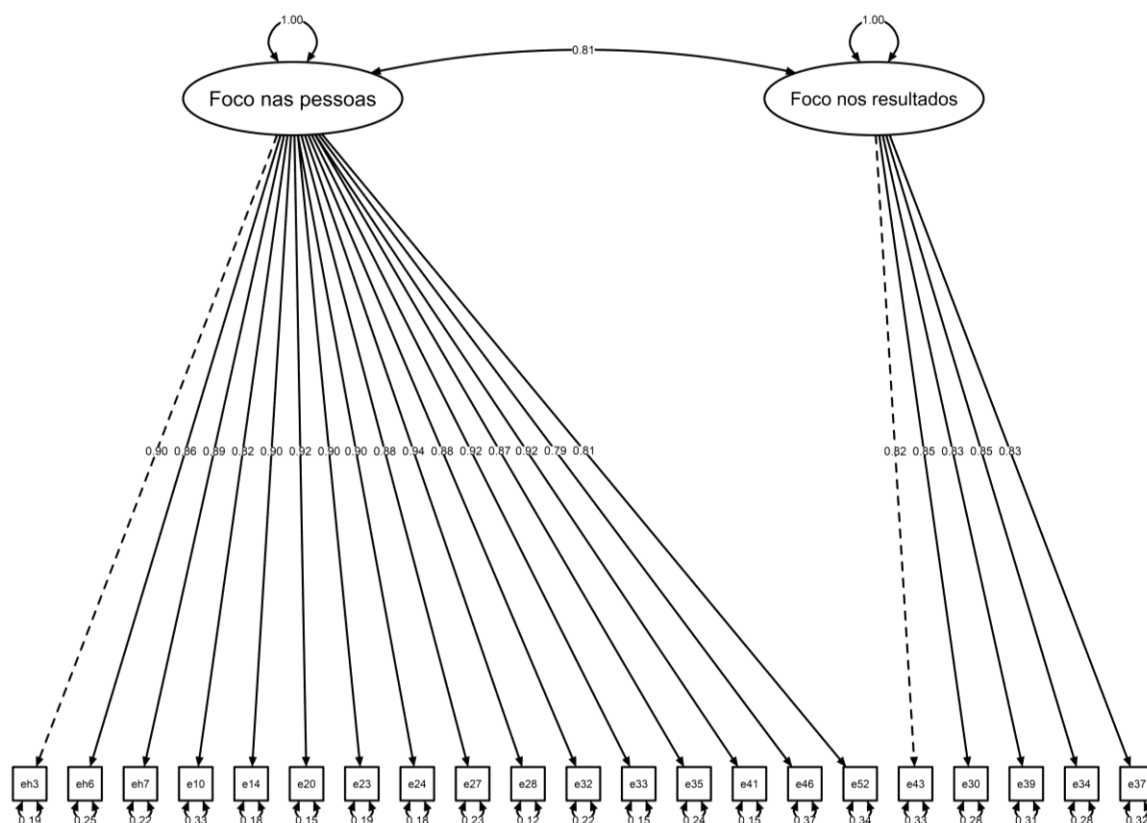
Nota. CFI = comparative fit index. TLI = Tucker-Lewis index. LI = limite inferior. RMSEA

= root mean square error of approximation. LS = limite superior. SRMR = standardized root mean square residual.

* $p < 0,05$. *** $p < 0,001$.

Figura 2

Diagrama de Análise Fatorial Confirmatória da Escala de Heteroavaliação dos Estilos de Liderança do Diretor Escolar



Determinação dos Pontos de Corte

Para a realização da validação cruzada na determinação dos pontos de corte, a amostra foi dividida em duas com, respectivamente, 75% e 25% dos casos: treino ($n = 1395$) e teste ($n = 465$). Como informado anteriormente, para os dois fatores, focos nas pessoas e foco nos resultados, o número de clusters foi definido como 2.

Fator Foco nas Pessoas

Na amostra de treino, o tamanho dos dois clusters definidos revelou uma distribuição desigual, com 905 casos no primeiro e 490 no segundo cluster. Os centróides indicaram diferenças substanciais entre o primeiro (7,88) e o segundo (3,68). Esta diferença sugere uma distinção clara nas características que definem cada cluster. Como se pode ver na figura 3, o maior cluster agrupa pontuações mais altas.

O somatório dos quadrados dentro dos clusters totalizou 841,2 para o primeiro e 1017,7 para o segundo, indicando uma variabilidade interna nos grupos. O percentual do somatório dos quadrados entre os clusters em relação ao total foi de 75.1%, demonstrando que uma proporção substancial da variância total nos dados foi explicada pela formação dos dois agrupamentos.

Ao se avaliar a tabulação cruzada entre os clusters e a pontuação do fator, observou-se que o valor encontrado no limiar entre os agrupamentos foi de 5,81. Em seguida, avaliou-se a predição na amostra de teste e o mesmo valor foi encontrado, o que demonstra a estabilidade da classificação utilizada para dividir os grupos em pontuações altas e baixas.

Fator Foco nos Resultados

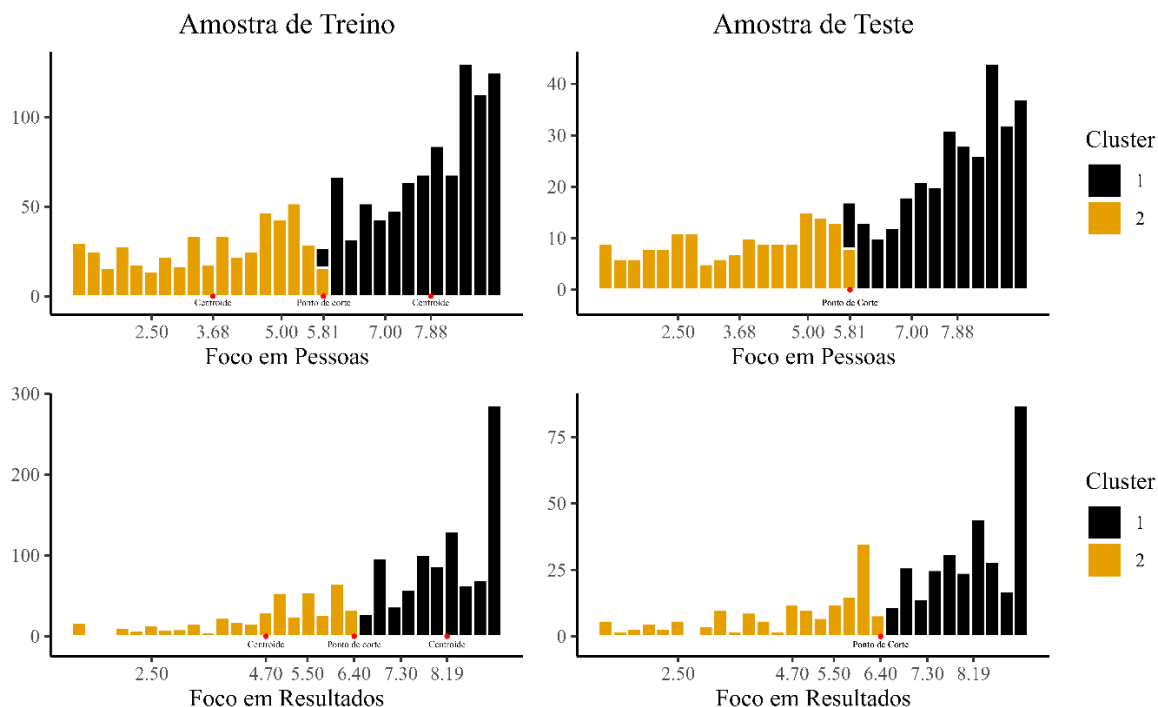
Na amostra de treino, observou-se distribuição similar àquela encontrada no fator foco nas pessoas. O cluster 1 (n = 957) reuniu os respondentes que tiveram pontuações mais altas quando comparados com os que foram agrupados no cluster 2 (n = 438). Este resultado também mostra uma diferenciação em relação às características de cada grupo.

O somatório dos quadrados dentro dos clusters totalizou 558,1 para o primeiro e 886,8 para o segundo, refletindo a variabilidade interna em cada grupo. O percentual do somatório dos quadrados entre os clusters em relação ao total foi de 71.7%, indicando que uma proporção significativa da variância total dos dados foi capturada pela formação dos dois clusters.

A tabulação cruzada entre a pontuação do fator e os clusters mostrou que 6,4 foi o valor encontrado no ponto de diferenciação entre os agrupamentos. A análise com os resultados previstos para a amostra de teste, novamente, encontrou valor idêntico ao encontrado na amostra de treino, o que, mais uma vez, mostra a adequação do ponto de corte para a classificação das pontuações em altas e baixas. Os resultados da avaliação dos pontos de corte para ambos os fatores estão apresentados na figura 3.

Figura 3

Avaliação dos Pontos de Corte da Escala de Heteroavaliação dos Estilos de Liderança do Diretor Escolar

**Evidências de Validade Baseadas na Relação com Medidas Externas e Fidedignidade**

O modelo de regressão linear apresentou 118 possíveis outliers. Os pressupostos de normalidade ($W = 0,89$; $p < 0,001$) e homogeneidade ($\chi^2 = 9,12$; $p = 0,003$) dos resíduos, bem como a homogeneidade da variância entre grupos ($\chi^2 = 9,11$; $p = 0,03$) não foram atendidos. Dada a violação desses critérios, foi realizada regressão linear não paramétrica com bootstrap (5000 reamostragens). Apesar da pouca variância explicada, o modelo ajustado foi significativo ($F(3, 1856) = 16,34$; $p < 0,001$; $R^2 = 0,03$).

Os resultados, indicados na tabela 4, mostraram que os professores que estavam submetidos a diretores com um estilo de liderança empobrecida ($\beta = 1,48$; $p < 0,001$) ou com uma liderança de tarefas ($\beta = 2,27$; $p < 0,001$) tiveram médias de depressão superiores quando comparado com aqueles cujos diretores adotavam uma liderança em equipe. Além

disso, não houve diferença significativa nas médias de depressão quando o estilo adotado pelos diretores era de liderança clube de campo ($\beta = 0,15$; $p = 0,50$). A consistência interna do instrumento obteve valores adequados (foco nas pessoas: $\alpha = 0,98$, $\omega = 0,98$; foco nos resultados: $\alpha = 0,92$, $\omega = 0,92$).

Discussão

A construção da escala confirmou o que se encontra na literatura sobre a complexidade da operacionalização do conceito de liderança (Calvosa & Ferreira, 2021; Uslu, 2019). Na etapa de análise de conteúdo, foram removidos 23 itens dos 77 formulados inicialmente. A partir da avaliação pelas juízas, foram retirados itens julgados como tendo conteúdos incoerentes aos fatores para os quais eles foram designados inicialmente.

Por exemplo, o item “O(a) diretor(a) motiva os professores a fazerem atividades do trabalho” foi elaborado de forma a pertencer ao fator foco nos resultados, mas foi majoritariamente avaliado pelas juízas como pertencente ao fator foco nas pessoas. No caso do item “O(a) diretor(a) age sem considerar os sentimentos dos professores”, seu conteúdo foi formulado de modo negativo para representar baixo foco em pessoas, contudo, as juízas compreenderam que ele pertencia ao fator foco nos resultados.

Ainda na fase de análise de conteúdo, a repetição de temas entre os itens também foi um critério de exclusão. Isto foi observado, por exemplo, em “O(a) diretor(a) reconhece o valor individual de cada professor”, “O(a) diretor(a) reconhece as aspirações de cada professor.”, “O(a) diretor(a) incentiva o desenvolvimento pessoal dos professores” e “O(a) diretor(a) incentiva os professores a realizarem seus sonhos profissionais”. Dentre esses, foram escolhidos aqueles considerados mais abrangentes em questão de conteúdo, a saber: “O(a) diretor(a) reconhece as aspirações de cada professor” e “O(a) diretor(a) incentiva os professores a realizarem seus sonhos profissionais”.

Ademais, assertivas como “O(a) diretor(a) busca atender as necessidades pessoais de cada professor”, mesmo que represente uma alta preocupação com as pessoas, não dizia respeito às funções do diretor. Desta forma, os professores que participaram da avaliação pelo público-alvo discriminaram esse item como inadequado à realidade escolar. Do mesmo modo, o item “O(a) diretor(a) indica aos professores as tarefas específicas de cada um.” foi identificado pelo público-alvo como não condizente com o cotidiano escolar, visto que entendiam que órgãos externos à direção determinavam as prescrições do trabalho dos professores.

Na análise fatorial exploratória, por sua vez, na estrutura de três fatores, os itens 5, 9, 13, 17, 38 e 44 formaram um único fator. A explicação para essa convergência pode estar no modo semelhante com que os itens foram estruturados. Todos eles foram escritos de forma a representar uma atitude negativa do diretor escolar. Além disso, percebeu-se que as afirmativas denotavam estilos de liderança já definidos. Por exemplo, a assertiva 5 (“O(a) diretor(a) repreende os professores se seus desempenhos estiverem abaixo do esperado.”) aponta para uma liderança em que há alto foco em resultados e baixo foco em pessoas e que, portanto, possivelmente representa uma Liderança de Tarefa.

No caso do item 44, “O(a) diretor(a) é ausente diante das demandas da escola.”, não são explicitadas quais seriam essas demandas. Ao analisá-lo teoricamente, observa-se que esse item pode representar um estilo de liderança que não é comprometido especificamente com nenhuma dimensão do contexto escolar, ou seja, um estilo de Liderança Empobrecida (Blake & Mouton, 1989).

De acordo com os resultados obtidos, a permanência dos itens supracitados organizaria a escala de forma teoricamente inadequada, visto que os estilos de liderança são determinados pela interação entre os dois fatores, foco nas pessoas e foco nos resultados.

Desta forma, os itens deveriam discriminar sua pertinência aos fatores adequadamente e não conter em si um estilo de liderança definido (Blake & Mouton, 1989).

Os itens 45 (O(a) diretor(a) incentiva os professores a buscar por bons resultados educacionais dos alunos.) e 48 (O(a) diretor(a) esclarece quais tarefas são prioritárias para o alcance dos resultados educacionais.) saturaram em dois fatores. Hipotetiza-se que estes itens, em seus conteúdos, têm elementos tanto do fator foco nas pessoas, quanto do fator foco nos resultados. Assim, vê-se que a ação descrita é voltada aos resultados, todavia acontece por meio de uma interação positiva entre diretor e professores, o que o aproximaria, erroneamente, do foco em pessoas.

No que se refere aos que saturaram no fator que aglutinava mais itens correspondentes ao foco em pessoas (2, 11, 15, 16, 22, 25, 40, 42, 47 e 54), quando a avaliação teórica inicial apontava que deveriam saturar em foco nos resultados, identificou-se que estes eram ambíguos em seus conteúdos. De forma similar ao discutido anteriormente, a construção das orações apontava que o alcance dos resultados era mediado pela relação positiva direta com as pessoas. Todavia, em contraste com os itens que saturaram em dois fatores, o conteúdo que os aproximava do fator foco nas pessoas parece ter se sobressaído, como é visto em “O diretor estimula o melhor desempenho dos professores no alcance dos objetivos escolares” e em “O(a) diretor(a) elogia individualmente um professor quando ele faz um trabalho de destaque”.

O item 51 (“O diretor é rígido nos prazos estabelecidos”) teve carga fatorial menor que $|0,40|$. É possível que o teor desse item se distancie da experiência vivida pelos professores, visto que é comum que em algumas instituições, principalmente públicas, os prazos sejam estabelecidos por órgãos externos à escola e fora do domínio do diretor escolar (Almeida et al., 2013; Machado, 2012). Assim, supõe-se que, apesar de alguns diretores escolares poderem assumir uma postura rígida em relação aos prazos, como categoria

profissional, eles também estão submetidos aos imperativos que transcendem a escola e isso é percebido pelos professores (Oliveira et al., 2014; Parente, 2017).

Sendo a liderança um construto de variadas definições e dimensões (Bergamini, 1994; Fonseca et al., 2015; San'tanna et al., 2012; Vergara, 2007) e a direção escolar uma profissão de significativa complexidade histórica e social (Lück, 2012; Oliveira et al., 2014; Vieira & Vidal, 2019), os procedimentos realizados para o tratamento desses itens tiveram como objetivo manter a primazia dos referenciais teóricos adotados neste estudo (Pasquali, 1998). Ao final da análise exploratória, removeram-se todos os itens que apresentaram erros de congruência com a medida. A estrutura com dois fatores se mostrou mais consistente em termos estatísticos e teóricos. Desta forma, dos 54 itens presentes na estrutura inicial, restaram 35.

Com os itens resultantes dos procedimentos anteriores, a análise fatorial confirmatória indicou índices de ajustes limítrofes. Ademais, tendo como objetivo a parcimônia da medida, apesar de não haver nenhum item com carga fatorial menor que $|0.50|$ (Stevens, 2009), optou-se pela remoção daqueles que eram semelhantes a outros que seriam mais abrangentes.

Dessa maneira, buscou-se atender ao critério da precisão, que postula a distinção entre os itens de um atributo, de modo a evitar multicolinearidade entre as assertivas (Pasquali, 1998; Pacico, 2019). Por exemplo, os itens 3 (“O(a) diretor(a) se esforça para criar um clima colaborativo com os professores.”) e 4 (“O(a) diretor(a) incentiva os professores a trabalharem em equipe.”) possuíam sobreposição de conteúdos, contudo, o item 3 se mostrou mais abrangente em relação à atitude do diretor. Portanto, removeu-se da escala o item 4. De fato, ao gerar o novo modelo, mais parcimonioso, obtiveram-se melhores índices de ajuste. Na estrutura final, restaram 21 itens, dos quais 16 correspondem ao fator foco em pessoas e cinco ao foco nos resultados.

Os resultados da análise convergente confirmaram as hipóteses sobre a relação entre as médias de depressão dos docentes e os estilos de liderança dos diretores, com exceção da afirmação de que docentes submetidos à liderança Clube de Campo teriam médias menores de depressão, visto que a análise não revelou diferença significativa. De acordo com os achados, os professores que lidavam com estilos de Liderança em Equipe obtiveram médias menores de depressão se comparados àqueles em que a liderança do diretor escolar era de Tarefa ou Empobrecida. Estes resultados também mostraram que os pontos de corte estabelecidos geraram os grupos teóricos pretendidos, na medida em que eles foram capazes de discriminar adequadamente os níveis de depressão, tal como era esperado teoricamente.

Sabe-se que para a Liderança em Equipe a participação do coletivo de trabalho é imprescindível. Nesse contexto, “os objetivos individuais ou os da equipe são elaborados com reciprocidade numa base oportuna. E isso tem força motivadora ...” (Blake & Mouton, 1989, p. 102). A literatura aponta que estilos de liderança que permitem a participação e o envolvimento dos professores nas tomadas de decisões influenciam na satisfação no trabalho, no bem-estar e na saúde mental desses trabalhadores (Antonakis et al., 2003; Correia & Sá, 2021; Lourenço et al., 2020; Poubel et al., 2022; Nong et al., 2022). Então, supõe-se que, no trabalho, essas atitudes do líder estejam menos associadas a pontuações mais altas na avaliação da depressão.

Esperava-se que os professores que avaliavam o diretor como adotando uma liderança do tipo Clube de Campo teriam médias mais baixas na pontuação da variável de desfecho. Isto se daria na medida em que o diretor cuidaria das relações entre os professores, valorizaria as aspirações profissionais, dentre outros, e faria uma pressão mínima por resultados. Este resultado não se confirmou empiricamente.

Este achado pode ser explicado à luz da Clínica da Atividade, a despeito desta não tratar, precisamente, da saúde como a ausência de adoecimentos. Para esta perspectiva, a

saúde no trabalho se baseia na relação entre eficiência (o sentido que se dá ao trabalho) e a eficácia (a capacidade de tornar o trabalho efetivo). Nesse cenário, um contexto laboral em que o gestor não busca tornar o trabalho eficaz, mesmo que preze pelas relações interpessoais e pelo cuidado com os pares, restringe a capacidade de o ofício promover saúde (Clot, 2010).

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo construir a Escala de Heteroavaliação de Liderança de Diretores Escolares (EHELDE), assim como desenvolver evidência iniciais de validade para os fins propostos pela medida. Por ser uma escala de heteroavaliação, os estilos de liderança são avaliados a partir da percepção dos professores sobre os diretores de suas escolas. Com isso, os dados obtidos pela escala podem revelar aspectos da relação entre liderança e trabalho docente.

Para a construção dos itens foram utilizados a literatura nacional e internacional sobre liderança e gestão escolar. Além disso, as assertivas foram baseadas também em escalas já existentes, com a devida adequação contextual e conceitual. Devido à diversidade de modelos sobre liderança, optou-se por utilizar o Grid Gerencial como referencial teórico, visto que este operacionaliza as dimensões foco nas pessoas e foco nos resultados e permite uma avaliação mais abrangente das lideranças escolares no que se relaciona às dimensões citadas. Os itens foram analisados primeiramente através de seus conteúdos, pelos juízes especialistas e pelo público-alvo. No tratamento estatístico dos dados, realizou-se análises fatoriais exploratória e confirmatória, e de confiabilidade e convergente. Essas etapas foram realizadas mediante procedimentos para a melhoria da estrutura da medida, priorizando pela adequação com a teoria.

Todavia, o estudo teve limitações na fase de construção dos itens e de análise de conteúdo. Na etapa de análise dos juízes, admite-se que participaram poucos especialistas. Com isso, soma-se ainda a ausência de *experts* da área da educação, necessário para julgar o

cotidiano do trabalho docente e a relação com a gestão escolar. Além disso, a construção das assertivas não atingiram suficientemente o critério de variedade, quando houve a repetição do termo “O(a) diretor(a)” em todas as afirmativas. Essa formulação com repetição pode dificultar a diferenciação entre os itens, além de poder causar sentimentos de aborrecimento, monotonia e cansaço (Pasquali, 1998).

Apesar das limitações, ao final, os resultados demonstram evidências de validade, bem como fidedignidade da escala. Sendo assim, esta escala foi construída para facilitar diagnósticos de comportamento organizacional e de outras variáveis no âmbito da educação básica brasileira. Além disso, apresenta-se como um instrumento de manuseio simples e prático, que pode ser utilizado em conjunto com outras ferramentas de avaliação escolar e de políticas educacionais. Com isso, seu uso pode ser realizado por profissionais e pesquisadores das áreas de educação e/ou comportamento organizacional, a saber: gestores, professores, acadêmicos, dentre outros interessados. O uso do instrumento pode servir, também, para orientar gestores, secretarias de educação e políticas públicas em estratégias para impulsionar a liderança escolar como um fator de melhoria no âmbito educacional.

Referências

- Algahtani, A. (2014). Are leadership and management different? A review. *Journal of management policies and practices*, 2(3), 71-82.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(03\)00030-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(03)00030-4)
- Araújo, M. A. M. D. L. (2006). *O "Progestão" no contexto da modernização do Estado brasileiro: mediação para a democratização da gestão escolar ou para a implantação da lógica gerencial na escola?*
- Almeida, L. C., Dalben, A., & Freitas, L. C. D. (2013). O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. *Educação & Sociedade*, 34, 1153-1174.
- Bergamini, C. W. (1994). Liderança: a administração do sentido. *Revista de administração de Empresas*, 34, 102-114.
- Bird, J. J., & Wang, C. (2013). Superintendents describe their leadership styles: Implications for practice. *Management in Education*, 27(1), 14-18.
<https://doi.org/10.1177/0892020612459287>
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1981). Management by Grid® Principles or Situationalism: Which? *Group & Organization Studies*, 6(4), 439-455.
<https://doi.org/10.1177/105960118100600404>
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1989). *O Grid Gerencial III: A chave para a liderança eficaz*. Livraria Pioneira Editora.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141. <https://doi.org/10.1108/09578230010320082>

- Bolívar, A. (2012). Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação. *Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão*
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals (No. w17803). *National Bureau of Economic Research*. DOI: 10.3386/w17803
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406. Disponível em:
<https://www.ajol.info/index.php/saje/article/download/25107/4321>
- Calvosa, M., & Ferreira, M. (2021). Os Atuais Pesquisadores sobre o Tema Liderança estão presos ao Modelo Mental do Século XX. *XLV EnANPAD-Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Curitiba*.
- Chang, I. H. (2011). A study of the relationships between distributed leadership, teacher academic optimism and student achievement in Taiwanese elementary schools. *School Leadership & Management*, 31(5), 491-515.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614945>
- Clot, Y. (2010). Trabalho e poder de agir. *Belo Horizonte: Fabrefactum*, 227-229.
- Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.09.001>
- Correia, P., & Sá, S. (2021). Liderança do (a) Diretor (a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. *HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)*, 28(1), 175-209.
Disponível em:

http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1525/1116.

Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.

<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>

De Hoogh, A. H., & Den Hartog, D. N. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 297-

311. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.03.002>

Eberts, R. W., & Stone, J. A. (1988). Student achievement in public schools: Do principals make a difference?. *Economics of Education Review*, 7(3), 291-299.

[https://doi.org/10.1016/0272-7757\(88\)90002-7](https://doi.org/10.1016/0272-7757(88)90002-7)

Fonseca, A. M. D. O., Porto, J. B., & Borges-Andrade, J. E. (2015). Liderança: um retrato da produção científica brasileira. *Revista de Administração Contemporânea*, 19, 290-

310. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20151404>

Friedkin, N. E., & Slater, M. R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 139-157. <https://doi.org/10.2307/2112701>

Gómez Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84. Disponível em: 11nq.com/dBxdS

Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.

<https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>

- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
<https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hernández-Nieto, R. A. (2002). Contributions to statistical analysis. Mérida: Universidad de Los Andes, 193.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Leithwood, K., & Duke, D. L. (1998). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7302_2
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). *Liderança transformacional. Os fundamentos da liderança escolar*, 31, 43.
- León, M. J., López, M. C., Romero, A., Crisol, E., Hinojosa, E., & Moreno, R. (2016). Liderando la educación inclusiva en centros de educación primaria y secundaria. In A. B. Editor & C. D. Editor (Eds.), *Libro de Simposios del XIV Congreso interuniversitario de organización de instituciones educativas (CIOIE)* (pp. 127-153).
- Lima, J. Á. D., & Silva, S. M. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111-142. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.13/424>
- Lourenço, V. P., Pérez-Nebra, A. R., Ferreira, A. I., & Kohlsdorf, M. (2020). Relação entre presenteísmo, síndrome de burnout e liderança ética em organizações escolares. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32, 218-226. https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32_i-esp/40568
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 1.

- Lück, H. (2012). *Liderança em gestão escolar*. Editora Vozes Limitada.
- Machado, C. (2012). Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. *Revista @mbienteeducação*, 5(1), 70-82.
- Ministério da Educação. (2021). *Matriz Nacional Comum de Competência do Diretor Escolar*. Brasília, DF: Autor.
- Mourão, L., Faiad, C., & Coelho Junior, F. A. (2016). Análise psicométrica da escala de heteroavaliação de estilos de liderança. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 21, 293-304.
<https://doi.org/10.5935/1678-4669.20160028>
- Neves, L., & Coimbra, J. L. (2018). A liderança em contexto educativo: validação da escala ética, transformacional e moral. *Psychologica*, 61(2), 31-46.
https://doi.org/10.14195/1647-8606_61-2_2
- Nong, L., Ye, J. H., & Hong, J. C. (2022). The impact of empowering leadership on preschool teachers' job well-being in the context of COVID-19: A perspective based on job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 13, 895664.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895664>
- Oliveira, D. A., Vieira, L. F., & Augusto, M. H. (2014). Políticas de responsabilização e gestão escolar na educação básica brasileira. *Linhas críticas*, 20(43), 529-548.
<https://doi.org/10.26512/lc.v20i43.4367>
- Pacico, J. C. (2015). Como é feito um teste? Produção de itens. In C.S. Hutz, D. R. Bandeira, & C. M. Trentini. (Eds.), *Psicometria* (pp. 55-69). Artmed Editora.
- Pasquali, L. (1998). Princípios de elaboração de escalas psicológicas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 25(5), 206-213. <http://ppget.ifam.edu.br/wp-content/uploads/2017/12/Principios-de-elaboracao-de-escalas-psicologicas.pdf>
- Parente, J. M. (2017). Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. *Roteiro*, 42(2), 259-280. <https://doi.org/10.18593/r.v42i2.12535>

- Pasquali, L. (2010). Tradução e validação de conteúdo: uma proposta para a adaptação de instrumentos. In V. Cassepp-Borges; M. A. A. Balbinotti & M. L. M. Teodoro, *Instrumentação psicológica: Fundamentos e Práticas* (pp. 508-520). Porto Alegre: Artmed.
- Pažur, M. (2022). Development and validation of a research instrument for measuring the presence of democratic school leadership characteristics. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 613-629.
<https://doi.org/10.1177/1741143220937312>
- Pena, A. (2013). Um Conceito para a liderança escolar: estudo realizado com diretores de escolas da rede pública estadual de Minas Gerais, 2013. 185p (*Dissertação de Doutorado, Tese (Doutorado)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora*). Disponível: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (ufjf.br)
- Poubel, L., Sincorá, L. A., & Brandão, M. M. (2022). Liderança transformacional e bem-estar no trabalho em instituições de ensino: uma proposta teórico-metodológica e reflexões para uma agenda de pesquisa. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 12(2), 240-258.
<https://doi.org/10.23925/recape.v12i2.48902>
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N. y May, H. (2010). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: the VAL-ED as case study. *Educational Administrative Quarterly*, 46(2), 135-173.
<https://doi.org/10.1177/1094670510361747>
- Robbins, S. P., Judge, A. T., & Sobral, F. (2011). *Comportamento organizacional*, São Paulo: Ed.
- Ryan, J. (2012). *Struggling for inclusion: Educational leadership in a neo-liberal world*. IAP.

- Sant'anna, L. L., Paschoal, T., & Gosendo, E. E. M. (2012). Bem-estar no trabalho: relações com estilos de liderança e suporte para ascensão, promoção e salários. *Revista de Administração Contemporânea*, 16, 744-764. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552012000500007>
- Sebring, P. B., & Bryk, A. S. (2000). School leadership and the bottom line in Chicago. *Phi Delta Kappan*, 81(6), 440-443. Disponível em: 11nq.com/Rs9cF
- Sottani, N. B. B. (2018). Políticas públicas de formação de diretores de escolas públicas no Brasil: uma análise do programa nacional escola de gestores da educação básica (*Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense*). Recuperado de <https://app.uff.br/riuff/handle/1/6542>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203843130>
- Uslu, O. (2019). A general overview to leadership theories from a critical perspective. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, (1), 161-172. 10.21272/mmi.2019.1-13
- Vergara, S. C. (2007). *A liderança aprendida*.
- Vieira, S. L., & Vidal, E. M. (2019). Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 11-25. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993175>
- Vignola, R. C. B., & Tucci, A. M. (2014). Adaptation and validation of the depression, anxiety and stress scale (DASS) to Brazilian Portuguese. *Journal of Affective Disorders*, 155, 104-109. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2013.10.031>
- Wu, H., Shen, J., Zhang, Y., & Zheng, Y. (2020). Examining the effect of principal leadership on student science achievement. *International Journal of Science Education*, 42(6), 1017-1039. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1747664>