

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 28 Número 147

12 de outubro de 2020

ISSN 1068-2341

Liderança Multifuncional e Desempenho Escolar: Uma Relação Mediada pelo Empoderamento do Gestor

Maria do Carmo Romeiro



Liliane Lima da Silva

Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USC
Brasil

Citação: Romeiro, M. C., & Silva, L. L. (2020). Liderança multifuncional e desempenho escolar: Uma relação mediada pelo empoderamento do gestor. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(147). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4619>

Resumo: As abordagens especializadas em liderança do gestor escolar têm evidenciado uma característica multifuncional quando focam a sua relação com o desempenho da escola. Na última década, essa discussão tem reforçado a urgência de uma liderança inclusiva e transformadora na relação com os diversos atores da comunidade escolar para promoção daquele desempenho. Nesse sentido, é evidenciada a presença de um comportamento empoderado do próprio gestor enquanto instrumento de potencialização de sua liderança. Esse artigo buscou, então, produzir informação relevante sobre a influência da liderança multifuncional do gestor sobre o desempenho escolar mediado por seu empoderamento com ações promotoras da qualidade educacional, focando três aspectos dessa relação: (a) a construção de uma estrutura multifuncional da liderança do gestor; (b) a identificação de indicadores que operacionalizem o empoderamento do gestor; e (c) o teste das relações estruturais entre a liderança e o desempenho escolar. Consideradas as limitações do estudo, os resultados confirmaram uma estrutura multifuncional da liderança do gestor para atendimento às múltiplas demandas da escola, bem como a relevância do papel mediador do empoderamento do

gestor para a efetivação da influência de sua liderança sobre o desempenho escolar.

Palavras-chave: Gestor escolar; liderança; desempenho escolar; empoderamento do gestor

Multifunctional leadership and school performance: A relationship mediated by the manager's empowerment

Abstract: Specialized approaches to school leadership have shown the school manager's multifunctional role, which is also connected to the performance of the school. In the last decade, this discussion has reinforced the urgency for inclusive and transformative leadership from key individuals of the school community to promote that performance. There is evidence that the empowered behavior of the manager serves as an instrument to boost leadership skills. This article endeavoured to produce relevant information about the influence of the manager's multifunctional leadership on the performance of the school, mediated by the manager's empowerment with actions that promote educational quality. This article focused on three aspects of this relationship: (a) the construction of a manager's multifunctional leadership structure; (b) the identification of indicators to operationalize the manager's empowerment; and (c) a test of structural relationships between the leadership and the performance of the school. Considering the limitations of the study, the results confirmed a multifunctional structure of the manager's leadership to meet the school's multiple demands, as well as the relevance of the mediating role of the manager's empowerment to the effectiveness of his leadership influence on the school performance.

Keywords: School manager; leadership; school performance; empowerment

Liderazgo multifuncional y desempeño escolar: Una relación mediada por el empoderamiento del gestor

Resumen: Los enfoques especializados en el liderazgo del gestor escolar han evidenciado una característica multifuncional cuando enfocan su relación con el desempeño de la escuela. En la última década, esta discusión ha reforzado la urgencia de un liderazgo inclusivo y transformador en la relación con los diversos actores de la comunidad escolar para la promoción de ese desempeño. En consecuencia, se evidencia la presencia de un comportamiento empoderado del propio gestor como instrumento de potenciación de su liderazgo. Por lo tanto, este artículo buscó elaborar información relevante sobre la influencia del liderazgo multifuncional del gestor sobre el desempeño escolar mediado por su empoderamiento con acciones promotoras de la calidad educativa, enfocando en tres aspectos de esa relación: (a) la construcción de una estructura multifuncional del liderazgo del gestor; (b) la identificación de indicadores que efectúen el empoderamiento del gestor; y (c) la prueba de las relaciones estructurales entre el liderazgo y el desempeño escolar. Considerando las limitaciones del estudio, los resultados confirmaron una estructura multifuncional del liderazgo del gestor para atender las múltiples demandas de la escuela, así como la relevancia del papel mediador del empoderamiento del gestor para la efectividad de la influencia de su liderazgo sobre el desempeño escolar.

Palabras-clave: Gestor escolar; liderazgo; desempeño escolar; empoderamiento del gestor

Introdução

Estudos envolvendo a gestão escolar têm explicitado, cada vez mais, um papel central do perfil do gestor sobre a atuação dos diversos atores do contexto educacional, bem como sobre a proficiência dos alunos. Assim, é evidenciada a centralidade da gestão escolar no aprimoramento do ensino e no avanço do aprendizado e, em especial, a sua liderança como chave para o sucesso da escola (Barr & Saltmarsh, 2014; Romero & Krichesky, 2019).

Também, outros autores como Garcia e Bizzo (2017), Oliveira e Waldhelm (2016), Pinto (2016), Pena e Soares (2014), Silva e Lima (2011), Soares, Fernandes, Nobrega e Melo (2013), Ribeiro e Bento (2010), abordaram a liderança do gestor como um dos fatores de influência sobre o desempenho escolar. Contudo, essa relevância vem sendo construída há pelo menos quatro décadas, visto que, em 2003, Waters, Marzano e Mcnulty (2003), já abordavam que, três décadas de pesquisas relativas aos efeitos de diferentes fatores do ambiente escolar sobre o desempenho dos estudantes estavam criando uma nova ciência da educação e que a liderança se destacava como fator relevante nesses estudos. Ainda, nesse espaço de relevância, os autores destacaram a diversidade de atribuições associadas ao conceito de liderança em atendimento às relações com os diversos atores da comunidade escolar, em direção à promoção do desempenho dos estudantes (Water et al. 2003).

Em seus estudos sobre as atividades que devem ser desenvolvidas por um diretor de escola pública, Sottani, Mariano, Moraes e Dias (2018) evidenciam a coordenação político pedagógica, a administrativa e a representação da escola. Adicionalmente, pesquisa realizada por Barr e Saltmarsh (2014), com pais de alunos na Austrália, sugere que a chave para o sucesso da escola é o diretor, em especial a sua liderança inclusiva na relação com os pais de alunos. Esses autores relatam, ainda, que, no caso de escolas que estão em situação desafiadora, o papel do diretor é considerado central, na busca de tornar esta escola bem-sucedida e com uma aprendizagem flexível, enfatizando, portanto, a liderança individual e transformadora do gestor (Barr & Saltmarsh, 2014).

Essa diversidade exigida para a prática de liderança na gestão escolar vem atender, portanto, a diferentes demandas do sistema educacional, como o atendimento a especificidades de cada ciclo de educação – educação infantil, ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais, ensino médio e ensino superior – visto que seus estudantes apresentam necessidades diferenciadas, seja do ponto de vista pedagógico, social, psicológico, entre outros. Também, registra-se a sensibilidade desse ambiente quanto às expectativas do conjunto de atores em relação a compartilhamento de informações; aprendizagem ao longo da vida; atuação colaborativa; inovação (Chediak et al., 2018).

Estudo de Ritacco e Bolívar (2016) ratifica essa diversidade de funções que o gestor escolar necessita atender, mencionando, entre outros aspectos, a administração geral da escola e dos demais profissionais, a prestação de contas, os cuidados pedagógicos. Esses autores também reforçam a importância da liderança do diretor escolar enquanto fator de influência sobre os resultados de aprendizado.

Nesse aspecto, observe-se que os estudos evidenciam que a liderança efetiva da direção escolar tende a promover a construção de alicerces para melhoria dessa qualidade educacional (Barr & Saltmarsh, 2014) em suas diferentes dimensões, por exemplo, pedagógica, social, psicológica, o que sugere que, entre a liderança do gestor e o desempenho do estudante há outro conceito intermediando a construção do desempenho escolar, mas, no entanto, associado a esse perfil de liderança.

Assim, a liderança do gestor escolar envolveria habilidades e competências em diferentes funções, desde aquelas relativas ao estímulo da equipe (professores e funcionários), dos pais, dos alunos e da comunidade externa, utilizando o próprio potencial desses atores para o

desenvolvimento pessoal e coletivo, até aquelas voltadas para aprendizagem e construção do conhecimento, ou seja, passando por todos os aspectos que em conjunto proporcionam criatividade e o melhor enfrentamento de dificuldades e resolução de problemas (Luck, 2012).

Portanto, impulsionado por esse perfil, outras atuações ou participações do gestor em eventos formais e informais do cotidiano pedagógico, administrativo e social da escola apoiariam a relação entre sua liderança e o desempenho escolar, visto que se tornam fonte de seu empoderamento com ações e instrumentos mais apropriados para fomentar a qualidade educacional, por meio de uma intervenção crítica propositiva (Kleba & Comerlato, 2011).

Essas abordagens introdutórias sugerem que o perfil de liderança do gestor escolar apoia-se em sua capacidade de exercê-la, atendendo as expectativas da organização escolar e das partes interessadas e, nesse sentido, o trabalho profissional não é considerado apenas no nível individual, mas como parte de comunidades e redes (Kunnari & Ilomäki, 2016). Nesse contexto, o diretor de escola é definido como líder e mentor, tendo como responsabilidade a orientação da vida escolar que, embora possa ser compartilhada com os membros da escola, não pode ser diluída, impondo ao diretor a responsabilidade da condução de diferentes processos do cotidiano da vida escolar (Luck, 2009).

Objetivos da Investigação e Contribuições dos Resultados

O desafio de investigação desse estudo consistiu em produzir conhecimento sobre a liderança multifuncional da gestão no contexto de sua influência sobre o desempenho escolar, entendendo que essa influência é mediada por uma postura efetivamente participativa do gestor em eventos pedagógicos, administrativos e sociais do ambiente escolar.

Portanto, o objetivo do estudo é investigar a implicação da liderança multifuncional do gestor para a melhoria do desempenho escolar, tendo a perspectiva teórica da mediação dessa relação pela postura participativa do gestor em eventos formais e informais da escola. Essa questão define, então, as especificidades a serem aqui estudadas, que são: a) identificar dimensões funcionais do conceito de liderança multifuncional; b) identificar eventos de Empoderamento do gestor com ações e instrumentos mais apropriados para fomentar a qualidade educacional, que, portanto, regulam a influência da liderança multifuncional sobre a melhoria do desempenho escolar.

Embora uma primeira dificuldade seja apresentar uma definição precisa de liderança multifuncional, ilustra-se a partir da abordagem de Arruda, Chrisóstomo e Rios (2010), que esta se qualifica como aquela exercida por um líder capaz de compreender cenários de mudanças, criar estratégias por meio da definição de objetivos e critérios, além de implementar a mudança enfrentando assim a imprevisibilidade, a instabilidade presente no mundo atual e, conseqüentemente, no ambiente escolar, bem como contemplar as necessidades e expectativas dos diversos atores da comunidade escolar interna e externa, num ambiente de construção da qualidade educacional com empoderamento.

O empoderamento é derivado de um conceito polissêmico (Hammerschmidt & Lenardt, 2011) e tem entre seus múltiplos significados a expressão de um comportamento de permanente diálogo com a comunidade, utilizando-se de recursos de relacionamentos para promover e gerar condições para o desenvolvimento da comunidade escolar, devendo, ainda, estabelecer bases para um bem estar coletivo (Oliveira, 2011).

O resultado desse estudo tem, portanto, como contribuição teórica a apresentação de uma estrutura de relacionamento entre a liderança do gestor e a melhoria do desempenho escolar, mediado pelo Empoderamento do gestor com participações em eventos significativos para a efetivação dessa relação estrutural. Como contribuição empírica, o resultado do estudo oferece um conjunto de habilidades e competências a serem trabalhadas na formação de gestores líderes, bem

como evidencia um conjunto de eventos escolares sensíveis ao Empoderamento do gestor no contexto da melhoria do desempenho escolar.

Procedimentos Metodológicos de Coleta e Análise dos Dados

Para viabilizar o objetivo do presente estudo o delineamento da pesquisa teve como foco os gestores de escolas da rede pública das esferas municipal e estadual, da educação básica anos iniciais, localizadas na Região do Grande ABC, que apresentam 525 unidades escolares públicas de ensino fundamental, conforme Censo de 2013 [INEP, 2015]. Essa região brasileira, localizada no Estado de São Paulo, ocupa a quarta posição em termos econômicos do País, sendo composta por sete municípios - Santo André, São Caetano do Sul, São Bernardo do Campo, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra, entre os quais (São Caetano do Sul) encontra-se o maior valor do Índice de Desempenho da Educação Básica [IDEB], calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], a partir da taxa de rendimento da unidade escolar (aprovação) e a média de desempenho nos exames aplicados pelo mesmo Instituto [MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017].

Nesse contexto os procedimentos metodológicos contemplaram preliminarmente um esforço teórico no sentido de evidenciar dimensões e indicadores que operacionalizassem o conceito de liderança multifuncional, a partir da discussão sobre liderança no ambiente da gestão escolar pelos autores aqui selecionados. A abordagem de Lima e Silva (2011) foi adotada, então, como estrutura teórica preliminar por apresentar um conjunto amplo de dimensões que tendia a aproximar-se mais da diversidade evidenciada na discussão teórica aqui desenvolvida, tendo sido, então, submetida a um processo de validação inicial que consolidasse a estrutura a ser utilizada no instrumento de coleta de dados, o qual englobou: a) adaptações de texto; b) julgamento por cinco juízes especialistas, com o propósito de avaliar a pertinência de cada indicador ao conceito das respectivas dimensões funcionais operacionalizadoras do construto liderança multifuncional proposto; c) pré-teste do instrumento.

Esforço paralelo foi realizado para operacionalizar o conceito de Empoderamento do gestor escolar. Para isso foram identificados os eventos escolares de ordem pedagógica, administrativa e social, formais ou informais, aderentes às abordagens teóricas examinadas nesse estudo, que sugeriam a presença de intermediação entre a liderança do gestor e o desempenho escolar, fomentada pelo relacionamento efetivado entre o gestor escolar e os demais atores da comunidade educacional, especialmente professores, funcionários, pais, alunos e coordenadores pedagógicos. Por fim, o conceito de desempenho foi operacionalizado pelo IDEB [2017], índice já apresentado anteriormente e que, ratifica-se, avalia o desempenho da unidade escolar ao invés do estudante individual, o que se mostrou mais compatível com o contexto desse estudo. Registre-se, ainda, que para ser compatível com o conceito de melhoria do resultado escolar, reiteradamente discutido sob a influência da liderança, foi utilizada a razão entre os resultados do índice obtido em 2017 e o de 2015, particularizados para cada unidade escolar da amostra em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>, observando-se que o valor acima da unidade representou melhoria do desempenho no tempo “t” em relação ao tempo “t-2”, visto que esse processo de avaliação é realizado com periodicidade bianual; o valor abaixo da unidade representou retrocesso do desempenho e o valor unitário expressou à sua manutenção.

Na sequência da operacionalização desses conceitos foi realizada pesquisa amostral, não probabilística, com 64 (sessenta e quatro) gestores de unidades escolares públicas distribuídas entre os municípios da Região, sendo os gestores abordados por meio de entrevista pessoal, utilizando instrumento estruturado para a coleta dos dados.

Portanto, o delineamento da pesquisa incluiu abordagem quantitativa de coleta de dados e como procedimento de análise a combinação de processos estatísticos multivariados, conforme a seguir.

Inicialmente, para validação da estrutura de dimensões e indicadores do construto liderança multifuncional foi aplicada a análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória (fixação de um fator para análise de cada dimensão), visto que sua estrutura preliminar estava apoiada por escala teórica de Lima e Silva (2011), entretanto flexibilizada para tratamento exploratório quando o processo de eliminação de variáveis de uma dimensão sob confirmação fora recorrente e com indícios de existência de conceito adicional ao que estava sob teste, ou seja, sugerindo a presença de mais do que uma dimensão.

Para tratamento e análise do construto empoderamento do gestor, a estrutura de indicadores criada foi submetida ao tratamento estatístico por análise fatorial exploratória, visto que não havia uma estrutura teórica prévia a ser confirmada, buscando consolidar a que deveria ser utilizada enquanto fator de mediação da influência da Liderança multifuncional sobre o desempenho escolar. Por fim, para verificação da influência direta da Liderança multifuncional sobre o desempenho escolar e, dessa relação mediada pelo empoderamento, foi utilizado o Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM), (Hair Jr. & Hult; Ringle; Sarstedt, 2016).

Revisão da Literatura

Evidências da Relação entre Liderança Multifuncional e Desempenho Escolar Mediada pelo Empoderamento do Gestor

Registre-se que para construção desse estudo foi realizado um levantamento de artigos em base científica de periódicos (CAPES, 2018), entre os anos 2014 e 2018, utilizando os termos *leadership* (163.247 artigos), *principal's leadership* (139.684 artigos) e *school principal's leadership* (65.090 artigos). Já a busca com o uso desses termos em português, ou seja, liderança, liderança do diretor e liderança do diretor escolar reduziu os números de publicações para 1.531 artigos, 167 artigos e 30 artigos, respectivamente. Embora, seja evidenciada a discussão sobre a liderança do gestor escolar no caso brasileiro, essa ainda apresenta lacunas, entre as quais o formato de relacionamento dessa liderança com o desempenho escolar, objeto deste estudo.

Nesse aspecto, Garcia e Bizzo (2017), em estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália, evidenciam que a liderança do gestor escolar é um dos principais fatores de promoção do melhor desempenho escolar por meio da capacidade de mobilização desse ator social junto aos alunos, professores, pais e outros atores da equipe escolar.

Em especial com relação ao estímulo dos atores escolares, Martínez-Garrido (2017) associa a satisfação do professor às práticas de liderança do gestor e, nesse sentido, enfatiza que o professor satisfeito com a gestão e o clima da escola impacta em uma escola mais eficiente. Em paralelo, considere-se a abordagem de Barr e Saltmarsh (2014), apresentada a partir da ótica dos pais, sobre a importância da liderança do gestor escolar para a promoção do clima de engajamento dos pais em comitês formalmente estruturados, grupos de captação de recursos, grupos de observância das regras gerais de convivência escolar; reuniões de conscientização e envolvimento dos pais no ambiente de sala de aula de seus filhos e outros eventos que promovem a interseção entre vida escolar e família e o diálogo com experiências, processos e práticas escolares.

Nesse sentido liderança parece tornar-se mais efetiva, em termos de sua influência sobre o desempenho escolar, quando o gestor toma parte de grupos formais e informais de operacionalização da vivência e convivência entre os atores escolares, o que suporta, de um lado, o

conceito da multifuncionalidade dessa liderança e, de outro, do Empoderamento do gestor com ações para a construção da qualidade educacional.

Liderança Multifuncional

Pena e Soares (2014) ressaltam que a liderança escolar apresenta correlação com o desempenho dos alunos, seja em função da capacidade dessa liderança influenciar diretamente o comportamento de outros atores do processo ensino-aprendizado, seja por fomentar práticas administrativas como disciplina, conservação do patrimônio, construção de consenso com a comunidade escolar e outros órgãos do setor educacional. Sendo assim, pode-se apreender que a liderança bem-sucedida contribui para o aprendizado dos alunos e, por isso, a capacitação do gestor educacional é essencial (Pinto, 2016).

Ainda sobre o tema, Fullan (2002) destaca que o gestor escolar ou diretor pode ser comparado a um líder institucional, isso porque ele deve ser capaz de articular e impulsionar ações de melhora do aprendizado e gerar o engajamento e motivação dos professores e equipe educacional.

Nesse aspecto, registre-se que os artigos científicos selecionados para esse estudo convergem ao retratar a liderança escolar aparentemente relacionada ao desempenho escolar, por intermédio de algumas características como: desenvolvimento das habilidades e competências dos professores e de toda equipe de profissionais da escola; ter compromisso, responsabilidade, habilidade para tomada de decisão e influenciar os atores a sua volta para um ensino-aprendizado de qualidade; estar próxima à comunidade; procurar apoiar estudantes com dificuldades nos estudos por meio de parcerias com professores; conseguir adesão dos professores à gestão; ter atitudes com a intenção de superar obstáculos e inspirar uma visão partilhada, dentre outras (Barr & Saltmarsh, 2014; Luck, 2012; Pinto, 2016; Ribeiro & Bento, 2010; Ritacco & Bolivar, 2016; Silva & Lima, 2011; Souza, 2015).

O conjunto de habilidades e competências do gestor escolar descrito preconiza também a sua capacidade de exercer diferentes funções, posicionamento que, conforme mencionado anteriormente, é intermediário em vários aspectos e fatores do contexto escolar, exigindo a promoção de criatividade dos atores envolvidos para superação das dificuldades e problemas (Luck, 2012). Ainda, Barr e Saltmarsh (2014) ressaltam que a capacitação desse líder escolar gerará um retorno positivo em relação ao comportamento inclusivo da comunidade escolar, como, por exemplo, o engajamento dos pais na escola.

Para Soares et al. (2011), um gestor eficaz deve apoiar os estudantes com dificuldades de aprendizagem sempre em parcerias com os pais, aspecto que Luck (2012) mencionou como atuação do gestor escolar por meio do estímulo da equipe de professores, funcionários, pais, alunos e comunidade escolar em prol da utilização do próprio potencial do grupo para o desenvolvimento pessoal e coletivo. Esse contexto é retratado por Barr e Saltmarsh (2014) como capaz de gerar retorno positivo por intermédio do comportamento inclusivo desse líder que busca também o engajamento dos pais na escola.

Leithwood e Jantzi (2008) ratificam em sua pesquisa que a liderança escolar está intrinsecamente ligada ao desempenho dos alunos e, portanto, às condições da escola e da sala de aula.

Vale ressaltar que em estudo para avaliar a frequência das práticas de liderança em alunos que frequentavam o mestrado ou a pós-graduação na área das ciências da educação em dois países - Brasil e Portugal, Ribeiro e Bento (2010) utilizaram a escala desenvolvida por Kouzes e Posner (2009), intitulada Student Leadership Practices Inventory (SLPI), que, embora não trate diretamente do tema liderança do gestor escolar, apresenta indicadores do perfil de liderança sob a ótica de avaliação pessoal. As dimensões utilizadas na escala foram: Modelar o Caminho (liderança exercida a

partir das próprias crenças do líder, seus valores pessoais e exemplos), Inspirar uma Visão Partilhada (visão de futuro conjunta com a equipe, vislumbrando o melhor futuro para escola), Desafiar o Processo (reconhecer, valorizar e aplicar novas ideias desafiando o sistema, correr riscos para obter novas conquistas), Habilitar os outros a Agir (construir objetivos cooperativos com a colaboração de todos, valorizar a equipe e construir confiança) e Encorajar o Coração (Reconhecer as contribuições individuais, comemorar as vitórias).

Ainda em relação às escalas que buscaram avaliar as características dos gestores escolares destaca-se que Pena e Soares (2014) pesquisaram o relacionamento dos fatores de liderança com o desempenho escolar. Embora esses estudos tenham iniciado com um conjunto de quatro dimensões, após realização da pesquisa de campo e a análise estatística dos dados encontrados surgiram evidências nos resultados das dimensões iniciais que foram agrupadas em quatro novos fatores: Comunicação (abordando questões políticas e de relacionamento); Foco na Aprendizagem (aspectos pedagógicos voltados a aprendizagem do aluno); Práticas Administrativas (questões voltadas a normatização, aplicação de procedimentos de controle e administração de recursos) e Atitudes Contrárias a Liderança Escolar (atitudes apontadas como valores negativos para liderança escolar). A multiplicidade de funções imposta à liderança do gestor escolar, conforme encontrado nas abordagens dos autores até aqui selecionados, parece ser contemplada em grande parte pelos indicadores do construto liderança no contexto da gestão escolar utilizados por Silva e Lima (2011). Esses indicadores expressam, preliminarmente, dezesseis dimensões, as quais são identificadas a seguir e que estão relacionadas com características apresentadas pelos demais autores, anteriormente citados.

- *Demonstração de consideração pessoal* – envolve conteúdos que sugerem preocupação com bem estar e necessidades de colaboradores e alunos. Relaciona-se com a característica comportamento inclusivo, abordada por Barr e Saltmarsh (2014);
- *Expectativa* – envolve situações de relacionamento do gestor com a equipe profissional e os alunos, sempre com perspectivas positivas. Esses conteúdos relacionam-se com a dimensão *Encorajar o coração* e Ribeiro e Bento (2010);
- *Enfoque* – apresenta conceitos que expressam visão partilhada e trabalho coletivo, o que a aproxima da dimensão *Inspirar uma visão compartilhada* e Ribeiro e Bento (2010), bem como outros que sugerem aproximação com a comunidade, apoio a estudantes com dificuldades nos estudos por meio de parcerias com professores e adesão dos professores à gestão, tratadas na dimensão *Encorajar o coração* e Ribeiro e Bento (2010).
- *Estímulo intelectual* – expressa comportamentos do gestor com foco em desafios, reflexão, criatividade dos colaboradores com foco na melhora das condições para o aluno, aproximando-se da dimensão *Habilitar os outros a Agir* de Ribeiro e Bento (2010);
- *Comunicação* – dimensão abordada a partir de conceitos de informação, feedback e diálogo, apoiada pelo encorajamento de docentes e alunos, conteúdos que se aproximam da abordagem sobre o relacionamento do gestor com os colaboradores e alunos, tratada por Pena e Soares (2014);
- *Tomada de decisão* – dimensão que foca a capacitação, a participação e o envolvimento dos atores, em paralelo à sua valorização no processo de tomada de decisão, aproximando-se das abordagens apresentadas em diversos estudos (Ritacco & Bolivar, 2016; Pinto, 2016; Souza, 2015; Barr & Saltmarsh, 2014; Luck, 2012; Soares *et al.*, 2011; Ribeiro & Bento, 2010);

- *Distribuição de liderança* – apresenta conteúdos relacionados ao fracionamento de responsabilidades da escola entre os atores da comunidade interna escolar, mencionado em estudos de Bredeson, Klar e Johansson (2011);
- *Curriculo, ensino e avaliação* – apresenta indicadores que expressam a ação do gestor para a eficácia de práticas voltadas para a melhora da qualidade educacional medida em avaliações de larga escala, dimensão também encontrada nos estudos de Pena e Soares (2014) e Waters *et al.* (2003).
- *Monitorização/avaliação* – compreende ações voltadas para o acompanhamento do processo ensino/aprendizagem, também presentes em escala de conceito utilizada por Pena e Soares (2014); Leithwood e Jantzi (2008) e Waters *et al.* (2003) em suas investigações.
- *Cultura/sentido de comunidade* – relacionada à promoção de crenças compartilhadas, disponibilidade e tratamento igualitário dos membros da equipe de colaboradores e dos alunos. Encontra paralelo nos estudos de Ribeiro e Bento (2010) e Waters *et al.* (2003);
- *Desenvolvimento Profissional* – trata de indicadores que expressam a valorização dos profissionais e respeito por todos, encontrando similaridade na abordagem de Fullan (2012) e Ribeiro e Bento (2010);
- *Recursos* – trata de conteúdos relacionados a recursos físicos necessários para a atividade docente, também tratados por Pena e Soares (2014);
- *Relações com a comunidade educativa* – apresenta indicadores que expressam relacionamento com familiares de alunos e comunidade, também preconizados em abordagem de Barr e Saltmarsh (2014) e Waters *et al.* (2003);
- *Inovação* – trata de ações de incentivos diretos e indiretos aos docentes para a promoção de projetos inovadores de ações pedagógicas e iniciativas de docentes abordadas por Leithwood e Jantzi (2008);
- *Mudança* – conteúdos voltados à inovação nas concepções educativas, ao estímulo intelectual, aos planos de melhoria, que encontram apoio na abordagem de Luck (2012) e Ribeiro e Bento (2010);
- *Exemplo* – indicador único que retrata o líder como modelo profissional junto à comunidade escolar, o qual encontra similaridade na dimensão *Modelar o caminho* abordada por Ribeiro e Bento (2010).

Sob essa operacionalização do construto liderança multifuncional registre-se que o líder apresenta competências e habilidades que o capacitam para ser polivalente, no sentido de compreender cenários de mudanças (Peres & Oliveira, 2015), criar novas estratégias por meio da definição de objetivos e critérios em prol da aprendizagem, além de implementar práticas capazes de transformar o contexto organizacional enfrentando os cenários de imprevisibilidade do mundo atual (Kleba & Comerlato, 2011).

Em uma perspectiva estratégica, o líder multifuncional cria e dirige a visão de longo prazo da intenção a ser executada pela equipe, motivando os envolvidos para o alcance de resultados como o desempenho escolar. Essa perspectiva deriva de orientação empreendedora que torna o capital humano protagonista no processo de ensino (Hammerschmidt & Lenardt, 2010).

Também os operacionalizadores do construto liderança no ambiente escolar, sob esses diferentes enfoques, explicitam a presença desde características pessoais intrínsecas do indivíduo até as adquiridas como competência estratégica de encorajamento, transformação atitudinal, inclusão e

engajamento dos colaboradores, passando por abordagens que o expressam como mecanismo direcionado ao atendimento de resultados pedagógicos.

Empoderamento do Gestor Escolar

A visão compartilhada envolve comunicar os objetivos de aprendizado, bem como exercer práticas escolares e gestão administrativa da escola efetivas, que compreendem a adoção de um enfoque multifuncional desse ator. Nesse aspecto, o Empoderamento apresenta-se como ação para cumprir esse objetivo (Hammerschmidt & Lenardt, 2010).

O termo empoderamento, originário da língua inglesa *empowerment*, em sua abordagem creditada aos anos 1990, voltada para a descentralização do poder e maior participação de todos no processo (Hammerschmidt & Lenardt, 2010). Assim, na década de 1990, Rappaport (1995), destacou o Empoderamento como um processo intencional e ininterrupto, direcionado às comunidades interna e externa, envolvendo respeito mútuo, igualdade de participação e espaços favoráveis a reflexões desses atores. Nesse mesmo tempo, Perkins e Zimmerman (1995) conceituaram o Empoderamento como um construto que interlaça forças e competências dos diferentes indivíduos, sistemas de cooperação e comportamentos proativos que gerem transformações no contexto de atuação, assim como em suas políticas.

No Brasil o conceito de Empoderamento é geralmente visto como um processo que se refere a mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua autonomia (Kleba & Wendausen, 2009).

Assim, o Empoderamento assumiu vários significados, os quais se referem ao desenvolvimento de potencialidades e propagação da informação e percepção objetivando uma participação real e simbólica, que possibilite autonomia individual e coletiva dos indivíduos e grupos sociais, relações interpessoais e institucionais, além da promoção do poder (Hammerschmidt & Lenardt, 2010).

No âmbito da gestão escolar, essas abordagens evidenciam a participação crítica e autônoma do gestor líder em seu cotidiano, de forma a promover melhorias nas condições dos grupos sociais, com foco na qualidade educacional. E, nesse contexto, a busca por ações e instrumentos que expressem o empoderamento do gestor para promoção dessa qualidade identificou, no Questionário do Diretor SARESP [Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo] e no Questionário do Diretor Prova Brasil, indicadores potenciais para compor o seu instrumento de mensuração.

As escolhas dos indicadores, os quais são apresentados adiante, no item “Construção do Instrumento de Coleta de Dados”, deram-se, portanto, por sua potencialidade em propagar informação, em impulsionar relações pessoais e institucionais, em possibilitar autonomia individual e coletiva de atores (gestor, professores, pais, funcionários e alunos da unidade escolar), bem como promover uma participação real e simbólica do gestor escolar e demais atores e estabelecer diálogos promotores do sentimento de pertencimento nas decisões dos rumos da unidade escolar. Esse conjunto de ações tende a fomentar a qualidade educacional.

Construção do Instrumento de Coleta de Dados

Para atender ao objetivo de verificação da influência da liderança multifuncional do gestor sobre o desempenho escolar mediado pelo seu Empoderamento, o instrumento de coleta de dados utilizado passou por três etapas. A primeira envolveu a realização de dois procedimentos de adaptação do Instrumento de Silva e Lima (2011): a) a inclusão do termo “sempre” em todos os indicadores, a fim de acentuar a intensidade de cada ação apresentada para avaliação do gestor escolar pesquisado utilizando escala mensuração de discordância/concordância de zero a dez pontos, onde a posição zero significou discordância total e a posição dez significou concordância

total (exemplo a); b) substituição de assertiva com dois conceitos por duas assertivas com conceitos únicos a fim de minimizar possível viés de resposta (exemplos “b1” e “b2”).

Exemplo “a”

Indicador Original (Silva & Lima, 2011): Estimula a pensar o que é melhor para os alunos

Indicador Adaptado: Sempre estímulo a equipe a pensar o que é melhor para os alunos

Exemplo “b1”

Indicador Original (Silva & Lima, 2011): “Mostra consideração e preocupa-se com o bem estar pessoal dos colaboradores e alunos”.

Indicadores adaptados:

“Sempre mostro preocupação com o bem estar pessoal dos colaboradores.”

“Sempre mostro preocupação com o bem estar pessoal dos alunos.”

Exemplo “b2”

Indicador Original (Silva & Lima, 2011): “Capacita os outros a tomar decisões importantes e garante a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão.”

Indicadores adaptados

“Sempre capacito os colaboradores para tomar decisões importantes.”

“Sempre garanto a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão.”

A segunda refere-se a avaliação feita pelos juízes, conforme o seguinte roteiro de procedimentos: 1) O Indicador pertence ao conceito “Liderança”? (Sim ou não); 2) O indicador pertence a dimensão “i”? (entenda-se “i” como cada dimensão do construto de liderança); 3) Em sua opinião, a afirmativa é compreensível para o público-alvo da pesquisa? 4) [Se Não] Apresente a sua sugestão de modificação da afirmativa.

Essa avaliação resultou na exclusão de duas dimensões: “Expectativa”, considerada pelos juízes como questões relacionadas ao planejamento estratégico e “Distribuição de Liderança” devido ao entendimento pelos juízes de que as habilidades e competências da liderança não poderiam ser distribuídas; dois indicadores excluídos (Está consciente das necessidades pessoais dos seus colaboradores e Facilita a comunicação eficaz entre os seus colaboradores) e o ajuste de quatro indicadores (Sempre influencio, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos; Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de realização profissional; Sempre crio espaço para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e aprender; Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento (comunicação) com os encarregados de educação).

O resultado final dessas etapas é apresentado no Apêndice 1, observando-se que a coluna de Dados Ajustados apresenta os indicadores do conceito liderança multifuncional que compuseram o instrumento de coleta de dados para autoavaliação do gestor escolar.

Na terceira etapa foi realizado o pré-teste do instrumento de coleta de dados, não ocorrendo sugestão de outras alterações.

Adicionalmente, o construto Empoderamento do gestor integrou o questionário com onze quesitos (Apêndice 2) extraídos do Questionário do Diretor SARESP e Questionário do Diretor Prova Brasil, conforme anteriormente explicitado, e mensurados por escala de intensidade participação pelo gestor contemplando onze gradações (0 a 10 pontos), onde a posição zero significou a não participação do gestor (Nunca) e a posição dez significou a participação plena (Sempre).

Validação das Escalas, Análise e Discussão dos Resultados

Liderança Multifuncional

O processo de validação da estrutura de indicadores do construto liderança multifuncional consistiu na aplicação da Análise Fatorial Exploratória com perspectiva confirmatória, inicialmente com a extração de um único fator e utilizando a técnica de Componentes Principais para obtenção de fatores, o método Varimax para rotação (apresentada somente quando utilizada análise fatorial exploratória, situação em que também se fixou a extração de fatores para autovalor - eigenvalue – a partir de 1).

Para essa análise outras premissas foram adotadas, tais como KMO (Kaiser-Meyer Olkim - teste de adequação dos dados para aplicação da técnica) a partir de 0,60; rejeição da hipótese de matriz identidade (Teste de Bartlett's); MSA (Medida de Adequação da Amostra para cada variável) a partir de 0,50; CF (carga fatorial - correlação de cada variável com o fator) idealmente a partir de 0,70 (); e VE (variância explicada) maior que 0,60 (FIELD, 2009, cap.15).

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

Em alguns casos aceitaram-se valores aproximados das estatísticas às premissas adotadas, sempre que o número de variáveis era pequeno, comprometendo a estrutura da dimensão. Esta ação teve como propósito manter a estrutura das dimensões com no mínimo três variáveis, embora duas dimensões (Demonstração de Consideração Pessoal e Recursos) tenham apresentado somente dois indicadores, visto que os valores das estatísticas de análise encontrados eram muito distantes dos valores mínimos esperados.

Conforme anteriormente registrado, a flexibilização da aplicação da análise fatorial com perspectiva confirmatória para exploratória deu-se quando o processo de eliminação de variáveis era recorrente, e, ao mesmo tempo, os resultados sugeriam a presença de pelo menos dois fatores. Entretanto, outra situação que abriu essa perspectiva exploratória da análise fatorial deu-se quando o conteúdo/descriptivo dos indicadores de duas ou mais dimensões se aproximavam conceitualmente, sugerindo uma sobreposição das respectivas dimensões. Nesse caso, buscou-se a aplicação da análise fatorial ao conjunto de indicadores das dimensões envolvidas, primeiro na opção de um único fator e, não havendo convergência, abriu-se aplicação para o procedimento exploratório.

À luz dessas considerações, foram validadas integralmente a estrutura de indicadores das dimensões Demonstração de Consideração Pessoal; Enfoque; Estímulo Intelectual; Tomada de Decisão; Desenvolvimento Profissional; Recursos e Relação com a Comunidade Educativa (Tabela 1). Esses resultados ratificam a presença dessas dimensões no construto liderança multifuncional em consonância com as propostas de Silva e Lima (2011) e, também de estruturas semelhantes encontradas nos estudos de Ritacco e Bolivar (2016); Pinto (2016); Souza (2015); Barr e Saltmarsh (2014); Luck (2012); Fullan (2012); Soares et al. (2011) e Ribeiro e Bento (2010).

Observe-se que os resultados de KMO e MSA foram iguais ou superiores a 0,50, embora a VE das dimensões Enfoque, Tomada de Decisão, Desenvolvimento Profissional e Relação com a Comunidade educativa estejam abaixo de 60%, mas acima de 54%. Nesses casos, optou-se manter tais dimensões com o mínimo de três indicadores e submetê-las ao processo confirmatório quando da estimação do modelo envolvendo a relação estrutural entre o construto liderança multifuncional e desempenho escolar mediado pelo empoderamento.

Em relação às demais dimensões não confirmadas em sua estrutura original, e que tiveram validados apenas dois indicadores, os quais aproximavam-se conceitualmente a outra dimensão,

sugerindo a oportunidade de agrupamento, optou-se pela realização de nova análise fatorial exploratória, portanto sem fixação prévia do número de fatores.

Nesse sentido, registre-se que a dimensão comunicação, estruturada originalmente com sete indicadores, somente apresentou resultado satisfatório para KMO, MSA e carga fatorial após o descarte de três indicadores, o que sugeriu a presença adicional de uma nova dimensão. Nesse sentido, o conjunto original de indicadores foi submetido a tratamento por análise fatorial exploratória, ou seja, sem fixação do número de fatores. O resultado evidenciou a presença de dois fatores com conceitos distintos em Comunicação: um Comunicação Ativa e, outro, Comunicação Passiva com resultados satisfatórios para KMO, MSA, além de VE de 63,8% (Tabela 2). Registre-se ainda que a identificação desses dois conceitos dentro do conceito original de comunicação tratado por Silva e Lima (2011) representa um avanço na operacionalização do construto de liderança multifuncional.

Tabela 1

Construto Liderança Dimensões Confirmadas na AF

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	CF	V.E.
Demonstração de consideração Pessoal	Sempre mostro preocupação com o bem estar pessoal dos colaboradores. (V.39)	0,500	0,500	0,888	78,90%
	Sempre mostro preocupação com o bem estar pessoal dos alunos. (V. 40)		0,500	0,888	
Enfoque	Sempre estou empenhado (a) no objetivo coletivo de cumprir a missão da escola. (V. 45)	0,610	0,585	0,789	54,21%
	Sempre aposto na construção de uma visão compartilhada para a escola. (V.44)		0,602	0,751	
	Sempre comunico a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante da comunidade educativa e deixo claro as implicações práticas dessa missão. (V.46)		0,672	0,663	
Estímulo Intelectual	Sempre incentivo os meus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação. (V. 47)	0,691	0,665	0,845	67,71%
	Sempre aposto no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras. (V.49)		0,699	0,817	
	Sempre estimulo a equipe a pensar o que é melhor para os alunos. (V.48)		0,715	0,806	
Tomada de Decisão	Sempre capacito os colaboradores para tomar decisões importantes. (V. 60)	0,652	0,639	0,881	56,71%
	Sempre garanto a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão. (V. 61)		0,678	0,856	
	Sempre envolvo os professores no projeto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola. (V. 62)		0,687	0,658	
	Sempre sou capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual. (V. 59)		0,588	0,572	

Tabela 1 (Cont.)

Construto Liderança Dimensões Confirmadas na AF

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	CF	V.E.
Desenvolvimento Profissional	Sempre crio espaço para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e aprender. (V. 79)	0,590	0,564	0,811	54,16%
	Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de realização profissional. (V. 80)		0,587	0,743	
	Sempre mostro respeito por todos os membros da equipe, tratando-os como verdadeiros profissionais. (V. 81)		0,655	0,644	
Recursos	Sempre proporciono aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos. (V. 82)	0,500	0,500	0,903	81,62%
	Sempre disponibilizo recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal. (V. 83)		0,500	0,903	
Relações comunidade educativa	Sempre tento construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planejando e trabalhando com representantes da comunidade local. (V. 87)	0,607	0,579	0,820	57,59%
	Sempre construo relações positivas com as famílias e restante da comunidade educativa. (V. 86)		0,586	0,803	
	Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento (comunicação) com os encarregados de educação (V. 85)		0,730	0,641	

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa com Gestores Escolares (2018)

A dimensão Currículo, Ensino e Avaliação e a dimensão Monitorização/Avaliação apresentavam indicadores com similaridade conceitual. Embora primeira tenha apresentado avaliação satisfatória para suas duas variáveis originais, a segunda apresentou VE menor que 60%, o que reforçou a opção de tratar o conjunto de indicadores das respectivas dimensões por análise fatorial exploratória. O resultado final evidenciou existência de dois fatores, atendendo o mínimo estabelecido para as estatísticas de avaliação da qualidade da análise: um, nomeado Monitorização do Ensino-Aprendizagem e, outro, nomeado Ações de Avaliação da Aprendizagem, com indicadores mais associados às ações do gestor em relação às avaliações dos alunos (Tabela 2). Essas situações encontram suporte teórico nas abordagens de Pena e Soares (2014) e Waters et al. (2003).

O tratamento da dimensão Cultura e Sentido de Comunidade sugeriu inicialmente o descarte de um indicador “Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação”, bem como apresentou um baixo valor de VE (44,6%). A continuidade do tratamento analítico apontou o descarte de outros indicadores, o que sugeria, também, a presença de dois fatores ao invés de um. Assim, o tratamento do conjunto original de indicadores por análise fatorial exploratória gerou resultados que atenderam aos valores mínimos definidos para as estatísticas de avaliação KMO e MSA, apresentando o indicativo de dois fatores, os quais foram nomeados “Cultura de Acolhimento” (não demonstração de favoritismo, disponibilidade para discutir e promoção de clima de confiança) e “Promoção de Pertencimento” (promoção do trabalho em equipe e colaborativo,

promoção de crenças compartilhadas e do bem estar como membro da escola). Essas estruturas dimensionais encontram suporte teórico nos autores Ribeiro e Bento (2010), Leithwood e Jantzi (2008) e Waters et al. (2003) (Tabela 2).

Com interpretação contrária às anteriores, a junção dos indicadores da dimensão Inovação com a dimensão Mudança foi motivada pela expectativa de unidimensionalidade desses indicadores, recebendo, portanto, tratamento com análise fatorial exploratória com perspectiva confirmatória para o agregado de indicadores das respectivas dimensões. O resultado do primeiro processo analítico não foi favorável para um indicador (“Sempre desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola”) e o novo resultado, após exclusão, atendeu as estatísticas de avaliação da análise (KMO de 0,799, MSA acima de 77% para cada indicador e VE de 68,6%), propondo, então, a presença de uma única dimensão, aqui denominada Inovação. Essa estrutura encontra suporte teórico em Ribeiro e Bento (2010), Leithwood e Jantzi (2008) e Waters et al. (2003). (Tabela 2)

Portanto, o tratamento analítico aplicado ao estudo da liderança multifuncional do gestor escolar evidenciou uma estrutura de indicadores mais robusta, no sentido de que os achados encontraram respaldo teórico além do estudo de referência inicial (Silva & Lima, 2011). Dessa estrutura constam catorze dimensões e quarenta e cinco indicadores que retratam um espectro multifuncional apoiado teoricamente pela diversidade de abordagens encontradas em Chediak, Bizelli e Ryymin, (2018), Sottani, Mariano, Moraes e Dias (2018); Martínez-Garrido (2017); Ritacco e Bolivar, (2016); Pinto (2016); Souza (2015); Barr e Saltmarsh (2014); Pena e Soares (2014); Fullan (2012); Luck (2012); Silva e Lima (2011); Soares et al., (2011); Ribeiro e Bento (2010); Leithwood e Jantzi (2008); Ribeiro e Bento (2010) e Waters et al. (2003).

Identificação de Dimensões do Construto Empoderamento do Gestor

O processo analítico para consolidação da estrutura de dimensões e indicadores do construto Empoderamento do gestor considerou os mesmos critérios para KMO, Teste de Bartlett's, MSA, VE e CF utilizados na análise do construto liderança multifuncional. Adicionalmente, registre-se a utilização de análise de componentes principais tomando como base a extração de fatores para autovalor - eigenvalue – a partir de 1; rotação Varimax e estrutura de fatores gerada pela solução rotacionada.

O resultado inicial gerou cinco fatores com KMO de 0,581; rejeição da hipótese de matriz identidade (Teste de Bartlett's), variância explicada (VE) de 75,5% e cargas fatoriais predominantemente acima de 0,80, exceto em dois indicadores do fator 1 que apresentaram cargas de 0,655 e 0,6332;

A interpretação teórica desses fatores (Tabela 3) sugerem que o primeiro fator expressa o Empoderamento do gestor com ações sociopedagógicas para construção compartilhada da qualidade educacional, envolvendo diferentes atores da comunidade escolar, por meio de encontros com pais ou familiares responsáveis pelo estudante, reuniões informais com alunos, professores e funcionários; o segundo fator o empodera com ações apoiadoras de gestão de recursos humanos, ao associar reuniões formais com professores e reuniões formais com funcionários; o terceiro fator evidencia o empoderamento com ações de apoio pedagógico institucional, ao associar participação do gestor em reunião de órgão de apoio pedagógico, como a Associação de Pais e Mestres (APM), com a participação do gestor nas reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço; o quarto fator expressa o Empoderamento do gestor com ações de gestão normativa para a qualidade educacional, ao concentrar a participação no Conselho Escolar e nas reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Por fim, o último fator concentra somente uma variável, ou seja, participação nos Conselhos de Classe.

Tabela 2

Construto Liderança – Dimensões Reestruturadas

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	CF	V.E.
Comunicação Ativa	Sempre informo com antecedência sobre as mudanças a efetuar. (V.51)	0,807	0,816	0,827	63,82%
	Sempre forneço aos docentes <i>feedback</i> sobre o trabalho realizado (V.54)		0,773	0,777	
	Sempre promovo o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura. (V.58)		0,789	0,771	
	Sempre facilito a comunicação eficaz entre os meus colaboradores (V.55)		0,834	0,629	
	Sempre informo os membros da escola sobre o que espero deles. (V.50)		0,863	0,565	
Comunicação Passiva	Sempre encorajo os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões (V.53)	0,807	0,740	0,825	63,82%
	Sempre encorajo os docentes a expressarem as suas ideias/sugestões (V.52)		0,809	0,817	
	Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os alunos. (V.57)		0,817	0,651	
Monitorização do Ensino Aprendizagem	Sempre acompanho de perto o processo de ensino/aprendizagem. (V.68)	0,739	0,643	0,846	64,35%
	Sempre trabalho com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos. (V.67)		0,721	0,827	
	Sempre observo/monitoro a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos. (V. 69)		0,804	0,678	
	Sempre estou diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação. (V. 66)		0,740	0,588	
Ações de Avaliação de Aprendizagem	Sempre que necessário incentivo a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas. (V.71)	0,739	0,684	0,869	64,35%
	Sempre promovo a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos. (V.70)		0,719	0,842	
	Sempre influencio, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos. (V.72)		0,881	0,657	
Cultura de Acolhimento	Nunca demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos. (V.76)	0,673	0,693	0,878	67,35%
	Sempre estou disponível para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos. (V. 74)		0,767	0,851	
	Sempre promovo um clima de confiança entre o pessoal. (V. 75)		0,729	0,835	
Promoção de Pertencimento	Sempre incentivo o trabalho em equipe e promovo a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola. (V. 78)	0,673	0,599	0,839	67,35%

Tabela 2 (Cont.)

Construto Liderança – Dimensões Reestruturadas

Dimensão	Variáveis	KMO	MSA	CF	V.E.
Promoção de Pertencimento	Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação. (V. 73)		0,462	0,717	
	Sempre me esforço para que se torne agradável ser um membro da escola. (V.77)		0,606	0,660	
Inovação	Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação. (V. 91)	0,799	0,776	0,864	68,64%
	Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica. (V. 88)		0,806	0,833	
	Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes. (V. 89)		0,806	0,823	
	Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas. (V. 90)		0,812	0,792	

Fonte: Elaborada a partir dos dados coletados na pesquisa com Gestores Escolares (2018)

Tabela 3

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

Indicadores	Fatores				
	1	2	3	4	5
Encontros com famílias quando alunos começam a faltar muito ou apresentam comportamento de indisciplina (V104)	,861	-,145	,021	,067	,070
Reuniões com familiares responsáveis (V103)	,801	,188	-,198	,106	,020
Reuniões informais para conversar com alunos, professores e funcionários(V102)	,655	,007	,001	,562	,053
Frequenta as reuniões de professores com pais sobre desempenho de alunos (V99)	,632	,300	,236	-,268	-,194
Reuniões formais com professores. (V97)	,065	,856	-,222	-,072	-,080
Reuniões formais com funcionários. (V98)	,025	,815	,301	,058	,114
Reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço. (V101)	,196	,131	,874	,072	-,012
Reunião da Associação de Pais e Mestres (APM) (V96)	-,215	-,062	,780	-,065	-,022
Reunião de Conselho Escolar (V94)	-,053	-,107	-,067	,908	-,023
Reuniões de HTPCS (V100)	,332	,356	,183	,509	-,031
Reunião de Conselho de Classe (V95)	,021	,018	-,024	-,024	,984

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa com Gestores Escolares (2018)

Essas dimensões encontram suporte em Hammerschmidt e Lenardt (2010) que aborda importância de maior participação do gestor em todos os processos; Kleba e Wendausen (2009); Perkins e Zimmerman (1995) e Rappaport (1995), que em seus estudos destacam o empoderamento como processo sem interrupção direcionado tanto à comunidade interna, quanto à comunidade externa; à promoção de grupos da comunidade, entre outras ações.

Embora o quinto fator tenha apresentado apenas um indicador, optou-se por manter essa estrutura no processo de estimação do modelo estrutural entre a liderança multifuncional e o desempenho escolar mediado pelo empoderamento do gestor, visto que esse processo inclui a análise fatorial confirmatória dos indicadores e dimensões de cada construto. Assim a eventual não confirmação de qualquer indicador ou de qualquer dimensão será apresentada enquanto um resultado desse processo.

Modelo de Mensuração e Estimação das Relações Estruturais Utilizando o PLS-SEM

As estruturas de indicadores e dimensões do construto liderança multifuncional e do construto empoderamento foram submetidas ao procedimento de análise confirmatória, com apoio do software SmartPLS3.

Os resultados indicam a confirmação de quarenta e cinco indicadores e catorze dimensões do construto liderança multifuncional ($p \leq 0,05$). Registre-se que no construto empoderamento do gestor não foi confirmada a dimensão relativa a participação em reuniões de Conselho de Classe, operacionalizada por esse único indicador ($p > 0,05$).

A estimação da relação estrutural de influência direta da liderança multifuncional sobre o desempenho escolar não apresentou consistência teórica, visto o coeficiente estrutural estimado apresentar sinal contrário ao proposto teoricamente, equivalendo a $-0,330$. Por outro lado, a relação estrutural entre liderança multifuncional e desempenho escolar mediada pelo construto empoderamento do gestor foi teoricamente consistente (relação positiva) e estatisticamente significativa ($p \leq 0,05$), o que é ilustrado na Tabela 5 (Liderança -> Empoderamento: coeficiente estrutural equivalente a $0,362$, $p \leq 0,05$; Empoderamento -> Desempenho Escolar variação 2017-2015: coeficiente estrutural equivalente a $0,424$; $p \leq 0,01$).

Tabela 4

Resultados do Modelo de Mensuração do Construto Liderança Multifuncional

Modelo de mensuração	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	<i>p-values</i>
Construto Liderança					
Liderança -> Empoderamento	0,362	0,320	0,188	1,925	0,050
Liderança -> Comunicação Ativa	0,803	0,803	0,045	17,730	0,000
Liderança -> Comunicação Passiva	0,766	0,772	0,061	12,529	0,000
Liderança -> Consideração Pessoal	0,427	0,443	0,102	4,211	0,000
Liderança -> Cultura de Acolhimento	0,576	0,610	0,105	5,478	0,000
Liderança -> Promoção de Pertencimento	0,767	0,785	0,051	15,057	0,000
Liderança -> Desenvolvimento profissional	0,842	0,847	0,042	20,103	0,000
Liderança -> Enfoque	0,641	0,664	0,063	10,175	0,000
Liderança -> Estímulo intelectual	0,650	0,656	0,073	8,904	0,000
Liderança -> Inovação	0,795	0,802	0,065	12,188	0,000
Liderança -> Monitorização do Ensino Aprendizagem	0,692	0,690	0,084	8,201	0,000
Liderança -> Ações de avaliação de aprendizagem	0,695	0,710	0,066	10,541	0,000
Liderança -> Recursos	0,443	0,450	0,104	4,267	0,000
Liderança -> Relações com a Comunidade	0,737	0,753	0,051	14,368	0,000
Liderança -> Tomada de Decisão	0,804	0,803	0,051	15,739	0,000
Construto Empoderamento do Gestor					
Empoderamento -> F1 Construção compartilhada da qualidade educacional	0,878	0,854	0,092	9,570	0,000
Empoderamento -> F2 Atuação em recursos humanos	0,494	0,505	0,191	2,585	0,010
Empoderamento -> F3 Apoio Institucional a qualidade educacional	0,466	0,509	0,206	2,259	0,024
Empoderamento -> F4 Atuação político-pedagógica	0,630	0,669	0,120	5,230	0,000
Empoderamento -> F5 – Conselho de Classe ^{NS}	0,002	0,001	0,155	0,012	0,991

Nota: NS = Não significante; I =Inconsistência Teórica

Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa com Gestores Escolares (2018)

Registre-se que os resultados devem ser analisados dentro da limitação imposta pela forma de apuração do desempenho escolar no presente estudo, o qual, ratifica-se, refletiu um conceito agregado, ou seja, o desempenho da unidade escolar de educação básica, ao invés do desempenho individual do estudante, a partir da razão entre o índice de seu desempenho em 2017 e o índice de seu desempenho em 2015 (Desempenho Escolar variação 2017-2015). Também se ratifica que a amostra fora obtida por processo não probabilístico de amostragem, restrito ao segmento educacional público.

Tabela 5

Modelo Estrutural Análise dos Coeficientes Estruturais da Modelagem do Desempenho Escolar a partir dos Construtos Empoderamento do Gestor e Liderança Multifuncional

COEFICIENTES ESTRUTURAIS	Amostra original (O)	Média da amostra (M)	Desvio Padrão (STDEV)	Estatística T (O/STDEV)	p Values
Liderança -> Desempenho escolar ¹	-0,330	-0,318	0,101	3,260	0,001
Liderança -> Empoderamento	0,362	0,320	0,188	1,925	0,050
Empoderamento -> Desempenho Escolar variação 2017-2015	0,424	0,419	0,138	3,069	0,002

Nota: ; I =Inconsistência Teórica

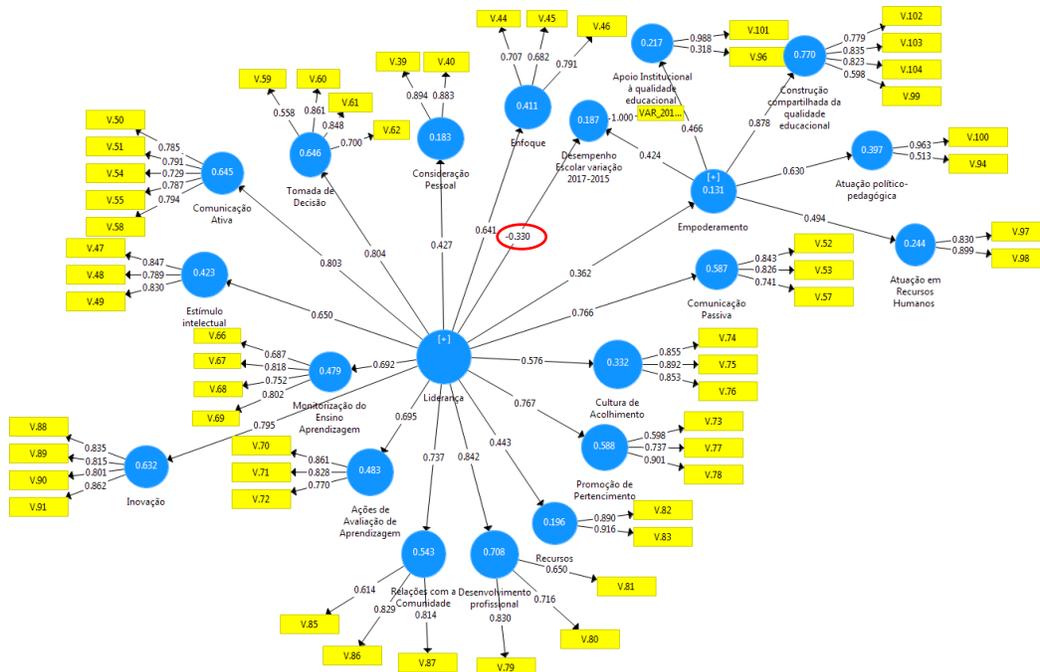
Fonte: Elaborado a partir dos dados da pesquisa com Gestores Escolares (2018)

Esse resultado evidencia a relevância da participação efetiva do gestor nos eventos do cotidiano pedagógico, administrativo e social da unidade escolar, enquanto instrumento de potencialização da prática de sua liderança.

Portanto, a efetividade de uma gestão líder, em termos de seu impacto sobre o desempenho escolar, exigiria a participação ativa desse gestor junto aos atores dessa comunidade por meio daqueles eventos, corroborando a abordagem de Luck (2009), quando se refere ao diretor de escola como líder, mentor, com a responsabilidade de orientar e conduzir os diferentes processos do cotidiano escolar, o que ao mesmo tempo reforça a multifuncionalidade da liderança. A ilustração do modelo de mensuração e do modelo estrutural é apresentada na Figura 1.

Em suma, os resultados da pesquisa de campo, ainda que dentro de um escopo exploratório, convergem para um olhar agregador da discussão encontrada nos autores que discorrem sobre o tema, trazendo à luz aspectos que ampliam a literatura e preenchem, possivelmente, lacunas, como a consolidação da multiplicidade de funções presente no conceito de liderança do gestor escolar, bem como a sua alavancagem pela condução ou participação desse gestor em eventos de relacionamento com os diferentes atores da comunidade escolar.

Figura 1
Modelo de mensuração e Modelo Estrutural



○ Não consistente teoricamente
Fonte: Elaborado pelas autoras (2018)

Considerações Finais

Com o propósito de discutir teórico-empiricamente a influência da liderança do gestor sobre o desempenho escolar, a pesquisa a que se refere esse artigo, possibilitou: a) avançar no tratamento da estrutura de indicadores do conceito de liderança sob a ótica da sua multifuncionalidade, contemplando o papel do gestor escolar como chave para o sucesso da escola (Romero & Krichesky, 2019); b) tornar aparente, ou seja, operacionalizar construto que atendeu às abordagens teórico-descritivas de autores como Sottani, Mariano, Moraes e Dias (2018), Barr e Saltmarsh (2014) e Luck(2012), entre outros, sobre as práticas do gestor líder no cotidiano pedagógico, administrativo e social da escola no sentido da inclusão e transformação dos diversos atores da comunidade escolar e, por isso, aqui denominado empoderamento do gestor com ações promotoras da qualidade educacional e c) evidenciar a relevância desse empoderamento para tornar efetiva a influência do perfil de liderança multifuncional do gestor sobre o desempenho escolar.

Nesse contexto, as contribuições desse estudo alimentam o campo teórico-empírico, visto que apresenta uma reedição ajustada da estrutura de indicadores de liderança Silva e Lima (2011), sob a ótica da sua multifuncionalidade, e valida um construto que evidencia a importância da presença do gestor escolar em diferentes momentos de relacionamento com os atores da unidade educacional, legitimando a sua liderança, aqui reconhecida como empoderamento do gestor com ações promotoras da qualidade educacional. Em paralelo, os resultados evidenciam um desenho estrutural da construção do desempenho escolar a partir do modelo estimado que explicita as

dimensões da liderança multifuncional, as dimensões do empoderamento do gestor, bem como a relevância da atuação mediadora da atuação empoderada do gestor para que o desempenho escolar efetivamente avance, o que reforça a discussão sobre a inclusão dos diferentes atores da comunidade escolar na construção do desempenho educacional, ao mesmo tempo que confere ao gestor escolar um relevante papel nessa inclusão.

Assim, o desempenho escolar estaria, então, operacionalmente ancorado na participação efetiva do gestor em eventos como Encontros com famílias quando alunos começam a faltar muito ou apresentam comportamento de indisciplina, Reuniões com familiares responsáveis, Reuniões informais para conversar com alunos, professores e funcionários, Frequência a reuniões de professores com pais sobre desempenho de alunos, Reuniões formais com professores, Reuniões formais com funcionários, Reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço, Reunião da Associação de Pais e Mestres (APM), Reunião de Conselho Escolar e Reuniões de HTPCS.

A prática desses comportamentos vai ao encontro do novo olhar para o diretor de escola, cujos estudos têm cada vez mais apontado para a relevância de seu papel na construção da qualidade educacional. Embora não teve o presente estudo a intenção de esgotar o conjunto de características que envolvem os conceitos aqui tratados, essa relevância sugere pelo menos dois eixos para reflexão no ambiente da gestão escolar, as quais constituem-se em possíveis abordagens para novos estudos. Uma refere-se às características a serem apresentadas pelo gestor escolar, para o que os indicadores dos construtos aqui estudados podem servir de subsídios acerca de conteúdo técnico, atitudinal e comportamental a ser trabalhado enquanto diretrizes de formação do docente e enquanto política de desenvolvimento profissional (formação continuada) do gestor escolar, sob a ótica da promoção de mais elevado padrão de qualidade educacional em suas múltiplas dimensões. Outra refere-se às formas de provimento do diretor/gestor escolar, tendo-se como premissa o atendimento ao perfil de liderança multifuncional do gestor ou, então, ao de habilidades para desenvolvê-las.

Por fim, sobre outras abordagens decorrentes desse estudo, enfatiza-se a oportunidade de trabalhos com amostragem probabilística, adotando os resultados aqui apresentados como hipóteses a serem verificadas, para o que o apêndice 3 apresenta o questionário, bem como sua extensão a unidades educacionais do setor privado.

Referências

- Arruda, Â. F., Chrisóstomo, E., & Rios, S. S. (2010). A importância da liderança nas organizações. *Revista Razão Contábil & Finanças*, 1(1).
- Barr J., & Saltmarsh. S. (2014). It all comes down to the leadership: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Education Management Administration & Leadership*, 42(4), 491-505. [http:// dx.doi.org/10.1177/174114321.3502189](http://dx.doi.org/10.1177/174114321.3502189)
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] (2017). Portal de periódicos. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez340.periodicos.capes.gov.br/index.php?>. Acesso em 04 Set. 2018.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira [INEP] (2018). Disponível em http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/portal-do-ideb-por-escola-esta-disponivel-para-consulta/21206. Acesso em 02 Set. 2018.
- Brasil, Ministério da Educação [MEC]. (2017). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>, acesso em 03 Jul. 2017

- Bredeson, P. V., Klar, H. W., & Johansson, O. (2011). Context-responsive leadership: Examining superintendent leadership in context. *Education Policy Analysis Archives*, 19(18).
<https://doi.org/10.14507/epaa.v19n18.2011>
- Chediak, S., Bizelli, J., & Ryymin, E. (2018). Brazil-Finland dossier: trends, perspectives and challenges of the education for the 21st century. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 278-290. <https://doi.org/10.21723/riace.nesp1.v13.2018.11385>
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Garcia, P. S., & Bizzo, N. (2017). Um estudo sobre escolas eficazes no Brasil e na Itália: O que realmente importa na opinião dos pais, alunos, professores e gestores. *Educação*, 40(1).
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hammerschmidt, K. S. de A., & Lenardt, M. H. (2010). Tecnologia educacional inovadora para o empoderamento junto a idosos com diabetes mellitus. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 19(2), 358-365. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072010000200018>
- Kleba, M. E., & Wendausen, A. (2009). Empoderamento: Processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde e Sociedade*, 18(4), 733-743. <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016>
- Kleba, M. E., & Comerlato, D. (2011). Vivências de empoderamento no exercício da participação social em conselhos gestores de políticas públicas. *Administração Pública e Gestão Social*, 3(1), 23-42.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Caleidoscópio.
- Kunnari, I., & Ilomäki, L. (2016). Reframing teachers' work for educational innovation. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(2), 167-178.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Luck, H. (2009). *Dimensões de gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo.
- Luck, H. (2012). *Liderança em gestão escolar*. Editora Vozes Limitada.
- Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Education Policy Analysis Archives*, 25(80).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Oliveira, A. C. P. D., & 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.
- Oliveira, N. A. A. de (2011). Diretor escolar: O empreendedorismo como alternativa de administração educacional. *ECCOM*, 2(3), 65-79.
- Pena, A. C., Soares, T. M. (2014). Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. Um estudo com diretores de escolas da rede pública de Minas Gerais/Brasil. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5).
- Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-79.
- Pinto, V. R. R. (2016). *Uma avaliação da liderança do diretor de escola a partir de microdados da Prova Brasil*. (Tese em Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Doutorado em Administração). Fundação Getúlio Vargas Rio de Janeiro.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 795-807.
- Ribeiro, M. I., & Bento, A. (2010). As dimensões e práticas de liderança dos professores alunos luso-brasileiros do ensino superior: Um estudo comparativo. In: *Actas do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação*.
- Ritacco, M., & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad

- profesional los líderes escolares. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Romero, C., & Krichesky, G. (2019). The school principal in Argentina: A key (yet) invisible actor. A study on regulations, work conditions and professional development of school principals in public schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(12).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3576>
- Silva, S. M., & Lima, J. A. (2011). Liderança da escola e aprendizagem dos alunos: Um estudo de caso numa escola secundária. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 45(1), 111-142.
- Soares, T. M., da Silva Fernandes, N., Nóbrega, M. C., & da Cunha, M. F. P. (2013). A gestão escolar e o IDEB da escola. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, 1(1).
- Sottani, B., Bazoti, N., Mariano, H., Regina, S., Moraes, J., & Batista Dias, B. F. (2018). Políticas públicas de formação de diretores de escolas públicas no Brasil: Uma análise do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. *Education Policy Analysis Archives*, 26(153). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3787>
- Souza, P. (2015). *O desempenho das instituições de microfinanças no Brasil: Identificação de fatores de influência*. (Doctoral dissertation, Tese de doutorado). Universidade Municipal de São Caetano do Sul).
- Waters, T., Marzano, R. J. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells Us about the effect of leadership on student achievement*. [Working Paper]. Mid-Continent Regional Educational Lab. <https://eric.ed.gov/?id=ED481972>

APÊNDICE 1

Estrutura dos Indicadores do Conceito de Liderança após Avaliação por Especialistas

Dados Originais	Dados Ajustados
Demonstração de consideração pessoal	Demonstração de consideração pessoal
Mostra consideração e preocupa-se com o bem estar pessoal dos colaboradores e alunos (questão desdobrada por tipo de ator)	Sempre mostro preocupação com o bem estar pessoal dos colaboradores.
	Sempre mostro preocupação com o bem estar pessoal dos alunos
Está consciente das necessidades pessoais dos seus colaboradores	Excluída pelos especialistas
Expectativas	
Detém boas expectativas para a equipe enquanto profissionais	Excluída pelos especialistas por considerarem não fazer parte de liderança e sim do planejamento estratégico.
Possui expectativas positivas para o desempenho dos alunos	
Enfoque	
Aposta na construção de uma visão partilhada para a escola	Sempre aposto na construção de uma visão compartilhada para a escola
Empenha-se no objetivo coletivo de cumprir a missão da escola	Sempre estou empenhado(a) no objetivo coletivo de cumprir a missão da escola
Comunica a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante comunidade educativa e clarifica as implicações práticas dessa missão	Sempre comunico a missão da escola a toda a equipe, alunos e restante da comunidade educativa e deixo claro as implicações práticas dessa missão
Estímulo Intelectual	Estímulo Intelectual
Incentiva os seus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação	Sempre incentivo os meus colaboradores a aceitar desafios intelectuais, encarar os trabalhos a partir de diferentes perspectivas e repensar formas de atuação
Estimula a pensar o que é melhor para os alunos	Sempre estimulo a equipe a pensar o que é melhor para os alunos
Aposta no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras	Sempre aposto no desenvolvimento de competências como a criatividade, a espontaneidade, as tecnologias de informação e comunicação, entre outras
Comunicação	Comunicação
Informa os membros da escola sobre o que se espera deles	Sempre informo os membros da escola sobre o que espero deles
Informa com antecedência sobre as mudanças a efetuar	Sempre informo com antecedência sobre as mudanças a efetuar
Encoraja os docentes e os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões (questão desdobrada por tipo de ator)	Sempre encorajo os docentes a expressarem as suas ideias/sugestões
	Sempre encorajo os alunos a expressarem as suas ideias/sugestões
Fornece aos docentes feedback sobre o trabalho realizado	Sempre forneço aos docentes feedback sobre o trabalho realizado
Facilita a comunicação eficaz entre os seus colaboradores	Excluída por especialista por sintetizar as demais assertivas
Estabelece fortes linhas e canais de comunicação com os professores e os alunos	Sempre estabeleço fortes linhas e canais de comunicação com os alunos
Promove o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura	Sempre promovo o diálogo comum em relação às questões da escola como um aspecto frequente da sua cultura
Tomada de Decisão	Tomada de Decisão
é capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual	Sempre sou capaz de valorizar e pôr em prática sugestões de todos os membros da escola de forma igual
Capacita os outros a tomar decisões importantes e garante a adequada participação de todos nos processos	Sempre capacito os colaboradores para tomar decisões importantes

de tomada de decisão (desdobrada segundo a ação)	Sempre garanto a adequada participação de todos nos processos de tomada de decisão
Envolve os professores no projeto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola	Sempre envolvo os professores no projeto e na concepção e implementação de políticas e decisões importantes a serem colocadas em prática na escola
Distribuição da Liderança	Excluída pelos especialistas por gerar confusão quanto ao papel de um líder
Distribui tarefas específicas aos diferentes órgãos e respeita competências específicas	
Incentiva ao desenvolvimento de iniciativas e tomadas de decisão em áreas bem definidas e/ou delimitadas	
Delega responsabilidades de liderança sempre que necessário	
Currículo, Ensino e Avaliação	Currículo, Ensino e Avaliação
Está diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação	Sempre estou diretamente envolvido nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação
Trabalha com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos	Sempre trabalho com os professores para melhorar a eficácia e o sucesso dos alunos
Monitorização/Avaliação	Monitorização/Avaliação
Acompanha de perto o processo de ensino/aprendizagem	Sempre acompanho de perto o processo de ensino/aprendizagem
Observa/monitoriza a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos	Sempre observo/monitorizo a eficácia das práticas escolares e o seu impacto na aprendizagem e progresso dos alunos
Promove a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos	Sempre promovo a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos
Incentiva a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas sempre que necessário	Sempre que necessário incentivo a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas
Afeta, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos	Sempre influencio, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos. Alterado pelo especialista, substituição de afeta por influencio
Cultura/Sentido de Comunidade	Cultura/Sentido de Comunidade
Promove crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação	Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação
Disponibiliza-se para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos	Sempre estou disponível para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos
Promove um clima de confiança entre o pessoal	Sempre promovo um clima de confiança entre o pessoal
Não demonstra favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos	Nunca demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos
Esforça-se para que se torne agradável ser-se membro da escola	Sempre me esforço para que se torne agradável ser um membro da escola
Incentiva o trabalho em equipa e promove a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola	Sempre incentivo o trabalho em equipe e promovo a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola
Desenvolvimento Profissional	Desenvolvimento Profissional
Cria um compromisso organizacional e uma satisfação profissional por parte da equipe	Sempre crio espaço para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e aprender. (Ajustada por especialistas)
Promove um sentimento individual e coletivo de eficácia profissional	Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de realização profissional. (Ajustada por especialistas)
Mostra respeito por todos os membros da equipe, tratando-os como verdadeiros profissionais	Sempre mostro respeito por todos os membros da equipe, tratando-os como verdadeiros profissionais
Recursos	Recursos
Proporciona aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos	Sempre proporciono aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos
Disponibiliza recursos e assistência técnica para ajudar a	Sempre disponibilizo recursos e assistência técnica para ajudar

melhorar a eficácia do pessoal	a melhorar a eficácia do pessoal
Proporciona oportunidades para o pessoal aprender entre si	Excluída pelos especialistas por considerarem próxima ao indicador “Sempre crio espaço para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e aprender”
Relações com a Comunidade Educativa	Relações com a Comunidade Educativa
Incentiva o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento com os encarregados de educação	Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento (comunicação) com os encarregados de educação. (Ajustada por especialistas incluindo o termo comunicação)
Constrói relações positivas com as famílias e restante comunidade educativa	Sempre construo relações positivas com as famílias e restante da comunidade educativa
Tenta construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planejando e trabalhando com representantes da comunidade local	Sempre tento construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planejando e trabalhando com representantes da comunidade local
Dados Originais	Dados Ajustados
Inovação	Inovação
Incentiva a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica	Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica
Incentiva a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes	Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes
Mudança	Mudança
Demonstra uma vontade de mudança à luz das novas concepções educativas	Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas
Promove o estímulo intelectual e incentiva a mudança e a inovação	Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação
Desenvolve e implementa planos de melhoria estratégica da escola	Sempre desenvolvo e implemento planos de melhoria estratégica da escola
Exemplo	Exemplo
Lidera através do exemplo, isto é, é exemplar em termos profissionais	Sempre lidero através do exemplo, isto é, sou exemplar em termos profissionais

Fonte: Elaborado com base em Silva e Lima (2011) e avaliação dos juízes

APÊNDICE 2

Indicadores do Conceito Empoderamento

Eventos
Reunião de Conselho Escolar
Reunião de Conselho de Classe
Reunião da Associação de Pais e Mestres (APM)
Reuniões formais com professores
Reuniões formais com funcionários
Frequenta as reuniões de professores com pais sobre desempenho de alunos
Reuniões de HTPCS – Programação da informação, desenvolvimento de potencialidades
Reuniões com coordenação pedagógica para acompanhamento e avaliação de aulas de recuperação e reforço
Reuniões informais para conversar com alunos, professores e funcionários
Reuniões com familiares responsáveis
Encontros com famílias quando alunos começam a faltar muito ou apresentam comportamento de indisciplina

Fonte: Elaborado com base no Questionário do Diretor SARESP e Questionário do Diretor Prova Brasil (2019)

APÊNDICE 3

Bloco 1 – Perfil dos Respondentes

Apenas a título de orientar o perfil sociodemográfico dos diretores/gestores (as) escolares solicitamos que responda este bloco.		
1) Sexo	1.Masculino 2.Feminino [_____]2	2) Idade (anotar em anos completos) [_____]3
3) Indique o mais alto nível de escolaridade que você concluiu? [_____]4 1.Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau). 2. Ensino Médio 3. Ensino Superior – graduação 4. Ensino Superior – Pós-graduação Lato Sensu 5. Ensino Superior Mestrado 6. Ensino Superior Doutorado 7. Ensino Superior Pós-Doutorado		[SOMENTE PARA QUEM CONCLUI O ENSINO MÉDIO] 4) Qual o curso do ensino médio que você concluiu? [_____]5 1. Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau). 2. Ensino Médio – Profissionalizante na área de Gestão e negócios(Administração, Contabilidade, Serviços Jurídicos, Assistente de RH e Similares) 3. Ensino Médio – Profissionalizantes em Ciências Exatas – Básicas(Matemática, Física, Química e similares) 4. Ensino Médio – Profissionalizante em Ciências Exatas Aplicadas(Informática, Eletrônica, Mecatrônica, Mecânica e Similares) 5. Ensino Médio – Profissionalizante em Ciências Biológicas e da Saúde 6. Ensino Médio - Outro curso
[Somente para quem concluiu pelo menos a graduação] 5) Para cada situação de escolaridade de nível superior apresentada abaixo, indique qual a área do curso de nível superior – graduação e pós graduação que você concluiu? (Anoto código “1” para NÃO e anote código “2” para SIM em cada situação)		1.Não 2.Sim
Cod.	Frase	Resposta
V.6	Graduação Pedagogia.	
V.7	Graduação – área Gestão e Negócios(Administração, Contabilidade, Serviços Jurídicos, Assistente de RH, Economia e Similares)	
V.8	Graduação - em Ciências Exatas – Básicas(Matemática, Física, Química e similares).	
V.9	Graduação - em Ciências Exatas Aplicadas(Informática, Eletrônica, Mecatrônica, Mecânica e Similares).	
V.10	Graduação - Outros cursos.	
V.11	Pós-graduação Lato Sensu ou Extensão em (Administração, Gestão Empresarial ou Escolar, Contabilidade, Serviços Jurídicos, Assistente de RH e Similares)	
V.12	Pós-graduação Lato Sensu ou Extensão em outras Áreas	
V.13	Mestrado e/ou Doutorado ou Pós-Doutorado (Administração, Gestão Empresarial ou Escolar, Contabilidade, Serviços Jurídicos, Assistente de RH e Similares)	
V.14	Mestrado e/ou Doutorado ou Pós-Doutorado em outras áreas	
6) Vou citar algumas frases que podem expressar ou não características de Diretores(as) de Escola. Pensando em VOCÊ , indique o quanto DISCORDA ou CONCORDA da frase . Para isso, utilize a escala de pontos abaixo, para expressar o quanto a situação caracteriza o seu cotidiano. Quanto menos concordar menor deverá se a nota e quanto mais concordar maior deverá ser a nota. <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="text-align: center;">DISCORDO TOTALMENTE</div> <div style="text-align: center;">CONCORDO TOTALMENTE</div> </div> <div style="text-align: center; margin-top: 5px;"> ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 </div>		
Cod.	Frase	Resposta
V.39	Sempre mostro preocupação com o bem estar pessoal dos colaboradores.	
V.40	Sempre mostro preocupação com o bem estar pessoal dos alunos.	

V.104	Encontros com famílias quando alunos começam a faltar muito ou apresentam comportamento de indisciplina	
<p>8) Uma pesquisa feita sobre o cotidiano de diretores de escolas trouxe um outro conjunto de situações ilustrativas deste cotidiano. Da mesma forma, pensando em VOCÊ indique o quanto DISCORDA ou CONCORDA com cada frase que vou citar. Para isso, utilize a escala de pontos abaixo, para expressar o quanto a situação caracteriza o seu cotidiano. Quanto menos concordar menor deverá ser a nota e quanto mais concordar maior deverá ser a nota.</p> <p style="text-align: center;"> DISCORDO CONCORDO TOTALMENTE TOTALMENTE </p> <p style="text-align: center;"> ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 </p>		
Cod.	Frase	Resposta
V.66	Sempre estou diretamente envolvido (a) nas planificações, na concepção e implementação do currículo, no ensino e nos métodos de avaliação.	
V.71	Sempre que necessário incentivo a avaliação e o aperfeiçoamento de práticas.	
V.70	Sempre promovo a análise dos resultados escolares obtidos pelos alunos	
V.72	Sempre influencio, direta ou indiretamente, a aprendizagem dos alunos.	
V.76	Nunca demonstro favoritismo em relação a indivíduos ou a grupos	
V.74	Sempre estou disponível para discutir calmamente as preocupações dos colaboradores e alunos	
V.75	Sempre promovo um clima de confiança entre o pessoal	
V.78	Sempre incentivo o trabalho em equipe e promovo a existência de uma verdadeira comunidade colaborativa no seio da escola	
V.73	Sempre promovo crenças partilhadas e um sentido de comunidade e cooperação	
V.77	Sempre me esforço para que se torne agradável ser um membro da escola	
V.79	Sempre crio espaço para que as pessoas possam desenvolver suas habilidades e aprender.	
V.80	Sempre promovo um sentimento individual e coletivo de realização profissional	
V.81	Sempre mostro respeito por todos os membros da equipe, tratando-os como verdadeiros profissionais.	
V.82	Sempre proporciono aos docentes as condições mínimas exigidas na sala de aula conducentes ao sucesso dos alunos	
V.83	Sempre disponibilizo recursos e assistência técnica para ajudar a melhorar a eficácia do pessoal	
V.87	Sempre tento construir uma relação entre a escola e o meio envolvente, planejando e trabalhando com representantes da comunidade local	
V.86	Sempre construo relações positivas com as famílias e restante da comunidade educativa	
V.85	Sempre incentivo o pessoal docente e não docente a manter o relacionamento (comunicação) com os encarregados de educação	
V.91	Sempre promovo o estímulo intelectual e incentivo a mudança e a inovação	
V.88	Sempre incentivo a planificação e execução de projetos inovadores de ação pedagógica	
V.89	Sempre incentivo a apresentação e implementação de iniciativas e projetos por parte dos docentes	
V.90	Sempre demonstro vontade de mudança à luz das novas concepções educativas	

Sobre o Autores

Maria do Carmo Romeiro

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

maria.romeiro@prof.uscs.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-3158-7903>

Doutora e Mestre em Administração pela Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA/USP). Graduada em Ciências Econômicas (1978).

Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação – Docência e Gestão Educacional (PPGE/USCS) e do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGA/USCS) e, desde 2012, ocupa o cargo de Pró Reitora de Pós-Graduação na mesma Universidade.

Liliane Lima da Silva

Universidade Municipal de São Caetano do Sul

lillylima@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9925-1712>

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação – Docência e Gestão Educacional (PPGE/USCS) da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE/USCS) – Mestrado Profissional. Graduada em Ciências Contábeis (2005). Professora na área de negócios no Centro Universitário Senac – SP (desde 2011).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 28 Número 147

12 de outubro 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Axel Rivas** (Universidad de San Andrés)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español / España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara)

María Teresa Martín Palomo (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

David E. DeMatthews University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres Michigan State University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Miri Yemini Tel Aviv University, Israel