

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Administração

Roseane Netto Vinte

**INDICADORES DE LIDERANÇA RELACIONAL:
Percepções de professores da educação básica privada em Minas Gerais**

Belo Horizonte
2026

Roseane Netto Vinte

**INDICADORES DE LIDERANÇA RELACIONAL:
percepções de professores da educação básica privada em Minas Gerais**

Tese de doutorado apresentada à banca de avaliação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Administração da PUC Minas, como requisito parcial para obtenção de título de doutora em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carvalho Neto

Linha de Pesquisa: Pessoas, trabalho e sociedade

Belo Horizonte
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

V789i	<p>Vinte, Roseane Netto</p> <p>Indicadores de liderança relacional: percepções de professores da educação básica privada em Minas Gerais / Roseane Netto Vinte. Belo Horizonte, 2026. 230 f. : il.</p>
	<p>Orientador: Antonio Carvalho Neto</p> <p>Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração</p>
	<p>1. Educação básica. 2. Escolas particulares. 3. Escolas - Organização e administração. 4. Diretores escolares. 5. Liderança. 6. Liderança educacional. 7. Professores alfabetizadores. I. Carvalho Neto, Antonio. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.</p>
	<p>SIB PUC MINAS</p>
	<p>CDU: 371.2</p>

Roseane Netto Vinte

**INDICADORES DE LIDERANÇA RELACIONAL:
percepções de professores da educação básica privada em Minas Gerais**

Tese de doutorado apresentada à banca de avaliação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Administração da PUC Minas, como requisito parcial para obtenção de título de doutora em Administração.

Linha de Pesquisa: Pessoas, trabalho e sociedade

Prof. Dr. Antonio Carvalho Neto – PUC Minas (Orientador)

Prof. Dr. Anderson de Souza Sant'Anna – EASP FGV (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Antonio dos Santos Silva – UNICOR (Banca Examinadora)

Prof. Dra. Daniela Martins Diniz – UFSJ (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Filipe João Bera de Azevedo Sobral – EBAPE FGV

Belo Horizonte, 27 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por permitir trilhar meus sonhos e objetivos e por me dar saúde e disposição e determinação para alcançá-los.

Ao meu pai e minha mãe por sempre torcerem por mim e por me ajudarem em minha rotina para que eu pudesse estudar. À minha irmã, Dra. Roberta por ser uma inspiração e valorizar minha trajetória de estudos e esforço. À minha filhinha Rebeca que sempre acompanhou minha dedicação e sempre compreendeu minhas necessidades para que eu alcançasse meu objetivo. Ao Luiz Henrique, meu companheiro, que se orgulhou da minha dedicação e facilitou tudo o que foi possível para que eu pudesse estudar todos os finais de semana e feriados....

Agradeço à minha madrinha por acompanhar e valorizar minha trajetória, aos meus amigos que torceram e vibraram comigo a cada etapa vencida, ao Washington Alves por me sua disponibilidade em todos os momentos que precisei e por me ajudar em minha pesquisa.

Ao meu orientador Prof. Dr. Antonio Carvalho Neto que esteve ao meu lado desde 2020 me direcionando sempre com muita disponibilidade, compreensão e me ajudando a refletir e desenvolver minha criticidade.

Agradeço à Flávia Bento, ao Helder Marques e à Conceição Caldeira pela oportunidade de desenvolvimento profissional, por confiarem em meu trabalho e por viabilizarem os meus estudos.

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho que, além de contribuírem com meu desenvolvimento profissional, me inspiraram a estudar a liderança em ambientes escolares.

Agradeço também aos professores, profissionais determinantes para a o desenvolvimento da educação, que se dispuseram a responder a pesquisa. Desejo que o Brasil evolua o suficiente para que a relevância desses profissionais seja entendida e valorizada por todos os cidadãos!

RESUMO

Esta tese investiga a liderança relacional no contexto das escolas privadas de educação básica, considerando a complexidade organizacional das instituições escolares e a necessidade de práticas de liderança capazes de integrar diferentes sujeitos, áreas e conhecimentos. Partindo da compreensão de que as escolas constituem ambientes intensivos em conhecimento, marcados por múltiplas relações e pela coexistência de setores relativamente autônomos, a pesquisa analisa a liderança como um processo relacional construído nas interações cotidianas e nas dinâmicas sociais estabelecidas no ambiente escolar. O estudo fundamenta-se na abordagem da liderança relacional, que enfatiza dimensões como confiança, transparência, comunicação, colaboração e construção compartilhada de significados, consideradas relevantes para organizações complexas. A pesquisa parte da constatação de que, embora a liderança exerça forte influência sobre os resultados organizacionais, ainda são escassos os estudos quantitativos voltados à validação empírica de indicadores de liderança relacional no contexto educacional, especialmente a partir da perspectiva dos liderados. A investigação teve como objetivo explorar as possibilidades de validação de indicadores de liderança relacional a partir da constatação da relevância desses indicadores na percepção de professores da educação básica. Para isso, buscou-se compreender como os professores percebem a relevância de indicadores associados à liderança relacional em comparação com indicadores oriundos de outras abordagens teóricas da liderança, como as abordagens comportamental, situacional, transacional e LMX. A pesquisa adotou abordagem quantitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados um questionário estruturado a partir de construtos recorrentes na literatura sobre liderança, tais como comunicação, relações interpessoais, confiança, suporte, diversidade, transparência e integração organizacional. Para cada construto foram elaborados indicadores associados à liderança relacional e indicadores vinculados a outras abordagens teóricas da liderança, permitindo a comparação entre diferentes perspectivas a partir de dimensões equivalentes. Os dados foram analisados por meio de estatística descritiva e Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM), possibilitando a avaliação da confiabilidade, validade convergente e validade discriminante dos indicadores propostos. Os resultados evidenciaram elevada valorização dos indicadores associados à liderança relacional pelos professores participantes, com percentuais predominantes de avaliações entre notas 8 e 10 na maior parte dos construtos analisados. Além disso, os indicadores relacionais apresentaram resultados superiores aos indicadores vinculados às demais abordagens de liderança consideradas na pesquisa, reforçando a aderência da liderança relacional às especificidades do

contexto escolar. A tese contribui para o avanço das pesquisas sobre liderança no campo educacional ao propor e validar empiricamente indicadores de liderança relacional sob a perspectiva dos liderados, ampliando a compreensão sobre práticas de liderança mais adequadas a ambientes escolares complexos e intensivos em conhecimento.

Palavras-chave: Educação básica; Escolas privadas; Gestão escolar; Liderança educacional; Liderança relacional; Professores

ABSTRACT

This dissertation investigates relational leadership in the context of private basic education schools, considering the organizational complexity of educational institutions and the need for leadership practices capable of integrating different individuals, areas, and forms of knowledge. Based on the understanding that schools constitute knowledge-intensive environments, characterized by multiple relationships and the coexistence of relatively autonomous sectors, this research analyzes leadership as a relational process constructed through everyday interactions and social dynamics established within the school environment. The study is grounded in the relational leadership approach, which emphasizes dimensions such as trust, transparency, communication, collaboration, and the shared construction of meaning, all considered relevant to complex organizations. The research is based on the observation that, although leadership strongly influences organizational outcomes, quantitative studies aimed at the empirical validation of relational leadership indicators in the educational context remain scarce, especially from the perspective of followers. The investigation aimed to explore the possibilities for validating relational leadership indicators based on the recognition of their relevance in the perception of basic education teachers. To this end, the study sought to understand how teachers perceive the relevance of indicators associated with relational leadership in comparison with indicators derived from other theoretical leadership approaches, such as behavioral, situational, transactional, and LMX approaches. The research adopted a quantitative approach, using as a data collection instrument a structured questionnaire based on recurring constructs in the leadership literature, such as communication, interpersonal relationships, trust, support, diversity, transparency, and organizational integration. For each construct, indicators associated with relational leadership and indicators linked to other theoretical leadership approaches were developed, enabling the comparison between different perspectives based on equivalent dimensions. The data were analyzed using descriptive statistics and Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM), allowing the assessment of the reliability, convergent validity, and discriminant validity of the proposed indicators. The results revealed a high level of appreciation for the indicators associated with relational leadership among participating teachers, with predominant ratings between 8 and 10 across most of the constructs analyzed. Furthermore, the relational indicators achieved superior results compared to indicators linked to the other leadership approaches considered in the study, reinforcing the alignment of relational leadership with the specificities of the school context. The dissertation contributes to the advancement of leadership research in the educational field

by proposing and empirically validating relational leadership indicators from the perspective of followers, broadening the understanding of leadership practices better suited to complex and knowledge-intensive school environments.

Keywords: Basic education; Educational leadership; Private schools; Relational leadership; School management; Teachers

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Publicações de liderança no ambiente escolar.....	56
Figura 2 – Países de publicações de liderança no ambiente escolar	57
Figura 3 – Faixa Etária dos Respondentes.....	104
Figura 4 – Sexo dos Respondentes.....	105
Figura 5 – Anos de Experiência Desde a Conclusão da Graduação.....	106
Figura 6 – Área do Conhecimento dos Respondentes.....	107
Figura 7 – Anos de Atuação Docente do Respondente.....	108
Figura 8 – Número de Escolas nas Quais o Respondente Trabalhou	109
Figura 9 – Nível de Ensino em que o Respondente Predominantemente Atua	110
Figura 10 – Nível de Formação Acadêmica do Respondente	111
Figura 11 Modelo de Estudo - Dimensão Estrutural ou Inner Model	113
Figura 12 – Construto Exógeno Liderança Relacional (av) e Seus Indicadores	113
Figura 13 – Indicadores Associados ao Construto Exógeno Liderança Relacional (av)	114
Figura 14 – Construto Endógeno Influência (influencia) e Seus Indicadores	114
Figura 15 – Indicadores Associados ao Construto Endógeno Influência (influencia)	114
Figura 16 – Construto Endógeno Relacionamento (relation) e Seus Indicadores	115
Figura 17 – Indicadores Associados ao Construto Endógeno Relacionamento (relacion)	115
Figura 18 – Construto Endógeno Liderança Compartilhada (lidera) e Seus Indicadores	115
Figura 19 – Indicadores Associados ao Construto Endógeno Lid. Compartilhada (lidera)	116
Figura 20 – Construto Endógeno Comunicação (comun) e Seus Indicadores	116
Figura 21 – Indicadores Associados ao Construto Endógeno Comunicação (comun)	116
Figura 22 – Construto Endógeno Diversidade (diver) e Seus Indicadores	117
Figura 23 – Indicadores Associados ao Construto Endógeno Diversidade (diver)	117
Figura 24 – Construto Endógeno Confiança (confia) e Seus Indicadores	117
Figura 25 – Indicadores Associados ao Construto Endógeno Confiança (confia)	118
Figura 26 – Construto Endógeno Transparência (transp) e Seus Indicadores	118
Figura 27 – Indicadores Associados ao Construto Endógeno Transparência (transp)	118
Figura 28 – Construto Endógeno Conhecimento sobre os Prof. (conhe) e seus Indicadores	119
Figura 29 – Indicadores Associados ao Construto Endógeno Conhec. sobre os Prof. (conhe)	119
Figura 30 – Construto Endógeno Suporte, Desenv. e Reconhecimento (sup) e seus Indic.	119
Figura 31 – Construto Endógeno Suporte, Desenv. e Reconhecimento (sup) e Seus Indic.	120
Figura 32 – Indic. de Confiabilidade dos Const. Endógenos e do Const. Exógeno Lid. Relac.	124
Figura 33 – Construto Influência	147
Figura 34 – Construto Relacionamento	150
Figura 35 – Construto Liderança compartilhada	152
Figura 36 – Construto Comunicação	154
Figura 37 – Construto Diversidade	157
Figura 38 – Construto Confiança	159
Figura 39 – Construto Transparência	161
Figura 40 – Construto Conhecimento sobre liderado	164
Figura 41 – Construto Suporte aos liderados	166
Figura 42 – Comparação de médias entre os indic. relacionais e não relacionais por construto..	168
Figura 43 – Comparação de dispersão entre os indic. relacionais e não relacionais por const.	168
Figura 44 – Comparação, por construto, entre os indicadores relacionais e não relacionais com atribuição de notas entre 8 e 10.....	169
Figura 45 – Modelo de análise da Liderança Relacional mediado pela transparência	189

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Especificidades da escola como organização.....	21
Quadro 2 – Marcos Históricos e Abordagens Teóricas da Liderança.....	35
Quadro 3 – Pressupostos da Liderança Relacional.....	40
Quadro 4 – Características da Liderança Relacional	41
Quadro 5 – Temáticas presentes nos artigos de gestão e liderança no ambiente escolar.....	56
Quadro 6 – Considerações sobre liderança no ambiente escolar.....	61
Quadro 7 – Aproximações entre liderança relacional e liderança no ambiente escolar.....	64
Quadro 8 – Entrevista: Características positivas e negativas do líder.....	76
Quadro 9 – Pressupostos e indicadores de liderança relacional para criação do roteiro da entrevista	76
Quadro 10 – Perguntas destinadas aos Professores	80
Quadro 11 – Construtos de pesquisa.....	81
Quadro 12 – Bloco 1: Perfil do respondente.....	82
Quadro 13 – Perguntas referentes ao perfil dos professores.....	93
Quadro 14 – Afirmções relacionadas aos 10 construtos de liderança relacional	94
Quadro 15 – Indicadores relacionados aos 09 construtos de liderança relacional	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Faixa Etária dos Respondentes.....	104
Tabela 2 – Sexo dos Respondentes.....	105
Tabela 3 – Anos de Experiência Desde a Conclusão da Graduação.....	106
Tabela 4 – Área do Conhecimento dos Respondentes.....	107
Tabela 5 – Anos de Atuação Docente do Respondente	108
Tabela 6 – Número de escolas nas quais o respondente trabalhou.....	109
Tabela 7 – Nível de Ensino em que o Respondente Predominantemente Atua.....	110
Tabela 8 – Nível de Formação Acadêmica do Respondente.....	111
Tabela 9 – Cargas Fatoriais (Loadings) dos Construtos do Modelo Estimado.....	122
Tabela 10 – Variância Explicada dos Construtos do Modelo Estimado.....	123
Tabela 11 – Confiabilidade da Consistência Interna dos Construtos Endógenos.....	124
Tabela 12 – Matriz HTMT Para Avaliação por Limiares (<i>Thresholds</i>).....	127
Tabela 13 – Validade Discriminante - Avaliação Por Inferência Após o Bootstrapping	127
Tabela 14 – Fator de Inflação da Variância dos Relacionamentos entre o Construto exógeno Liderança Relacional e os Demais	130
Tabela 15 – Efeitos totais, significância e intervalos de confiança dos relacionamentos estruturais	133
Tabela 16 – Medidas de ajuste do modelo estrutural e coeficientes de caminho	135
Tabela 17 – Magnitude do efeito f^2	137
Tabela 18 – Construto Influência	147
Tabela 19 – Construto Relacionamento	149
Tabela 20 – Construto Liderança compartilhada	152
Tabela 21 – Construto Comunicação	154
Tabela 22 – Construto Diversidade	156
Tabela 23 – Construto Confiança	159
Tabela 24 – Construto Transparência	161
Tabela 25 – Construto Conhecimento sobre os liderados	163
Tabela 26 – Construto Suporte aos liderados	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVE	Variância média extraída
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CR	Confiabilidade composta
CV	Dispersão perceptiva
HTMT	Razão de Correlações Heterotrait-Monotrait
IDE R Studio	RStudio integrated development environment
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LM	Modelo Linear
LMX	Leader-Member Exchange
MAE	Erro Absoluto Médio
PLS	Partial Least Squares
PLS-SEM	Partial Least Squares – Structural Equation Modeling
RMSE	Raiz do Erro Quadrático Médio
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Spell	Scientific Periodicals Electronic Library
VIF	Fator de inflação de variância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. OBJETIVOS.....	14
2.1. Objetivo Geral	14
2.2 Objetivos Específicos	14
3. JUSTIFICATIVA	14
4. REFERENCIAL TEÓRICO	16
4.1 Histórico da gestão escolar e as especificidades da escola como organização	16
4.2 Particularidades da Gestão e da Liderança no Contexto das Escolas Privadas de Educação Básica	24
4.3 Histórico das principais abordagens sobre liderança	29
4.4 A Liderança Relacional	36
4.5 Diretor Escolar: Formação, Gestão e Liderança.....	54
4.6 Aproximações entre a liderança no ambiente escolar e a liderança relacional	63
5. METODOLOGIA DA PESQUISA	71
5.1 Estratégia e Método de Pesquisa	71
5.2 Delimitação do Caso	73
5.3 Amostra	74
5.4 Instrumento de Pesquisa	75
5.4.1 Primeira etapa - Entrevista de Referência para elaboração de questionário	75
5.4.1.1 Questões para a entrevista de referência	75
5.4.1.2 Tratamento dos Dados	81
5.4.1.3 Análise da entrevista piloto	82
5.4.1.4 Perfil do respondente	82
5.4.1.5 Percepção sobre características do líder que não haviam surgido na literatura	83
5.4.1.6 Análise dos construtos e indicadores da liderança relacional já existentes na literatura.....	86
5.4.2 Segunda etapa - Questionário aplicado ao grupo focal	92
5.4.2.1 Questões para estruturação do questionário	92
5.4.2.2 Tratamento dos dados trazidos pelo grupo focal	96
5.4.2.3 Análise do grupo focal	96
5.4.2.4 Bloco I - Perfil dos respondentes	96
5.4.2.5 Bloco 2 - Análise das afirmações sobre os Construtos de Liderança Relacional	99
5.4.3 Terceira etapa - Questionário aplicado aos professores da Rede privada de ensino básico de Minas Gerais	100
5.4.4 Estratégia de coleta de dados quantitativos	102
5.4.5 Análise de Dados	102
6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS	103
6.1 Análise Descritiva	103
6.2 Análise dos dados de perfil dos respondentes	104
6.3 Análise conjunta e conclusões relevantes	111
6.4 Modelagem de equações estruturais pelo método PLS-SEM	112
6.4.1 Detalhamento das relações no modelo de estudo	112
6.5 Análise dos resultados.....	120

6.5.1	Avaliação do modelo de mensuração reflexivo	121
6.5.1.1	Avaliação da confiabilidade dos indicadores	121
6.5.1.2	Avaliação da confiabilidade da consistência interna	123
6.5.1.3	Avaliação da validade convergente	125
6.5.1.4	Avaliação da validade discriminante	125
6.5.2	Conclusão sobre o modelo de mensuração reflexivo	128
6.5.3	Avaliação do modelo de mensuração formativo	129
6.5.3.1	Avaliação da validade convergente	129
6.5.3.2	Avaliação do modelo formativo para identificação de problemas de colinearidade	130
6.5.3.3	Avaliação da significância e relevância dos indicadores formativos	130
6.5.3.4	Conclusão sobre o modelo de mensuração formativo	131
6.5.4	Análise do modelo estrutural	132
6.5.4.1	Avaliação do nível de colinearidade do modelo estrutural	132
6.5.4.2	Avaliação da significância e relevância dos relacionamentos do modelo estrutural	132
6.5.4.3	Avaliação do poder explicativo do modelo	134
6.5.4.4	Avaliação do poder preditivo	136
6.5.4.5	Conclusão sobre o modelo estrutural	138
6.6	Conclusão desta etapa de análise de dados	139
7	ANÁLISE DOS RESULTADOS	140
7.1	Caracterização dos sujeitos e do contexto da pesquisa	140
7.1.1	Idade e experiência profissional	141
7.1.2	Composição por sexo/gênero	142
7.1.3	Formação acadêmica e qualificação contínua dos respondentes	142
7.1.4	Segmentação por nível de ensino e Área de conhecimento na atuação dos respondentes	143
7.2	Apresentação dos resultados descritivos	145
7.3	Análise dos resultados inferenciais e relacionais	145
7.3.1	O Construto Influência	146
7.3.1.1	Descrição estatística dos indicadores	146
7.3.1.2	Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	148
7.3.2	O Construto Relacionamento	148
7.3.2.1	Descrição estatística dos indicadores	149
7.3.2.2	Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	150
7.3.3	O construto Liderança compartilhada	151
7.3.3.1	Descrição estatística dos indicadores	152
7.3.3.2	Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	153
7.3.4	O Construto Comunicação	153
7.3.4.1	Descrição estatística dos indicadores	154
7.3.4.2	Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	155
7.3.5	O Construto Diversidade	155
7.3.5.1	Descrição estatística dos indicadores	155
7.3.5.2	Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	157
7.3.6	O Construto Confiança	157
7.3.6.1	Descrição estatística dos indicadores	158
7.3.6.2	Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	159
7.3.7	O Construto Transparência	160
7.3.7.1	Descrição estatística dos indicadores	160
7.3.7.2	Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	162

7.3.8 O Construto Conhecimento sobre os liderados	162
7.3.8.1 Descrição estatística dos indicadores	163
7.3.8.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	164
7.3.9 O Construto Suporte aos liderados	165
7.3.9.1 Descrição estatística dos indicadores	165
7.3.9.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM	166
7.4 Discussão dos resultados à luz da literatura	167
7.4.1 Construto Influência	170
7.4.2 Construto Relacionamento	171
7.4.3 Construto Liderança compartilhada	174
7.4.4 Construto Comunicação	175
7.4.5 Construto Diversidade	176
7.4.6 Construto Confiança	178
7.4.7 Construto Transparência	178
7.4.8 Construto Conhecimento sobre os liderados	182
7.4.9 Construto Suporte aos liderados	182
7.5 Síntese integradora dos resultados	183
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
8.1 Síntese dos principais achados	184
8.2 Contribuições teóricas e práticas	185
8.3 Limitações da pesquisa e recomendações para estudos futuros	189
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICE	216

1. INTRODUÇÃO

A liderança é uma temática de grande visibilidade em ambientes organizacionais e tem sido amplamente reconhecida como um fator de forte influência nos resultados organizacionais, tanto no campo acadêmico quanto no contexto prático (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Sant’Anna, Campos & Lotfi, 2012; D’Ávila, Oliveira, Diniz & Sant’Anna, 2020; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021). Nesse sentido, a forma como os gestores exercem a liderança impacta diretamente o desempenho das organizações, influenciando processos, relações e resultados (Day et al., 2014; Versiani, Caeiro & Carvalho Neto, 2017).

Embora possuam especificidades decorrentes de sua natureza educacional e pedagógica e de sua complexidade organizacional, as escolas também se configuram como organizações que demandam gestão e direcionamento para alcançar resultados educacionais e garantir sua sustentabilidade (Libâneo, 2007; Costa & Castanheira, 2015). Nesse contexto, a liderança desenvolvida no ambiente escolar torna-se um fator decisivo, podendo ser um grande diferencial para o processo de gestão escolar (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Lück, 2011; Honorato, 2018; Malta, et al., 2024).

Entretanto, diferentemente de outros contextos organizacionais, as escolas apresentam características próprias que tornam sua gestão mais complexa. Trata-se de um ambiente intensivo em conhecimento, composto por diferentes áreas — pedagógica, administrativa, financeira e operacional — e por sujeitos com formações e expectativas diversas, o que demanda articulação constante entre múltiplos saberes e práticas (Sobral & Furtado, 2019; Silva & Oliveira, 2014).

Recorrendo à teoria institucional, que, embora não seja foco dessa pesquisa, mas contribui ao considerar que a complexidade das escolas é ampliada pelo fato de que as organizações escolares podem ser compreendidas como sistemas frouxamente acoplados, nos quais os diferentes setores mantêm relativa autonomia e nem sempre operam de forma plenamente integrada (Weick, 1976). Nesse cenário, emergem desafios relacionados à coesão interna, ao alinhamento de objetivos e à integração entre os diferentes atores organizacionais.

Diante desse contexto, a liderança assume um papel estratégico como elemento capaz de articular pessoas, áreas e conhecimentos, favorecendo a construção de sentidos compartilhados e a integração organizacional (Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; D’Ávila, Oliveira, Diniz & Sant’anna, 2020; Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021; Sant’Anna, Campos & Lotfi, 2012; Miranda, 2015, Sant’Anna et al., 2017; Versiani, Caeiro & Carvalho Neto, 2017; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2024). Mais do que um exercício de autoridade, a liderança

passa a ser compreendida como um processo relacional, que se constrói nas interações e nas dinâmicas sociais estabelecidas no cotidiano da escola.

Contudo, observa-se um descompasso entre as demandas contemporâneas de liderança no ambiente escolar e a formação dos gestores educacionais. Muitos diretores não possuem formação específica em liderança ou gestão de pessoas, sendo sua atuação fortemente baseada em referenciais pedagógicos, o que pode limitar sua atuação na condução de equipes adultas (Knowles, 1998; Cavalcanti & Gayo, 2005; Akintolu & Letseka, 2021). Além disso, a própria distinção entre liderança e gestão ainda é pouco consolidada nesse contexto, contribuindo para práticas que nem sempre respondem à complexidade das organizações escolares (Day, 2003; Earley & Weindling, 2004; Trigo & Costa, 2008; De Ré, 2011; Takahashi & Sarsur, 2012; Costa & Castanheira, 2015; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023).

Nesse cenário, a liderança relacional emerge como uma abordagem promissora, ao enfatizar a importância das relações, das interações e da construção social da liderança (Uhl-Bien, 2006; Uhl-Bien & Arena, 2018). Seus pressupostos destacam aspectos como confiança, transparência, colaboração, comunicação e construção compartilhada de significados, elementos particularmente relevantes em ambientes organizacionais complexos e intensivos em conhecimento (Sobral & Furtado, 2019).

Estudos indicam que a liderança relacional pode favorecer a integração entre os diferentes atores da escola, fortalecendo vínculos, promovendo uma cultura colaborativa e ampliando a capacidade da organização de lidar com desafios complexos (Gittell, 2011; Marques, 2023; Vinte, 2023; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2024). Ao atuar como elo entre as diversas áreas e sujeitos, essa abordagem contribui para a articulação das múltiplas dimensões que compõem o ambiente escolar.

Considerando a centralidade dos professores no processo educativo e sua posição como principais sujeitos das práticas escolares, torna-se fundamental compreender como esses profissionais percebem a liderança exercida no contexto escolar. Apesar disso, suas vozes ainda são pouco exploradas nas pesquisas sobre liderança, o que evidencia uma lacuna relevante na literatura.

Nesse sentido, esta tese tem como objetivo explorar a validação de indicadores de liderança relacional a partir da percepção dos professores da educação básica, investigando em que medida tais indicadores são considerados relevantes no contexto educacional. Para isso, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: *Como os professores da educação básica percebem a relevância dos indicadores de liderança relacional, em comparação com indicadores de*

outras teorias de liderança, e em que medida esses indicadores relacionais podem ser empiricamente validados no contexto educacional, a partir da perspectiva dos liderados?

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Explorar as possibilidades de validação de indicadores de liderança relacional a partir da constatação da relevância de tais indicadores, na perspectiva dos liderados, no contexto educacional.

2.2 Objetivos específicos

a. Mensurar, por meio de estatística descritiva, a percepção dos professores da educação básica quanto à relevância dos indicadores de liderança relacional no contexto escolar.

b. Validar empiricamente os indicadores de liderança relacional por meio da avaliação do modelo de mensuração (confiabilidade, validade convergente e discriminante), utilizando Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM).

c. Analisar a estrutura dimensional dos construtos associados à liderança relacional, verificando sua consistência no contexto educacional.

d. Identificar, a partir da percepção dos professores, quais dimensões da liderança relacional são mais valorizadas no ambiente escolar.

e. Comparar a percepção dos professores sobre os indicadores de liderança relacional com indicadores associados a outras abordagens de liderança, considerando práticas relacionadas aos mesmos construtos.

3. JUSTIFICATIVA

A escola, como organização intensiva em conhecimento (Sobral & Furtado, 2019) e espaço de interação social complexa (Lück, 2009; Sousa, 2010; Pereira, 2012; Silva & Oliveira, 2014; Duarte, 2018; Tragtenberg, 2018; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023), apresenta uma estrutura que demanda práticas de liderança capazes de lidar com essa complexidade das interações interpessoais, organizacionais e sociais que são fortemente dependentes da qualidade das relações estabelecidas para alcançar seus objetivos (Mulford, 2003; Priyono & Anggorowati, 2020).

Esse modelo de liderança vai além da figura do líder isolado, como alguém que exerce influência unilateral sobre os subordinados (Hetland; Sandal & Johnsen, 2008; Fairhurst, Uhl-Bien, 2012; Hetland, Sandal & Johnsen, 2008; Raelin, 2016). Enfatiza a participação ativa e colaborativa de todos os envolvidos nas múltiplas relações que envolvem o exercício da liderança com vistas a promover um processo dinâmico e compartilhado, favorecer o fortalecimento dos relacionamentos interpessoais e adensar a malha de ligações que mantêm as pessoas conectadas (Marques, 2023).

Embora não haja estudos consistentes que relacionem a liderança relacional (Uhl-Bien, 2006; Ospina, Kersh & Quick, 2014; Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram, 2016; Uhl-Bien & Arena, 2018; Sobral & Furtado, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020) às práticas de liderança desenvolvidas em unidades escolares (Leithwood et al., 2004; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Kington, 2008; Day, Leithwood, Sammons, Hopkins, Gu, Brown & Ahtaridou, 2011; Costa & Castanheira, 2015; Day, Gu & Sammons, 2016), os aspectos identificados nas definições e análises da escola como organização, assim como nas publicações relacionadas à liderança escolar denotam a relevância das relações construídas no espaço escolar (Marques, 2023) e coincidem com os pressupostos da liderança relacional (Gittell, 2011; Uhl-Bien, 2003, 2006; Uhl-Bien & Arena, 2018).

É possível identificar na literatura de liderança no ambiente escolar, que embora ela não seja atrelada à liderança relacional, muitos pressupostos das duas abordagens são interrelacionados. Como relatado por Leithwood & Hallinger (2002), Leithwood, Harris & Hopkins (2006), Honig & Louis (2007) e Costa & Castanheira (2015), a liderança no ambiente escolar se constitui como um fenômeno disperso que percorre os diversos níveis, setores e agrupamentos humanos dentro da organização escolar, relacionando diferentes fatores, internos e externos à escola (Torres & Palhares, 2015).

Os autores da área educacional frisam a relevância da liderança no ambiente escolar, que deve ser compartilhada e distribuída (Bellibas & Liu, 2017; Bush, 2019), chamam atenção para a necessidade de se colocar a relação entre as pessoas no centro das ações (Trigo & Costa, 2008), o entendimento de que a liderança no ambiente escolar acontece em redes, compreendidas como coletivos, dando foco à dimensão relacional entre os atores do processo educativo como movimento orgânico (Lima & Marinho, 2020, 2021). Salientam a necessidade de diálogo e escuta sensível (Trigo & Costa, 2008; Lima & Marinho, 2021), o estabelecimento de relações respeitadas com sua equipe (DiPaola, Tschannen-Moran & Walther-Thomas, 2004) pautadas na colaboração e confiança (Leithwood & Hallinger, 2002; Price, 2012; Gurr, 2015;

Price, 2015; Oliveira & Carvalho, 2018; Priyono & Anggorowati, 2020). Todos os aspectos citados acima coincidem com os pressupostos da liderança relacional.

Nesse sentido, pesquisar mais sobre a temática possibilita ampliar, ressignificar e avançar nas práticas de liderança no ambiente escolar, preenchendo uma importante lacuna na área de educação (Trigo & Costa, 2008; De Ré, 2011; Takahashi & Sarsur, 2012; Costa & Castanheira 2015), a partir da ampliação da compreensão de questões próprias ao universo desses dois campos e da forma como se relacionam. Além de propiciar avanços na pesquisa de liderança relacional que ainda carecem de estudos empíricos que facilitem a compreensão da abordagem, bem como de indicadores confiáveis, de elementos para sua implementação prática (Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024) e que demandam a realização de investigações a partir da aplicação de estudos em organizações concretas (Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021), como a proposta para fins desta pesquisa.

Além disso, a liderança relacional configura tema relativamente recente. Seu significado e implicações ainda se encontram abertos a diferentes interpretações (Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; Mendes, Sant'Anna e Diniz, 2021; Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024), portanto a pesquisa se mostra como possibilidade de contribuição para a abordagem ao propiciar avanços na pesquisa de liderança relacional que ainda carecem de estudos empíricos que facilitem a compreensão da abordagem, de elementos para sua implementação prática (Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024) e que demandam a realização de investigações a partir da aplicação de estudos empíricos em organizações (Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021), como a proposta para fins desta pesquisa.

Nesse sentido, conforme propostos por Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024), ao adotar instrumento de mensuração de atributos de liderança relacional, este estudo avança, tendo em vista as raras pesquisas conduzidas no Brasil com esse enfoque, já que a maioria das pesquisas sobre liderança relacional se ocupam em discuti-la sem enfocarem na definição de indicadores e dimensões que compõem o constructo de liderança relacional.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1 Histórico da gestão escolar e as especificidades da escola como organização

No Brasil, foi na década 1930 que a disciplina de Administração foi incluída em cursos da área educacional, sendo estabelecida legalmente no currículo do curso de Especialização de

Administradores Escolares do Instituto de São Paulo em 1933 e no currículo de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil em 1939 (Martelli, 1999; Martins, 2004).

Nesse período iniciaram as publicações sobre administração escolar com enfoque tecnocrático, inspirado nos princípios da abordagem clássica da administração, admitindo a pretensão de universalizar estas elaborações para o campo educacional (Sander, 1995; Sander, 2007; Drabach & Mousquer, 2009).

Souza (2006), Souza (2008) e Drabach & Mousquer (2009) explicam que esse período inaugurou a chamada escola clássica da administração educacional no Brasil, que perdurou até 1970. Seu campo de conhecimento eram os processos administrativos próprios da educação e da escola. Para essa escola, os conhecimentos da administração educacional eram estruturados a partir do domínio das técnicas administrativas a serem adotadas no universo escolar e nos sistemas de ensino.

Entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, surgiu a Escola Crítica (Souza, 2008; Drabach & Mousquer, 2009) que apresentou a contraposição da identificação da administração educacional com a administração geral de empresas e compreendeu a condução política e pedagógica da escola e da educação como os objetivos de onde emergiria um campo de conhecimento da administração educacional.

A partir de 1980, os estudos ganharam um novo olhar, mais crítico à política da educação. A administração converte-se em gestão para destacar a concepção mais politizada na investigação e mesmo na constituição do campo (Gonçalves, 1980; Souza, 2008) e as pesquisas passam a dar ênfase à gestão democrática, temática praticamente surgida neste período (Souza, 2006; Sander, 2007; Souza, 2007).

Souza (2010) complementa que, a partir desse período, verifica-se a importância acrescida de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e de práticas de investigação do processo de mudança nas escolas.

Para Etzioni (1984), as escolas se encaixam perfeitamente na definição de organização, pois são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas ou reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos.

Nessa mesma linha, autores como Littrell & Foster (1995) e Scheurich (1995) defendem que não há justificativa aceitável que embase a ideia de um campo próprio e único de conhecimentos para a gestão educacional, em razão da diversidade de bases teóricas, da compreensão da natureza, dos problemas, da função da gestão educacional, a partir das quais cada um olha para o objeto.

Contrapondo a esta linha de pensamento, Hora (2007) e Versiani, Rezende & Pereira (2016) argumentam que, nas escolas, em razão de suas especificidades como espaço social, o tratamento da gestão educacional não pode ser igualado ao da gestão de empresas.

Martins (2004) complementa que a educação e, conseqüentemente, sua gestão, são portadoras de especificidades que não compactuam com o intuito do capital de converter a educação em mercadoria, pois a administração escolar não deveria ser submetida ao interesse último do capital, à ampliação da extração da mais-valia. A perspectiva de modelo de empresa produtiva apresentada por Morley & Rassool (2000) e Sapre (2002), proposta por autores do período clássico no Brasil, aproxima a gestão educacional das teorias da administração e, pelo menos em parte, a afasta de uma compreensão mais política da organização escolar da escola crítica aqui citada (Souza, 2008).

Autores como Arroyo (1979), Gonçalves (1980), Félix (1989), Paro (2001) e Martins (2004), afirmam que a educação e a escola têm a função social da atualização sociocultural dos educandos, que é alicerçada nos princípios de socialização, já que a escola é uma instituição social. Nesse sentido, a escola deve estabelecer atividades inerentes à vida em sociedade orientada por princípios coletivos e de solidariedade, que são contrários à relação de dominação e de controle. Portanto, para estes autores, atribuir à escola a função de reprodução dos ditames do capital é contrariar sua função social.

Como lembra Etzioni, (1984) as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas a fim de atingir objetivos específicos que controlam sua natureza e seu destino. Os diversos sistemas que nelas atuam, exercem influências sobre os atores que as constituem e as relações que ali se estabelecem e fomentam suas ações, que por sua vez absorvem os elementos culturais de determinados grupos (Milani, Mosquin & Michel, 2008).

Para Alaíz, Gois & Gonçalves (2003), a escola é uma organização tão específica que os autores adotam o termo “comunidade” ao invés de organização escolar, como recusa à transferência da ideia da gestão empresarial. Em relação às particularidades, os autores argumentam que, além do compromisso moral atribuído à escola, ela apresenta as particularidades de: compor-se por professores e alunos; dotar-se de fraca autonomia, já que é regida por autonomia decretada (leis, normas vindas do Estado); ter um suporte logístico à sua volta composto por áreas ou setores como cantina, reprografia, secretaria, áreas pedagógica e financeira; líderes e professores terem o mesmo tipo de formação profissional e estatuto; a estrutura interna ser débil, havendo um difícil exercício de autoridade; os objetivos serem percebidos, avaliados e praticados por diferentes atores educativos.

A escola se constitui com um tipo de organização com a especificidade de ser responsável pela transmissão do arcabouço científico e socialização do saber sistematizado, o que demarca uma de suas premissas relacionadas à importância desse espaço no bojo da sociedade (Saviani, 2015; Santos & Adam, 2022). Duarte (2018) complementa, caracterizando a escola como um órgão especial para transmitir e regular as normas e regras da convivência social, resultando em um espelho da sociedade por reproduzir seus conflitos e tensões.

Para Duarte (2018), embora haja uma evolução significativa dos sistemas educativos das últimas décadas em incorporar a visão da escola como organização, as abordagens centradas na escola como unidade organizacional ainda encontram resistência por parte de educadores e estudiosos da educação, que se ressentem ao ver seu trabalho pensado a partir de categorias de análise construídas com base na tomada de reflexões centradas no universo econômico e empresarial.

Essa visão é corroborada nos estudos de Oliveira, Pato, Santos & Pereira (2023), que constataram que, dentro das temáticas das publicações envolvendo gestão escolar e liderança destaca-se, especialmente, a predominância dos estudos sobre gestão democrática e uma presente polarização no campo entre o que convencionou-se chamar de “tendência atual ao gerencialismo” na gestão escolar e a efetivação da gestão democrática.

Para Torres (1995), a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se do mundo empresarial em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional:

a visibilidade da escola como organização tende a diferenciar-se, por exemplo, da empresa em aspectos estruturantes sob o ponto de vista sociológico e organizacional: a centralização do sistema educativo e o concomitante controle político, administrativo e burocrático da escola, traduzido pelas normas de aplicação universal; a ausência de (ou precária) autonomia organizacional associada a inexistência de uma direção organizacionalmente localizada; assim como a especificidade dos objetivos tradicionais centralmente constituídos e organizacionalmente implementados, constituem, em breve traços, as principais características da estrutura organizacional escolar." (Torres, 1995 p. 89).

Por outro lado, como apontam Costa & Castanheira (2015), embora se reconheça à escola alguma especificidade organizacional que a diferencia de outras organizações, também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientação normativa importados de outros contextos, designadamente do empresarial.

Alarcão (2001) define as escolas como organizações educativas, sistemas de aprendizagem organizacional, que visam atender à qualificação dos seus profissionais, à sua permanente ligação ao conhecimento, à prática das relações interpessoais e intergrupais nas dinâmicas de trabalho, além das finalidades educativas.

Para Formosinho et al. (2000), a escola é caracterizada como uma organização específica de educação formal, marcada pela sistematicidade, sequencialidade, contato pessoal direto e prolongado e interesse público pelos serviços que presta. Para os autores, a escola apresenta um carácter de compromisso na construção da sociedade e, por isso, distancia-se das organizações que apenas dominam e/ou satisfazem um pequeno conjunto de clientes.

Nóvoa (1992) complementa esse raciocínio, ao afirmar que as escolas são instituições de um tipo muito particular, que não podem ser pensadas como uma fábrica ou oficina qualquer, pois a educação não tolera a simplificação do humano, que a cultura da racionalidade empresarial sempre transporta.

Nessa mesma linha, Lima, (1992) afirma que a escola se distingue de outras organizações, tendo uma arquitetura relativamente tipificada, reunindo professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir.

Como aponta Lück (2009), a escola é uma organização social constituída pela sociedade para cultivar e transmitir valores sociais em que ocorre a educação, como um processo socio pedagógico de formação humana, organizado, sistemático e intencional, ao mesmo tempo complexo, dinâmico e evolutivo, que demanda a participação da comunidade, dos pais e de organizações diversas.

Na mesma linha, Martins (2004) salienta que a organização escolar tem a função social da atualização sociocultural dos educandos, calcada nos princípios de socialização, já que a escola é uma instituição social, planejada e construída coletivamente, visando à formação humana, o que não compactua com o intuito do capital de converter a educação em mercadoria.

Partindo da reflexão acerca dos pensamentos destes pesquisadores, é possível assimilar a perspectiva que a escola passa a ser concebida não apenas como mais uma organização social, mas como um tipo específico de organização, com finalidades, valores, normas, comportamentos, percepções e sentimentos próprios, com uma territorialidade espacial, social e cultural específicas (Sousa, 2010).

Desse modo, a compreensão desse tipo de organização exige a expansão de sua análise para além da socialização de conteúdos institucionais (Santos, 2019; Dias, 2023) e da aplicação de diretrizes vindas de um órgão superior (Duarte, 2018), de maneira a permitir a observação de elementos que compõem as especificidades ora apresentadas desse espaço, que pode ser resumida pela integração de múltiplos processos sociais, nos quais estão implicadas dimensões políticas, ideológicas, éticas, estéticas, culturais e pedagógicas (Libâneo, 2013; Duarte, 2018; Monteiro, 2020; Jesus, 2021).

O espaço escolar é permeado por relações advindas da coletividade que envolvem a diversidade de dimensões e de sujeitos (professores, alunos, coordenação administrativa, famílias e comunidade escolar) (Silva & Oliveira, 2014; Pereira, 2012), o que implica, conforme Duarte (2018), em uma estrutura complexa com sua hierarquia e camadas sociais, seus grupos de pares, suas anormalidades, desvios, estigmas e problemas interpessoais para atender as demandas sociais e para estruturação da tarefa educativa.

Sousa (2010) ressalta que a organização escolar é um lugar de intensas e diversas relações que se estabelecem entre diferentes atores, realidades e vontades, formando uma rede específica de conexões, uma realidade complexa, contando com as características humanas, físicas, psicológicas, influenciadas por fatores externos de ordem política, financeira, econômica, cultural e administrativa.

Conforme analisado até o momento, as especificidades da escola como organização podem ser sintetizadas conforme se apresenta no quadro 1.

Quadro 1 – Especificidades da escola como organização

Autores	Especificidades da escola como organização
Nóvoa (1992)	As escolas são instituições únicas, que não podem ser comparadas a fábricas, pois a educação lida com a complexidade humana, algo que a racionalidade empresarial tende a simplificar.
Lima (1992)	A escola é uma organização com uma arquitetura tipificada, unindo professores e alunos com objetivos específicos, diferente de outras organizações.
Torres (1995)	A escola diferencia-se das empresas por sua centralização no sistema educativo, controle político e administrativo e ausência de autonomia organizacional.
Formosinho, Ferreira & Machado (2000)	A escola é caracterizada como uma organização de educação formal com sistematicidade, sequencialidade e interesse público, contrastando com organizações empresariais voltadas a atender a conjunto de clientes.
Alarcão (2001)	A escola é definida como uma organização educativa, um sistema de aprendizagem que visa à qualificação dos profissionais, à prática de relações interpessoais e às finalidades educativas.
Alaíz, Gois & Gonçalves (2003)	Destacam o compromisso moral, a fraca autonomia decretada que é regida por leis, normas vindas do Estado, a diversidade de setores, a formação similar de líderes e professores, e a estrutura interna com difícil exercício de autoridade. As diferentes percepções, avaliação e execução dos atores educativos em relação aos objetivos.
Martins (2004)	A escola tem uma função social de atualização sociocultural dos educandos, sendo uma instituição social planejada coletivamente, o que difere da lógica de transformar a educação em mercadoria.
Lück (2009)	A escola é uma organização social criada pela sociedade para transmitir valores e promover a educação como processo sócio pedagógico dinâmico e evolutivo, que requer a participação de toda a comunidade.
Sousa (2010)	A escola é uma organização específica com seus próprios valores, normas e percepções, constituindo uma territorialidade espacial, social e cultural que vai além da mera socialização de conteúdos institucionais.

Pereira (2012); Silva & Oliveira (2014);	A escola é permeada por relações coletivas que envolvem diversos sujeitos, formando uma rede complexa de interações, que difere das lógicas organizacionais empresariais.
Libâneo (2013); Monteiro (2020); Jesus (2021)	A escola deve ser analisada em sua totalidade, considerando suas implicações políticas, éticas e pedagógicas, fatores que não se aplicam com a mesma intensidade em organizações empresariais.
Duarte (2018)	A escola é uma estrutura complexa com sua própria hierarquia e dinâmicas sociais, composta por múltiplos sujeitos, como professores, alunos e famílias, o que a diferencia de organizações empresariais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como salienta Dinis (2015), a contribuição da investigação sobre a administração educacional para as teorias no campo da administração tem sido bastante reduzida, com exceção dos conceitos de sistema frouxamente acoplado (Weick, 1976) e de anarquia organizada (Cohen, March, Olsen, 1972; Ecker, 1985).

Versiani, Rezende & Pereira (2016), ao analisarem as especificidades de organizações escolares, consideram que, de acordo com a teoria institucional (Reed, 1999; Scott, 2001) que é uma perspectiva de análise que enfatiza os elementos culturais do ambiente como fatores que influenciam o comportamento das organizações, as escolas são comparáveis a sistemas frouxamente acoplados (Weick, 1976), expressando uma realidade em que professores, diretores, alunos, comunidade e políticas governamentais estão de alguma forma conectados, mas os elementos em comum compartilhados são “superficiais” e relativamente independentes uns dos outros.

Assim, as escolas expressam elementos de um sistema imperfeitamente integrado por competência técnica (Weick, 1976; Meyer & Rowan, 1977; Scott, 2001), possuindo metas e objetivos abstratos (Witziers, 2006). Embora as escolas sejam consideradas como sistemas frouxamente acoplados (Weick, 1976) os valores são capazes de reconciliar suas incompatibilidades estruturais com a gestão educacional, e consequentemente a liderança pode tornar-se um diferencial nesse sentido (Versiani, Rezende & Pereira, 2016).

As pesquisas realizadas por Versiani, Rezende & Pereira (2016) apontaram que a confiança nos relacionamentos, mediante práticas que a fortalecem por meio da participação do corpo docente nas questões administrativas e pedagógicas, apresentaram-se como os valores que perpassam a gestão educacional, constituindo como diferencial para bom desempenho escolar. Nesse sentido, os valores de confiança atribuídos pela direção da escola aos professores permitiram desencadear e reforçar o desenvolvimento de práticas participativas de gestão educacional.

Assim, tem-se que a confiança nos relacionamentos mediante práticas que a fortalecem via participação do corpo docente nas questões administrativas e pedagógicas apresentaram-se como os valores que perpassam a gestão educacional (Versiani, Rezende & Pereira, 2016) e coincidem com os princípios da liderança relacional, que é estruturada na coletividade por meio da construção de entendimentos compartilhados entre os indivíduos (Uhl-Bien, 2006; Ospina; Kersh & Quick, 2014; Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram, 2016; Uhl-Bien & Arena, 2018; Sobral & Furtado, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Versiani, Monteiro & Rezende (2018), por meio de pesquisa realizada com 551 professores da rede municipal de ensino da cidade de Belo Horizonte, identificaram que as principais diferenças que impactam significativamente os melhores desempenhos escolares residem, sobretudo, na gestão administrativa guiada por princípios como participação e diversidade, intensos relacionamentos com a comunidade e envolvimento e responsabilização dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Os princípios identificados pela pesquisa relacionam-se aos que fundamentam a liderança relacional (Uhl-Bien, 2003; Gittell, 2011; Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Uhl-Bien & Arena, 2018).

Os resultados da pesquisa de Versiani, Rezende & Pereira (2016) também sugerem que, mesmo que as escolas sejam classificadas como sistemas frouxamente acoplados (Weick, 1976), as ações desenvolvidas entre professores e direção mediante diálogos, a institucionalização de uma gestão educacional que valoriza o aluno, destaca o professor como protagonista do ensino e desenvolve uma gestão administrativa centrada nas sugestões e críticas advindas da comunidade escolar, parecem constituir as ligações fortes que acoplam elementos distintos da escola.

Mais uma vez, é possível relacionar na pesquisa a relevância de elementos que constituem ligações fortes no ambiente escolar com os pressupostos da liderança relacional, como liderança descentralizada e coletiva, interação recíproca, diálogo e participação (Gittell, 2011; Uhl-Bien & Arena, 2018).

Nesse sentido, Kraatz, Ventresca & Deng (2010) acrescentam que a liderança possui um papel ativo na institucionalização, criando e preservando valores. Do mesmo modo, Goldring & Greenfield, (2002), ao analisarem as organizações escolares como diferentes de outros tipos de organizações, por serem empresas singularmente morais, atribui à liderança, em contraste com uma administração de rotina, como o fator mais importante para uma administração escolar eficaz.

Como destacam Mulford (2003) e Priyono & Anggorowati (2020), como as escolas podem ser consideradas um negócio que visa formar pessoas, o que pressupõe relações entre todos os seus atores, organização, comunidade e contextos, no ambiente educacional o principal não é ter a presença de um gerente, mas sim de um líder relacional, de acordo com a teoria da liderança relacional.

Para Takahashi & Sarsur (2012), Costa & Castanheira (2015), Gurr (2015), Oliveira & Carvalho (2018), nas organizações educacionais, quanto mais semelhantes forem as visões dos líderes (administrativos e do corpo docente) sobre como entender e valorizar a relação professor-aluno e o papel da instituição na sociedade e na vida de cada indivíduo envolvido neste universo, mais fácil será alcançar os objetivos e estratégias estabelecidos pelo grupo dirigente.

Diante de todas as especificidades apresentadas, é possível compreender as escolas como organizações dotadas de uma diversidade de atuações técnicas, um sistema complexo (Lück, 2009; Duarte, 2018; Tragtenberg, 2018), que integra práticas administrativas, pedagógicas, políticas e sociais (Martins, 2004; Libâneo, 2007; Costa & Castanheira, 2015), que a faz ser considerada como um sistema frouxamente acoplado (Weick, 1976), e a necessidade de integrar suas especificidades e diversidade de atuações reside no eixo que perpassa por todas as suas áreas.

Nesse sentido, a liderança exercida pelo diretor se mostra como esse eixo que, ao exibir aspectos que constituem a liderança relacional, como o interesse e preocupação pelas pessoas, relações de confiança, a liderança compartilhada que promove altos níveis de colaboração (Herder-Wynne et al., 2017; Mdluli & Makhupe, 2017), a capacidade de desenvolver relações de confiança (Abbu et al., 2022; Guzmán et al., 2020; Puhovichová & Jankelová, 2021); habilidades de comunicação e escuta ativa (Petry, 2018; Tigre et al., 2023); e a capacidade de estabelecer redes relacionais dentro e fora da organização (Erhan, Uzunbacak & Aydin, 2022; Sartori et al., 2018) podem refletir positivamente na integração de objetivos e consequentemente nos resultados da unidade educativa (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Lück, 2011; Honorato, 2018; Moraes, Mariano & Dias, 2021).

4.2 Particularidades da Gestão e da Liderança no Contexto das Escolas Privadas de Educação Básica

Ainda que o tópico anterior já contemple aspectos fundamentais para a compreensão do campo educacional, considera-se necessário aprofundar a análise sobre o segmento das escolas

privadas de educação básica, pouco explorado pela literatura, e foco dessa tese.

Esse tópico parte do reconhecimento de que há dinâmicas próprias de gestão, liderança e relação com a comunidade que desafiam os modelos tradicionais de análise. Campos & Laus-Gomes (2022) confirmam essa necessidade ao afirmarem que a privatização da educação tem se mostrado como fenômeno crescente, demandando pesquisas sobre a área, especialmente no âmbito da gestão.

Algumas temáticas apresentadas no tópico anterior, como o debate em torno da gestão democrática (Souza, Martins & Carvalho, 2017), a autonomia decretada imposta pelo Estado (Alaíz, Gois & Gonçalves, 2003), a crítica à racionalidade empresarial como lógica da gestão escolar (Lima, 1992; Nóvoa, 1992) e a crítica à lógica do capital como sendo antagônica à função da escola (Martins, 2004) são muito mais características de estudos sobre escolas públicas, cujo modelo está, de fato, mais exposto à regulação estatal direta, à obrigatoriedade de gestão democrática prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e a contradições mais nítidas entre lógica pública x gerencialismo.

Já as escolas privadas com fins lucrativos são reguladas por acordos entre as partes baseados no sistema contratual de mercado (Madsen, 2015), desde que respeitadas as normas gerais da educação nacional e na condição de funcionar com autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (Bonamino, 2012).

Embora também tenham compromissos éticos e sociais, possuem autonomia administrativa e financeira, estabelecem vínculos contratuais com famílias/clientes, e mesmo quando adotam princípios democráticos, o fazem sob outra lógica de organização e decisão (Naiff *et al*, 2010).

A gestão nessas instituições pode ser mais permeável a modelos gerenciais, com a possibilidade de adoção de modelos híbridos de gestão, que mesclam elementos pedagógicos, empresariais e comunitários sem necessariamente desvirtuar sua função educativa. Nesse sentido, Griner (2017) considera que as práticas de gestão, direta ou indiretamente, têm uma intenção pedagógica com o intuito de enfatizar a necessidade de alinhamento entre as dimensões administrativa e pedagógica da escola.

Assim, embora compartilhem com a escola pública finalidades sociais e educativas (Arroyo, 1979; Gonçalves, 1980; Félix, 1989; Paro, 2001; Martins, 2004), as escolas privadas operam em uma lógica organizacional diferente, o que demanda análises específicas sobre sua estrutura. Ao trazer à tona tais especificidades, busca-se ampliar o escopo da reflexão e contribuir para uma compreensão mais situada e sensível à pluralidade de formas que a escola pode assumir.

Como pontuam Alves (2009), Carneiro (2015), Santos & Marques (2021), o ensino privado possui forte representatividade no país, como também grande importância social e econômica, constituindo parte fundamental para o sistema educacional. Apesar de representarem uma parcela significativa da oferta educacional no Brasil, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), aproximadamente 23%, as escolas privadas de educação básica permanecem relativamente invisíveis na produção acadêmica que discute gestão e liderança escolar. Em pesquisa recente à base de dados Spell, utilizando “gestão escolar” como palavra-chave, foram recuperados 23 artigos, dos quais 19 tratam exclusivamente da educação pública; apenas 2 tratam especificamente de escolas privadas, sendo um destes um estudo brasileiro (Montenegro, Nóbrega & Souza, 2010) e outro de Portugal (Souza, , Souza, Souza & Carneiro, 2017).

Além de representarem uma parcela significativa da oferta educacional no Brasil, as escolas privadas também desempenham um papel estratégico na qualidade da educação (França & Gonçalves, 2010; Feijó & França, 2021). Como destaca Alves (2009), para além das competências gerenciais, essas instituições desenvolvem e detêm tecnologias educacionais e expertises pedagógicas cujos resultados já foram reconhecidos por avaliações conduzidas pelo poder público. Ademais, os investimentos substanciais realizados pelo setor privado, especialmente em infraestrutura física, têm contribuído para ampliar o número de vagas disponíveis, mantendo custos que se mostram compatíveis com padrões internacionais.

A maioria das investigações concentra-se na rede pública, o que se justifica pela amplitude e relevância das políticas públicas, pelos desafios estruturais dessas instituições e pelo papel social que exercem. No entanto, essa predominância tende a produzir um vazio teórico sobre o funcionamento das escolas privadas, tratando-as por vezes como um espaço homogêneo ou neutro, o que compromete análises mais aprofundadas sobre suas particularidades organizacionais e relacionais. Autores como Campos & Laus-Gomes (2022) e Renó & Silva (2024) argumentam que, em face da considerável presença de instituições privadas de Educação Básica, a temática demanda exame e estudo aprofundados realidade e merece investigação e análise científica.

Além disso, para Campos & Laus-Gomes (2022) e Carvalho (2019), teorias, estudos e modelos próprios à gestão de entidades empresariais, de forma geral, têm sido transportados e incorporados, muitas vezes de modo acrítico e automático, ao espaço escolar e à sua administração, o que essa tese visa problematizar e superar, ao produzir conhecimento específico sobre a gestão no contexto das escolas de educação básica, com foco nas particularidades das relações e dinâmicas que caracterizam o ambiente escolar privado.

As escolas privadas operam sob uma tensão estrutural entre duas lógicas distintas: a educacional e a mercadológica. Madsen (2015), Oliveira (2018), Santos & Marques (2021) ressaltam que a concorrência faz com que as escolas privadas se adaptem ao mercado em razão de suas exigências e competitividade. Carvalho (2019) complementa que, se por um lado, devem cumprir a função social de educar com qualidade, por outro, precisam garantir sustentabilidade financeira e satisfação dos “clientes” alunos e responsáveis legais em um contexto de concorrência. Nesse sentido, como salienta Oliveira (2019), os desafios entre gestão pública e privada se distinguem quando se encontram dentre os setores públicos e privados.

Oliveira (2019) acrescenta que uma das causas mais relevantes dessa distinção diz respeito ao modo como se lida com o sistema de gestão de pessoas, pois a instabilidade constante de vínculo do profissional coloca-o numa condição de estar sempre disposto ou disposta a atender às necessidades da escola privada. Nesse sentido, Pinheiro (2011) complementa que as escolas privadas possuem recursos humanos suscetíveis de garantirem os objetivos coletivos assumidos.

Essa ambivalência imprime uma lógica organizacional distinta da que se observa nas escolas públicas, exigindo dos gestores e líderes escolares habilidades que transitam entre o campo pedagógico, administrativo, financeiro e jurídico (Boccia, Dabul & Lacerda, 2013). Renó & Silva (2024), acrescentam que os gestores precisam ainda ter noções de arquitetura escolar, psicologia, publicidade, marketing e saúde devido à crescente demanda pela inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Além disso, muitas escolas privadas apresentam uma estrutura organizacional em que o diretor escolar, frequentemente, exerce também atividades de gestão financeira, administrativa, de relacionamento com famílias, além do apoio à área pedagógica (Luck, 2004), em um processo que, como lembra Venas (2015), envolve relações internas e externas, ou seja, com o sistema educativo e com a comunidade na qual a escola está inserida.

Nesse sentido, Madsen (2015) e Carvalho (2019) consideram que a gestão das organizações com estas características requer um estilo de gestão próprio, direcionado para o cumprimento de objetivos, onde será necessário articular com as várias perspectivas de cada grupo de intervenientes.

A proximidade física e institucional entre lideranças e professores pode, em alguns casos, facilitar relações mais horizontais e propiciar a personalização de vínculos e práticas, podendo favorecer ou dificultar, dependendo da postura do diretor, a institucionalização de processos e a construção de uma cultura organizacional democrática e sólida. Para Madsen (2005), a escola privada promove laços emocionais mais fortes entre todos os agentes

educativos. Nessas circunstâncias, Fullan (2003) e Formosinho (2003) associam à forma como a liderança se estabelece à direta influência na construção de relacionamentos com a equipe e, conseqüentemente, nos resultados da organização.

Se por um lado, Madsen (2015) e Carvalho (2019) consideram que em escolas privadas a liderança é menos incerta do ponto de vista político, mais orientada para o cumprimento de metas acadêmicas, detendo ainda um maior poder na decisão e controle, por outro lado há uma certa instabilidade em relação à permanência de professores. Esta instabilidade é destacada por Kanan & Dresch (2022), quando se referem ao perfil e às condições de trabalho do corpo docente. Em escolas privadas de pequeno e médio porte, são frequentes a ausência de plano de carreira e a rotatividade elevada de professores. Tais condições dificultam a criação de projetos pedagógicos de longo prazo e comprometem a coesão da equipe, dificultando também a construção de vínculos de confiança e pertencimento que são elementos fundamentais à prática da liderança relacional. Ao mesmo tempo, exigem do gestor escolar habilidades relacionais para lidar com um quadro docente heterogêneo e, muitas vezes, instável.

A relação com as famílias dos alunos, concebidas também como consumidoras do serviço educacional, representa outra especificidade das escolas privadas (Fernandes, 2006). Nesses contextos, a gestão escolar precisa negociar constantemente as demandas pedagógicas com as expectativas dos pais e responsáveis, que muitas vezes priorizam resultados imediatos ou tentam interferir e opinar constantemente nas decisões da escola.

Esse processo acarreta pressões adicionais ao corpo docente e à liderança, que deve atuar como mediadora entre as exigências externas das famílias e os princípios pedagógicos internos. A liderança relacional, ao valorizar o diálogo e a escuta (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012; Price, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; Uhl-Bien & Carsten, 2018), pode se mostrar mais eficaz na mediação desses conflitos (Teles, 2009) do que abordagens autoritárias ou excessivamente orientadas ao desempenho.

É importante destacar que, embora as escolas privadas contem com suporte técnico, orientações normativas previstas na legislação educacional vigente (Brasil, 1996) e tenham a possibilidade de realizar consultas às secretarias de ensino, além de serem periodicamente acompanhadas por inspetores escolares, elas não estão inseridas nas mesmas políticas públicas de formação continuada e de programas sistemáticos de apoio pedagógico direcionados à rede pública. Essa distinção configura um ponto de atenção, uma vez que a formação continuada dos profissionais da educação é reconhecida como um fator estratégico para o aprimoramento das práticas pedagógicas e de gestão, podendo constituir-se, inclusive, como uma vantagem competitiva para as organizações escolares que investem em um plano de formação continuada

para seus profissionais (Canavarro, 2005; Galego, 2012).

Essa dinâmica, caracterizada por uma maior autonomia na gestão cotidiana (Estevão, 2010; Pinheiro, 2011; Madsen, 2015), pode representar uma lacuna importante na formação inicial e continuada de seus gestores, somada ao fato de que os cursos de pedagogia e licenciatura, de modo geral, ainda não contemplam as especificidades do contexto organizacional e das demandas gerenciais (Santos, 2008; Klébis, 2010; Santana, 2010; Mello, 2014; Ingham et al., 2015; Rovani, 2019; Moraes, Mariano & Dias, 2021; Tamião & Machado, 2022; Rizzatti & Pereira, 2024), próprias das instituições privadas de ensino, o que reforça a necessidade de aprofundar a discussão sobre este tema.

Em face dessas particularidades, é possível afirmar que a liderança nas escolas privadas demanda uma abordagem que vá além dos modelos tradicionais. A liderança relacional, ao privilegiar vínculos, interações significativas, escuta ativa e a construção coletiva de sentido (Day & Harrison, 2007; Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Sant'Anna & Diniz, 2016), apresenta-se como uma alternativa potente diante dos desafios e complexidades que permeiam a gestão nesse setor (Vinte, 2023; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023, 2024).

Além disso, embora a liderança relacional não tenha sido originalmente desenvolvida para contextos escolares, seus pressupostos oferecem contribuições relevantes para repensar as formas de liderança na educação básica (Vinte, 2023; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023, 2024).

Ao enfatizar a importância da qualidade das interações, da escuta ativa, do reconhecimento mútuo e da construção de sentido coletivo (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; 2024; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024), essa abordagem pode inspirar práticas de gestão mais alinhadas às dinâmicas e aos desafios próprios das escolas privadas.

Nesse sentido, a liderança relacional abre caminhos para superar modelos de liderança marcados pela hierarquia rígida, pela fragmentação ou pela reatividade, favorecendo o fortalecimento de uma cultura organizacional mais participativa, dialógica e humanizada, ainda que imersa nas especificidades e complexidades que caracterizam a escola como organização.

4.3 Histórico das principais abordagens sobre liderança

A investigação sobre liderança tem atravessado diversas décadas, com marcos

significativos desde os anos 1930 (Carvalho Neto et al., 2012; Day et al., 2014), acumulando um número expressivo de modelos, teorias e instrumentos de mensuração (Akram et al., 2016). Apesar de mais de um século de estudos sistemáticos sobre o tema, ainda persiste a ausência de consensos definitivos entre os pesquisadores da área (Adriano & Godoi, 2014; Miranda, 2015; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020), o que reforça o caráter dinâmico e multifacetado da liderança como campo de estudo.

Ao longo da história das teorias de liderança, diferentes períodos estiveram associados à hegemonia de distintas abordagens conceituais (Akram et al., 2016; Sant'Anna et al., 2017; D'Ávila et al., 2020). Além da grande diversidade teórica, a literatura também tem se dedicado a examinar os efeitos produzidos por diferentes estilos de liderança e perfis de líderes, inclusive aqueles de natureza negativa (Frost, 2006; Schyns & Schilling 2013; Braun, 2017; Braun, Kark & Wisse, 2018).

Carvalho Neto (2010) lembra que, até o final da década de 1940, predominavam as teorias baseadas na personalidade, como a teoria do "grande homem" e a teoria dos traços (Carlyle, 1841; Galton, 1869). Como apontam Sadler (2003), Carvalho Neto, Tanure, Santos & Lima (2012), Pedruzzi Junior, Silva Neto, Pedruzzi, & Cardoso (2016) o período do “grande homem” predominou até o fim da primeira guerra e o período dos traços teve sua duração entre as duas grandes guerras.

Durante o apogeu da abordagem dos traços pessoais, Pereira, Saraiva & Rezende (2023) consideram que a ênfase estava na seleção de líderes, em que se acreditava que a liderança era uma característica inata e não uma habilidade a ser aprendida. Nesse período, existiam três grupos de aspectos observados nos líderes: i) aspectos físicos: porte, aparência; ii) habilidades características: inteligência e oratória, escolaridade e conhecimento; e iii) traços de personalidade: autoconfiança, valores.

No final da década de 1940, começaram a surgir críticas tanto à teoria do grande homem quanto à teoria dos traços. Stogdill (1948) é amplamente reconhecido como o autor que inaugura formalmente essa inflexão teórica, ao revisar mais de 100 estudos sobre traços de liderança e concluir que não existe um conjunto universal de características pessoais capaz de garantir a eficácia do líder. O autor apresenta um dos poucos consensos deste campo de pesquisa, ao ressaltar que a liderança não depende exclusivamente de traços inatos, mas sim da interação entre as características individuais e as exigências contextuais. Seu trabalho marcou a transição para abordagens que consideram o comportamento do líder e as situações nas quais a liderança ocorre, abrindo caminho para as teorias comportamentais e contingenciais.

Carvalho Neto, Tanure, Santos & Lima (2012) lembram que a principal crítica à teoria

do grande homem estava na ideia de que quase todos os indivíduos desempenham papéis de líderes em alguns grupos e de liderados em outros, o que tornava incoerente atribuir exclusivamente à personalidade a causa para alguém se tornar líder. Já quanto à teoria dos traços, questionava-se principalmente a baixa correlação entre as variáveis usadas para medir traços e as aptidões necessárias para o exercício da liderança

Nesse período, Pedruzzi Junior, Silva Neto, Pedruzzi, & Cardoso (2016) relatam que os pesquisadores passaram a focar na tentativa de identificar comportamentos dos líderes e o que eles faziam, para identificar as características dos líderes eficazes, surgindo assim as Teorias Comportamentais (Fleishman, Harris & Burt, 1955; Bass, 1960; Likert, 1961).

Entre os anos 1950 e 1960, o foco deslocou-se para as abordagens comportamentais (Carvalho Neto, Tanure, Santos & Lima, 2012; Turano & Cavazotte, 2016; Lord, Day, Zaccaro & Avolio, 2017; Pereira, Aida & Rosalem, 2021). Surgidas no pós-guerra, advinda da Escola de Relações Humanas, as Teorias Comportamentais deixam de enfatizar as características natas de personalidade, para enfatizar os comportamentos necessários ao exercício da liderança (Pedruzzi Junior, Silva Neto, Pedruzzi, & Cardoso, 2016).

No contexto da Abordagem Comportamental, cuja ênfase recai sobre o comportamento humano, a busca pela eficácia do líder em obter resultados organizacionais ocorre por meio da motivação, sendo a liderança um componente central nesse processo, juntamente com a aceitação da autoridade e o processo decisório. Assim, a motivação e a tomada de decisão configuram-se como elementos intrinsecamente relacionados ao papel exercido pelo líder comportamental (Pereira, Saraiva & Rezende, 2023).

Jackson (2005) e Souza & Wood Junior (2022) destacam que as teorias tradicionais enfatizam a ideia de que a liderança é exercida e representada por um único indivíduo. Essa abordagem direcionou as pesquisas sobre liderança para o estudo dos traços, estilos e comportamentos pessoais, além de entenderem a influência como um processo vertical que parte do líder em direção aos liderados (Pearce & Conger, 2003; Crevani et al., 2007; Souza & Wood Junior, 2022).

Na década de 1960 emergiram as teorias contingenciais e situacionais (Fiedler, 1964; Hersey & Blanchard, 1969, 1977; House, 1971; Yukl, 1971, 1989). Carvalho Neto, Tanure, Santos & Lima (2012), Rezende, Carvalho Neto & Tanure (2014) consideram que, pela primeira vez, passou-se a considerar a liderança como um fenômeno multidimensional e dependente do contexto. Para Lord, Day, Zaccaro & Avolio (2017) nessas teorias, os comportamentos dos líderes são diferenciados conforme as circunstâncias e momentos específicos.

Pereira, Saraiva & Rezende (2023) relatam que, para os teóricos dessa abordagem, a liderança deixa de ser um traço inato e passa a ser uma característica a ser desenvolvida. Carvalho Neto, Tanure, Santos & Lima (2012) acrescentam que nessa abordagem a liderança eficaz depende de um ou mais fatores referentes à personalidade, ao comportamento, à influência e à situação. Neste contexto, começa a surgir nas empresas um grande número de programas de treinamento e desenvolvimento em liderança (Pereira, Saraiva & Rezende, 2023).

A partir da década de 1980, diante de um ambiente organizacional caracterizado por mudanças rápidas e incertezas crescentes, a liderança deixa de ser um fenômeno unidirecional do líder para o liderado e passa a ser considerada como um processo que ocorre em duplo sentido e depende tanto do líder quanto do liderado para que os objetivos e expectativas mútuas sejam cumpridos (Rezende, Carvalho Neto & Tanure, 2014).

Estudos que apresentam essas características, sob abordagens diferentes, foram agrupados numa perspectiva mais ampla denominada abordagem da Nova Liderança (Carvalho Neto, 2010; Miranda, 2015; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; D'Ávila et al., 2020). No campo da Nova Liderança, algumas abordagens ganharam maior projeção, entre elas a liderança carismática, a transacional, a transformacional, a autêntica e a teoria da troca líder-membro, esta última conhecida como *Leader-Member Exchange* – LMX e (Avolio & Gardner, 2005; Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Carvalho Neto et al., 2012; Carvalho Neto, 2010; Rezende, Carvalho Neto & Tanure 2014).

Também em uma análise histórica, Couto-de-Souza & Tomei (2008) relatam que o conceito de liderança carismática teve sua origem em estudos sobre líderes políticos mundiais, com a indicação do carisma, habilidade do líder para gerar grande poder simbólico, como fator fundamental em um processo transformacional. Para Baesso, Lopes, Morais & Rodrigues (2017), Max Weber (1925/1968) foi o primeiro pesquisador a contextualizar a liderança carismática como um dos três tipos de autoridade em uma sociedade: tradicional, racional-legal e carismática. Barbuto (2005), Couto-de-Souza & Tomei (2008) acrescentam que Weber descreveu o conceito de liderança carismática como a geração de uma percepção nos subordinados de que o líder é dotado de capacidades ou talentos excepcionais. Em suas origens, a liderança carismática era um foco no estudo de líderes políticos e mundiais. Diversos estudos posteriores, como a obra emblemática de Burns (1978), incluíram o estilo de liderança carismática como parte da liderança transformacional (Couto-de-Souza & Tomei, 2008).

Gomes & Cruz (2007) ressaltam que o conceito de carisma na abordagem carismática não dever ser apenas focalizado no "dom" possuído pelo líder, mas também na forma como ele é percebido pelos outros, levando-os a comprometerem-se com as suas ideias e ações. Uma

das primeiras tentativas de estruturar os dados e pressupostos acerca da liderança carismática num único modelo foi efetuada por House (1977). Souza & Wood Junior (2022) concluem que a liderança carismática procura enfatizar as respostas emocionais dos liderados à uma visão e missão inspiradoras enunciadas pelo líder, bem como as suas habilidades e talento pessoal para exercer influência de forma profunda e extraordinária.

No final dos anos 1970, Burns (1978) desenvolveu uma teoria para explicar as diferenças entre o comportamento dos líderes políticos, usando a liderança transacional e a liderança transformacional. Estas teorias, que tiveram Burns (1978) como precursor, tem como foco o estudo do processo de trocas entre líderes e liderados (Burns, 1978, Pereira, Saraiva & Rezende, 2023). O estilo de liderança transacional é definido por Bass (1999) como sendo um relacionamento de troca entre líder e liderado, em que o líder busca atender aos próprios interesses pessoais dos liderados em consonância com os objetivos da organização que representa, por meio de trocas baseadas no desempenho dos liderados. Para Pedruzzi Junior, Silva Neto, Pedruzzi & Cardoso (2016) os líderes estudados por estas duas teorias buscam que os liderados cumpram determinados objetivos e em troca se esforçam para satisfazer seus desejos.

Segundo Dias, Rocha & Grangeiro (2022) a liderança transacional é voltada a um modelo de troca, de realização e recompensa entre o líder e seu liderado, não desempenhando um papel mais amplo em relação ao desenvolvimento pessoal ou profissional de quem efetua o trabalho. Os líderes transacionais foram definidos como pessoas que enfatizam o trabalho padronizado e tarefas orientadas. O ponto focal está na finalização de tarefas, com recompensas ou punições, a fim de influenciar e melhorar o desempenho dos empregados.

A partir de 1980, quando as teorias organizacionais entram em uma fase de discussão mais complexa, a teoria da liderança transformacional ganha destaque. A partir dos estudos de Burns (1978), que tinha uma abordagem mais filosófica e centrada em líderes políticos, Bass (1985) operacionalizou e sistematizou a liderança transformacional no campo da psicologia organizacional e da administração.

Couto-de-Souza & Tomei (2008) definiram os líderes transformacionais como aqueles que identificam potencial em seus seguidores (Jogulu & Wood, 2006). Para Barbuto (2005), o líder transformador é capaz de fazer os seguidores abdicarem de suas próprias preocupações e batalharem por um objetivo comum para alcançar metas nunca imaginadas como possíveis. Avolio, Walumbwa e Weber (2009), bem como Hetland, Sandal e Johnsen (2008), definem os quatro pilares da liderança transformacional como: influência idealizada, motivação inspiradora, estímulo intelectual e consideração individualizada pelas necessidades dos

seguidores.

Apesar da ampla visibilidade que a liderança transformacional conquistou na literatura, autores como Carvalho Neto (2010) alertam para o seu caráter exógeno, fortemente enraizado no contexto estadunidense, cujas características não são plenamente aplicáveis à realidade brasileira. Além disso, há uma crítica da literatura à deificação do líder transformacional, que seria uma espécie de semideus (Carvalho Neto et al., 2012), ao qual é conferido um papel quase sobre-humano, desconsiderando os condicionantes contextuais e sociais (Carvalho Neto et al., 2012; Ford & Harding, 2018). Outro ponto de limitação refere-se ao fato de que o liderado não é tratado como sujeito de pesquisa, negligenciando o caráter relacional do processo de liderança (Versiani, Caeiro & Carvalho Neto, 2017).

Dentre todas essas teorias da Nova Liderança, a *Leader-Member Exchange* - LMX - é a primeira a se destacar por tratar o liderado como sujeito ativo no processo investigativo (Carvalho Neto, 2010; Carvalho Neto, Tanure, Santos, Mota & Lima, 2012; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020). As pesquisas passam a enfatizar que a liderança não pode ser compreendida exclusivamente a partir das características individuais do líder ou das circunstâncias situacionais. Ao contrário, é concebida como um processo de interação social, marcado por uma influência mútua e diádica entre líderes e liderados. Essa perspectiva ganha visibilidade, sobretudo, com os estudos relacionados à Teoria LMX, conforme discutido por Uhl-Bien (2006), Adriano e Godoi (2014), e D'Ávila, Oliveira, Diniz e Sant'Anna (2020). Para Graen & Uhl-Bien (1995), Souza & Wood Junior (2022), a teoria da troca entre líder-liderado (LMX) considera a liderança como uma “transação” ou “troca” entre os envolvidos no relacionamento. Quanto melhor for a relação líder-liderado, melhores serão os resultados alcançados.

O reconhecimento da liderança como um processo de interação social, envolvendo mútua influência entre líderes e liderados, emerge com maior ênfase a partir da LMX, sendo esta apontada como precursora de uma nova vertente teórica: a liderança relacional (Uhl-Bien, 2006; Adriano & Godoi, 2014; D'Ávila et al., 2020). Segundo Souza e Wood Junior (2022), a visão individualista centrada em qualidades e capacidades pessoais essenciais tende a tratar essas características de forma abstrata, buscando identificá-las em indivíduos específicos que ocupam posições hierárquicas superiores, sem considerar o contexto e as relações de poder envolvidas. Nesse sentido, embora a LMX enfatize a relação diádica, líder liderado, é a liderança relacional que amplia esse olhar, incorporando o contexto, as múltiplas conexões que ocorrem no ambiente organizacional: entre líderes e liderados, entre pares e entre indivíduos e a estrutura organizacional (Uhl-Bien, 2006; Sant'Anna et al., 2017; Lima et al., 2019).

Essa evolução teórica reflete o movimento mais recente da literatura (Ferreira, Carvalho Neto, Diniz, & Sant’Anna, 2025), que busca redesenhar a compreensão da liderança, com ênfase em suas dimensões processuais, contextuais e relacionais. Nesse cenário, a liderança relacional emerge como uma abordagem contemporânea e relevante, ao lado de outras vertentes igualmente preocupadas em superar as limitações das teorias anteriores e dar conta da complexidade dos fenômenos organizacionais (Miranda, 2015; Akram et al., 2016; D’Ávila et al., 2020).

A revisão realizada também permitiu sistematizar os principais marcos históricos e teóricos que fundamentam as distintas abordagens da liderança, bem como identificar os autores precursores ou mais dedicados a cada uma delas. O quadro a seguir apresenta essa síntese, destacando o período de surgimento, os princípios centrais de cada abordagem e os autores que contribuíram significativamente para sua formulação e desenvolvimento.

Quadro 2 – Marcos Históricos e Abordagens Teóricas da Liderança

Abordagem	Princípios da Abordagem	Principais Autores	Referências
Teoria do Grande Homem	Liderança como uma qualidade inata de indivíduos extraordinários, com características excepcionais.	Carlyle, 1841; Galton, 1869	Sadler, 2003; Carvalho Neto, Tanure, Santos & Lima, 2012; Pedruzzi Junior, Silva Neto, Pedruzzi & Cardoso, 2016
Teoria dos Traços	Ênfase em atributos físicos, habilidades cognitivas e traços de personalidade para identificar líderes naturais.		Carvalho Neto, Tanure, Santos & Lima, 2012; Pereira, Saraiva & Rezende, 2023
Abordagem Comportamental	Foco nos comportamentos eficazes de liderança, como atenção às pessoas e às tarefas; ênfase na motivação e no processo decisório.	Fleishman, Harris & Burt, 1955; Bass, 1960; Likert, 1961	Pedruzzi Junior, Silva Neto, Pedruzzi & Cardoso, 2016; Pereira, Saraiva & Rezende, 2023; Jackson, 2005; Souza & Wood Junior, 2022
Teorias Situacionais e Contingenciais	A eficácia da liderança depende do contexto organizacional e situacional; líderes eficazes adaptam-se às circunstâncias.	Fiedler, 1964; Hersey & Blanchard, 1969, 1977; House, 1971; Yukl, 1971, 1989	Carvalho Neto, Tanure, Santos & Lima, 2012; Rezende, Carvalho Neto & Tanure, 2014; Lord, Day, Zaccaro & Avolio, 2017; Pereira, Saraiva & Rezende, 2023

Liderança Carismática	Liderança baseada em influência simbólica e emocional; o líder é visto como dotado de qualidades excepcionais e inspiradoras.	Weber (1947), House (1977)	Weber, 1925/1968; House, 1977; Barbuto, 2005; Couto-de-Souza & Tomei, 2008; Souza & Wood Junior, 2022
Liderança Transacional	Relação de troca entre líder e liderado, baseada em recompensas ou punições conforme o desempenho.	Burns (1978), Bass (1985)	Burns, 1978; Bass, 1999; Pedruzzi Junior, Silva Neto, Pedruzzi & Cardoso, 2016; Dias, Rocha & Grangeiro, 2022
Liderança Transformacional	O líder estimula, inspira e desenvolve seus seguidores para além do interesse próprio; enfatiza motivação, visão, carisma e consideração individual.	Burns (1978), Bass (1985), Avolio & Bass (1995)	Burns, 1978; Bass, 1985; Avolio, Walumbwa & Weber, 2009; Barbuto, 2005; Hetland, Sandal & Johnsen, 2008; Versiani, Caeiro & Carvalho Neto, 2017
Leader-Member Exchange (LMX)	Ênfase na qualidade da relação diádica entre líder e liderado; liderança como processo interativo e diferenciado por membro.	Graen & Uhl-Bien (1995)	Graen & Uhl-Bien, 1995; Uhl-Bien, 2006; Adriano & Godoi, 2014; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019
Liderança Relacional	Processo de influência social baseado em interações multilaterais, com ênfase nas conexões e interdependências entre indivíduo, organização e ambiente.	Uhl-Bien (2006)	Uhl-Bien, 2006; Sant'Anna et al., 2017; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna, 2025; Miranda, 2015; D'Ávila et al., 2020; Akram et al., 2016

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4 A Liderança Relacional

Como salientado anteriormente, liderança é uma temática de expressiva relevância para as organizações, quaisquer que sejam elas, com crescente pesquisas sobre novas tipologias de liderança, principalmente no que diz respeito a comportamentos, habilidades, competências e mentalidades (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Ford & Harding, 2018; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Mesmo diante de quase um século de estudos sobre liderança, Akram, Hussain, Haider & Akram (2016) consideram que a complexidade do relacionamento entre o líder e os liderados infelizmente foi ignorada e subestimada, tendo as teorias LMX e Relacional permanecido como as únicas que focavam no liderado, preenchendo esta lacuna na literatura (Hetland, Sandal & Johnsen, 2008; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Versiani, Caeiro & Carvalho Neto, 2017; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Ford & Harding, 2018; Uhl-Bien & Carsten, 2018).

Tive a oportunidade no mestrado de levantar a literatura relacional até no seguinte estágio, que descrevo a seguir.

Ao contrário da maioria das teorias de liderança, a liderança relacional é uma abordagem de contemporânea que abarca a multilateralidade nas relações líder-liderado, liderado-liderado, líder-organização, líder-sociedade, sendo um processo de interação social entre líderes, liderados e outros atores individuais e sociais coletivos, levando em conta a influência dos contextos organizacionais e sociais (Uhl-Bien, 2006; Ospina; Kersh & Quick, 2014; Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram, 2016; Uhl-Bien & Arena, 2018; Sobral & Furtado, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020). Portanto, a liderança relacional relaciona-se com a instância da coletividade, ao envolver a construção de entendimentos compartilhados entre os indivíduos (Sobral & Furtado, 2019; Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020).

Mary Uhl-Bien (2006) é uma das precursoras da abordagem de liderança relacional (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna 2025). Para a autora, liderança relacional é conceituada como um processo de influência social resultante dos vínculos entre o indivíduo, a organização e o ambiente no qual eles se inserem. Portanto, líder e liderado não podem existir independentemente, mas devem ser construídos relacionalmente, adotados e validados por meio de um complexo processo de interação pessoal, organizacional e societal (Uhl-Bien, 2006; Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram, 2016; Turano & Cavazotte, 2016; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Na perspectiva relacional, a unidade básica de análise na pesquisa de liderança não são os indivíduos, e sim os relacionamentos. O foco está na dinâmica coletiva como, por exemplo, para combinar relações e contextos de interação (Uhl-Bien, 2006). Assim, o trabalho de liderança deve ser realizado em interações envolvendo vários atores a partir de formas de diálogo que incentivem, valorizem e alinhem diferentes contribuições para direcionar a ação coletiva (Crevani, 2015).

Essa mudança do foco da liderança da ação individual para um processo de construção coletiva abre espaço para o exercício de liderança por parte de todos os membros da

organização, com impactos positivos no desempenho de grupos e organizações (Sobral & Furtado, 2019).

Como salientam Stephens & Carmeli (2017), Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), a liderança relacional centra-se nas relações e investiga a forma como a liderança é ativada, construída, exercida e reconfigurada. Como resultado dessa mudança de paradigma do foco na liderança como resultado da ação individual para um processo de construção coletiva (Day & Harrison, 2007; Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Sant'Anna & Diniz, 2016), todos os membros da organização podem exercitar suas habilidades de liderança, o que favorece o desempenho de grupos e organizações (Sobral & Furtado, 2019).

A dimensão relacional da liderança, portanto, pode ser caracterizada pelo interesse e preocupação com as pessoas e relacionamentos (Uhl-Bien, 2006), e favorece o aumento da confiança nas redes de relações multilaterais dentro das organizações (Price, 2012, 2015) que são fontes para a interpretação da dinâmica relacional (Santos, 2015).

A dimensão relacional da liderança pode favorecer o aumento da satisfação com o trabalho, a conexão da equipe com a organização (Yukl, 2013), a construção e sustentação de contextos capacitantes relacionados à criação, à inovação (Sant'Anna, 2021) e à adaptabilidade (Fletcher, 2004; Stephens & Carmeli, 2017; Priyono & Anggorowati, 2020).

Ospina, Kersh & Quick (2014) acrescentam que a liderança relacional valida a importância da liderança orientada para melhorar relacionamentos entre indivíduos ou organizações.

O termo relacional é utilizado para enfatizar uma visão de liderança e de organização como construções sociais humanas, que contêm múltiplas conexões e interdependências. D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna (2020) enfatizam que a liderança emana das ricas conexões entre seus membros, organizações e os contextos nos quais estão inseridos. É, portanto, socialmente construída.

Como apontam Cunliffe & Eriksen (2011), na liderança relacional não basta apenas a possibilidade de criar oportunidades para o diálogo que chamam de relacionalmente responsivo. Consideram também os tipos de relacionamentos entre as pessoas, a necessidade de ser respeitoso, estabelecer confiança e que as pessoas sejam capazes de expressar-se (Price, 2012, 2015). Uhl-Bien (2006) lembra ainda que a liderança relacional acontece quando líderes e liderados conseguem desenvolver relações eficazes (parcerias), que resultem em mútua influência.

James Carifio (2010) desenvolveu e validou um instrumento quantitativo que representou um avanço relevante na operacionalização do construto de liderança relacional, visando avaliar dimensões como inclusividade, empoderamento, cuidado, ética e visão/intuição, sua investigação concentrou-se principalmente na identificação e mensuração de atributos associados ao comportamento do líder.

Embora fundamentada em uma perspectiva relacional da liderança, a escala proposta pelo autor direciona sua análise prioritariamente às características e práticas exercidas pelo líder, enfatizando a atuação individual do agente de liderança na promoção de relações interpessoais positivas dentro das organizações e na conclusão de seu estudo, Carifio (2010) ressalta que a forma com o líder será avaliado e julgado depende mais das características das partes interessadas (os liderados) que emitem os julgamentos e as caracterizações do que de quaisquer características objetivas ou estabelecidas independentemente que essa pessoa possa ter.

Em uma posição de líder relacional, no espaço de uma relação de liderança, o indivíduo deve, necessariamente, estar legitimado pelo liderado. A liderança manifesta-se no exercício do poder ratificado por um grupo, havendo um acordo tácito em que líder e liderados compartilham sentidos e visões (Faria & Meneghetti, 2011; Pereira, Saraiva & Rezende, 2023).

Suporte, desenvolvimento e reconhecimento são exemplos de comportamento do líder orientado para as relações (Yukl, 2013; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017). Como salientam Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), o líder relacional deve possuir habilidades comunicacionais, sociais, políticas e inspiracionais, além da capacidade de reconhecer a importância da alteridade e da diferença. Deve ter visão sistêmica (Sant'Anna & Diniz, 2016; Uhl-Bien & Arena, 2018), relacionamento interpessoal, comunicação, negociação e escuta (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024), bem como capacidade de articular todas estas habilidades por meio de dispositivos que possibilitem a construção de ambiências organizacionais saudáveis, favoráveis à inovação, vitalidade e sustentabilidade.

A abordagem da Liderança Relacional pode ser analisada sob as perspectivas de entidade e de relacionamento. As duas identificam a liderança como um processo de construção social (Miranda, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani 2019).

Na perspectiva da entidade, os processos relacionais são centrados nas percepções e cognições dos indivíduos, à medida em que eles se envolvem em trocas e influenciam os

relacionamentos de uns com os outros (Uhl-Bien, 2006; Endres & Weibler, 2017; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017).

Na perspectiva do relacionamento, o cerne do processo está na construção múltipla entre indivíduos e organização, uma vez que ambos não são percebidos como fabricantes do processo, mas como estando também presentes nestes processos e, portanto, sofrendo influência deles, num movimento dinâmico (Uhl-bien, 2006; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019).

Nesta perspectiva, conhecer é sempre um processo de relacionamento. Relacionar-se é um processo construtivo e contínuo de construção de significado, de reconhecer que os fenômenos organizacionais existem em relações interdependentes e de significado intersubjetivo (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien 2012; Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Uhl-Bien & Carsten, 2018; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Ao privilegiar a dimensão contextual e indo muito além da análise da díade líder-liderado, a liderança relacional torna-se uma proposta de superar uma importante lacuna dos *Leadership Studies*, abrindo espaço para uma perspectiva de análise mais sistêmica e multidimensional (Sant'Anna & Diniz, 2016; Uhl-Bien & Arena, 2018)

A literatura pesquisada até esse ponto pode ser resumida conforme quadro 3 com os principais pressupostos da liderança relacional, juntamente com os autores que discutiram esses pressupostos em diferentes contextos e publicações entre os anos de 2006 e 2020.

Quadro 03 – Pressupostos da Liderança Relacional

Pressupostos da Liderança Relacional	Autores
Considera a multilateralidade nas relações líder-liderado, liderado-liderado, líder-organização, líder-sociedade.	Uhl-Bien (2006); Ospina, Kersh, Quick (2014); Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram (2016); Uhl-Bien & Arena (2018); Sobral & Furtado (2019); D'Ávila, Oliveira, Diniz, Sant'Anna (2020)
Envolve a construção de entendimentos compartilhados entre os indivíduos.	Silva, Filippim & Sant'Anna (2020)
É um processo de influência social resultante dos vínculos entre indivíduo, organização e ambiente.	Uhl-Bien (2006); Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram (2016); Turano & Cavazotte (2016);
É construída relacionalmente e validada por meio de interações pessoais, organizacionais e societais.	Uhl-Bien (2006); Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram (2016); Turano & Cavazotte (2016);
É centrada nas relações, investigando como a liderança é ativada, construída e reconfigurada.	Day & Harrison (2007); Uhl-Bien, Marion, & McKelvey (2007); Lindgren, Packendorff & Tham (2011)

Favorece o aumento da confiança nas redes multilaterais dentro das organizações.	Price (2012); Price (2015); Sartori et al. (2018) Erhan, Uzunbacak & Aydin (2022).
Favorece a inovação, criação e adaptabilidade no contexto organizacional.	Fletcher (2004); Stephens & Carmeli (2017); Priyono & Anggorowati (2020)
Emerge das conexões ricas entre membros, organizações e seus contextos.	D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna (2020)
Envolve respeito, confiança e a capacidade de expressar-se.	Price (2012); Price (2015); Cunliffe & Eriksen (2011)
Caracterizada pelo suporte, desenvolvimento e reconhecimento do líder em relação às pessoas.	Yukl (2013); Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024).
Exige habilidades de comunicação, negociação, escuta, alteridade e visão sistêmica.	Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015); Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017)
É um processo de construção social, envolvendo múltiplas conexões e interdependências.	Miranda (2015); Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017); Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani (2019); Uhl-Bien (2006); Fairhurst & Uhl-Bien (2012); Uhl-Bien & Carsten (2018); D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna (2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos pressupostos identificados acima, é possível resumir algumas características associadas à liderança relacional, mostradas no Quadro 4 em seguida.

Quadro 4 – Características da Liderança Relacional

Características da Liderança Relacional
Envolve relações multilaterais entre líder, liderados e contexto.
Processo de influência social entre indivíduo, organização e ambiente.
Emerge das conexões entre membros, organizações e contextos.
Construída relacionalmente e validada por interações.
Processo de construção social com múltiplas conexões.
Baseada em entendimentos compartilhados.
Promove altos níveis de colaboração.
Centra-se nas relações, construção e reconfiguração da liderança.
Capacidade de desenvolver relacionamentos transparentes e confiáveis.
Estimula inovação, criação e adaptabilidade.
Promove respeito, confiança e expressão individual.
Capacidade para lidar e aceitar a diversidade.
Envolve suporte, desenvolvimento e reconhecimento.
Exige habilidades comunicacionais, de escuta e visão sistêmica.
Mobiliza pessoas em direção a objetivos.
Cria condições para o desenvolvimento dos indivíduos.
Capacidade de compreender e gerir as emoções dos outros e as suas próprias.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir daqui trata-se de aprofundar na discussão teórica mais recente sobre liderança relacional. Em contribuições mais recentes, Uhl-Bien, Marion, & McKelvey (2007), Lindgren, Packendorff & Tham (2011); Clegg, Crevani, Uhl-Bien & By (2021); Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By (2021) e Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024) reiteram que a liderança relacional é uma realização coletiva que emerge nas relações e interações entre redes complexas de atores, que por sua vez são reproduzidas e transformadas por meio dessas relações e interações, operando no tempo e no espaço.

Em pesquisa recente, Ferreira, Carvalho Neto, Diniz, & Sant'Anna (2025), ao analisarem características relevantes para uma liderança eficaz em organizações do setor de tecnologia, sob a perspectiva da liderança relacional, confirmaram a comunicação, a confiança e o suporte do líder como condições indispensáveis para uma liderança eficaz.

Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024) também reafirmam um dos pressupostos centrais da liderança relacional, a superação das noções de liderança com foco no líder, vinculadas ao desenvolvimento de competências requeridas a ocupantes de posições gerenciais (Ospina; Kersh & Quick, 2014; Cunliffe & Eriksen, 2011, Uhl-Bien & Arena, 2018, Sant'Anna, 2021; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021) e validam a importância de uma compreensão mais ampla da liderança como fenômeno que permeia o universo das relações humanas, assim como diferentes agentes, não somente aqueles inscritos nas estruturas hierárquicas das organizações (Ospina, Kersh & Quick, 2014; Silva, Filippim & Sant'anna, 2020).

Na teoria da liderança relacional, as diferentes dimensões em análise – societais, organizacionais, atributos pessoais – são consideradas de modo mais sistêmico e inter-relacionado (Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021).

Silva, Filippim & Sant'anna (2020), com base nos estudos de Uhl-Bien, elencam quatro pressupostos requeridos à liderança relacional: a liderança decorre da utilização da influência para a geração da mudança; a liderança se refere a um comportamento e não a uma posição formal (cargo ou título); à medida em que o líder aprimora suas capacidades para construir e manter relações eficazes, a liderança se torna cada vez mais eficaz (Uhl-Bien, 2003).

Para Psychogios & Dimitriadis, (2021), não é possível ignorar que a liderança relacional é um fenômeno social que ocorre em um contexto social. É altamente formulada de forma contínua a partir das ações e interações entre várias redes de pessoas (Sant'Anna, 2021; Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024). Ou seja, é socialmente construída. Kempster & Jackson (2021) retomam a definição de liderança de Rost (1991), ao afirmarem que a liderança é uma relação de influência entre líderes e liderados que pretendem mudanças reais que reflitam seus propósitos mútuos.

Kempster & Jackson (2021) destacam quatro elementos essenciais que devem estar presentes para que ocorra uma liderança genuína que se aproxime da teoria relacional: a relação deve basear-se na influência multidirecional e não coercitiva; normalmente há mais de um líder e sempre mais de um liderado no relacionamento; tanto os líderes quanto os liderados trabalham juntos para provocar mudanças substanciais, e não superficiais; líderes e liderados devem compartilhar a responsabilidade por quaisquer consequências que possam surgir como resultados desta relação de liderança.

Embora Kempster & Jackson (2021) considerem que esse tipo de relacionamento de liderança é algo que ainda é a exceção e não a regra, para Jackson & Parry (2018) devemos almejar esse relacionamento se quisermos garantir um futuro sustentável e que seus resultados sejam traduzidos em benefícios que revertam para indivíduos, comunidades e sociedades, para além dos benefícios no âmbito organizacional (Burns, 1978; Rost, 1991). Nesse sentido, Jackson & Parry (2018) acrescentam à liderança relacional a lente da responsabilidade, na qual a principal preocupação se torna o relacionamento entre líderes e as múltiplas partes interessadas.

Partindo das análises de liderança sob a ótica do relacionamento, Maak, Pless & Wohlgezogen (2021) também analisam a questão da responsabilidade. Para Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By, (2021a), ampliar a perspectiva para incorporar as partes interessadas pressupõe que a liderança necessariamente tenha qualidades relacionais e éticas, além de abarcar toda a gama de liderança em termos de partes interessadas atendidas, características e papéis dos líderes, bem como o contexto em que a liderança é praticada (Sant'Anna, 2021).

Uhl-Bien (2021b), reafirma, outra vez mais, que estudar os líderes sozinhos nunca fará com que tenhamos uma compreensão completa do complexo fenômeno social que é a liderança, sendo necessário para tal fim considerarmos a dinâmica coletiva e relacional de líderes e seguidores inter-relacionados no tempo e no espaço (Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Uhl-Bien & Ospina, 2012; Bryson, Berberg, Crosby & Patton 2021; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021).

Estudos de Uhl-Bien e vários colaboradores desta autora central na teoria da liderança relacional acrescentam que a liderança pode ser múltipla; pode ser, ao mesmo tempo, centralizada e de cima para baixo. Ao mesmo tempo em que é coletiva, relacional e distribuída e que, embora houvesse liderança de cima para baixo, essa é apenas uma parte de um processo coletivo muito maior de cocriação e coconstrução de liderança, isto é, relacional, coletivo, distribuído (Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Uhl-Bien & Ospina, 2012; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Uhl-Bien, 2021b; Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024).

Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By (2021) salientam que, para que a liderança ocorra nas relações e na interação das redes de atores operando no tempo e no espaço, como já salientado algumas vezes na literatura discutida até aqui, há que ampliar a perspectiva para incorporar as partes interessadas, e para isso pressupõem que a liderança necessariamente tenha qualidades relacionais e éticas.

A produção do líder relacional seria um efeito performativo, permitindo e restringindo a produção de diferentes cursos de ação realizados por vários atores em configurações de relações em evolução. É por meio dessa interação com diversas redes de atores que se dá a liderança relacional (Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By, 2021)

Vários estudos, como os de Bryson, Berberg, Crosby & Patton (2021), Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By (2021), Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By (2021) Sousa & Dierendonck (2021) e Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024), reconhecem a liderança relacional como um empreendimento disperso, complexo, colaborativo, coletivo e multimodal, incluindo elementos materiais, elementos tangíveis (como tecnologia e recursos físicos), na prática da liderança. Juntos, eles trazem o foco para o elemento humano da liderança como um relacionamento não coercitivo que busca resultados mutuamente benéficos, algo mais complexo e distribuído do que como a prática de liderança tem sido tradicionalmente entendida.

Bryson, Berberg, Crosby & Patton (2021, pg.180) acrescentam à concepção da noção de liderança relacional o fato de que ela concentra em “liderar uma transformação social para criar valor público e promover o bem comum”, com base em uma compreensão de liderança em termos de direção, alinhamento com propósitos e compromisso de todos da organização. Bryson, Berberg, Crosby & Patton (2021) concluem que a liderança precisa então ser relacional, visionária, política e adaptativa, abraçando, ao invés de evitar, emergência, holismo, dinamismo, características que coincidem com a liderança relacional.

É somente considerando as redes de ações, relações, linguagens, práticas, configurações e agenciamentos entre as pessoas, entre os diferentes atores que interagem no tempo e no espaço organizacional e fora dele que permitem que a liderança ocorra é que podemos entender como a liderança e a mudança são produzidas, para o bem e para o mal (Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By, 2021).

Analisando a liderança relacional com base nos cenários que envolveram a pandemia do COVID- 19, Maak, Pless, & Wohlgezogen (2021), Uhl-Bien (2021a), Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By (2021), Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By (2021) e Maritsa, Goula, Psychogios & Pierrakos (2022) se propõem a desenvolver conhecimento sobre liderança como um processo, realizado em relações e interações que são sociais e materiais, situadas em lugares e espaços

que restringem/permitem a liderança e os processos de mudança, mas que, ao mesmo tempo, são reproduzidos à medida em que esses processos se desenrolam.

Outros estudos apontaram a necessidade de se dar sentido à liderança como processual e relacional, sem limitar a explicações individuais. Nesse sentido, os autores fornecem um exemplo de liderança coletiva por meio de um convite para explorar mais essa linha de pesquisa (Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By, 2021; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021). Estes autores destacam ainda a importância da aprendizagem, confrontos construtivos, conflitos, comunicação, colaboração, holismo e empatia no processo de liderança e ressaltam que nenhum ator isolado tem poder *per si*, visto que o poder é produzido coletivamente nas relações mais ou menos coordenadas e alinhadas de múltiplos atores.

Uma vez que soluções adaptativas são encontradas por meio de processos de criatividade coletiva, permitindo que os líderes relacionais trabalhem para escalá-los em uma mudança em todo o sistema, os líderes operacionais os incorporam ao sistema operacional para gerar uma nova ordem adaptativa (Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Uhl-Bien & Arena, 2018; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021). Nesse sentido, é necessário reconhecer que as coisas mudaram e que, em vez de tentar voltar ao antigo equilíbrio, os desafios devem ser abraçados e novas soluções devem ser buscadas.

Psychogios & Dimitriadis (2021) e Maritsa, Goula, Psychogios & Pierrakos (2022) afirmam que, com a atenção recente voltada para a implementação de práticas centradas no ser humano e a criação de redes eficazes para trazer os resultados desejados, a Teoria da Liderança Relacional vem ganhando atenção crescente nos últimos 20 anos, com estudos que investigam múltiplas implicações e práticas de relacionamentos dentro das organizações.

Para Maritsa, Goula, Psychogios & Pierrakos (2022), a forma e o contexto em que se formam as relações entre líderes e liderados é um processo de construção social que, por sua vez, molda a eficácia da gestão dessas organizações (Psychogios & Dimitriadis, 2021). Assim, explorar uma organização por meio da teoria de liderança relacional é como usar as lentes de causa e efeito em estudos de comportamento de liderança. Os autores consideram a liderança não como uma hierarquia e sim como a relação com as dinâmicas relacionais que atuam no mesmo contexto, criando processos organizacionais evolutivos.

Tratando-se dos aspectos relacionados à hierarquia, Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024) e Gittell (2011), consideram que dois elementos são comuns entre os diversos conceitos de liderança relacional: i) a noção de liderança descentralizada e coletiva; ii) a noção de liderança desvinculada de posições hierárquicas

Psychogios & Dimitriadis (2021) consideram que, na teoria relacional, líderes e liderados são parte essencial do processo social em que se dão as relações, o que significa que eles estariam perdendo sua identidade tradicional enraizada na estrutura organizacional formal (gerente-subordinado), mas tornando-se atores indissociáveis de um processo de coconstrução da liderança relacional.

Os autores avançam nas pesquisas de liderança relacional, ao incluírem a importância da consciência nas relações. Exploram conceitualmente o conceito de consciência, dentro do contexto da teoria do cérebro social, para argumentar que os atores presentes em uma relação de liderança precisam repensar sua abordagem da individualidade e focar em relações mutuamente dependentes entre si (Psychogios & Dimitriadis, 2021).

Interatividade, interdependência e compreensão mútua são funções essenciais do cérebro social desde muito cedo, levando a um desenvolvimento saudável da mente humana, à medida que crescemos e operamos em sociedades humanas complexas (Psychogios & Dimitriadis, 2021).

Psychogios & Dimitriadis (2021) propõem que, quando a consciência é vista como um mecanismo evolucionário do eu corporificado, é possível que os humanos naveguem de forma eficaz e eficiente através de relações densas e multifacetadas dentro de famílias, amizades, instituições, comunidades e sociedades. Nesse sentido, seria lógico esperar que a liderança nas organizações modernas seja guiada principalmente pelos princípios de empatia, colaboração, cuidado e confiança como um processo relacional de liderança construído pelo cérebro social.

Hoyland, Psychogios, Epitropaki, Damiani, Mukhuty & Priestnall (2021) descobriram que as percepções de liderança, bem como a aspiração por liderança, são influenciadas por elementos culturais e socioeconômicos. Nesse sentido, Psychogios & Dimitriadis (2021) concluem que a liderança ocorre no processo de relacionamento com o outro, visando fazer as coisas em um contexto não estático, mas dinâmico e em constante mudança (Sant'Anna, 2021).

Para Psychogios & Dimitriadis (2021), a escola relacional defende que a liderança é entendida como uma realidade contínua e evolutiva dentro do processo de organização e ocorre em relações interdependentes (Uhl-Bien, 2006). Portanto, a liderança como um processo relacional deve ser explorada no contexto de relações dinâmicas contínuas (Holmberg, 2000), sendo uma responsabilidade compartilhada e um ato social, e não uma ação individual baseada em comportamentos e características pessoais.

Psychogios & Dimitriadis (2021) consideram liderança relacional como uma história de criação de significado sem fim, que está localizado nas formas como os membros da

organização agem e interagem uns com os outros, tentando influenciar os entendimentos organizacionais e produzir resultados (Barçaça & Fairhurst, 2008).

Para Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024), a abordagem relacional tem foco nas dinâmicas e interações complexas subjacentes às dinâmicas de influência e mudança, em diferentes esferas e níveis.

Em estudo recente, Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024) reafirmaram a valorização da dimensão do contexto na liderança relacional, já indicada nas pesquisas de Sant'Anna, Nelson & Carvalho-Neto (2015), D'ávila, Oliveira, Diniz & Sant'anna (2020), Mendes e Sant'Anna & Diniz (2021). Os autores destacam a relevância tanto do macro contexto quanto das ambiências organizacionais em que a liderança se faz exercer e que orienta à construção e sustentação de contextos capacitantes multiníveis, em que novos estilos de liderança são requeridos, dadas as novas configurações macro ambientais e organizacionais, cada vez mais relacionais: organizações em rede, organizações virtuais, arquiteturas horizontais, arranjos produtivos locais, dentre outras.

Oliveira (2023) em seu estudo, que teve como objetivo compreender os estilos de liderança adotados pelos líderes de líderes e sua influência no desenvolvimento da liderança dos seus liderados, reafirma sobre a mudança de foco da liderança, que não está mais centrada no líder (Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021), mas sim no engajamento das pessoas (Van Knippenberg, De Breu & Homan, 2004). A autora aponta a importância das relações que permitem a construção da liderança e a necessidade de o líder desenvolver a liderança relacional, com vistas a aprimorar continuamente o autoconhecimento, o conhecimento dos outros, do ambiente organizacional e da sociedade como um todo.

Ainda sobre a pesquisa de Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024), que tinha como objetivo mensurar o grau de atributos de liderança relacional em uma instituição Brasileira do setor financeiro, de acordo com a percepção de participantes de um programa de inovação, foi identificado elevado grau de características da liderança relacional no âmbito do programa. Concluiu que os laços relacionais são fortalecidos em ambientes com elevados níveis de inovação que criam condições para que as pessoas se encontrem, conectem, compartilhem ideias e conhecimentos.

Lizote & Batista (2023) acrescentam aos estudos sobre liderança a importância em estudar a identificação relacional com o líder, porque os liderados que frequentemente interagem com o líder em ambientes organizacionais se sentem psicologicamente mais próximos do líder do que da organização no geral. Para os autores, a identificação relacional com o líder tem implicações para a autodefinição do liderado, autoavaliação e autorregulação

(Andersen & Chen, 2002). Assim, os indivíduos que se sentem emocionalmente ligados ao líder ou a uma organização, são motivados a se engajar em respostas atitudinais e comportamentais positivos (Van Knippenberg, De Breu & Homan, 2004).

Da mesma forma, Afshan, Serrano-Archimi & Akram (2022) compreendem que a identificação relacional com o líder motiva os liderados a considerar com seriedade as preocupações do líder e contribuir com respostas comportamentais positivas. Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024) acrescentam que a liderança pelo exemplo é fundamental para que as organizações tenham pessoas que se envolvam com seus líderes, que acreditem na corporação e no potencial de suas equipes.

Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna (2025) concluíram que o líder relacional valoriza as interações sociais como base para o sucesso da equipe, priorizando a construção de conexões positivas, a confiança e o comprometimento mútuo com os seguidores, o que envolve empatia, escuta ativa, transparência, coerência entre discurso e prática, e incentivo à expressão individual. Para os autores, ao alinhar expectativas e reconhecer o desempenho, promove-se um ambiente de colaboração e engajamento.

Pereira, Saraiva & Rezende (2023) identificam o caráter relacional da liderança com a ótica de liderança no bojo da Teoria Crítica. Pereira, Maranhão & Rezende (2018) também discorrem sobre a importância em pensar nas relações que envolvem aqueles que não são líderes e a forma como eles aceitam ou subvertem a liderança. Em razão de os indivíduos possuírem valores e princípios baseados em um sistema em vigor, a liderança pode contradizer esses valores em um determinado espaço de tempo, numa tentativa de transformar a ordem social estabelecida e suas estruturas de poder, autoridade, hierarquia e normas sociais.

Em diferentes momentos estas influências podem variar, as pessoas podem mudar, os comportamentos podem mudar, os valores sociais podem mudar e toda a dinâmica do processo pode sofrer diversas influências multilaterais (Sim, 2018; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024). Segundo a teoria relacional, as pessoas vivem em constantes mudanças e sofrem impactos dos diversos sistemas em que estão inseridas (Uhl--Bien et al., 2006; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021)

Nesse sentido, Pereira, Saraiva & Rezende (2023) argumentam que liderados podem se revoltar com um sistema de liderança vigente, e uma nova liderança pode surgir. Assim, temos a assunção da estreita relação existente entre líder e liderado, não sendo possível dissociar um do outro, a menos que se queira potencializar estruturas e espaços hierárquicos.

Complementando esse raciocínio entre a relevância da relação líder e liderado, Souza & Wood Junior (2022), ao analisarem os estudos que focalizam os liderados, consideram que eles são insuficientes no sentido de avançar com uma visão relacional de liderança, pois eles não abordam os tipos e características dos liderados e poucos estudos empíricos foram realizados para explorar as dimensões dos liderados no contexto da liderança relacional em ambientes organizacionais.

Souza & Wood Junior (2022) acrescentam que os principais críticos da liderança relacional destacam que esta teoria não leva em conta as complexidades das relações e situações em ambientes organizacionais e redes relacionais informais mais amplas (Ospina, Foldy, Fairhurst & Jackson, 2020).

Em uma pesquisa direcionada à temática de liderança relacional, Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024) analisaram a prática de líderes relacionais enfrentando situações de crise. Neste estudo, a liderança, considerada como um fenômeno relacional, ocorre diante de diferentes realidades, em diferentes direções e produz mudanças que podem surgir interna ou externamente à organização e aos indivíduos (Sant'Anna, Nelson & Carvalho, 2015; Uhl-Bien & Carsten, 2018; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020; Mendes, Sant'Anna & Diniz, 2021). Assim, as relações podem mudar entre todos esses atores, reformulando e remodelando continuamente a realidade organizacional que foi construída coletivamente.

Em contrapartida, Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024) acrescentam a inspiração no outro como uma forma de estabelecer confiança e aproveitar o que de melhor cada indivíduo pode oferecer. Ao estabelecer este tipo de relacionamento entre as pessoas de uma organização, é possível que, em situações de crise, líderes, liderados e pares tenham uma referência em quem confiar e, assim, distanciar dos seus efeitos negativos.

Os achados da pesquisa de Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024) apontam para o forte impacto positivo da Liderança Relacional para enfrentar crises: i) valorização do relacionamento multilateral. ii) Os líderes consideram que, para manter um relacionamento multilateral, é necessário compreender que as organizações são formadas por pessoas diferentes e suas conexões resultam em uma construção social. iii) A configuração dos relacionamentos é baseada na confiança, no exemplo, no pensamento coletivo e na comunicação fluida. iiiii) A capacidade de identificar em cada pessoa suas virtudes e limitações retém talentos e forma uma equipe que pensa sempre coletivamente. iiiiii) A comunicação e o diálogo multilateral são decisivos para identificar os problemas e encontrar as soluções.

Em relação ao diálogo na liderança relacional, Souza & Fernandes (2021) consideram que ele vai além da comunicação, ampliando a compreensão de que ele também significa compreender o modo como nos envolvemos com o mundo, não como algo já formado, mas sempre emergindo em nossas interações e relacionamentos com os outros.

Wang, Su & Wei (2022) realizaram uma pesquisa com CEOs em que analisaram a liderança e a influência no desempenho da inovação de produtos em 105 empresas chinesas. Os autores consideram que a liderança, especialmente em nível estratégico, é um preditor vital da inovação de produtos, pois os líderes por eles considerados estratégicos, além de serem responsáveis pelas decisões estratégicas sobre inovação de produtos, também afetam o comportamento inovador dos indivíduos, ao moldar a estrutura organizacional e a cultura inovadora. Para isso, argumentam que o aspecto relacional da liderança do CEO fornece novos *insights* sobre como um CEO promove a inovação empresarial.

Wang, Su & Wei (2022) acrescentam que os CEOs relacionais dão feedback e transmitem informações importantes à equipe para fortalecer seu sentimento de envolvimento e valorização na empresa, o que, por sua vez, aumenta a participação do grupo, dando espaço para sugestões construtivas e proposição de ideias inovadoras com o objetivo de alcançar mudanças positivas.

Com base na literatura de liderança relacional e na teoria dos escalões superiores, que considera que as características dos gestores de alto escalão influenciam a estratégia da organização e os resultados do negócio (Lunkes, Costa, Bortoluzzi, Rosa, 2019; Michelin, Lunkes, Borna, 2019), Wang, Su & Wei (2022) concluem que a liderança relacional do CEO está positivamente relacionada ao comportamento do TMT (*top management team*). Os resultados das pesquisas destes autores também revelam que, quando o nível educacional do TMT é mais alto e os membros do TMT são mais jovens, a liderança relacional do CEO tem mais probabilidade de motivar os membros do TMT a expressar suas opiniões, o que, por sua vez, melhora o desempenho de inovação do produto.

De modo semelhante, Silva, Freire & Krause (2022) avaliaram a contribuição da liderança relacional para a integração de conhecimentos em processos de fusão e aquisição em organizações intensivas em conhecimento. Para os autores, a liderança, por ser um processo capaz de criar as condições para a formação de uma nova cultura e de influenciar a formação de valores e comportamentos, é considerada como um fator crítico em processos de fusão e aquisição.

Silva, Freire & Krause (2022) acrescentam aos pressupostos de liderança relacional a possibilidade de influenciar tanto em um cenário organizacional de construção quanto diante da necessidade de desconstrução, que levam a uma compreensão da nova realidade constituída.

Ao abordarem os aspectos de comunicação da liderança relacional, os autores a definem como emergente, aberta e em constante busca por significados, possibilitando espaços de conversa que reúnam o passado e o contexto presente e que demandem a atitude de falar “com” o outro ao invés de “para” o outro. Nesse sentido, Silva, Freire & Krause (2022) consideram a liderança relacional muito mais um produto das interações com o outro do que uma predefinição estímulo-resposta.

Assim, ao entender a liderança como um processo relacional, a prática de liderança evolui da inicial dominância pessoal de um único líder (Uhl-Bien, 2006; Carvalho Neto, 2010; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; McCauley & Palus, 2021) para uma influência interpessoal, uma prática de diálogo relacional, com transformações recíprocas, em que indivíduos não apenas entram em relacionamentos, mas também são criados por esses relacionamentos (Silva, Freire & Krause, 2022).

A pesquisa de Silva, Freire & Krause (2022) contribui para os avanços da liderança relacional ao identificarem e reconhecerem a atuação de liderança individual de alguns membros, eleitos informalmente pelos demais membros, e da liderança construída relacionalmente coexistindo para a construção de uma nova realidade organizacional, em que os problemas são identificados e superados coletivamente, com vistas à integração dos conhecimentos e das realidades das organizações.

Pereira (2022) desenvolveu uma pesquisa com o objetivo de analisar como ocorre o processo de liderança em instâncias colegiadas em uma universidade federal brasileira. Os resultados encontrados mostraram que o processo de liderança nos colegiados é relacional e surge nas redes de relacionamento, com distribuição das responsabilidades e poder entre os membros. Além disso, a autora também identificou, no processo de liderança, a influência dos fatores internos e externos, assim como do contexto, gerando resultados de direcionamento, alinhamento e comprometimento na equipe.

Ao analisar a liderança sob a perspectiva relacional e com base na coletividade dos sujeitos que compõem as organizações, McCauley & Palus (2021) afirmam que os indivíduos são construções relacionais, em que o *self* é feito e refeito em processos relacionais em desenvolvimento.

A partir desta perspectiva, a liderança é emergente e contextual, localizada nos processos relacionais que facilitam as realizações coletivas de organização, cooperação e

adaptação. Assim, McCauley & Palus (2021) fazem uma distinção entre construir a capacidade de uma pessoa para ser eficaz em papéis e processos de liderança e construir a capacidade de um coletivo para produzir liderança, ou seja, desenvolver liderança.

Em estudo sobre Liderança Relacional em um contexto de inovação aberta, Souza & Fernandes (2021) buscaram articular as temáticas e constataram que os atributos e características da liderança relacional se mostraram presentes, recorrentes e em alto grau, nas ações, atitudes, práticas e discursos dos líderes das *startups*. O relacionamento se mostrou como aspecto central e, nesse sentido, a liderança nesse ambiente busca constantemente aproveitar as oportunidades de conseguir mais fontes de inspiração, utilizando o envolvimento de todos os colaboradores e a relação com fornecedores, clientes e outras empresas, pois consideram a conexão desta rede relacional multilateral no mundo das inovações como essencial para atingir grandes objetivos.

Cerutti, Costa, Pauli & Laval (2023) investigaram a relação entre estilos de liderança e conflitos em pequenas e médias empresas familiares no Rio Grande do Sul. Com base em uma pesquisa com 410 empregados, os autores identificaram que, quanto maior a liderança relacional, menores os conflitos, melhor o ambiente de trabalho e o desempenho.

Cerutti, Costa, Pauli & Laval (2023) concluíram que a prática do estilo gerencial com base na liderança relacional tende a reduzir a ocorrência de conflitos, tanto de relacionamento, quanto de tarefa e que esses líderes se mostraram focados no relacionamento com seus colaboradores, por meio de vínculos emocionais enraizados na confiança, amizade, parceria, apoio e orientação.

Os achados da pesquisa de Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna (2025) reforçam a importância do apoio do líder para superar os desafios enfrentados pelos indivíduos, sendo que o papel do líder consiste mais em fornecer suporte e cooperar do que necessariamente indicar o caminho ou a direção.

Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024) publicaram um estudo para identificar os novos atributos necessários à liderança na Revolução 4.0, identificando a importância de se estabelecer relações de confiança com as pessoas, criando redes relacionais multilaterais, conforme a teoria relacional.

Além desse aspecto central relacionado à confiança, os autores acima também identificaram a relevância dos atributos do líder, já mencionados pelos autores da teoria relacional, entre eles a liderança compartilhada que promove altos níveis de colaboração (Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020), habilidades de comunicação e escuta ativa (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Vinte,

Carvalho Neto & Diniz, 2023; 2024 ; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024) e a capacidade de estabelecer redes relacionais dentro e fora da organização (Price, 2012; Price; Sartori et al., 2018; Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By, 2021; Erhan, Uzunbacak & Aydin, 2022), a capacidade do líder de criar condições para o desenvolvimento das pessoas (Yukl, 2013; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017), bem como mobilizar pessoas em direção a objetivos (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna et al., 2015).

Em relação ao alcance dos objetivos organizacionais, Souza & Fernandes (2021) consideram que, por meio da influência da liderança, a construção e manutenção de relacionamentos surge como importante alavanca (McCallum, S., & O'Connell, D. (2009), já que, com base no relacionamento, ocorre a comunicação de objetivos e o compartilhamento de conhecimentos (Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024).

Silva Neto, Martignago & Silva (2023), ao avaliarem a gestão de um projeto inovador na indústria automotiva, em uma subsidiária brasileira de uma multinacional francesa, identificaram que a liderança de equipe é um aspecto crítico para os resultados. Neste caso, a liderança relacional, com foco no processo de construção social emergente e contínuo da liderança, se constitui como uma lente teórica adequada para se compreender o processo de liderança em equipes de projetos de inovação.

Silva Neto, Martignago & Silva (2023) também consideram que, quando se enfoca o contexto de gestão de projeto de inovação, complexos por natureza, os modelos de liderança mais tradicionais, centrados exclusivamente no papel do líder, acabam por inibir a desejada capacidade criativa e inovadora da equipe do projeto. Em contrapartida, a liderança relacional traduzida em seu aspecto processual, inter-relacionado e compartilhado, em que todos os membros multifuncionais envolvidos no projeto (tanto internos, oriundos de vários setores, como jurídico, compras, saúde e segurança do trabalho, produção e de projeto, quanto externos, como clientes e fornecedores) puderam se envolver e participar das negociações, bem como da construção e implementação da solução, geraram impactos positivos para a empresa, em termos financeiros, de mercado e sociais.

Silva Neto, Martignago & Silva (2023) constataram que a gestão e o êxito do projeto de inovação não podem ser explicados indissociavelmente das pessoas que compõem o projeto. A dimensão “pessoas” aparece como fundamental no nível individual, mas principalmente no nível coletivo, destacando a forma como esses indivíduos se relacionam e como se dá o processo de liderança compartilhada e relacional, ao longo da gestão do projeto.

No entanto, embora as pessoas, a coletividade e a liderança relacional tenham sido identificadas como fatores críticos para o sucesso da gestão de projetos de inovação, Silva Neto, Martignago & Silva (2023) afirmam que a literatura tem apontado para a formação de equipes e redes (Balestrin, & Verschoore, 2014), ainda focados em modelos de liderança mais tradicionais, centrados exclusivamente no papel do líder, o que acaba por inibir a desejada capacidade criativa e inovadora da equipe do projeto.

Silva Neto, Martignago & Silva (2023) concluem que perspectiva relacional, com foco no processo de construção social emergente e contínuo da liderança, se constitui como uma lente teórica adequada para se compreender o processo de liderança em equipes de projetos de inovação.

4.5 Diretor Escolar: Formação, Gestão e Liderança

Para Lima & Marinho (2021), a gestão escolar exige um gestor que reúna variadas competências, tanto na ótica administrativa, pedagógica, jurídica e financeira, como na relacional, e isso vai demandar vários aspectos a serem vivenciados pelo gestor. Crawford (1998) e Brown (2006) complementam que, embora os esforços na área educacional utilizem abordagens diferentes para melhorar o ensino e a aprendizagem, o seu sucesso depende da motivação e capacidades da liderança local.

Blackmore, (2002), Fullan (1993), Riester, Pursch & Skrla (2002), Shields, Larocque & Oberg (2002) e Brown (2006) concluem que não se pode alcançar a excelência na educação sem uma liderança eficaz no ambiente escolar. Nesse sentido, os diretores tornam-se automaticamente figuras essenciais em termos de mudanças, visão e prioridades em toda a escola (Bolívar, 2006; Moraes, Mariano & Dias 2021), pois, conforme salientado por Lima & Marinho (2021):

As escolas são fonte de muitos encontros de expectativas por parte dos alunos, professores, funcionários e secretaria de educação. No leme desta embarcação, encontra-se o diretor escolar. Não é somente uma habilidade administrativa que espera-se atualmente deste profissional. O mesmo precisa dotar-se de um manejo comportamental para orientar o plasmático fluxo das relações intraescolares para que o resultado final na aprendizagem dos alunos não seja prejudicado (Lima & Marinho, 2021 p. 95).

Estudos realizados por Leithwood & Hallinger (2002), Day et al. (2008), Costa & Castanheira (2015), Price (2012, 2015) e Gurr (2015) apontam que diretores escolares que exercem a liderança alcançam resultados que interferem positivamente no clima de trabalho e

contribuem para a identificação do professor com a escola, afetando, conseqüentemente, o seu engajamento no trabalho.

Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom (2004); Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Kington (2008); Day, Leithwood, Sammons, Hopkins, Gu, Brown & Ahtaridou, (2011); Day, Gu & Sammons (2016), Leithwood, Harris & Hopkins (2006; 2020) e Krauel & Ramos (2024) afirmam que a liderança no ambiente escolar perde apenas para a qualidade dos professores entre os fatores relacionados à escola que afetam a aprendizagem dos alunos. Evidências empíricas demonstram os efeitos significativos da liderança nas condições escolares e no aprendizado dos alunos (Hallinger & Heck, 1996a, 1996b, 1998; Leithwood & Jantzi, 2000, 2006; Waters, Marzano & McNulty, 2003)

A liderança exemplar ajuda a apontar para a necessidade de mudança e ajuda a fazer com que as realidades da mudança aconteçam (Bell, Jones, & Johnson, 2002; Bogotch, 2002; Grogan, 2002; Rapp, 2002; Solomon, 2002). Pont, Nusche & Moorman (2008) apontam que a liderança desempenha um papel fundamental na melhoria dos resultados escolares, influenciando as motivações e capacidades dos professores, bem como o clima da escola e do meio ambiente escolar.

Nesse sentido, nos últimos anos a liderança no ambiente escolar assumiu-se como um tema de importante reflexão e de discussão no âmbito de Gestão e Administração Escolar, constituindo-se como um amplo campo de investigação (Silva, 2008; Gurr, 2015; Honorato, 2018; Oliveira & Carvalho, 2018; Oliveira, Pato, Santos & Pereira, 2023; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023).

No entanto, embora a liderança seja fundamental e considerada como um dos principais fatores para o sucesso da gestão escolar (Fullan, 1993; Blackmore, 2002; Riester, Pursch & Skrla, 2002; Shields, Larocque & Oberg, 2002; Brown, 2006; Trigo & Costa, 2008), constata-se a escassez de estudos voltados para a liderança em instituições educacionais (Leithwood & Jantzi, 2006; Oliveira, Pato, Santos & Pereira, 2023).

Costa & Castanheira (2015) consideram que, na análise educacional no campo da pedagogia, a questão da liderança esteve sempre implícita e no que se refere à análise organizacional das escolas em países como Portugal e Brasil, o assunto está longe da centralidade que outros colegas, noutros contextos geográficos, lhe atribuem.

Oliveira, Pato, Santos & Pereira (2023) apresentaram um levantamento de artigos envolvendo os conceitos “gestão escolar” e “liderança no ambiente escolar”, realizado em uma amostra de 27 periódicos educacionais com melhor qualificação na avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com recorte temporal no período

2010-2020. Como resultado da pesquisa, os autores mapearam a produção acadêmica nacional, destacando as tendências metodológicas e temáticas de 70 artigos analisados e apresentaram uma categorização, considerando o tema central de cada artigo, conforme estruturado no Quadro 5 em seguida.

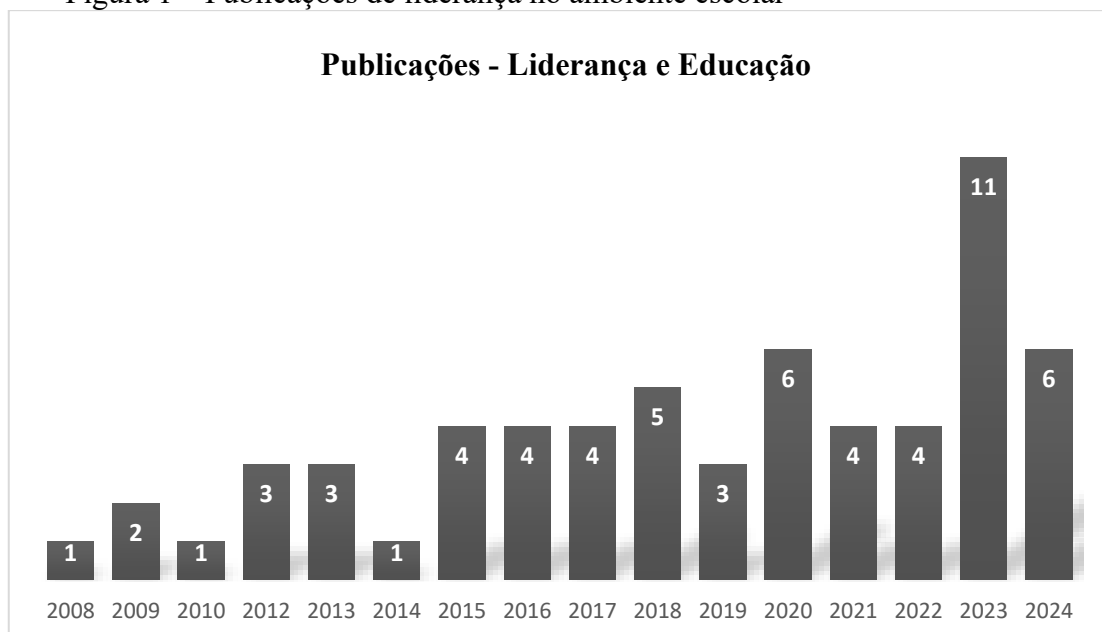
Quadro 5 – Temáticas presentes nos artigos de gestão e liderança no ambiente escolar

Tema central	Nº de artigos	Porcentagem
Gestão democrática	15	21,4%
Efeito escola/gestão escolar	11	15,7%
Perfil/atribuições do diretor escolar	10	14,3%
Levantamento de pesquisas sobre gestão escolar	9	12,9%
Cotidiano do diretor escolar	9	12,9%
Formação de diretores	7	10%
Gerencialismo	5	7,2%
Ampliação de jornada escolar	2	2,8%
Outros	2	2,8%
Total	70	100%

Fonte: Adaptado de Oliveira, Pato, Santos, Pereira (2023)

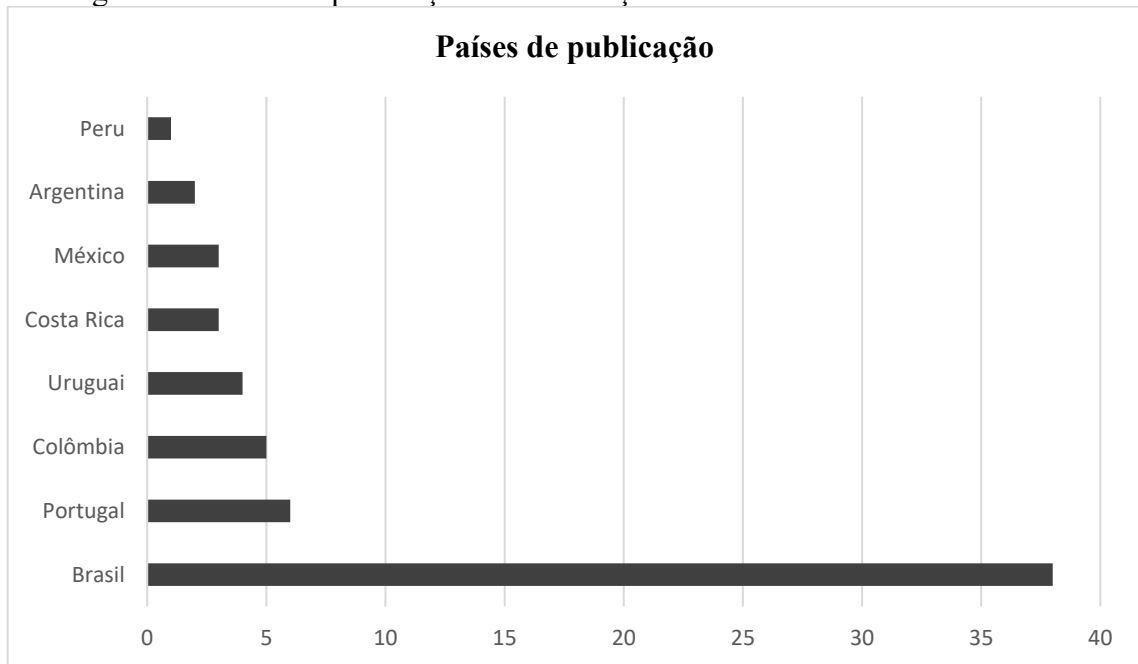
A base de dados *Scientific Electronic Library Online - SciELO* abrange periódicos científicos de 16 países, sendo a maioria da América Latina e do Caribe, além de Portugal, África do Sul e Espanha. Em pesquisa recente à SciELO, sobre liderança em espaço escolares, utilizando as palavras-chave “liderança no ambiente escolar” e “liderança educação” foram recuperados 62 artigos, de 2009 a 2024, com destaque para o número de publicações em 2023 no Brasil, conforme figuras 1 e 2 em seguida.

Figura 1 – Publicações de liderança no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pela autora

Figura 2 – Países de publicações de liderança no ambiente escolar



Fonte: Elaborado pela autora

Alterando a busca, na SciELO, para a palavra-chave liderança, mantendo o período de 2009 a 2024, foram recuperados 1.440 artigos, com destaque para as publicações brasileiras atingindo 717 artigos. Na sequência está a Colômbia com 228 artigos e Portugal com 100 publicações.

Em pesquisa à base *Scientific Periodicals Electronic Library - Spell*, seguindo os mesmos critérios de busca, apenas 1 artigo de liderança no ambiente escolar, publicado no ano de 2017, foi recuperado. Alterando a busca para a palavra liderança, mantendo o período de 2009 a 2024, foram recuperados 237 artigos, sendo 226 publicados em português.

Já a pesquisa no Portal de periódico Capes, com os mesmos critérios de busca, recuperou 85 artigos de liderança no ambiente escolar e 1.481 alterando a busca para a palavra liderança, mantendo o período.

Distante das necessidades da realidade escolar, a pesquisa nestas bases de dados, considerando os últimos 15 anos de publicações, sugere que, embora a temática liderança se mostre bastante relevante para a educação básica (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Leithwood & Hallinger, 2002; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Gurr, 2015; Bellibas & Liu, 2017; Honorato, 2018; Oliveira & Carvalho, 2018 e Shava & Tlou, 2018), os estudos no campo educacional ainda não atendem às necessidades da área e a questão da liderança ainda se mostra implícita, como ressaltado por Costa & Castanheira (2015).

Avançando um pouco mais no entendimento de liderança e educação, Souza (2011) destaca que os gestores na educação agem, comumente, baseados em seu bom senso, ou ainda, a partir de um senso prático acerca do que seria correto para ser efetivado, o qual emerge da experiência e não da teoria. McCarthy (1999) afirma que, apesar da evolução contínua e das enormes exigências sobre o papel do líder escolar, os padrões de formação de líderes educacionais permaneceram essencialmente inalterados durante décadas.

Mello (2014) afirma que os conhecimentos produzidos pela prática e pela experiência dos diretores têm sido a tônica da aprendizagem da gestão, que se constitui exclusivamente pelos conhecimentos advindos da experiência, exercendo forte grau de influência na aprendizagem da profissão.

A formação em pedagogia apresenta lacunas curriculares ao não se concentrar em gestão escolar, não abarcar a gestão de pessoas, tampouco incluir a preparação de diretores (Santos, 2008; Klébis, 2010; Santana, 2010; Mello, 2014; Moraes, Mariano & Dias, 2021; Tamião & Machado, 2022) para se desenvolverem como líderes educacionais, o que gera consequências negativas nas práticas de gestão das escolas como: dificuldade na gestão da equipe, falhas na comunicação, tomada de decisões ineficaz, clima escolar desfavorável, falta de visão e inovação, dificuldade em construir relações de confiança, limitações no desenvolvimento profissional da equipe.

O curso de graduação em Pedagogia abrange integradamente a docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas. A docência é o foco mais relevante na preparação dos pedagogos na graduação, ficando o aprofundamento na área de gestão escolar a cargo de cursos de pós-graduação ou outras capacitações.

Carneiro (2006), Santos (2008), Santana (2010) e Mello (2014) consideram que a formação inicial dos diretores em Pedagogia é insuficiente ou precária, na medida em que não atende às necessidades profissionais e às demandas impostas pelas recorrentes mudanças no cotidiano escolar. Tal constatação é corroborada por Souza & Ribeiro (2017), ao considerarem que o gestor tem inúmeros desafios, pois existe um abismo entre a prática universitária e a atuação docente e a atuação na gestão.

Freitas (2000) complementa apontando que os cursos de Pedagogia abordam muitos assuntos teóricos, porém não enfocam preceitos reais do meio burocrático, pedagógico, de verbas de materiais, reformas, administração, ou seja, as funções que o gestor escolar, por necessidade e exigência, vem desempenhando historicamente.

Souza & Ribeiro (2017) consideram que a combinação de competências administrativas, sensibilidade pedagógica, habilidade na resolução de problemas relacionados às relações humanas e a capacidade de promover ideias que direcionem ações e integrem grupos são frequentemente apontadas como características desejáveis em um gestor escolar ideal. No entanto, estudos sobre a gestão escolar revelam que a formação profissional dos gestores tem se mostrado insuficiente para atender às demandas contemporâneas associadas a essa função (Carneiro, 2006; Santos, 2008; Santana, 2010; Mello, 2014).

Lück (2000), Ingham & Dias (2015) e Rovani (2019) consideram que parte da lacuna na formação dos diretores é explicada pela formação ofertada nos cursos de pedagogia, que apresentam uma concentração muito pequena de conteúdos de gestão escolar na grade curricular.

Rizzatti & Pereira (2024) complementam que, embora a liderança tenha um papel fundamental no aprendizado e resultados das escolas, o assunto é pouco explorado ou até mesmo ignorado na maior parte das grades curriculares dos cursos de pedagogia. Aguiar et al. (2006) e Rovani (2019) complementam que a tarefa de formar profissionais para as funções de gestão da educação básica, de forma geral, acabam sendo transferidas à pós-graduação.

No Brasil ainda não há um consenso sobre a formação e preparação do profissional que se torna diretor escolar, nem em relação à identificação desse profissional, nem em relação a melhor forma de preparar esse profissional para assumir a função de líder escolar (Souza, 2008; Ingham & Dias, 2015; Rovani, 2019).

Paro (2009) justifica a necessidade de uma formação profissional inicial diferenciada para os diretores escolares, com base na análise de suas funções e na diferenciação em relação aos demais integrantes da unidade escolar, em relação às necessidades de suas aptidões administrativas, tanto técnicas (capacidade para planejar e organizar as ações, e utilizar racionalmente os recursos disponíveis) quanto políticas (liderar o grupo e coordenar o esforço humano coletivo).

Libâneo (2015) e Souza (2008) também consideram que essas especificidades das funções do diretor exigem uma também formação profissional específica, diferente da dos professores.

Nesse contexto, Gomes, Santos & Melo (2009) e Vidal & Vieira (2014) relatam que os cursos de capacitação para preparar os diretores das escolas brasileiras ganhou importância, especialmente como estratégia para dirimir a lacuna sinalizada na literatura, que apontam a distância entre as competências exigidas e a capacidade real dos diretores para desenvolver as funções inerentes ao cargo (Moraes, Mariano & Dias, 2021).

Em relação à gestão, cabe ao pedagogo desenvolver-se com base nos preceitos relacionados aos processos educativos como descrito na resolução do Conselho Nacional de Educação N^o: 1/2006:

[...] a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 1).

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006, p. 2)

Para Barros (2016,) deve haver um esforço para analisar as necessidades de formação dos Diretores escolares e aperfeiçoar os modelos de formação inicial que abarque disciplinas nas áreas de Administração Escolar ou de Administração Educacional por meio de um sistema formativo de natureza específica ou especializada adequada às necessidades formativas destes atores educativos.

Rizzatti & Pereira (2024) realizaram uma pesquisa com o objetivo de analisar o impacto do líder no resultado das escolas públicas da cidade de Joinville/SC que obtiveram alto desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Concluíram que a formação de líderes educacionais altamente capacitados pode desempenhar um papel crucial na melhoria dos resultados das instituições de ensino, promovendo uma educação de alta qualidade, tornando-a mais acessível a todos os alunos. A partir da análise do resultado desta pesquisa, Rizzatti & Pereira (2024) concluíram que, se os cursos de pedagogia incluíssem disciplinas que abordassem a gestão e a liderança de maneira mais abrangente, o desempenho das escolas em todos os indicadores de eficiência e eficácia seria significativamente superior.

Além da necessidade de adequação da formação inicial, sobretudo nos cursos de pedagogia, a capacitação das lideranças escolares, segundo Machado (2000) depende também da formação continuada, com foco predominante na elevação de sua qualidade e na adequação dessa formação às novas exigências necessárias à gestão educacional e às lideranças escolares.

Costa & Castanheira (2015) concluem que a formação dos gestores escolares não deve desprezar dimensões técnicas e instrumentais dos processos de gestão, contudo a vertente da liderança deve se sobrepor às orientações administrativas, eficientistas e hierárquicas as quais, estão longe das características das organizações contemporâneas, em geral, e da especificidade da escola como organização educativa, em privada.

Souza & Ribeiro (2017) realizaram uma análise das escolas brasileiras de educação básica, buscando identificar o perfil do gestor escolar contemporâneo e concluíram que as necessidades educacionais das escolas requerem organização gerenciada com dinâmica e criatividade, com iniciativa, cooperação, motivação, capacidade interpretativa das problemáticas e uma divisão responsável do trabalho. Ressaltaram a qualidade de liderança, dando destaque para a função do gestor escolar, suas estratégias e competências.

Souza & Ribeiro (2017) ainda definem que o processo de administração do contexto escolar, que envolve eixos pedagógicos, técnicos e administrativos, ganha uma ampliação de ténue afinidade com o poder de relacionamentos interpessoais, trabalho em grupo e gerenciamento dos conflitos sociais advindos para o ambiente escolar, ou seja, uma culminância do que estes autores denominam de humanismo organizacional e liderança.

Para Brown (2006), preparar os líderes educacionais para aceitar este desafio exige um exame atento das crenças pessoais, juntamente com uma análise crítica do comportamento profissional. Requer a problematização daquelas práticas tradicionais que já não são notadas, a menos que nos seja explicitamente solicitado a fazê-lo (Rokeach, 1968, Bandura, 1986, Tripp, 1993).

Para Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom (2004), faz-se necessário o desenvolvimento de líderes com grandes repertórios de práticas e a capacidade de escolher esse repertório conforme necessário, e não líderes treinados na entrega de um conjunto ideal de práticas. Larson e Murtadha (2002) vão ao encontro desse pensamento, ao afirmarem que os líderes hoje precisam criar e manter construções de liderança alternativas, não convencionais e cuidadosas (Brown, 2006).

Na literatura há uma infinidade de definições de liderança no ambiente escolar e considerações sobre as práticas de liderança consideradas relevantes para as unidades escolares. O Quadro 6 em seguida sintetiza essas percepções.

Quadro 6 – Considerações sobre liderança no ambiente escolar

A liderança no ambiente escolar desempenha um papel fundamental na promoção do êxito acadêmico, no desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, na gestão de recursos educacionais e na criação de um ambiente escolar positivo.	Fullan (2003); Leithwood et al., (2004).
A liderança no ambiente escolar usa os valores e a missão para dar à organização um sentido comum de identidade e de mobilização para se alcançar os objetivos organizacionais.	Barreto (2009)
A liderança no ambiente escolar deve compartilhar visão e objetivos de maneira clara, promover ambiente respeitoso, integridade, compromisso com a	Lück (2009)

excelência, reconhecer as conquistas e promover comunicação efetiva de maneira a desenvolver uma cultura forte, que impulse a motivação e o desempenho tanto dos educadores quanto dos alunos.	
A liderança no ambiente escolar cria estruturas que possibilitem que toda a comunidade educativa, todos os empregados, encarregados de educação e parceiros, participem nas tomadas de decisão e assumam responsabilidades no desenvolvimento de projetos, facilitando a mudança e inovação.	Bento & Ribeiro (2013)
A liderança no ambiente escolar se relaciona ao cotidiano das ações desenvolvidas pelos diretores. No entanto, tais ações, pelo seu caráter de coletividade, podem sofrer influências advindas dos mais diversos sujeitos da escola.	Pena & Soares (2014)
A liderança diz respeito a um processo cuja essência é a capacidade de influenciar os subordinados. Contudo, este processo não é unidirecional, pois tanto líderes como liderados influenciam-se mutuamente.	Rovani, 2019
A liderança no ambiente escolar eficaz prioriza o entusiasmo, a autoestima e novas ideias entre os liderados, fomenta a comunicação entre a equipe, sendo o líder o centro de uma eficaz tomada de decisão, integrando a contribuição e opinião dos empregados.	Pereira (2014)
A liderança no ambiente escolar deve fomentar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo diferentes perspectivas e habilidades para o desenvolvimento de soluções inovadoras para os problemas educacionais.	Costa & Castanheira, (2015)
A liderança no ambiente escolar trata de um processo social e cultural que resulta da interação de diferentes fatores, internos e externos à escola.	Torres & Palhares (2015)
O líder é tido como um ator que tem que gerir conflitos cada vez em maior número e mais difíceis, que tem que utilizar o seu poder e administrar processos de influência perante um cenário com um grau elevado de ambiguidade, complexidade e incerteza.	Barros (2016)
A liderança no ambiente escolar criativa e interventiva é a principal força da escola, pois a partir dela é que são emanadas decisões e implementadas atividades significativas.	Santos & Neves, (2018)
A liderança no ambiente escolar eficaz transcende a mera gestão administrativa, abrangendo a capacidade de moldar a cultura organizacional, de acolher e valorizar as diferenças individuais, promover a inovação pedagógica, gerir conflitos, apoiar a saúde mental da comunidade escolar, além de adaptar-se a novos modelos pedagógicos e curriculares.	Matos et al. (2024)
A liderança no ambiente escolar deve ser capacitada e sensível, capaz de navegar pelas complexidades das relações humanas no ambiente educacional, promovendo um clima de respeito mútuo, apoio e desenvolvimento integral.	

Fonte: Elaborado pela autora

Embora os achados das pesquisas confirmem a relevância da liderança para o sucesso da organização escolar (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Kington, 2008; Day, Leithwood, Sammons, Hopkins, Gu, Brown & Ahtaridou, 2011; Day, Gu e Sammons, 2016; Leithwood, Harris & Hopkins, 2006; ,2020; Krauel & Ramos, 2024), no contexto brasileiro a visão sobre diretores enquanto

lideranças tem sido pouco explorada tanto do ponto de vista acadêmico quanto político (Krauel & Ramos, 2024). Esta situação tem mostrado sinais de mudança privadamente após o advento da Matriz de Competências do Diretor Escolar, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2021), aprovada em 2022, e com o Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024, que vem contribuindo para difundir a importância da liderança no ambiente escolar.

Essa informação é confirmada em pesquisa recente realizada no Portal de Periódicos Capes. Ao buscar artigos nacionais utilizando a palavra-chave “liderança no ambiente escolar” constata-se que, se de 2003 a 2013 houve a publicação de 13 estudos, em contrapartida no período de 2014 a 2024 foram recuperados 141 artigos nacionais.

Nesse sentido, a exploração de novos conhecimentos, a síntese de novas informações e a integração de conhecimentos de liderança e educação se mostra como uma possibilidade de contribuição para a área educacional (Matos et al., 2024) e também para os avanços das pesquisas em liderança, além de poder levar os futuros líderes escolares a desenvolverem uma prática mais ampla e condizente com as necessidades da realidade das escolas.

4.6 Aproximações entre a liderança no ambiente escolar e a liderança relacional

Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024) e Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), ao observarem profissionais que ocupam cargos estratégicos em diferentes organizações, baseados na noção de que o líder está localizado no centro de três dimensões: Indivíduo-Organização-Sociedade, apontam que a capacidade de construir relacionamentos eficazes é uma característica central do estilo de liderança relacional.

Nesse sentido, se as perspectivas relacionais entendem as organizações como redes de relações multilaterais elaboradas por pessoas que vivem em constantes mudanças, em uma interação complexa de efeitos entre os indivíduos e o sistema no qual estão inseridos (Abell & Simons, 2000; Uhl-Bien, 2006; Soela, 2020), esse entendimento coincide com a realidade das organizações escolares.

A literatura apresenta vários trabalhos sobre liderança relacional (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012 e Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020) e sobre liderança no ambiente escolar (Sammons, Hillman & Mortimore, 1995; Lück, 2011; Takahashi & Sarsur, 2012; Costa & Castanheira, 2015; Gurr, 2015; Honorato, 2018; Oliveira & Carvalho, 2018), porém separadamente.

Os artigos que abordam a liderança em contextos escolares citam muito raramente a liderança relacional, mas chama muita atenção na literatura de liderança no ambiente escolar a proximidade dos aspectos ligados às reflexões, às práticas, às necessidades de liderança em organizações escolares com a abordagem da liderança relacional, como se pode constatar no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Aproximações entre liderança relacional e liderança no ambiente escolar

Liderança relacional	Autores	Liderança no ambiente escolar	Autores
A liderança relacional abarca a multilateralidade, bem como todas as dimensões, da individual à coletiva, contextual, organizacional e social.	Uhl-Bien, (2006), Lindgren, Packendorff & Tham (2011), Fairhurst & Uhl-Bien (2012), Uhl-Bien & Ospina (2012), Oliveira, Sant’Anna, Diniz & Carvalho Neto, (2015), Akram, Hussain, Haider & Akram, (2016) D’Ávila, Oliveira, Diniz & Sant’Anna, (2020), Kantovitz, Sant’Anna & Diniz (2024)	A liderança no ambiente escolar se constitui como um fenômeno disperso que percorre os diversos níveis, setores e agrupamentos da organização escolar e não propriamente um atributo do líder formal.	Leithwood & Hallinger (2002), Leithwood, Harris & Hopkins (2006), Honig & Louis (2007), Costa & Castanheira (2015)
		A liderança no ambiente escolar trata de um processo social e cultural que resulta da interação de diferentes fatores, internos e externos à escola.	Torres & Palhares (2015)
		A liderança no ambiente escolar deve ser compartilhada, distribuída.	Bellibas & Liu (2017) Bush (2019).
Capacidade de construir relacionamentos eficazes	Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024), Sant’Anna, Nelson & Carvalho (2015)	A escola necessita de um líder que coloque no centro das suas ações a relação entre as pessoas.	Trigo e Costa (2008)
Organizações como redes de relações elaboradas por pessoas que vivem em constantes mudanças, em uma interação complexa de efeitos entre os indivíduos e o	Abell & Simons, (2000) Uhl-Bien, (2006), Soela, (2020)	A liderança no ambiente escolar acontece em redes compreendidas como coletivos, entendendo a dimensão relacional entre os atores do processo educativo como movimento orgânico.	Lima & Marinho (2020, 2021)
		Em ambientes educacionais, o líder entende que há relações entre todos os seus atores, organização, comunidade e contextos.	Mulford (2003), Priyono & Anggorowati (2020)
		A liderança no ambiente escolar tem maior influência	Leithwood & Hallinger (2002),

sistema no qual estão inseridos.		nas escolas e nos alunos quando é amplamente distribuída por toda a comunidade escolar.	Leithwood, Harris & Hopkins (2006), Gurr (2015), Oliveira & Carvalho (2018)
Possibilidade da criação de oportunidades para o diálogo relacionalmente responsivo.	Uhl-Bien, (2006), Price, (2012), Price, (2015), Akram, Hussain, Haider & Akram, (2016), Uhl-Bien & Carsten, (2018)	A escola necessita de um líder que tenha o diálogo como centro das suas ações.	Trigo & Costa (2008)
		O líder deve estar aberto ao diálogo e ter escuta sensível.	Lima & Marinho (2021)
O líder deve ser respeitoso, estabelecer confiança e possibilitar que as pessoas sejam capazes de expressar-se.	Uhl-Bien, (2006), Price, (2012), Price, (2015), Akram, Hussain, Haider & Akram, (2016), Uhl-Bien & Carsten, (2018)	O líder deve conversar e se relacionar respeitosamente com sua equipe como pessoas e não como peões a serem manipulados.	DiPaola, Tschannen-Moran & Walther-Thomas (2004)
		Os líderes criam e fomentam uma atmosfera de relacionamento saudável.	Mulford (2003), Epstein (2018), Priyono & Anggorowati (2020)
		Quando professores e alunos vivenciam ambientes nos quais são empoderados e tratados com respeito, tornam-se mais envolvidos no cumprimento dos objetivos da escola.	Leithwood & Hallinger (2002)
		Líderes escolares precisam estabelecer uma cultura de colaboração e confiança.	Leithwood & Hallinger (2002), Price (2012), Gurr (2015), Price (2015) e Oliveira & Carvalho (2018), Priyono & Anggorowati (2020)
		A liderança no ambiente escolar deve ser capacitada e sensível, capaz de navegar pelas complexidades das relações humanas no ambiente educacional,	Matos et al. (2024)

		promovendo um clima de respeito mútuo, apoio e desenvolvimento integral.	
A perspectiva relacional defende coletivos (equipes, grupos de trabalho, redes e organizações) como um alvo crítico do desenvolvimento da liderança.	McCauley & Palus (2021)	O líder escolar deve adensar a malha de ligações que mantêm conectadas as pessoas que dirige.	Marques (2023)
A liderança relacional prevê uma visão multidirecional, multilateral, de influência de liderança, em que um processo fluido, recíproco e dinâmico se desenrola.	Stephens & Carmeli (2017)	A liderança no ambiente escolar deve aumentar a harmonia no seio do grupo, favorecer o fortalecimento dos relacionamentos interpessoais, promover uma cultura organizacional saudável e colaborativa.	Marques (2023)
		A liderança não é um processo unidirecional, pois tanto líderes como liderados influenciam-se mutuamente.	Rovani (2019)
Na abordagem da liderança relacional a liderança emerge fluidamente em conexões caracterizadas por contribuições mutuamente benéficas.	Fletcher (2004)	Líderes escolares precisam estabelecer envolvimento de toda comunidade escolar na tomada de decisões compartilhadas, aumentar a participação onde as fontes de liderança sejam distribuídas por toda a comunidade escolar.	Leithwood & Hallinger (2002), Price (2012), Gurr (2015), Price (2015) e Oliveira & Carvalho (2018), Priyono & Anggorowati (2020)
		A liderança no ambiente escolar deve fomentar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, incluindo diferentes perspectivas e habilidades para o desenvolvimento de soluções inovadoras para os problemas educacionais.	Costa & Castanheira, (2015)

		Liderar uma escola requer um esforço colaborativo e alinhado de todos, envolver a comunidade escolar no estabelecimento de uma visão compartilhada convincente.	Gurr (2015)
Liderança relacional reconhece e tem por base a complexa interação existente entre distintos agentes sociais, organizacionais e individuais.	Silva, Filippim & Sant'anna (2020).	Líderes escolares são centrados nas pessoas, mantém relações e envolvimento ativo, participação, são sensíveis ao contexto.	Price (2012), Gurr (2015) Priyono & Anggorowati (2020)
		Líder escolar deve em construir boas relações com professores, empregados da escola, pais e alunos, comunidade escolar.	Priyono & Anggorowati (2020)

Fonte: Elaborado pela autora

É possível identificar na literatura de liderança em espaços escolares que os estudiosos da área, com recorrência, tratam a temática sem associá-la a uma abordagem de liderança, o que pode fortalecer ainda mais a imprecisão relacionada à área de liderança.

Assim, pensar a análise de liderança no ambiente escolar à luz da liderança relacional mostra-se como uma alternativa viável às necessidades de desenvolvimento da área escolar e, como apontado por Ássimos, Almeida, Batinga & Pinto (2018), nunca é demais frisar que a tentativa de estabelecimento de pontes ou possibilidades de interlocuções entre conceitos oriundos de campos distintos parece ser um caminho que tem se mostrado profícuo para o avanço do conhecimento em diversas áreas da administração.

Além disso, uma lente relacional ainda pode ser aplicada ao desenvolvimento de líderes individuais, aprimorando a capacidade dos indivíduos de participar de processos relacionais para produzir liderança (Day, 2000; Fletcher, 2012; McCauley & Palus, 2021).

Para Soek, & Haracemiv (2021), educação, formação e desenvolvimento são conceitos extremamente ambíguos e polissêmicos (como o próprio conceito de liderança), que por vezes se cruzam e outras se entrelaçam. Lima & Marinho (2020) complementam esse raciocínio ao considerarem que os resultados da gestão escolar só são possíveis de serem melhor executados em redes compreendidas como coletivos, entendendo a dimensão relacional entre os atores do processo educativo como movimento orgânico, considerações que coincidem com a abordagem da liderança relacional.

Trigo & Costa (2008) afirmam que a escola necessita de um líder que coloque no centro das suas ações a relação entre as pessoas, o diálogo, a ética, a moral e os valores, aspectos que também coincidem com os atributos associados à noção de liderança relacional.

Vinte, Carvalho Neto & Diniz (2023), ao pesquisarem a liderança em espaços escolares sob a perspectiva dos liderados, concluíram que a influência que o líder exerce não é feita de forma unilateral, nem arbitrária, mas sim considerando as necessidades dos professores e os interesses coletivos, o que confirma um dos pressupostos da liderança relacional.

Além disso, os achados obtidos acerca das relações estabelecidas na díade diretor-docente, apontam que o relacionamento é aspecto central para uma liderança eficaz no ambiente escolar, na visão dos professores entrevistados. Da grande maioria das respostas às questões de pesquisa emergiram aspectos relacionais, seja sobre o que é ser líder; seja em relação às habilidades requeridas do diretor, seja quanto aos impactos do perfil do líder no desempenho dos docentes (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023).

Ainda sobre a pesquisa de Vinte, Carvalho Neto & Diniz (2023), quatro características foram identificadas em relação às habilidades requeridas para que o diretor seja um líder:

Uma delas foi a capacidade de ouvir o outro e de estabelecer um diálogo aberto com os professores. Tal achado corrobora fundamentos da abordagem relacional que indica que a liderança é caracterizada pela preocupação com as pessoas e com os relacionamentos. Outra habilidade seria a flexibilidade na gestão da escola pela natureza complexa de uma instituição acadêmica que abarca indivíduos com interesses e perfis diversos. A empatia, que tem estreita relação com a liderança relacional, ou seja, com a capacidade de se colocar no lugar do outro o que ajuda muito a desenvolver a escuta e, conseqüentemente, uma comunicação de várias vias. Por fim, outras duas habilidades relevantes identificadas nos dados empíricos foram: a capacidade de se comunicar de forma clara e transparente, compartilhando diretrizes; e o conhecimento administrativo e pedagógico do diretor (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023, p. 76).

Levando em conta a literatura sobre o líder na organização escolar, portanto, é possível identificar a proximidade com a liderança relacional, conforme elucidado por Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024), que consideram que a relação líder-organização, enfatizada pela teoria relacional, pode ser entendida como a capacidade do líder de criar condições organizacionais favoráveis ao desenvolvimento individual, de equipe e organizacional.

Assim, ao analisar os pressupostos da liderança relacional e da liderança no ambiente escolar, é possível constatar que essas temáticas podem ser complementares e podem contribuir com a formação de líderes educacionais que se relacionam em uma rede complexa de interações.

As necessidades de liderança no espaço escolar coincidem com a abordagem da liderança relacional que, além da possibilidade da criação de oportunidades para o diálogo relacionalmente responsivo, considera também os tipos de relacionamentos entre as pessoas, a necessidade de ser respeitoso, estabelecer confiança e que as pessoas sejam capazes de expressar-se livremente (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012; Price, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; Uhl-Bien & Carsten, 2018).

Os pressupostos da liderança relacional (Uhl-Bien, 2006) mostram-se alinhados às necessidades de desenvolvimento de líderes em escolas que, assim como em outras organizações, são marcadas pela demanda por configurações e arquiteturas organizacionais mais horizontalizadas, orgânicas e em rede, capazes de dar respostas mais efetivas à volatilidade, incerteza e fluidez dos ambientes organizacionais contemporâneos (Mendes, Sant’Anna & Diniz, 2021) buscando, assim, superar abordagens de liderança centradas no indivíduo, em seus traços e em suas competências, que desconsideram conexões entre seus profissionais e destes com as organizações e os contextos em que estas estão inseridas (Uhl-Bien & Arena, 2018; Quick, 2014; Cunliffe & Eriksen, 2011).

Nesse sentido, McCauley & Palus (2021) consideram a relevância da abordagem relacional em espaços onde impera o coletivo:

Uma visão relacional da liderança tem implicações não apenas para como a liderança é conceituada e estudada no campo da liderança, mas também para como o desenvolvimento da liderança é praticado em organizações, comunidades e ambientes educacionais. Em vez de focar o desenvolvimento da liderança somente no desenvolvimento de indivíduos (privadamente aqueles em posições de autoridade), uma perspectiva relacional defende coletivos (por exemplo, equipes, grupos de trabalho, redes e organizações) como um alvo crítico do desenvolvimento da liderança (McCauley & Palus, 2021 p.3).

Compreender as necessidades dos professores/liderados, contando com os estudos e pressupostos da liderança relacional, portanto, é uma possibilidade para o desenvolvimento da liderança dos administradores escolares que poderão aprimorar suas práticas e os processos de escolhas, decisões e eficácia de sua atuação.

Marques (2023) desenvolveu uma pesquisa sobre a importância do que ele chama de liderança “emocional” no exercício da função de diretor, ao analisar o estilo de liderança relacional voltado para o ambiente escolar. O autor discorre sobre os efeitos positivos da liderança relacional sobre o clima emocional da equipe e inclui a reflexão das competências de empatia e gestão de conflitos do líder relacional. Embora a pesquisa tenha concluído sobre a necessidade de o diretor adotar mais de um estilo de liderança de modo a responder eficazmente

às necessidades específicas do contexto escolar, a liderança relacional foi tida como uma das mais apropriadas para o ambiente escolar, por sua capacidade de aumentar a harmonia no seio do grupo favorecer o fortalecimento dos relacionamentos interpessoais, promover uma cultura organizacional saudável e colaborativa e adensar a malha de ligações que mantêm conectadas as pessoas que dirige.

Lima & Marinho (2021), em seu estudo sobre gestão escolar e liderança relacional, consideram que pensar em liderança relacional é propor um entendimento de si e do outro. Significa exercer empatia, estar aberto ao diálogo, ter escuta sensível e gerencial, com olhar em rede.

O diretor como líder é aquele que motiva seus colegas a fazerem mais do que ele espera, produzir mudanças na instituição de forma integral, buscando crescimento pessoal para o desenvolvimento da autoestima de seus liderados/professores. Caracteriza-se também por ser inovador em ações (Silva, Silva, Lima, Morais & Melo Junior, 2024).

Souza, Martins & Carvalho (2017) consideram que o papel do líder é decisivo no desenvolvimento de uma ação coordenada que crie espaços para o diálogo e o trabalho coletivo, mantendo a coesão do grupo e garantindo a participação de todos os integrantes.

Para desempenhar o exercício da liderança, o profissional da educação deve ser capaz de alcançar o espírito de equipe, em que todos agem com o mesmo propósito e visão, adquirir a percepção crítica para modificar situações, expressar juízo de valor na gestão de conflitos e estabelecer diálogo, troca e reciprocidade, a fim de favorecer os relacionamentos entre os seus pares por meio da geração de vínculos (Fonseca & Bernal, 2023), o que, mais uma vez, coincide com a liderança relacional.

Ainda sobre o papel do diretor como líder, Silva, Silva, Lima, Morais & Melo Junior, (2024) consideram que ele deve exercer sua liderança em conjunto com os grupos de apoio administrativo, equipe pedagógica, professores e pais que, juntos, colaboram para a execução das atividades e metas previstas. É a partir dessa liderança que decorrem todos os segmentos da comunidade.

Ao fazer um paralelo entre gestão escolar e o processo de liderança, e ao analisarmos as características de um líder relacional, bem como as expectativas que os liderados possuem em relação a este líder, é possível identificar que a liderança relacional é uma abordagem aderente às necessidades do espaço escolar que pode fazer diferença na formação de líderes educacionais e nas práticas de liderança em unidades de educação (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; 2024).

Sobral & Furtado (2019), ao analisarem a liderança como um processo relacional, em uma perspectiva que defende que outros integrantes das relações de liderança têm um papel ativo e influência única na formação de resultados organizacionais, consideram que essa liderança compartilhada é privadamente adequada para ambientes intensivos em conhecimento, como são as escolas, em que a resolução de problemas complexos é dependente de um esforço colaborativo entre pessoas com habilidades distintas, e não de ações heroicas de um pequeno conjunto de pessoas no topo da organização.

Assim, os autores concluem que, ao contrário de várias teorias de liderança, que focam o líder como o grande propulsor da mudança e responsável pelo desempenho do grupo (Day & Harrison, 2007; Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Sant'Anna & Diniz, 2016), as pesquisas mais recentes têm, cada vez mais, explorado a natureza relacional da liderança em que outros integrantes das relações de liderança têm um papel ativo e influência nos resultados organizacionais (Sobral & Furtado, 2019).

5. METODOLOGIA DA PESQUISA

5.1 Estratégia e Método de Pesquisa

Esta pesquisa teve como objetivo explorar as possibilidades de validação de indicadores de liderança relacional a partir da constatação da relevância de tais indicadores, em comparação com indicadores de outras teorias de liderança, na perspectiva dos liderados, no contexto educacional.

Busca-se, com isso, explorar as possibilidades de validação e ampliação de indicadores da teoria da liderança relacional, bem como legitimar ou não os já existentes.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem quantitativa. Para Gatti (2004), dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais, contribuindo para a produção de políticas educacionais e para a gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico.

Adicionalmente à validação dos indicadores de liderança relacional, esta pesquisa incorporou uma estratégia analítica comparativa, com o objetivo de examinar a aderência dessa abordagem em relação a outras teorias de liderança no contexto escolar.

Para cada construto foram elaborados quatro indicadores, organizados a partir de construtos recorrentes na literatura sobre liderança, tais como comunicação, relações interpessoais, colaboração, confiança, integração e construção compartilhada de sentido. Desses indicadores, dois foram associados aos pressupostos da liderança relacional e dois vinculados a práticas oriundas de outras abordagens teóricas da liderança recorrentes na literatura, como as abordagens comportamental, situacional, transacional e LMX. Essa estruturação partiu do entendimento de que determinados fenômenos organizacionais são transversais às diferentes teorias da liderança, embora sejam compreendidos e operacionalizados sob perspectivas distintas em cada abordagem.

A escolha dessas abordagens de liderança fundamenta-se no fato de representarem perspectivas amplamente consolidadas na literatura e recorrentes nos estudos sobre liderança em contextos organizacionais, além de contemplarem diferentes níveis de análise do fenômeno da liderança. A abordagem comportamental privilegia os padrões de ação do líder; a situacional enfatiza a adequação do estilo às contingências do contexto; a transacional focaliza as relações de troca e o cumprimento de metas; e a LMX (Leader-Member Exchange) destaca a qualidade das relações diádicas entre líder e liderados.

A incorporação dos indicadores dessas abordagens no instrumento justifica-se, ainda, por possibilitar a comparação entre diferentes lógicas de atuação da liderança a partir de construtos equivalentes, permitindo identificar em que medida práticas tradicionalmente valorizadas nessas teorias são validadas e consideradas relevantes pela percepção dos professores. Ao mesmo tempo, essa seleção contempla tanto perspectivas mais tradicionais e funcionalistas quanto abordagens que já incorporam elementos relacionais, como a LMX, o que amplia o potencial analítico da pesquisa. Dessa forma, evita-se uma comparação restrita ou dicotômica, favorecendo uma análise mais abrangente e contextualizada da percepção dos professores sobre práticas de liderança no ambiente escolar.

Essa estratégia permitiu que os respondentes avaliassem, de forma indireta e contextualizada, diferentes formas de atuação da liderança a partir de um mesmo eixo analítico, possibilitando a comparação entre abordagens com base em construtos equivalentes, como influência, comunicação, relacionamento, transparência, conhecimento sobre os liderados. Assim, evitou-se uma comparação abstrata entre teorias, privilegiando-se a análise da percepção dos professores sobre práticas concretas de liderança no cotidiano escolar.

A utilização de construtos recorrentes na liderança relacional como base para a construção dos indicadores não implica sua exclusividade a essa abordagem, mas, ao contrário, reconhece que fenômenos como comunicação, relacionamento, influência, confiança entre

outros, atravessam diferentes teorias da liderança, sendo interpretados de formas distintas em cada uma delas. Nesse sentido, a estratégia adotada nesta pesquisa não consiste em sobrepor abordagens teóricas, mas em analisar como diferentes perspectivas de liderança se expressam em práticas associadas a construtos comuns, permitindo uma comparação ancorada em dimensões equivalentes do fenômeno organizacional. Tal escolha metodológica possibilita evidenciar as especificidades da liderança relacional ao contrastá-la com abordagens que, embora mobilizem elementos semelhantes, os operacionalizam sob lógicas distintas, como foco em tarefas, adaptação situacional, trocas instrumentais ou relações diádicas.

Os dados obtidos foram submetidos à análise estatística descritiva, com o objetivo de identificar a frequência e a distribuição das respostas atribuídas às diferentes alternativas, permitindo verificar quais práticas de liderança são mais valorizadas pelos professores. Essa etapa possibilitou evidenciar tendências de preferência dos respondentes em relação aos indicadores de liderança relacional em comparação às demais abordagens.

A análise também contemplou a validação dos indicadores de liderança relacional por meio da Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM), com foco na avaliação do modelo de mensuração, incluindo análise de confiabilidade, validade convergente e validade discriminante. Embora a análise comparativa entre abordagens não constitua, em si, um modelo estrutural no PLS-SEM, seus resultados foram utilizados de forma complementar para interpretar a relevância dos construtos validados, ampliando a compreensão sobre sua aderência ao contexto educacional.

Dessa forma, a articulação entre análise descritiva e modelagem estatística permitiu não apenas validar empiricamente os indicadores de liderança relacional, mas também situá-los em relação a outras práticas de liderança, contribuindo para uma análise mais abrangente e contextualizada da percepção dos professores sobre a liderança no ambiente escolar.

5.2 Delimitação do Caso

O caso delimitado não foi uma organização ou indivíduo, mas sim as relações estabelecidas entre líderes (entendidos, inicialmente, como aqueles indivíduos alçados à função de diretores de escola) e liderados (professores). Para Yin (1981), o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, busca examinar um fenômeno contemporâneo no seu contexto real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são evidentemente claros. Segundo esse autor, o estudo de caso não supõe o uso de um tipo privado de evidência, podendo ser realizado com evidências tanto qualitativas quanto quantitativas.

5.3 Amostra

Os professores participantes da pesquisa pertencem a uma mesma rede de escolas privadas de Minas Gerais, que atende da educação infantil ao ensino médio e conta com cerca de 1000 docentes.

A escolha dos participantes da pesquisa foi realizada de forma intencional, abrangendo exclusivamente docentes de uma mesma rede de ensino, pois essa opção metodológica buscou garantir a homogeneidade institucional entre os respondentes, de modo que todos estivessem submetidos a condições objetivas semelhantes de trabalho, tais como normas administrativas, políticas educacionais, estrutura organizacional, remuneração e benefícios, o que justifica-se pela complexidade da temática da liderança, especialmente da liderança relacional, um fenômeno multifacetado, permeado por subjetividades, interações interpessoais e dinâmicas contextuais.

Assim, a adoção de um contexto institucional único permitiu controlar variáveis externas que poderiam interferir nas percepções sobre liderança, assegurando maior validade interna à análise. Desse modo, eventuais diferenças identificadas entre as respostas não decorrem de disparidades estruturais entre escolas, mas refletem as especificidades dos contextos relacionais e das práticas de liderança vivenciadas em cada unidade escolar.

Essa estratégia de delimitação possibilitou focalizar a análise nas dimensões subjetivas da liderança relacional, especialmente nas interações entre gestores e professores, preservando o princípio de que a compreensão do fenômeno deve considerar as relações construídas no interior de um mesmo ambiente institucional (Uhl-Bien, 2006; Cunliffe & Eriksen, 2011).

Dessa forma, o estudo manteve a coerência entre o objetivo de examinar a liderança relacional em contextos educacionais e a necessidade de minimizar variáveis contextuais que poderiam comprometer a interpretação dos resultados.

Ao delimitar o campo empírico a uma única rede, foi possível controlar parcialmente variáveis institucionais (cultura organizacional, valores, diretrizes pedagógicas e estruturas de governança), favorecendo maior comparabilidade e consistência analítica. Além disso, o contexto institucional influencia diretamente os vínculos, a confiança mútua e a interdependência entre os atores, aspectos centrais à liderança relacional.

5.4 Instrumento de Pesquisa

O instrumento de pesquisa consistiu em um questionário estruturado, elaborado a partir de construtos associados à liderança relacional, definidos com base na literatura sobre o tema. Tais construtos foram utilizados como eixo comum de análise, permitindo a construção de indicadores que expressam diferentes formas de manifestação da liderança no contexto escolar.

Para cada construto, foram elaborados quatro indicadores, sendo dois associados à abordagem da liderança relacional e dois correspondentes a práticas oriundas de outras abordagens teóricas da liderança recorrentes na literatura, como as abordagens comportamental, situacional, transacional e LMX. Essa estruturação teve como objetivo possibilitar a comparação entre diferentes perspectivas de liderança a partir de dimensões equivalentes, assegurando que as variações observadas nas respostas dos participantes estivessem relacionadas às lógicas de atuação da liderança, e não a diferenças nos construtos analisados.

A construção do instrumento fundamentou-se, portanto, na premissa de que determinados fenômenos organizacionais, como comunicação, relações interpessoais, colaboração e construção de sentido, são transversais a diferentes abordagens teóricas da liderança, ainda que interpretados e operacionalizados de formas distintas. Assim, ao utilizar os mesmos construtos como base para a elaboração dos indicadores, buscou-se garantir comparabilidade analítica entre as abordagens, permitindo identificar, a partir da percepção dos professores, quais práticas são mais valorizadas no contexto educacional.

O desenvolvimento do instrumento contou, ainda, com a participação de professores da rede educação básica investigada, em duas etapas. A primeira, por meio de uma entrevista individual com um professor, que auxiliou na identificação de aspectos linguísticos e contextuais relevantes; e a segunda, por meio de um grupo focal com seis professores, realizado com o objetivo de testar a clareza, a pertinência e a coerência das afirmações que compõem o questionário.

5.4.1 Primeira etapa - Entrevista de Referência para elaboração de questionário

5.4.1.1 Questões para a entrevista de referência

As questões para entrevista foram elaboradas com base na revisão de literatura desta tese, a partir do levantamento de construtos e pressupostos e da liderança relacional que foram associados ao universo da liderança no ambiente escolar.

O roteiro de entrevista foi elaborado considerando a intenção de captar a voz dos liderados (os professores) sobre o fenômeno da liderança.

O instrumento foi composto por três blocos de perguntas: i) perfil do respondente (sexo, idade, tempo de serviço na função); ii) a percepção sobre experiências envolvendo relação com líderes; iii) percepção sobre comportamentos do líder associados aos indicadores de liderança relacional.

As perguntas do segundo bloco tiveram como intenção compreender as características positivas e negativas de um líder na percepção do liderado (professor) focado nas experiências relacionais entre líderes e liderados, buscando captar e descrever a percepção do sujeito investigado, conforme Quadro 8 em seguida.

Quadro 8 – Entrevista: Características positivas e negativas do líder

Percepção sobre experiências envolvendo relação com líderes
1. Quais as características positivas que você encontrou e encontra na sua vida profissional que definiriam um bom líder para você? Se possível, dê exemplos concretos.
2. Quais as características negativas que você encontrou e encontra na sua vida profissional que definiriam um mau líder para você? Se possível, dê exemplos concretos.
3. Quais as características de um líder são importantes para mobilizar pessoas em direção aos objetivos de uma organização?

Fonte: Elaborado pela autora

Para a composição das perguntas do terceiro bloco, com intuito de selecionar as informações relativas aos pressupostos e indicadores de liderança relacional, foi organizado um quadro contendo os autores, os pressupostos e os indicadores.

Embora o objetivo deste estudo seja, sob a ótica da liderança relacional, explorar as possibilidades de validação de indicadores da abordagem, a partir da percepção de professores, a validação de tais indicadores se dará na etapa quantitativa, que será destinada exclusivamente aos professores. Nesse sentido, a elaboração das perguntas para entrevista teve como foco a liderança na perspectiva dos liderados, no caso, os professores e, posteriormente foram adaptadas para serem aplicadas também aos diretores escolares, conforme o Quadro 9 em seguida.

Quadro 9 – Pressupostos e construtos de liderança relacional para criação do roteiro da entrevista

Autores	Pressupostos	Construtos	Perguntas
Uhl-Bien (2003); Uhl-Bien (2006); Silva, Filippim & Sant'anna (2020),	A liderança ocorre quando indivíduos usam sua influência para gerar mudança;	INFLUÊNCIA: MUDANÇA	A influência do líder gera mudança que resultam em melhorias na

Kempster & Jackson (2021); Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024)	A liderança gera mudança por meio de relações eficazes.		organização? Se sim, dê exemplos.
Uhl-Bien (2003) Uhl-Bien (2006); Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram (2016); Turano & Cavazotte (2016);	A liderança é um comportamento, não uma posição formal; A liderança é um processo de influência social resultante dos vínculos entre indivíduo, organização e ambiente.	INFLUÊNCIA: DESEMPENHO	Você acha que o líder tem influência positiva, colabora para o desempenho da equipe? Se sim, dê exemplos.
Uhl-Bien (2003); Day & Harrison (2007); Uhl-Bien, Marion, & McKelvey (2007); Lindgren, Packendorff & Tham (2011); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024).	A eficácia da liderança é aprimorada pela capacidade de o indivíduo construir e sustentar relações eficazes com os outros.	RELACIONAMENTO	Como você avalia a qualidade da sua relação com o seu líder? Se possível, dê exemplos concretos de sua experiência atual ou de outras.
Uhl-Bien (2006); Fairhurst & Uhl-Bien (2012); Miranda (2015); Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017); Uhl-Bien & Carsten (2018); Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani (2019); D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna (2020)	A liderança é descentralizada, coletiva e desvinculada de posições hierárquicas; Interação recíproca, liderança horizontal.	LIDERANÇA COMPARTILHADA	O seu líder envolve a equipe na tomada de decisões? Como? E em outras experiências com líderes escolares?
Silva, Filippim & Sant'Anna (2020); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024).	Liderança compartilhada que promove altos níveis de colaboração.	LIDERANÇA COMPARTILHADA QUE PROMOVE COLABORAÇÃO	A postura do seu líder influencia na colaboração entre os membros da equipe? Como? E em outras experiências com líderes escolares?
Uhl-Bien (2003); Uhl-Bien, Marion, & McKelvey (2007); Lindgren,	A eficácia da liderança é aprimorada pela capacidade de o indivíduo construir e	CAPACIDADE DE ESTABELEECER REDES RELACIONAIS	Como você avalia a qualidade das relações que seu líder constrói e

<p>Packendorff & Tham (2011); Price (2012; 2015); Clegg, Crevani, Uhl-Bien & By (2021); Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By (2021); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024); Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024).</p>	<p>sustentar relações eficazes com os outros.</p>		<p>mantém com os membros da equipe? Se possível, dê exemplos concretos. E em outras experiências com líderes escolares?</p>
<p>Uhl-Bien, (2006); Gittell (2011); Fairhurst & Uhl-Bien, (2012); Uhl-Bien & Ospina (2012); Crevani (2015); Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto (2015); Uhl-Bien e Arena (2018); D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, (2020); Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024); Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024).</p>	<p>A liderança é descentralizada, coletiva e desvinculada de posições hierárquicas.</p>	<p>LIDERANÇA DESCENTRALIZADA E COLETIVA</p>	<p>Você observa comportamentos de liderança em seus colegas, independentemente de suas posições hierárquicas? Se sim, quais?</p>
<p>Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015); Sant'Anna et al. (2015) Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024).</p>	<p>Constroem equipes com competências complementares e sinérgicas; Aceita, lida e reconhece a importância da diversidade.</p>	<p>DIVERSIDADE</p>	<p>O seu líder promove a sinergia entre os membros da equipe, aproveitando as habilidades individuais e diferenças culturais para alcançar objetivos comuns, e incentivar a inovação e resolução criativa de problemas? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências</p>

			com líderes escolares?
Erhan et al. (2022); Sartori et al. (2018); Vinte, Carvalho Neto & Diniz, (2023); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024); Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna (2025)	Capacidade de desenvolver relacionamentos transparentes e confiáveis.	TRANSPARÊNCIA	Seu líder demonstra ser transparente com a equipe? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
Cunliffe & Eriksen (2011); Price (2012); Price (2015); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024). Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024)	A configuração dos relacionamentos é baseada na confiança.	CONFIANÇA	Seu líder constrói relacionamentos baseados na confiança? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024)	O líder relacional deve possuir habilidades inspiracionais; A configuração dos relacionamentos é baseada no exemplo.	LIDERANÇA POR EXEMPLO	Seu líder inspira a equipe, sendo um exemplo para construção de relacionamentos? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
Bryson, Berberg, Crosby & Patton (2021), Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By (2021), Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By (2021), Kantovitz, Sant'Anna & Diniz (2024) Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024)	A configuração dos relacionamentos é baseada no pensamento coletivo.	PENSAMENTO COLETIVO	Seu líder constrói relacionamentos baseados no pensamento coletivo? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
Vinte, Carvalho Neto & Diniz, (2023); Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024)	A capacidade de identificar em cada pessoa suas virtudes e limitações retém talentos e forma uma equipe que pensa sempre coletivamente.	CONHECIMENTO SOBRE OS LIDERADOS	Você percebe em seu líder a capacidade de identificar virtudes e limitações dos liderados? E em outras experiências

			com líderes escolares?
Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015); Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017); Silva, Freire & Krause (2022); Vinte, Carvalho Neto & Diniz, (2023); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024); Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024)	A liderança relacional exige habilidades de comunicação, negociação, escuta, alteridade e visão sistêmica; A comunicação e o diálogo multilateral são decisivos para identificar os problemas e encontrar as soluções; A configuração dos relacionamentos é baseada na comunicação fluida.	COMUNICAÇÃO E ESCUTA ATIVA	Seu líder possui a habilidade de comunicação e diálogo multilateral (equipe, comunidade e instituição) para identificar problemas e propor soluções? E em outras experiências com líderes escolares?
Yukl (2013); Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024).	A liderança relacional é caracterizada pelo suporte, desenvolvimento e reconhecimento do líder em relação às pessoas; Capacidade de criar condições para o desenvolvimento dos Indivíduos.	SUPORTE, DESENVOLVIMENTO E RECONHECIMENTO.	Seu líder é disponível para orientação, pratica feedback e incentiva o desenvolvimento das pessoas? E em outras experiências com líderes escolares?

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, apresenta-se os quadros 10 e 11 com as perguntas de entrevista do terceiro bloco.

Quadro 10 – Perguntas destinadas ao Professor

Perguntas destinadas ao Professor
4.A influência do seu líder gera mudanças que resultam em melhorias na organização? Se sim, dê exemplos.
5.Você acha que seu líder tem influência positiva, colabora para o desempenho da equipe? Se sim, dê exemplos.
6.Como você avalia a qualidade da sua relação com o seu líder? Se possível, dê exemplos concretos.
7.O seu líder envolve a equipe na tomada de decisões? Como? E em outras experiências com líderes escolares?
8.A postura do seu líder influencia na colaboração entre os membros da equipe? E em outras experiências com líderes escolares?

9. Como você avalia a qualidade das relações que seu líder constrói e mantém com os membros da equipe? Se possível, dê exemplos concretos. E em outras experiências com líderes escolares?
10. Você observa comportamentos de liderança em seus colegas, independentemente de suas posições hierárquicas? Se sim, quais?
11. O seu líder promove a sinergia entre os membros da equipe, aproveitando as habilidades individuais e diferenças culturais para alcançar objetivos comuns, e incentivar a inovação e resolução criativa de problemas? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
12. Seu líder demonstra ser transparente com a equipe? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
13. Seu líder constrói relacionamentos baseados na confiança? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
14. Seu líder inspira a equipe, sendo um exemplo para construção de relacionamentos? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
15. Seu líder constrói relacionamentos baseados no pensamento coletivo? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
16. Você percebe em seu líder a capacidade de identificar virtudes e limitações dos liderados? E em outras experiências com líderes escolares?
17. Seu líder possui a habilidade de comunicação e diálogo multilateral (equipe, comunidade e instituição) para identificar problemas e propor soluções? E em outras experiências com líderes escolares?
18. Seu líder é disponível para orientação, pratica feedback e incentiva o desenvolvimento das pessoas? E em outras experiências com líderes escolares?

Fonte: Elaborado pela autora

5.4.1.2 Tratamento dos Dados

As falas do professor entrevistado foram lidas, interpretadas, recortadas e agrupadas, à luz dos seguintes construtos de liderança relacional, previamente definidos conforme Quadro 11 em seguida.

Quadro 11 – Construtos de pesquisa

Construtos	Foco de análise
Influência	Mudança
	Desempenho
	Liderança por exemplo
Relacionamento	Capacidade de estabelecer redes relacionais
	Relacionamento com a equipe
Liderança compartilhada	Pensamento coletivo
	Colaboração
Liderança descentralizada e coletiva	Desvinculada de posições hierárquicas
Comunicação	Diálogo e escuta ativa
Diversidade	Constroem equipes com competências complementares

Confiança	A configuração dos relacionamentos é baseada na confiança
Transparência	Capacidade de desenvolver relacionamentos transparentes
Conhecimento sobre os liderados	A capacidade de identificar em cada pessoa suas virtudes e limitações
Suporte, desenvolvimento e reconhecimento	Caracterizada pelo suporte, desenvolvimento e reconhecimento do líder em relação às pessoas
Perfil do líder	Mobilização em direção aos objetivos de uma organização

Fonte: Elaborado pela autora

5.4.1.3 Análise da entrevista piloto

Para analisar o desenvolvimento da entrevista, possíveis dificuldades ou inconsistências no roteiro, foi realizada uma entrevista piloto com um professor em caráter de teste.

As perguntas do bloco 1 relacionadas ao perfil do respondente foram atendidas sem nenhuma dificuldade e as respostas estão no quadro 12.

5.4.1.4 Perfil do respondente

Quadro 12 – Bloco 1: Perfil do respondente

Idade	41 anos
Sexo	Masculino
Graduação	Letras – português e inglês
Pós-graduação	Leitura e produção de texto Ensino de Gramática de língua portuguesa
Mestrado	Linguística aplicada à análise do discurso.
Tempo de formado	22 anos
Tempo de docência	18 anos
Em quantos Colégios privados já trabalhou	5 Colégios
Disciplina que leciona	Língua portuguesa, literatura e redação
Segmento de atuação	Ensino fundamental 2 e Ensino médio

As perguntas do bloco 2 tiveram como intenção compreender as características positivas e negativas de um líder na percepção do liderado (professor) focado nas experiências relacionais entre líder e liderado, buscando captar e descrever a percepção do sujeito investigado.

Os achados foram divididos em dois tópicos, o primeiro composto por percepções sobre características que não estão presentes na literatura e o segundo por aquelas que já compõem as pesquisas de liderança relacional.

5.4.1.5 Percepção sobre características do líder que não haviam surgido na literatura

Com base nas experiências profissionais do entrevistado 1, as características positivas que definiriam um bom líder seriam: o senso de justiça, a escuta afetiva, a preocupação com o clima organizacional e o senso de organização.

O entrevistado 1 considera que um líder precisa ter senso de justiça, pois a escola é composta por muitas pessoas, onde impera a diversidade e, naturalmente, com muitas características diferentes, pensamentos, ideias e posturas diversas. Para ele, cabe ao líder ter uma escuta afetiva, filtrar todas as informações que recebe e respeitar os espaços e as diferenças de cada um, para conseguir fazer uma análise justa de tudo isso. O relato que segue ilustra tal percepção.

Eu acho que é um valor muito grande, sabe? Para quem está na liderança, é essa questão de ouvir. Cada um em suas necessidades, em suas diferenças (...) E nem todo líder tem essa capacidade, não dá conta de fazer isso. Eu sei que é algo difícil, mas algumas lideranças, algumas pessoas têm essa capacidade de conseguir fazer esse trabalho de ouvir todo mundo. E nem sempre usar tudo que ele ouve, mas saber a partir daquela escuta ali dos seus liderados, ser justo (Entrevistado 01).

Embora o senso de justiça não tenha aparecido na literatura de liderança relacional, ele pode representar um possível indicador para a abordagem, partindo do pressuposto que a construção de relacionamentos envolve a necessidade de uma habilidade significativa de imparcialidade para condução da liderança.

Tomando por base as subjetividades que envolvem a percepção dos sujeitos e o estabelecimento de relações no trabalho (Dejours, 2004), é relevante considerar que a liderança relacional se desenvolva com base em princípios que envolvam, intencionalmente, certa neutralidade em sua condução.

O entrevistado 1 também relatou que bons líderes se preocupam com o bem-estar das pessoas na organização, em que todas as pessoas se respeitem e que consigam conviver com uma certa liberdade, levando em conta a necessidade de respeito aos limites individuais de cada liderado. Para ele, essa preocupação do líder é muito relevante para que a escola prospere.

Do mesmo modo, a preocupação com o bem-estar das pessoas na organização, associado à qualidade de vida no trabalho, não aparece como indicador de liderança relacional na

literatura. No entanto, diversos pressupostos da teoria da liderança relacional incluem aspectos que refletem na qualidade de vida no trabalho, principalmente àquelas relacionadas à vertente organizacional (Limongi-França, 2007) que abrange aspectos comportamentais e satisfação de expectativas individuais, visando à concretização dos resultados da empresa, como respeito, confiança e a capacidade de expressar-se (Uhl-Bien, 2006; Cunliffe & Eriksen, 2011; Price, 2012,2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; Uhl-Bien & Carsten, 2018), habilidades de comunicação, negociação, escuta, alteridade e visão sistêmica (Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017), criação de oportunidades para o diálogo relacionalmente responsivo (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; Uhl-Bien & Carsten, 2018).

Além disso, foi relatado que um bom líder deve ter “senso de organização”, de maneira a favorecer que a equipe também trabalhe de forma organizada. Essa consideração está atrelada, segundo o entrevistado 1, ao fato de a escola ser composta por diversos setores diferentes e por muitas pessoas, de maneira que o trabalho de uma área interfere muito em outras e, normalmente, todas elas possuem prazos e responsabilidades interdependentes.

Analisando essas considerações, embora os indicadores de liderança relacional não se remetam a nada relacionado ao senso de organização, é possível que haja algo a ser considerado nesse sentido, pois como indicado por Sobral & Furtado (2019), ao analisarem a liderança como um processo relacional adequado para ambientes intensivos em conhecimento (como são as escolas), a resolução de problemas complexos é dependente de um esforço colaborativo entre pessoas com habilidades distintas. Nesse sentido, como relatado pelo entrevistado 1, a condução do trabalho de uma área ou pessoa interfere diretamente em outras instâncias, e para gerir essas interrelações e interdependências, o senso de organização passa a ser primordial e pode ser considerado como um indicador da liderança relacional.

Sobre as características negativas que definiriam um mau líder para o entrevistado 1, foi relatado a vaidade, a insegurança - manifestada como líder ciumento -, a falta de escuta, a inabilidade para resolução de conflitos e a postura de “líder fofoqueiro”.

O entrevistado exemplificou experiências em que os próprios líderes promoviam fofocas com intuito de prejudicar os seus liderados, sentiam-se incomodados quando seus subordinados se destacavam e não tinham a visão de que o sucesso de um professor era refletido no sucesso da escola como um todo.

Além disso, foi apontado que maus líderes não possuem a habilidade de escuta afetiva. Pelo contrário, conversam sempre com rispidez, de forma grosseria e, ao invés de serem solucionadores de conflitos, eles mesmos criam conflitos, demonstrando insegurança, ciúmes

das relações que os liderados estabelecem na comunidade escolar. Mostram uma relação de desconfiança, como se os liderados estivessem sempre articulando algo contra eles.

Estes achados sobre as características percebidas como negativas do líder derivam de uma postura de insegurança da liderança no relacionamento com os liderados, como salientado acima. Nesse sentido, pode-se analisar o sentido contrário, na perspectiva da relevância da segurança para se exercer a liderança, aspecto já citado nos estudos de Vinte, Carvalho Neto & Diniz (2023), ao pesquisarem a liderança relacional em espaços escolares sob a perspectiva dos liderados, na mesma linha de Uhl-Bien (2006), Uhl-Bien & Carsten (2018), Cunliffe & Eriksen (2011), Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015) e Priyono & Anggorowati (2020), que destacam que os papéis de líder e liderado devem ser relacionalmente reconhecidos e validados pela outra parte.

Em relação às características de um líder que são importantes para que ele consiga mobilizar as pessoas em direção ao objetivo da organização, o entrevistado 1 considerou a responsabilidade, novamente o senso de organização, o acolhimento e o conhecimento técnico.

Cabe ressaltar que, embora o conhecimento técnico não esteja diretamente ligado à abordagem relacional da liderança, que prioriza a análise das relações e não dos atributos individuais do líder, ele já foi identificado nas pesquisas de Rezende (2016), Versiani, Caeiro, & Carvalho Neto (2017), Vinte (2023) e Vinte, Carvalho Neto & Diniz (2023) como a característica considerada essencial no processo de liderança na perspectiva dos liderados.

Versiani, Caeiro, & Carvalho Neto (2017) acharam exatamente esse conhecimento técnico como atributo de liderança. Este pode ser um achado que reforça nossas pesquisas anteriores e quesito que parece dever entrar como indicador de liderança relacional, pois este conhecimento técnico aproxima o liderado do líder, e é preciso capacidade relacional para transmitir estes conhecimentos.

Para o entrevistado é importante que o líder tenha muita responsabilidade e um profundo conhecimento sobre sua função. Dessa forma, ele é capaz tentar antecipar os problemas, e, a partir da articulação com os liderados é capaz de propor soluções, sempre conduzindo as situações com respeito e a partir da relação estabelecida com o grupo, como se pode observar na seguinte fala:

Porque problemas vão existir sempre, mas eu conheço alguns líderes, (...) que tem essa capacidade de prever. “Olha, eu acho que aqui pode dar problema, entendeu?” Porque tudo na vida você tem um risco, “mas se der algum problema, como que a gente pode resolver?” E capacidade de articulação. Acho que um bom líder sabe articular com todo mundo, sabe? Ele respeita. (Entrevistado 01).

Ao analisar o conhecimento técnico incluindo a perspectiva do entendimento sobre a liderança, como um aspecto a ser desenvolvido por aqueles que ocupam cargo de gestão e que, por consequência, reverbera na rede relacional, levando em conta a força do líder para inspirar e ser exemplo (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024), bem como para construção de relacionamentos eficazes (Uhl-Bien, 2003; Psychogios & Dimitriadis, 2021; Maritsa, Goula, Psychogios & Pierrakos (2022)), é possível expandir a análise do conhecimento técnico do líder como um fator que favoreça o estabelecimento da liderança relacional.

5.4.1.6 Análise dos construtos e indicadores da liderança relacional já existentes na literatura

As perguntas do bloco 3 foram elaboradas com base nos construtos e indicadores já existentes na literatura sobre liderança relacional. De acordo com o entrevistado 1, a influência do seu líder gera mudanças que resultam em melhorias para a organização, pois, para ele, o líder é sempre referência para os seus liderados. A forma como ele lida com as situações, com os problemas, que em uma escola são recorrentes no cotidiano, influencia os liderados sendo uma referência e uma fonte de aprendizado capaz de alterar o comportamento das pessoas e gerar mudanças positivas para a organização.

Os achados confirmam os indicadores de influência e mudança presentes na literatura em que a liderança ocorre quando indivíduos usam sua influência para gerar mudança por meio de relações eficazes (Uhl-Bien, 2003; Uhl-Bien, 2006; Silva, Filippim & Sant'anna, 2020; Kempster & Jackson, 2021; Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024)

Do mesmo modo, foi considerado que o líder pode influenciar positivamente e colaborar para o desempenho da equipe (Uhl-Bien, 2003; Uhl-Bien, 2006; Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram, 2016; Turano & Cavazotte, 2016); novamente considerando o líder como exemplo.

Em contrapartida, o entrevistado 1 relatou que, na maioria de suas experiências, o diretor escolar não era um exemplo, não era considerado um elemento de mudança, pois sua postura não inspirava, não incentivava os liderados na mudança de comportamento, não possuía habilidades para resolução de conflitos em seu trato com os liderados e com os alunos, o que se mostra convergente com as pesquisas de liderança relacional ao considerarem que a liderança é um comportamento, não uma posição formal (Uhl-Bien, 2006; Uhl-Bien & Carsten, 2018; Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024), ou seja, mesmo ocupando o cargo de diretor, o comportamento não condizia com a postura que se espera de um líder.

Sobre a qualidade da sua relação com o líder, o entrevistado considerou que na experiência atual é muito positiva, e que se relacionar bem com o líder é essencial, pois gera uma sensação de segurança para que ele desempenhe o seu trabalho. Nesse sentido, o entrevistado considerou que, mesmo que haja discordâncias ou desentendimentos, que são naturais na construção de relações, eles não se tornam constantes embates, pois a relação estabelecida gera proximidade, alinhamento e faz com que as coisas fluam bem. Ainda mais considerando o ambiente escolar como um espaço em que os conflitos fazem parte do cotidiano em razão da diversidade de atuações e de sujeitos que os compõem, como os professores, os empregados administrativos, os alunos e suas famílias.

Do mesmo modo, o entrevistado avaliou como positiva a relação do líder com os outros integrantes da equipe. Para ele a relação é boa e saudável, construída no respeito e no senso de justiça. Ele acrescentou um aspecto sobre a relação do líder com a equipe que considera muito importante, que é resolver as situações por meio do diálogo, sem buscar identificar quem está certo ou errado, conforme se pode observar na seguinte fala:

Não é isso, o fulano está certo e fulano está errado. Existe um problema aqui, e nós precisamos resolver em prol da escola. O que é melhor para a escola como um todo, mas não escola para fulano, para ciclano, a escola como um todo, a escola como espaço de toda a comunidade escolar. Então a gente precisa pensar a partir disso, vamos sair aqui um pouquinho de fulano e de beltrano e vamos olhar de fora a situação e aí não é você apontar quem está certo e quem está errado, mas tem uma situação, um problema que precisa resolvido. E qual seria a melhor forma? E aí eu sempre acho que a melhor forma para tudo isso é o diálogo. Então, meu líder consegue fazer isso dialogando e respeitando as diferenças que ele tem dentro do espaço de trabalho. (Entrevistado 01).

As respostas do entrevistado confirmam a relevância dos relacionamentos, na mesma linha de Uhl-Bien (2003); Day & Harrison (2007); Uhl-Bien, Marion, & McKelvey (2007); Lindgren, Packendorff & Tham (2011); Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024), para quem a eficácia da liderança é aprimorada pela capacidade de o indivíduo construir e sustentar relações eficazes com os outros. Este achado da pesquisa validaria os indicadores de relacionamento, liderança descentralizada e coletiva.

Sobre o envolvimento da equipe por parte do líder nas tomadas de decisões, o entrevistado 1 considerou que há esse envolvimento e que ele ocorre tanto por meio do compartilhamento de informações quanto ao buscar sugestões e opiniões da equipe para tomadas de decisões e soluções de problemas. O entrevistado considerou esse aspecto muito relevante por propiciar o crescimento de todos os liderados.

Essas considerações são confirmadas na literatura que salienta que a liderança relacional é descentralizada, coletiva, desvinculada de posições hierárquica e ocorre por meio da interação recíproca e liderança horizontal (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Miranda, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Uhl-Bien & Carsten, 2018; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020)

Em contrapartida, ele citou que na maioria de suas experiências profissionais essa não é uma realidade, e que muitos dos diretores com os quais trabalhou exerciam uma liderança autoritária, “não tinha essa ideia de gestão compartilhada ou participativa, as decisões eram impostas sempre de cima para baixo”.

O entrevistado também considerou que a postura do seu líder influencia na colaboração entre os membros da equipe (Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024), para ele o fazer do outro acaba incentivando. Desse modo, as pessoas saem do comodismo, de sua zona de conforto e, pelo exemplo do líder, se sentem com respaldo e incentivadas a compartilharem e a apoiarem seus pares.

O entrevistado relatou que, quando a liderança não compartilha as decisões, não dá abertura para participação dos liderados, não valoriza as produções e o trabalho dos docentes, gera receio na própria equipe em desenvolver uma postura colaborativa, fazendo com que as pessoas não tenham espaço para compartilhar, ficando limitados ao seu espaço de sala de aula. Assim, experiências positivas, trabalho bem desenvolvidos não são expostos nem compartilhados com a escola, pois geravam um certo incômodo no líder, que entendia isso como o professor querendo sair do seu espaço de sala de aula para ganhar a escola e isso causava insegurança no líder.

Nesta análise, cabe destacar a relevância da valorização do trabalho dos liderados e reconhecimento do líder em relação às pessoas (Yukl, 2013; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017). Esse aspecto, que também aparece como resposta a outras perguntas do roteiro de entrevista, é pouco abordado diretamente como um indicador da liderança relacional, mas é atribuída à valorização do contexto, como já exposto por Quick (2014), Akram et al. (2016), Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017) e Mendes, Sant'Anna & Diniz (2021), que defendem o debate das relações humanas e do ambiente em que a liderança se processa, sendo marcante a valorização do contexto e de ambiências organizacionais aderentes à efetiva dinâmica da liderança.

Nesse sentido, para além do contexto, a valorização do trabalho dos liderados e o reconhecimento do líder em relação às pessoas pode abrir caminho para a pesquisa da validade desse aspecto como indicador capaz de favorecer a rede relacional e, por consequência,

influenciar positivamente nas relações de confiança, de colaboração e de manifestação da liderança desvinculada de posições hierárquicas.

Foram identificados, pelo entrevistado 1, comportamentos de liderança nos colegas, independentemente de suas posições hierárquicas (Uhl-Bien, 2006; Gittell, 2011; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012; Crevani, 2015; Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Uhl-Bien & Arena, 2018; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020; Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024. Para ele, há pessoas no ambiente de trabalho que naturalmente apresentam comportamentos de liderança. Mesmo sem ocupar cargos de gestão ou de terem formação específica para esse fim, eles são capazes de envolver outros colegas, são referência sempre para resolução de determinadas situações, são frequentemente consultados, seja pela postura ou pelo tempo de experiência na educação.

Sobre a capacidade de o líder promover sinergia entre os membros da equipe, aproveitando as habilidades individuais, diferenças culturais para alcançar objetivos comuns, incentivar a inovação e resolução criativa de problemas, o entrevistado considerou que ocorre de maneira limitada, embora ele pontue que há avanços notáveis por parte do líder. Para ele, a comunidade escolar é severamente conservadora e as limitações muitas vezes são impostas pela própria comunidade escolar, pelo próprio sistema educacional, por falta de letramento, por falta de conhecimento e por não saber lidar com a diversidade de uma forma ampla.

O entrevistado 1 considera que o líder atual desenvolve relacionamentos com base na transparência e na confiança, confirmando os indicadores presentes na liderança relacional (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; 2024; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024). Para ele, isso é percebido pelo respeito, pela facilidade de acesso, pela liberdade para conversar, inclusive de situações pessoais, pela tomada de opinião por parte do líder em relação aos liderados e pelo líder levar em conta a confiança na experiência técnica dos professores, incluindo-os em tomadas de decisão, como o exemplo da fala:

Minha atual liderança me convidou para participar do processo seletivo de professor de língua portuguesa, mas convidou outros colegas professores da unidade para outros processos seletivos, coisa que nunca aconteceu na nossa unidade. Era sempre uma decisão monocrática que agradasse à coordenação pela qual estava contratado, mas nunca considerou o conhecimento técnico dos professores para fazer esse processo, para ajudar na formação da equipe. Eu entendo que somos nós professores que estamos ali na linha de frente todos os dias com os alunos, então quem melhor para conhecer os nossos alunos e um perfil que possa ser aproximado do que a gente precisa, se não o professor que está em sala de aula? (Entrevistado 01).

Embora a comunicação, a escuta ativa e o diálogo já componham os indicadores de liderança relacional, a facilidade de acesso e liberdade para conversar com o líder não foram

explorados na liderança relacional e, por se tratar de aspectos muito relevantes para o estabelecimento de relações eficazes, há nesses elementos abertura para análise e sondagem de validação como perspectiva de novos indicadores.

Sobre a capacidade de o líder inspirar a equipe, sendo um exemplo para a construção de relacionamentos, o entrevistado 1 considerou que seu líder atual possui essa capacidade e, por meio do exemplo, de conversas e orientações, ele considera que se desenvolveu como profissional, ampliou sua capacidade de entender as pessoas e que isso refletiu na sua postura como professor e no seu relacionamento com os alunos.

Embora na literatura sejam encontradas referências de que o líder relacional deve possuir habilidades inspiracionais e que a configuração dos relacionamentos é baseada no exemplo (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024), esse indicador se mostra ainda pouco explorado. Em contrapartida, na entrevista apareceu em diversas respostas como um aspecto muito importante para os liderados.

Nesse sentido, explorar mais esse aspecto pode contribuir com o fortalecimento de indicadores para a liderança relacional, como propostos por Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024), que consideram que, independentemente do nível hierárquico, a responsabilidade implícita no exemplo permeia as diferentes áreas de uma organização e na relação multilateral, sendo que, quanto maior a influência pelo exemplo, maior será a relação de confiança e a responsabilidade tanto do líder quanto do liderado.

Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024) consideram ainda que a inspiração no outro é uma forma de estabelecer confiança e aproveitar o melhor que cada indivíduo pode oferecer e concluem que, em situações de crise, esse tipo de relacionamento estabelecido entre as pessoas de uma organização favorece que líderes, liderados e pares tenham uma referência em quem confiar.

Para o entrevistado 1, o líder constrói relacionamentos baseado no pensamento coletivo. Embora ele leve em consideração as individualidades, ele conduz e incentiva o desenvolvimento do pensamento como uma equipe, pensando no coletivo e na estrutura da escola como um todo. Tais considerações vão ao encontro da literatura que pressupõe que a configuração dos relacionamentos é baseada no pensamento coletivo (Bryson, Berberg, Crosby & Patton, 2021; Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By, 2021; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024).

Em relação à percepção do líder ter capacidade de identificar virtudes e limitações dos liderados, o entrevistado 1 considera que, por meio das relações estabelecidas e da proximidade do líder, ele conhece as virtudes e as necessidades e dificuldades do liderado, e com a confiança

estabelecida e por meio do entendimento e do domínio da construção de relações de liderança, consegue intervir de maneira positiva e esclarecedora no desenvolvimento dos liderados. Para ele, é essencial que o líder conheça e estude sobre o papel da liderança, para que possa entender as necessidades dos seus liderados, o contexto em que eles estão inseridos e as situações que podem ocorrer cotidianamente.

Além da confirmação, por parte do entrevistado, em relação à validade do indicador relacionado ao conhecimento sobre os liderados, por parte do líder (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024), novamente é citada a necessidade de o líder conhecer e estudar sobre liderança para que seu papel seja bem desempenhado.

Sobre a habilidade de comunicação e diálogo multilateral por parte do líder, para poder identificar problemas e propor soluções, o entrevistado 1 considera que o líder a possui e que ela é essencial para o ambiente escolar, em que é necessário articular com diversos atores e equilibrar essas relações e expectativas. Nesse sentido, ele acrescentou que já teve experiências em que o líder não possuía a habilidade de diálogo multilateral e tendia a atender uma das partes envolvidas que compõem o espaço escolar, favorecendo em alguns casos a relação com as famílias, em outros a relação com os alunos e em outros com a equipe escolar. Para o entrevistado, administrar todas essas frentes, equilibrando-as, é quase uma “arte, que exige muita dedicação e estudo para se chegar a um consenso frente a tantas especificidades”.

As percepções do entrevistado confirmam a relevância da comunicação e escuta ativa, indicadores bem explorados na liderança relacional por Sant’Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015); Sant’Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017); Silva, Freire & Krause (2022); Vinte, Carvalho Neto & Diniz, (2023; 2024); Diniz, Carvalho Neto & Sant’Anna (2024); Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024) e também validam o pressuposto das organizações como redes de relações complexas, elaboradas por pessoas que vivem em constantes mudanças, em uma interação de diversos efeitos entre os indivíduos e o sistema no qual estão inseridos (Abell & Simons, 2000; Uhl-Bien, 2006; Soela, 2020).

Ao responder à pergunta sobre a disponibilidade do líder para orientação, sobre a prática de *feedback*, e o incentivo para o desenvolvimento das pessoas, o entrevistado considerou que o líder é conectado com a equipe, atento à necessidade de formação, de instruir e de capacitar os seus liderados. Para ele isso é muito positivo, pois vai ampliando as possibilidades de atuação e de domínio profissional, além de amenizar problemas e conflitos internos entre os pares e também entre professores e alunos, aspectos que coincidem com pesquisa recente de Cerutti, Costa, Pauli & Laval (2023), que identificaram que, quanto maior o estabelecimento de

liderança relacional em uma organização, menores os conflitos, melhores ambientes de trabalho e desempenho.

O *feedback* foi considerado como uma oportunidade de quebrar determinados paradigmas, gerar proximidade com equipe, fortalecer a confiança e estreitar laços.

A literatura de liderança relacional abarca pressupostos relacionados ao suporte, desenvolvimento e reconhecimento do líder em relação às pessoas e à capacidade de criar condições para o desenvolvimento dos indivíduos (Yukl, 2013; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024). No entanto, a análise desses pressupostos pode ser ampliada com base na prática do *feedback* que se mostra como uma possibilidade de influenciar e fortalecer as relações, como relatado pelo entrevistado, bem como favorece o desenvolvimento profissional dos liderados.

5.4.2 Segunda etapa - Questionário aplicado ao grupo focal

5.4.2.1 Questões para estruturação do questionário

O questionário utilizado na presente pesquisa foi construído na segunda etapa do estudo, a partir da articulação entre a revisão da literatura e a análise da entrevista realizada com o professor na etapa anterior. A estruturação do instrumento teve como base os pressupostos teóricos da liderança relacional no contexto educacional, identificados nos referenciais que fundamentam esta tese, e foi enriquecida pelas percepções do professor sobre suas experiências com práticas de liderança escolar.

A análise qualitativa da entrevista permitiu destacar elementos subjetivos e relacionais considerados significativos pelo docente, os quais foram confrontados com os indicadores conceituais da liderança relacional levantados na literatura. Esse processo possibilitou o refinamento dos construtos e a definição de categorias que fundamentaram o desenvolvimento das afirmações presentes no questionário.

O instrumento elaborado é composto por dois blocos principais: i) perguntas relacionadas ao perfil dos respondentes (como sexo, faixa etária, tempo de atuação na função docente); e ii) dez construtos associados à liderança, cada um deles representado por quatro indicadores de liderança, totalizando 40 itens avaliativos.

Os indicadores foram redigidos com o objetivo de captar, de forma objetiva, percepções sobre comportamentos e práticas de liderança no ambiente escolar. Para cada construto, dois indicadores foram fundamentados nos pressupostos da liderança relacional, priorizando os

aspectos intersubjetivos e dialógicos da relação entre líderes e liderados. Os outros dois indicadores foram inspirados em diferentes abordagens tradicionais de liderança, como a liderança transacional, situacional, baseada na Teoria da Troca entre Líder e Membro (LMX) e comportamental, com a intenção de permitir a comparação entre distintas concepções de liderança e avaliar a aderência dos pressupostos relacionais ao contexto escolar.

No questionário para mensuração da validade e da relevância de tais indicadores a partir dos resultados da pesquisa quantitativa, será utilizada a escala de Likert, que adota uma escala ordinal que mede níveis de concordância e desacordo de respostas de escolha fixa, sendo projetada para medir atitudes ou opiniões, partindo do pressuposto de que atitudes podem ser mensuradas (Costa Júnior et. al, 2024).

Na sequência, apresenta-se os quadros 13 e 14 com as perguntas do questionário do primeiro bloco referente ao perfil dos respondentes e ao segundo bloco composto por indicadores relacionados aos 10 construtos de liderança relacional.

Quadro 13 – Perguntas referentes ao perfil dos professores

Dimensão Investigada	Pergunta	Categorias de Resposta
Faixa etária	Qual sua idade?	25-29 anos; 30-34 anos; 35-39 anos; 40-44 anos; 45-49 anos; 50-54 anos; 55-59 anos; 60 anos ou mais
Identidade de gênero	Como você se identifica em relação ao sexo/gênero?	Feminino; Masculino; Não-binário; Transgênero (especificar); Outro (especificar); Prefiro não dizer
Tempo desde a graduação	Há quantos anos você concluiu sua graduação?	Menos de 2 anos; 2 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 20 anos; 21 a 30 anos; Mais de 30 anos
Área de atuação docente	Em qual das áreas de conhecimento você atua?	Regente - Pedagogia; Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas
Tempo de atuação como docente	Há quantos anos você atua como docente?	Menos de 1 ano; 1 a 3 anos; 4 a 6 anos; 7 a 10 anos; 11 a 15 anos; 16 a 20 anos; Mais de 20 anos
Experiência em diferentes instituições	Em quantas escolas você já trabalhou?	1 escola; 2 a 3 escolas; 4 a 5 escolas; 6 a 10 escolas; Mais de 10 escolas
Segmento predominante de atuação	Em qual segmento de ensino você atua predominantemente, considerando sua maior carga horária?	Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Ensino Médio

Grau de formação acadêmica	Qual é o seu grau de formação acadêmica?	Licenciatura (Graduação); Pós-graduação (Especialização); Mestrado; Doutorado
----------------------------	------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 14 – Indicadores relacionados aos 10 construtos de liderança relacional

Construto	Indicadores/Afirmações	Abordagem Teórica
1.Influência (Mudança, Desempenho, Liderança)	Promoção de mudanças que envolvam a equipe, com base em escuta e diálogo constante.	Liderança Relacional
	Ênfase na personalidade carismática do líder como fonte de influência.	Abordagem Comportamental
	Direcionamento claro de metas e resultados para influenciar a equipe.	Liderança Transacional
	Atuação do diretor como exemplo inspirador para transformação da cultura escolar.	Liderança Relacional
2.Relacionamento (Redes relacionais, Equipe)	Estabelecimento de vínculos interpessoais fortes, com base na confiança e escuta ativa.	Liderança Relacional
	Reforço de laços com os professores de acordo com os resultados apresentados.	Liderança LMX
	Criação de redes colaborativas entre diferentes grupos escolares.	Liderança Relacional
	O relacionamento com a equipe varia conforme cada situação escolar enfrentada.	Liderança Situacional
3.Liderança Compartilhada (Colaboração)	Delegação de decisões de acordo com o perfil e desempenho do professor.	Liderança Situacional
	Tomada de decisão com base nas competências técnicas individuais.	Abordagem Comportamental
	Valorização da escuta da equipe na construção de decisões coletivas.	Liderança Relacional
	Promoção de práticas colaborativas como forma de construir soluções pedagógicas.	Liderança Relacional
4.Liderança Descentralizada e Coletiva	Estímulo ao protagonismo de diferentes membros da equipe, independentemente de cargo.	Liderança Relacional
	Apoio à atuação coletiva na gestão de projetos escolares.	Liderança Relacional
	Definição das funções de liderança segundo a hierarquia formal.	Liderança Transacional
	Reconhecimento da liderança a partir de características inatas.	Abordagem comportamental
5.Comunicação (Diálogo e Escuta Ativa)	Criação de espaços contínuos para o diálogo aberto com a equipe.	Liderança Relacional
	Uso da comunicação para manter a autoridade e garantir o controle.	Teoria Comportamental
	Adaptação da comunicação de acordo com o perfil e contexto do liderado.	Teoria Situacional

	Escuta ativa como estratégia de resolução de conflitos e alinhamento de expectativas.	Liderança Relacional
6.Diversidade (Competências Complementares)	Organização de equipes com foco em resultados padronizados.	Liderança Transacional
	Seleção de integrantes com base no desempenho individual.	Abordagem comportamental
	Promoção da equidade na composição de equipes com habilidades distintas.	Liderança Relacional
	Valorização das experiências diversas como enriquecimento do processo educativo.	Liderança Relacional
7.Confiança (Base das Relações)	Construção de um ambiente seguro e confiável para o professor se expressar.	Liderança Relacional
	Atribuição de confiança condicionada ao cumprimento de metas.	Liderança Transacional
	Atributos pessoais como carisma e ética que fortalecem a confiança da equipe.	Abordagem comportamental
	Relações entre gestão e docentes pautadas na confiança mútua.	Liderança Relacional
8.Transparência (Relacionamentos Transparentes)	Compartilhamento claro de decisões e critérios de gestão.	Liderança Relacional
	Divulgação de decisões de forma formal, com foco na conformidade.	Liderança Transacional
	Clareza na apresentação das regras e procedimentos institucionais como forma de garantir previsibilidade e controle.	Liderança Transacional
	Estímulo à comunicação aberta sobre dificuldades e conquistas da equipe.	Liderança Relacional
9.Conhecimento sobre os Professores - (Virtudes e limitações individuais)	Acompanhamento com foco em desempenho técnico e resultados.	Abordagem comportamental
	Apoio ao desenvolvimento a partir das necessidades e dificuldades de cada docente.	Liderança Relacional
	Identificação e valorização das potencialidades individuais dos professores.	Liderança Relacional
	Acompanhamento mais próximo aos professores que demonstram alto desempenho e comprometimento.	Liderança LMX
10.Suporte, Desenvolvimento e Reconhecimento (Apoio e valorização da equipe)	Celebração das conquistas dos docentes como forma de reconhecimento coletivo.	Liderança Relacional
	Oferta de desenvolvimento focada em habilidades técnicas.	Abordagem Comportamental
	Reconhecimento condicionado ao cumprimento de metas.	Liderança Transacional
	Incentivo contínuo ao crescimento profissional por meio de suporte e valorização.	Liderança Relacional

Fonte: Elaborado pela autora

5.4.2.2 Tratamento dos dados trazidos pelo grupo focal

Os dados produzidos na segunda etapa, obtidos a partir da realização do grupo focal com seis professores, foram tratados com base em uma análise qualitativa interpretativa. As contribuições dos participantes foram registradas durante a sessão e analisadas com o objetivo de avaliar a clareza, a coerência e a relevância das afirmações que compõem o questionário, considerando sua adequação ao contexto escolar e sua compreensão por parte dos docentes.

Cabe ressaltar que, além de contribuir para o entendimento do conteúdo e da estrutura do instrumento, o grupo focal também proporcionou uma contribuição conceitual significativa, que resultou na retirada do construto “Liderança Descentralizada e Coletiva”. Os participantes demonstraram dificuldades em reconhecer esse indicador como representativo da realidade escolar, questionando sua aplicabilidade prática e sua distinção em relação a outros construtos já contemplados. A partir dessa análise o questionário aplicado na terceira etapa, tópico “5.4.3 “Questionário aplicado aos professores da Rede privada de ensino básico de Minas Gerais” foi reformulado para 9 construtos com seus respectivos indicadores.

As observações feitas pelos participantes permitiram ainda ajustes pontuais de linguagem e organização das perguntas, contribuindo para o aprimoramento do questionário, com revisão de forma, mas também de conteúdo, reforçando sua coerência interna e a adequação ao universo empírico da pesquisa.

5.4.2.3 Análise do grupo focal

A análise do grupo focal concentrou-se na avaliação da recepção e compreensão do questionário pelos professores participantes, com foco na clareza, na estrutura e na relevância das afirmações em relação aos objetivos da pesquisa. A reunião, realizada em ambiente virtual reservado e com duração aproximada de 90 minutos, possibilitou a discussão coletiva sobre o conteúdo e a forma do instrumento.

Durante o encontro, os professores reconheceram a pertinência da maioria dos construtos e afirmações à realidade vivenciada nas escolas. Contudo, houve contribuição de natureza conceitual que resultou na retirada de um dos construtos inicialmente propostos: "Liderança Descentralizada e Coletiva (Sem hierarquia formal)". Os participantes expressaram dificuldades em reconhecer esse construto como um traço recorrente ou observável no contexto escolar em que atuam, questionando sua aplicabilidade prática e sua distinção em relação a

outros indicadores já presentes no questionário. A exclusão foi considerada necessária para evitar redundâncias e reforçar a coerência interna do instrumento.

Além dessa contribuição conceitual, os participantes também apresentaram sugestões voltadas à melhoria da linguagem, à organização das perguntas e à inclusão de informações que deixassem claro que a liderança analisada se referia ao diretor escolar e não ao coordenador pedagógico, que também pode desempenhar o papel de líder. Foi sugerido, ainda, que se reforçasse que a análise proposta trata da percepção dos professores sobre a liderança do diretor, e não de uma avaliação direta do desempenho do gestor da escola em que atuam atualmente. Essas observações possibilitaram ajustes pontuais na redação das afirmações, favorecendo a clareza e a acessibilidade do conteúdo, sem comprometer a essência dos construtos restantes.

A análise do grupo focal, portanto, contribuiu de maneira significativa tanto para o refinamento técnico quanto para o ajuste conceitual do instrumento, garantindo sua adequação à realidade dos sujeitos da pesquisa e fortalecendo sua validade preliminar.

5.4.2.4 Bloco I – Perfil dos respondentes

Os dados de perfil indicam diversidade entre os seis professores do grupo focal em termos de faixa etária, tempo de docência, experiência em diferentes escolas e segmento de atuação. Essa heterogeneidade enriqueceu as discussões, pois proporcionou diferentes perspectivas sobre práticas de liderança vivenciadas em contextos escolares distintos. Destaca-se que todos os participantes atuam na educação básica e possuem formações compatíveis com as exigências do ambiente escolar.

No que se refere à faixa etária, observou-se uma predominância de participantes com idade entre 40 e 44 anos, correspondendo a 50% do grupo. Em seguida, 33,3% dos respondentes situam-se na faixa etária de 30 a 34 anos, enquanto 16,7% encontram-se entre 45 e 49 anos. Esses dados indicam que o grupo focal é majoritariamente composto por profissionais em fase intermediária da carreira, com trajetórias profissionais já consolidadas no contexto educacional, aspecto relevante para a compreensão das percepções e experiências relatadas ao longo da pesquisa.

Em relação à identificação quanto ao sexo/gênero, os resultados apontaram que 66,7% dos participantes se identificam como do sexo masculino, enquanto 33,3% se identificam como do sexo feminino. Não houve registro de respostas nas categorias não-binário, transgênero, outro ou “prefiro não dizer”.

Os dados indicaram que o grupo focal era composto majoritariamente por docentes com formação concluída há mais de uma década, sendo que 33,3% finalizaram a graduação entre 11

e 20 anos e outros 33,3% entre 21 e 30 anos. Observou-se ainda a presença de participantes com 6 a 10 anos de formação (16,7%) e mais de 30 anos (16,7%), não havendo respondentes com menos de cinco anos de conclusão. Esse perfil evidencia um grupo com sólida trajetória formativa, o que contribui para análises fundamentadas em experiências consolidadas ao longo do tempo.

No que se refere às áreas de conhecimento, verificou-se predominância de docentes atuantes em Matemática (50%), seguidos por Ciências da Natureza (33,3%) e Linguagens (16,7%). Não houve participação de docentes das áreas de Pedagogia (regente) ou Ciências Humanas. Tal distribuição aponta para um grupo focal composto majoritariamente por professores especialistas.

Quanto ao tempo de atuação profissional, observou-se que a maioria dos participantes (66,7%) possui entre 16 e 20 anos de experiência docente, enquanto 16,7% atuam entre 7 e 10 anos e outros 16,7% há mais de 20 anos. Não foram registrados docentes com menos de sete anos de atuação. Esses dados reforçam o caráter experiente do grupo focal, composto por profissionais com ampla vivência no contexto educacional.

Em relação à diversidade de experiências institucionais, metade dos participantes (50%) relatou ter atuado em mais de 10 escolas, enquanto 33,3% trabalharam entre 6 e 10 escolas e 16,7% entre 4 e 5 instituições. Não houve registros de atuação em apenas uma escola ou em até três escolas. Esse resultado evidencia uma trajetória profissional marcada pela mobilidade e pela vivência em diferentes contextos escolares, o que amplia o repertório pedagógico dos participantes.

No que diz respeito ao segmento de ensino predominante, os dados revelam uma divisão equitativa entre Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ambos com 50% das respostas. Não houve indicação de atuação predominante na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental I.

Em relação ao grau de formação acadêmica, observa-se que a maioria dos participantes do grupo focal possui titulação de mestre (66,7%), evidenciando um elevado nível de qualificação acadêmica entre os docentes investigados. Os demais participantes distribuem-se de forma equitativa entre aqueles que possuem apenas a licenciatura (16,7%) e os que concluíram cursos de especialização (16,7%). Esse perfil formativo indica um grupo composto predominantemente por profissionais com formação *stricto sensu*, o que contribui para análises mais aprofundadas e fundamentadas teoricamente, além de reforçar a consistência acadêmica das contribuições apresentadas nesta etapa da pesquisa.

A caracterização sociodemográfica dos participantes do grupo focal contribuiu para a contextualização dos resultados obtidos nesta etapa da pesquisa, permitindo situar as

percepções analisadas a partir do perfil dos respondentes, em consonância com os objetivos metodológicos do estudo.

5.4.2.5 Bloco 2 – Análise das afirmações sobre os Construtos de Liderança Relacional

A análise das percepções sobre os construtos de liderança evidenciou forte aderência às afirmações baseadas na liderança relacional, especialmente nos indicadores:

- Relacionamento: foi destacado como essencial, com ênfase na escuta ativa, confiança e vínculos colaborativos.
- Confiança e Comunicação: apareceram como elementos centrais para a qualidade das relações no ambiente escolar.
- Suporte, Desenvolvimento e Reconhecimento: foram valorizados pelos professores como práticas que qualificam a liderança e impactam positivamente o desempenho docente.
- Transparência: foi apontada como necessária, especialmente na comunicação de decisões e critérios de gestão.

Por outro lado, o construto "Liderança Descentralizada e Coletiva" foi alvo de questionamento por parte dos participantes. Eles relataram dificuldades em reconhecer esse indicador na prática cotidiana das escolas, o que levou à sua exclusão do questionário na etapa de refinamento.

As abordagens de liderança não relacionais (transacional, comportamental, LMX, situacional etc.), utilizadas como contraste nos indicadores foram geralmente percebidas como parciais, reforçando a validade dos princípios da liderança relacional para o ambiente escolar.

Além disso, os professores sugeriram melhorias na formulação de algumas afirmações, com o intuito de especificar que a liderança se refere ao diretor escolar e deixar claro que o instrumento busca captar a percepção dos professores, e não uma avaliação institucional direta do gestor em exercício.

Com base nos achados da pesquisa foi criado um questionário abarcando os construtos de liderança relacional e indicadores da liderança relacional mesclados com indicadores de outras abordagens tradicionais de liderança, sendo que, a cada construto duas afirmações referem-se à liderança relacional e duas referem-se a outras abordagens liderança. As respostas do questionário, que será aplicado exclusivamente a professores, na terceira etapa da pesquisa, nortearão as análises da validade e da relevância dos indicadores de liderança relacional com vistas a validá-los e, se for o caso, ampliar tais indicadores.

5.4.3 Terceira etapa - Questionário aplicado aos professores da Rede privada de ensino básico de Minas Gerais

O questionário é composto por duas seções: a primeira reúne questões voltadas à caracterização do perfil dos respondentes, enquanto a segunda abrange nove construtos relacionados à liderança relacional, após a retirada do construto Liderança descentralizada e coletiva, operacionalizados por meio de quatro afirmações de indicadores de liderança para cada construto, sendo 2 indicadores de liderança relacional e 2 indicadores de outras teorias de liderança que foram selecionadas com base nas pesquisa do referencial teórico e se destacaram, entre tantas teorias de liderança, por suas recorrências na literatura do campo.

Quadro 15 – Indicadores relacionados aos 09 construtos de liderança relacional

Construto	Indicadores/Afirmações	Abordagem Teórica
1.Influência (Mudança, Desempenho, Liderança)	O diretor promove mudanças que envolvam a equipe, com base em escuta e diálogo constante.	Liderança Relacional
	Ênfase na personalidade carismática do líder como fonte de influência.	Abordagem Comportamental
	O diretor faz uso de recompensas e incentivos claros como forma de estimular melhorias no desempenho dos professores.	Liderança Transacional
	Atuação do diretor como inspiração para os professores por meio do exemplo.	Liderança Relacional
2.Relacionamento (Redes relacionais, Equipe)	O diretor estabelece vínculos interpessoais, com base na confiança e escuta ativa.	Liderança Relacional
	O diretor reforça laços prioritariamente com os professores que apresentam melhores resultados	Liderança LMX
	O diretor cria redes colaborativas entre diferentes grupos escolares (docentes, equipe administrativa e pedagógica, gestores de áreas).	Liderança Relacional
	O relacionamento do diretor com a equipe varia conforme cada situação escolar enfrentada.	Liderança Situacional
3.Liderança Compartilhada (Colaboração)	O diretor estabelece abertura para que professores decidam em maior ou menor grau, dependendo do perfil e desempenho docentes.	Teoria Situacional
	O diretor toma decisões com base nas competências técnicas individuais dos professores.	Liderança Comportamental
	O diretor valoriza a escuta da equipe na construção de decisões coletivas.	Liderança Relacional
	O diretor promove práticas colaborativas como forma de construir soluções pedagógicas.	Liderança Relacional
	O diretor cria espaços contínuos para o diálogo aberto com a equipe.	Liderança Relacional

4. Comunicação (Diálogo e Escuta Ativa)	O diretor usa a comunicação para manter a autoridade e garantir o controle.	Liderança Comportamental
	O diretor mantém a comunicação direcionada ao cumprimento de tarefas e ao alcance de metas específicas.	Liderança Transacional
	O diretor estabelece escuta ativa como estratégia de resolução de conflitos e alinhamento de expectativas	Liderança Relacional
5. Diversidade (Competências Complementares)	O diretor organiza as equipes com foco em resultados padronizados.	Liderança Transacional
	O diretor seleciona os profissionais priorizando o desempenho individual, como critério principal para formação da equipe.	Abordagem Comportamental
	O diretor valoriza e respeita as diferentes competências dos professores.	Liderança Relacional
	O diretor estimula a troca de experiências e perspectivas, valorizando a diversidade como estratégia de enriquecimento coletivo.	Liderança Relacional
6. Confiança (Base das Relações)	O diretor constrói um ambiente seguro e confiável para o professor se expressar.	Liderança Relacional
	O diretor constrói a relação de confiança a partir do desempenho e cumprimento de metas dos profissionais.	Liderança Transacional
	Direção baseada em atributos pessoais como carisma e ética que fortalecem a confiança da equipe.	Abordagem Comportamental
	Relações entre diretor e docentes pautadas na confiança mútua.	Liderança Relacional
7. Transparência (Relacionamentos Transparentes)	O diretor compartilha de maneira clara e acessível as decisões e critérios de gestão.	Liderança Relacional
	O diretor divulga as decisões de maneira formal, com foco na conformidade.	Liderança Transacional
	O diretor apresenta com clareza as regras e procedimentos institucionais como forma de garantir previsibilidade e controle.	Liderança Transacional
	O diretor apresenta transparência nas tratativas sobre dificuldades e conquistas da equipe.	Liderança Relacional
8. Conhecimento sobre os Professores - (Virtudes e limitações individuais)	Acompanhamento do diretor é voltado para monitorar o desempenho técnico e os resultados produzidos pelos professores.	Abordagem Comportamental
	O diretor desenvolve relações individualizadas, promovendo trocas significativas com cada docente.	Liderança Relacional
	O diretor considera as potencialidades e as dificuldades individuais dos professores como base para sua valorização e apoio ao seu desenvolvimento	Liderança Relacional

	Desenvolvimento de relações mais próximas com professores que demonstram alto desempenho e comprometimento.	Liderança LMX
9.Suporte, Desenvolvimento e Reconhecimento (Apoio e valorização da equipe)	O diretor celebra as conquistas dos docentes como forma de reconhecimento coletivo.	Liderança Relacional
	O diretor oferece suporte, apoio ao desenvolvimento e reconhecimento baseados no desempenho e comportamento dos professores.	Liderança Comportamental
	Reconhecimento do diretor é baseado em metas atingidas e desempenho mensurável.	Liderança Transacional
	O diretor incentiva continuamente o crescimento profissional por meio de suporte e valorização	Liderança Relacional

Fonte: Elaborado pela autora

A mensuração dos construtos foi realizada por meio de uma escala numérica de 0 a 10, com âncoras verbais que indicam níveis de concordância e discordância. Essa escala ordinal foi projetada para captar atitudes e opiniões dos respondentes, sustentando-se na premissa de que tais atitudes podem ser quantificadas de forma válida e confiável (Costa Júnior, Cabral, de Souza, Bezerra & Silva, 2024).

5.4.4 Estratégia de coleta de dados quantitativos

O questionário foi disponibilizado por meio de formulário eletrônico, com divulgação por e-mail e redes de comunicação institucionais, com autorização da Gerência de Educação da Rede de Ensino participante, encaminhado a todos os 1.000 professores, considerando que, em média, 25% retornam respondidos, conforme Marconi & Lakatos (1999).

Ao todo, 187 professores responderam integralmente ao instrumento. A taxa de retorno, em torno de 18,7%, se aproxima da média esperada, sendo, portanto, considerada adequada para as análises quantitativas propostas.

Nenhum questionário foi descartado, uma vez que todas as respostas foram completas e válidas para a análise estatística. Assim, a amostra final considerada para as análises quantitativas foi composta por 187 respondentes, representando um conjunto significativo de profissionais atuantes na educação básica da Rede investigada.

5.4.5 Análise de Dados

A análise dos dados foi conduzida por meio de procedimentos estatísticos, com ênfase na técnica PLS-SEM (Partial Least Squares – Structural Equation Modeling). Esse método é

amplamente utilizado nas ciências sociais aplicadas para investigar relações complexas entre variáveis latentes.

Inicialmente, os dados foram organizados e tratados em planilha eletrônica, garantindo a consistência das respostas e a ausência de valores omissos. Em seguida, foram realizadas análises descritivas e inferenciais com o apoio do software Smart PLS 4.0, a fim de estimar o modelo de mensuração e o modelo estrutural propostos.

O PLS-SEM permite explorar modelos conceituais com múltiplos construtos, avaliar efeitos moderadores e realizar análises multigrupo, sendo especialmente adequado para pesquisas que buscam verificar validade e relevância de construtos teóricos em contextos organizacionais específicos (Moraes & Oliveira, 2023).

Para a interpretação dos resultados, adotou-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$) como critério para identificar relações estatisticamente significativas entre as variáveis.

6. APRESENTAÇÃO DOS DADOS

6.1 Análise Descritiva

Todo conjunto de dados guarda uma história. Para além dos números, frequências e percentuais, existem narrativas latentes sobre quem são os indivíduos que compõem uma amostra de pesquisa.

Nesta seção, nosso objetivo é entender o perfil dos 187 docentes que participaram deste estudo. Em vez de simplesmente apresentar estatísticas, analisamos a identidade demográfica e profissional desses educadores, tratando cada variável como um aspecto que, ao se conectar com os demais, revela o perfil multifacetado de quem atua na linha de frente da educação básica.

Ao explorar as características como faixa etária, tempo de carreira, formação acadêmica e contexto de atuação, não buscamos apenas descrever a amostra, mas sim compor um mosaico que nos permita compreender as experiências, os desafios e as potencialidades que moldam a prática docente contemporânea. Os dados que se seguem, portanto, não são um fim em si mesmos; eles são o prólogo necessário para as análises mais aprofundadas que virão, fornecendo o alicerce sobre o qual foi construída a compreensão dos fenômenos investigados. Convidamos o leitor a percorrer esta jornada analítica, conhecendo, em detalhe, os protagonistas desta pesquisa.

Por fim, destaca-se que esta análise foi realizada por meio de código criado com a linguagem R e executado na IDE R Studio.

6.2 Análise dos dados de perfil dos respondentes

A análise da Tabela 1 revela que a amostra é composta predominantemente por docentes em faixas etárias intermediárias. As categorias "40 a 44 anos" e "45 a 49 anos" concentram, somadas, 46,5% dos respondentes, com 44 e 43 indivíduos, respectivamente. Isso sugere que a amostra é formada por um corpo docente maduro e estabelecido na carreira.

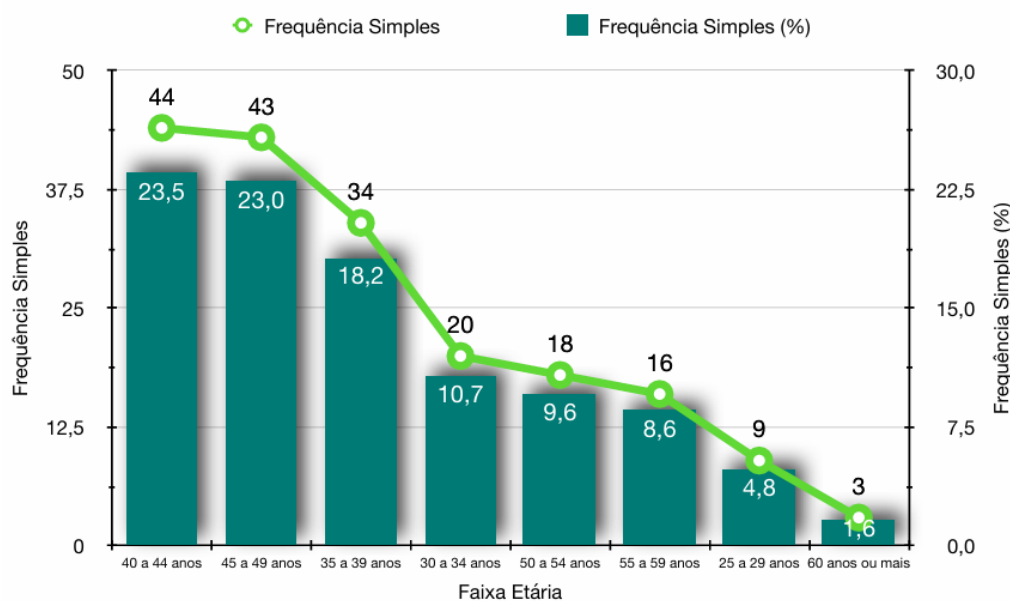
Tabela 1
Faixa Etária dos Respondentes

Faixa Etária	Frequência Simples	Frequência Simples (%)	Frequência Acumulada (%)
40 a 44 anos	44	23,5	23,5
45 a 49 anos	43	23,0	46,5
35 a 39 anos	34	18,2	64,7
30 a 34 anos	20	10,7	75,4
50 a 54 anos	18	9,6	85,0
55 a 59 anos	16	8,6	93,6
25 a 29 anos	9	4,8	98,4
60 anos ou mais	3	1,6	100,0
TOTAL	187	100,0	

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 3 apresenta os mesmos dados de maneira que evidencia melhor essa maturidade do corpo docente.

Figura 3
Faixa Etária dos Respondentes



Nota. Fonte: dados da pesquisa.

Quanto ao sexo dos respondentes, a Tabela 2 indica uma expressiva maioria de respondentes do sexo feminino, que correspondem a 70,6% da amostra (132 docentes), enquanto o sexo masculino representa 29,4% (55 docentes). Essa distribuição é congruente com o perfil histórico da docência na educação básica no Brasil, caracterizada por uma forte presença feminina. Nesse sentido, os dados amostrais são respaldados pelo perfil populacional dos docentes brasileiros nesse nível de ensino.

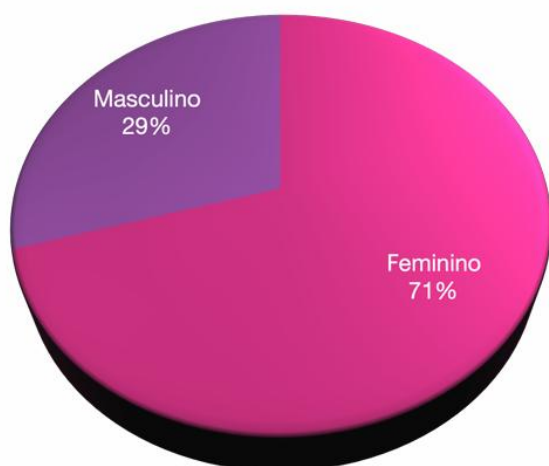
Tabela 2
Sexo dos Respondentes

Sexo	Frequência Simples	Frequência Simples (%)	Frequência Acumulada (%)
Feminino	132	70,6	70,6
Masculino	55	29,4	100,0
TOTAL	187	100,0	

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 4 apresenta os mesmos dados em um gráfico, mantendo a interpretação do comportamento dos dados.

Figura 4
Sexo dos Respondentes



Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 3, que versa sobre os anos de experiência desde a conclusão da graduação, mostra que a maior parte da amostra (38,5%) possui entre 11 e 20 anos de formação. Somando-se àqueles com "21 a 30 anos" de graduação (27,3%), verifica-se que mais de 65% dos docentes

concluíram sua formação inicial há mais de uma década. Estes dados, alinhados à faixa etária predominante, reforçam o indicativo de uma amostra com considerável bagagem profissional.

Tabela 3

Anos de Experiência Desde a Conclusão da Graduação

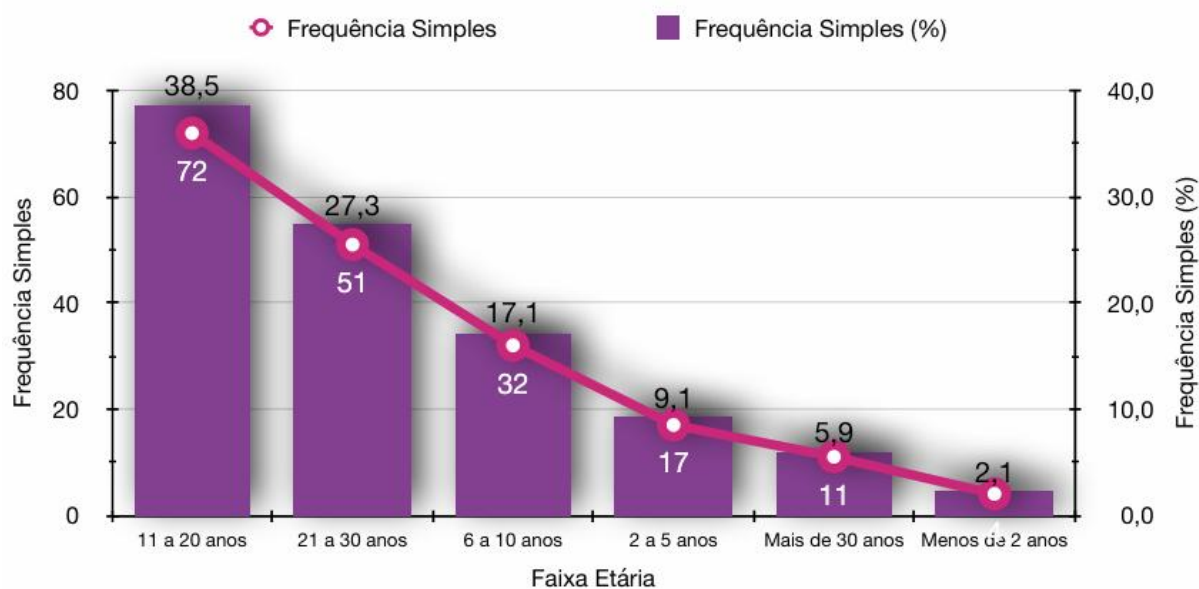
Anos Desde a Graduação	Frequência Simples	Frequência Simples (%)	Frequência Acumulada (%)
11 a 20 anos	72	38,5	38,5
21 a 30 anos	51	27,3	65,8
6 a 10 anos	32	17,1	82,9
2 a 5 anos	17	9,1	92,0
Mais de 30 anos	11	5,9	97,9
Menos de 2 anos	4	2,1	100,0
TOTAL	187	100,0	

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 5 reforça essa análise ao apresentar os mesmos dados na forma gráfica.

Figura 5

Anos de Experiência Desde a Conclusão da Graduação



Nota. Fonte: dados da pesquisa.

A distribuição dos docentes por área do conhecimento (Tabela 4) mostra uma concentração nas áreas de "Linguagens" (36,4%) e "Regente - Pedagogia" (26,7%). As áreas

de ciências exatas e da natureza, como "Matemática" (10,2%) e "Ciências da natureza" (11,2%), aparecem com menor representatividade.

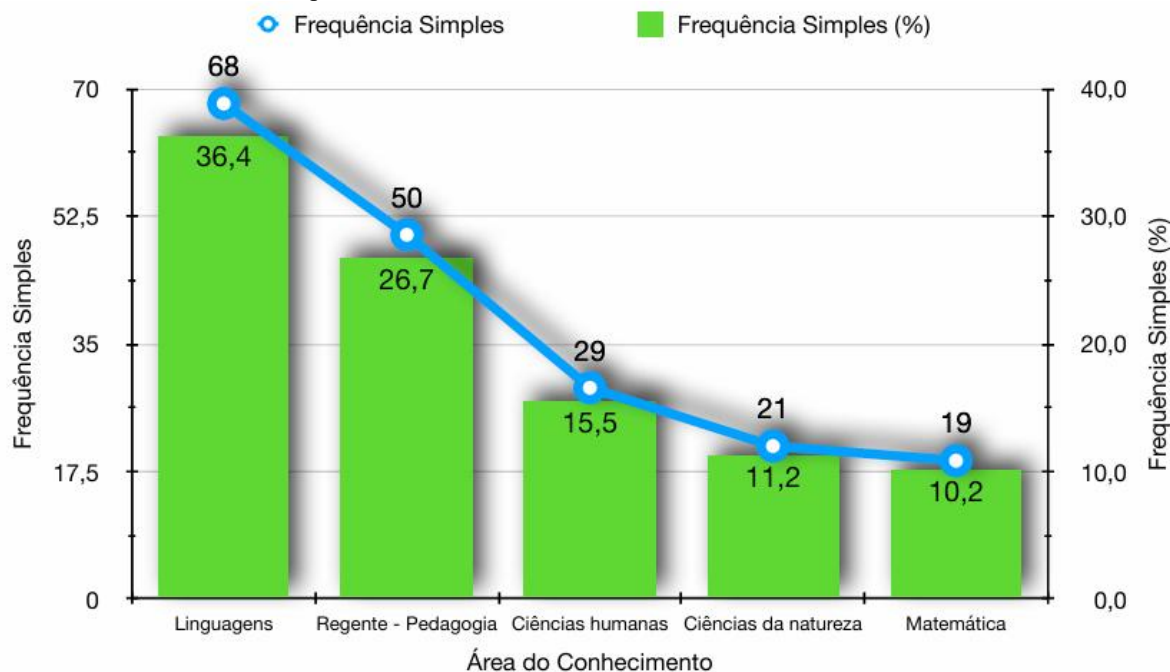
Tabela 4
Área do Conhecimento dos Respondentes

Área do Conhecimento	Frequência Simples	Frequência Simples (%)	Frequência Acumulada (%)
Linguagens	68	36,4	36,4
Regente - Pedagogia	50	26,7	63,1
Ciências humanas	29	15,5	78,6
Ciências da natureza	21	11,2	89,8
Matemática	19	10,2	100,0
TOTAL	187	100,0	

Fonte: dados da pesquisa.

Essa interpretação fica mais nítida por meio da análise da Figura 6.

Figura 6
Área do Conhecimento dos Respondentes



Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 5, que detalha os anos de atuação docente, aponta que 34,8% dos respondentes lecionam há mais de 20 anos e 20,3% o fazem entre 16 e 20 anos. Ou seja, mais da metade da amostra (55,1%) possui mais de 15 anos de experiência em sala de aula, o que denota um grupo

de profissionais veteranos. Essa interpretação reforça o que foi afirmado a respeito do comportamento dos dados mostrado nas Tabelas 1 e 3.

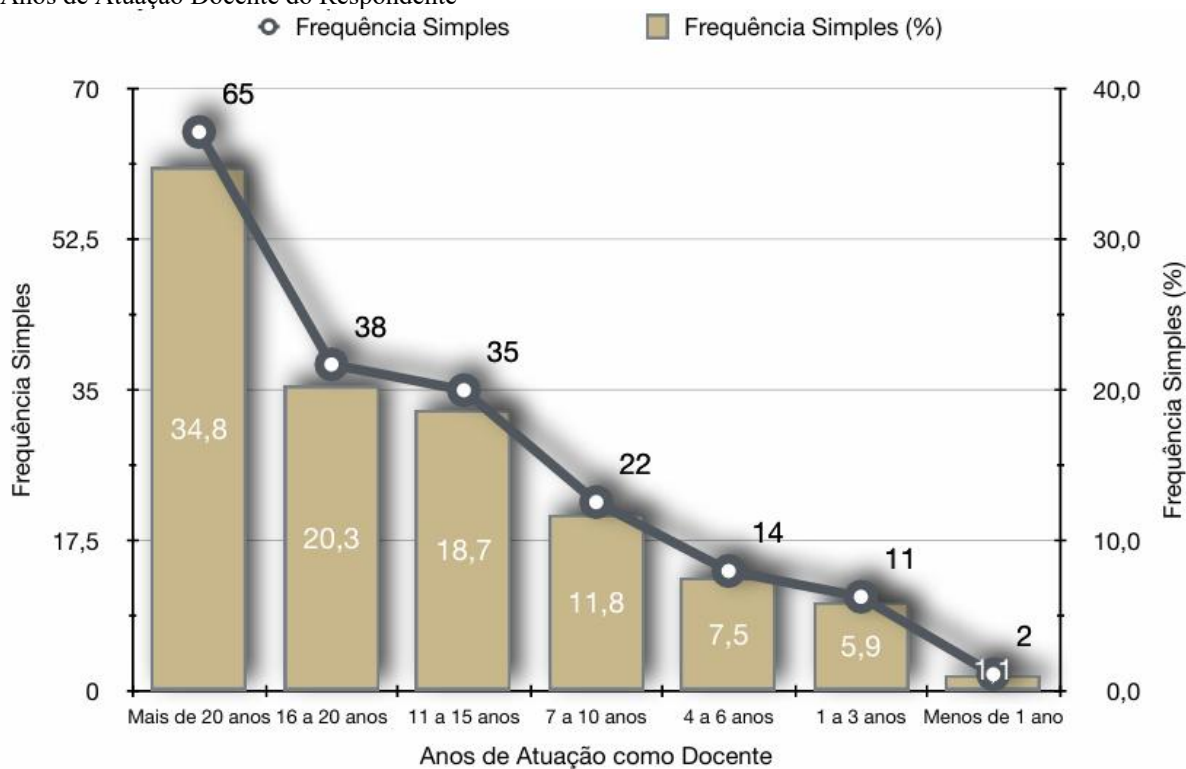
Tabela 5
Anos de Atuação Docente do Respondente

Anos de Atuação como Docente	Frequência Simples	Frequência Simples (%)	Frequência Acumulada (%)
Mais de 20 anos	65	34,8	34,8
16 a 20 anos	38	20,3	55,1
11 a 15 anos	35	18,7	73,8
7 a 10 anos	22	11,8	85,6
4 a 6 anos	14	7,5	93,0
1 a 3 anos	11	5,9	98,9
Menos de 1 ano	2	1,1	100,0
TOTAL	187	100,0	

Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 7 apresenta a mesma interpretação.

Figura 7
Anos de Atuação Docente do Respondente



Fonte: dados da pesquisa.

Um dado particularmente interessante emerge da Tabela 6, que trata do número de escolas em que os docentes trabalharam. A maioria atuou em "4 a 5 escolas" (34,2%) ou "6 a 10 escolas" (30,5%). Isso indica uma mobilidade profissional considerável ao longo da carreira, sugerindo que a trajetória docente é frequentemente construída através de experiências em múltiplos contextos institucionais.

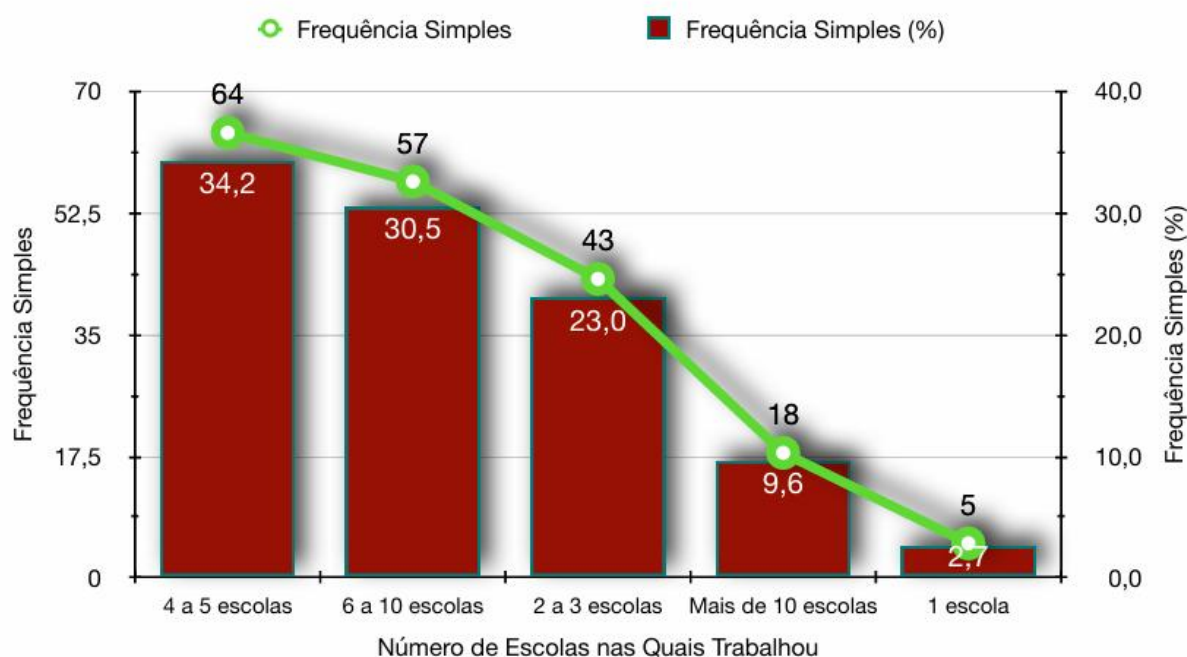
Tabela 6
Número de escolas nas quais o respondente trabalhou

Número de Escolas nas Quais Trabalhou	Frequência Simples	Frequência Simples (%)	Frequência Acumulada (%)
4 a 5 escolas	64	34,2	34,2
6 a 10 escolas	57	30,5	64,7
2 a 3 escolas	43	23,0	87,7
Mais de 10 escolas	18	9,6	97,3
1 escola	5	2,7	100,0
TOTAL	187	100,0	

Fonte: dados da pesquisa

Essa mesma conclusão pode ser formulada a partir da análise da Figura 8.

Figura 8
Número de Escolas nas Quais o Respondente Trabalhou



Fonte: dados da pesquisa

A Tabela 7 informa sobre o nível de ensino de atuação predominante, com uma distribuição relativamente equilibrada entre o "Ensino Médio" (33,7%), "Ensino Fundamental I" (29,9%) e "Ensino Fundamental II" (29,4%). A "Educação infantil" apresenta uma frequência menor, com 7,0% dos respondentes.

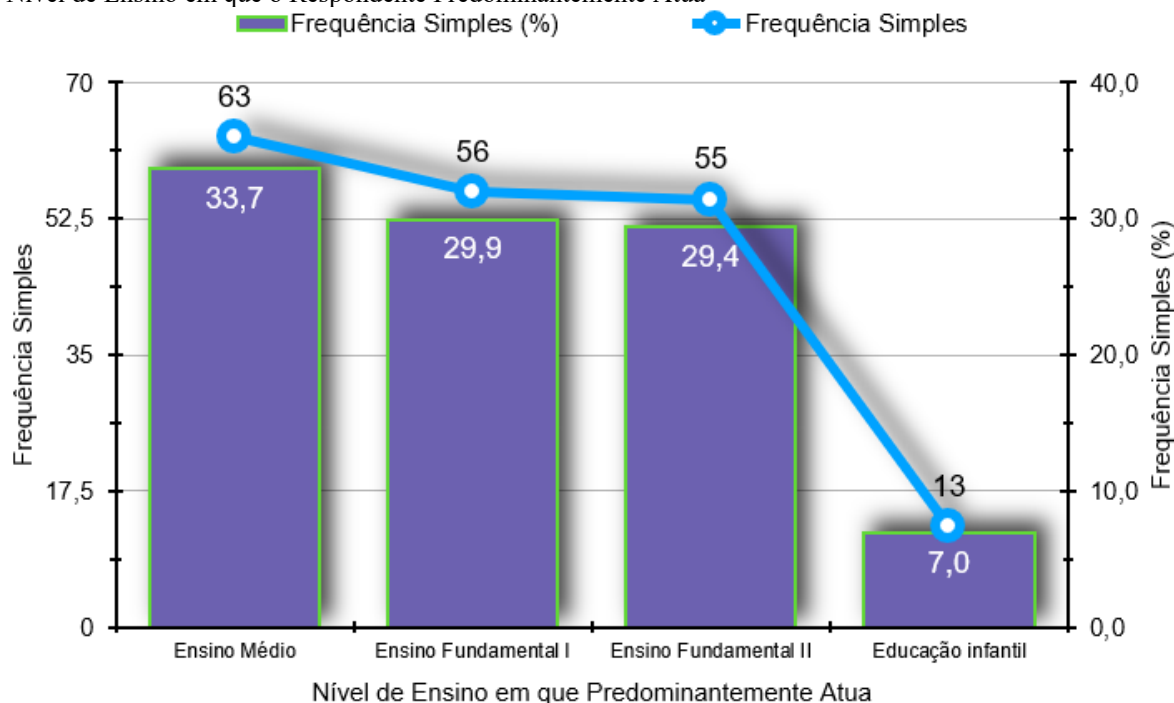
Tabela 7
Nível de Ensino em que o Respondente Predominantemente Atua

Nível de Ensino em que Predominantemente Atua	Frequência Simples	Frequência Simples (%)	Frequência Acumulada (%)
Ensino Médio	63	33,7	33,7
Ensino Fundamental I	56	29,9	63,6
Ensino Fundamental II	55	29,4	93,0
Educação infantil	13	7,0	100,0
TOTAL	187	100,0	

Fonte: dados da pesquisa

Essa mesma conclusão pode ser obtida por meio da análise da Figura 9.

Figura 9
Nível de Ensino em que o Respondente Predominantemente Atua



Nota. Fonte: dados da pesquisa.

No que tange à formação acadêmica, a Tabela 8 evidencia um alto nível de qualificação. A grande maioria dos docentes (62,0%) possui Pós-Graduação em nível de Especialização, e

um número significativo (18,2%) possui título de Mestre. Apenas 19,3% têm a Licenciatura como formação máxima. Este cenário sugere um forte engajamento dos profissionais com a formação continuada.

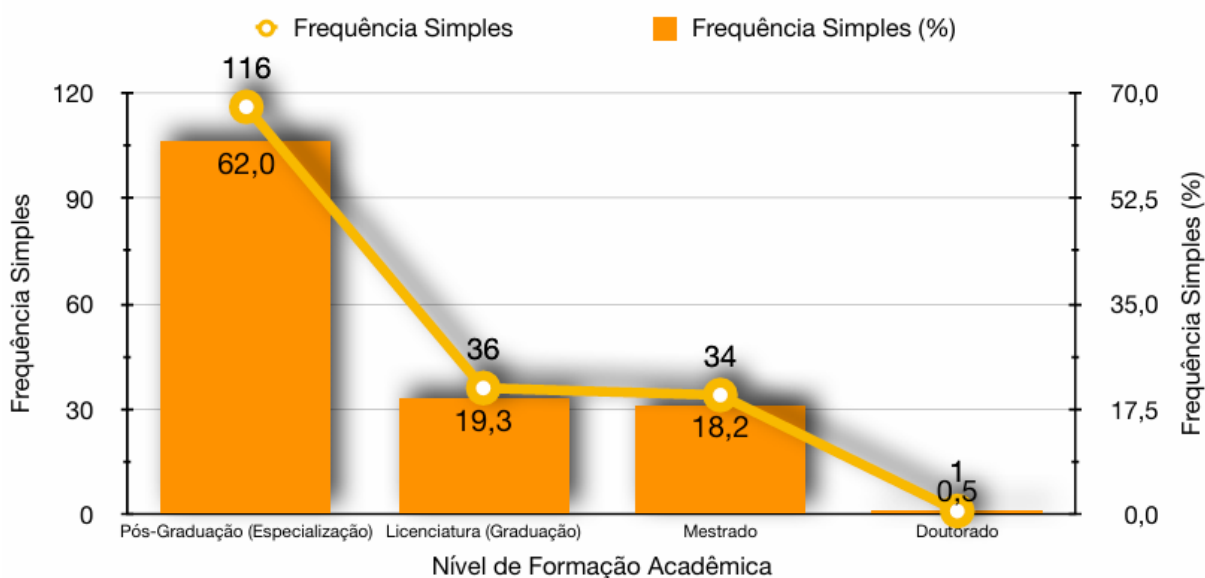
Tabela 8
Nível de Formação Acadêmica do Respondente

Nível de Formação Acadêmica	Frequência Simples	Frequência Simples (%)	Frequência Acumulada (%)
Pós-Graduação (Especialização)	116	62,0	62,0
Licenciatura (Graduação)	36	19,3	81,3
Mestrado	34	18,2	99,5
Doutorado	1	0,5	100,0
TOTAL	187	100,0	

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

A Figura 10 reforça essa conclusão.

Figura 10
Nível de Formação Acadêmica do Respondente



Nota. Fonte: dados da pesquisa.

6.3 Análise conjunta e conclusões relevantes

A análise integrada dos dados permite delinear um perfil coeso e informativo da amostra. Trata-se de um grupo majoritariamente feminino, com idade entre 40 e 49 anos, e que possui uma vasta experiência profissional, com mais da metade da amostra lecionando há mais de 15 anos.

O elevado nível de formação acadêmica, com mais de 80% dos docentes possuindo algum tipo de pós-graduação, é um insight fundamental. Isso demonstra que, para além da longa experiência prática, há um investimento consistente na qualificação teórica e no aprimoramento profissional. Esse perfil de um profissional experiente e qualificado é um ativo valioso para qualquer sistema de ensino.

A alta rotatividade entre escolas, indicada pelo número de instituições em que trabalharam, pode ser interpretada sob duas óticas. Por um lado, pode refletir uma busca por melhores condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional. Por outro, pode ser um sintoma da precarização e da instabilidade dos vínculos empregatícios na carreira docente. Esta é uma hipótese que mereceria investigação aprofundada em estudos futuros.

A concentração de professores nas áreas de Linguagens e Pedagogia, em detrimento das ciências exatas e naturais, pode apontar para desafios específicos de atração e retenção de talentos nessas últimas áreas, um fenômeno amplamente discutido no cenário educacional brasileiro.

Em suma, os dados revelam uma amostra de docentes experientes, altamente qualificados e com uma trajetória profissional dinâmica e diversificada. As características aqui levantadas são essenciais para a contextualização e interpretação de quaisquer outras variáveis que venham a ser analisadas, como percepções sobre o trabalho, práticas pedagógicas ou engajamento profissional.

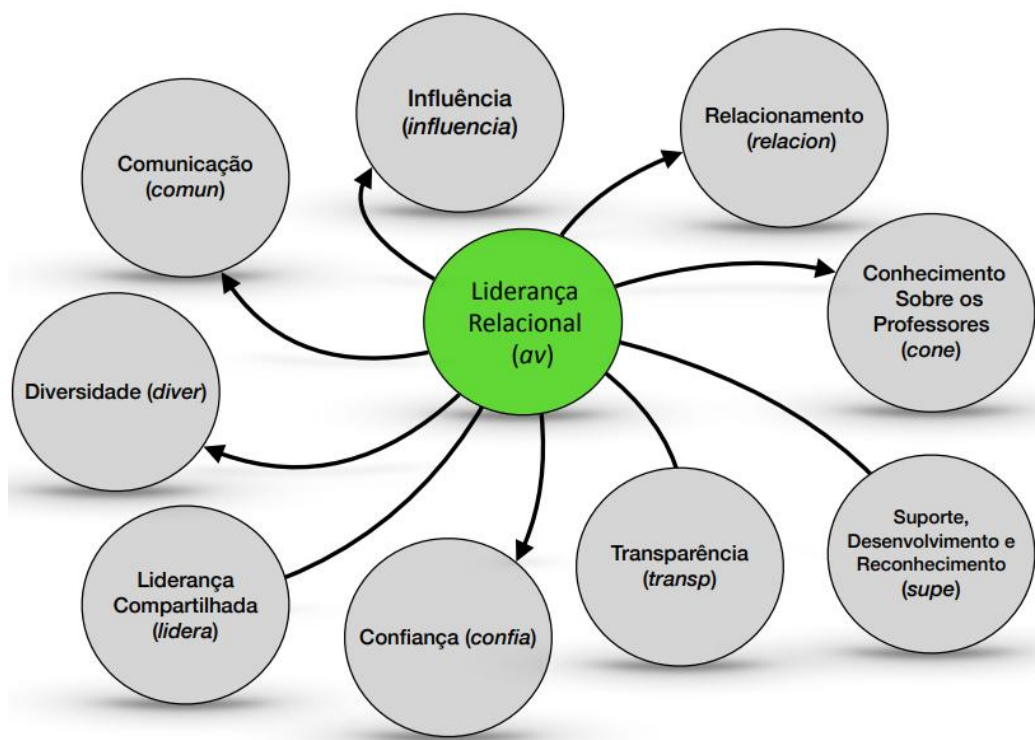
6.4 Modelagem de equações estruturais pelo método PLS-SEM

A seguir, são apresentados os resultados principais, que envolvem a modelagem de equações estruturais pelo método PLS-SEM. Para operacionalizar a análise, recorreu-se, novamente, à linguagem R, com execução do código pela IDE R Studio.

6.4.1 Detalhamento das relações no modelo de estudo

O modelo teórico original é apresentado pela Figura 11.

Figura 11
Modelo de Estudo - Dimensão Estrutural ou Inner Model



Os construtos endógenos desse modelo e o detalhamento de seus indicadores são mostrados a seguir.

Figura 12
Construto Exógeno Liderança Relacional (av) e Seus Indicadores

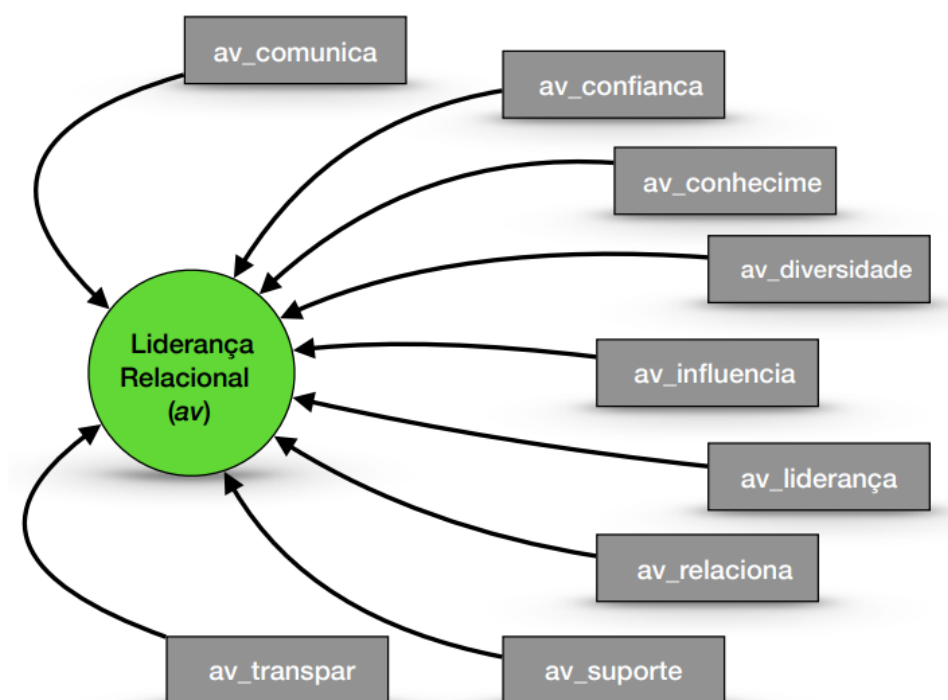
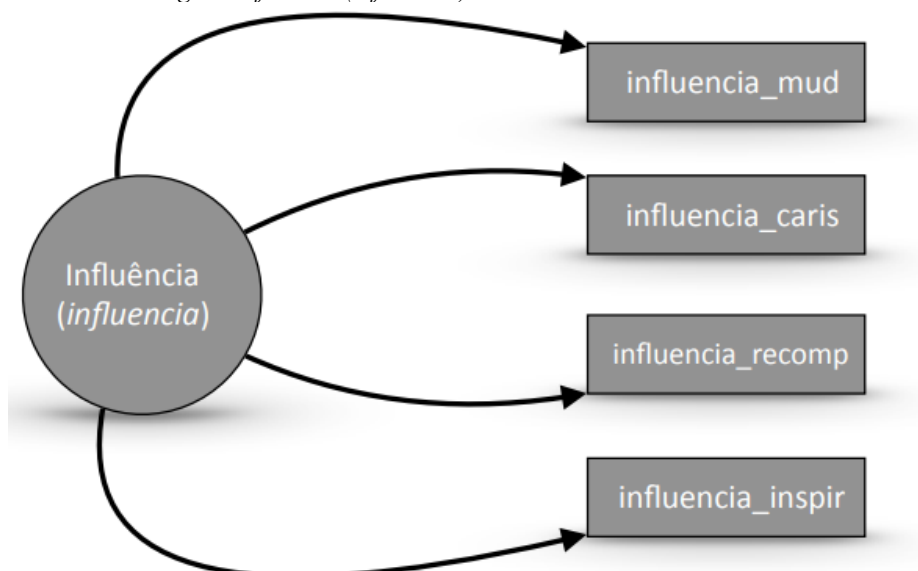


Figura 13*Indicadores Associados ao Construto Exógeno Liderança Relacional (av)*

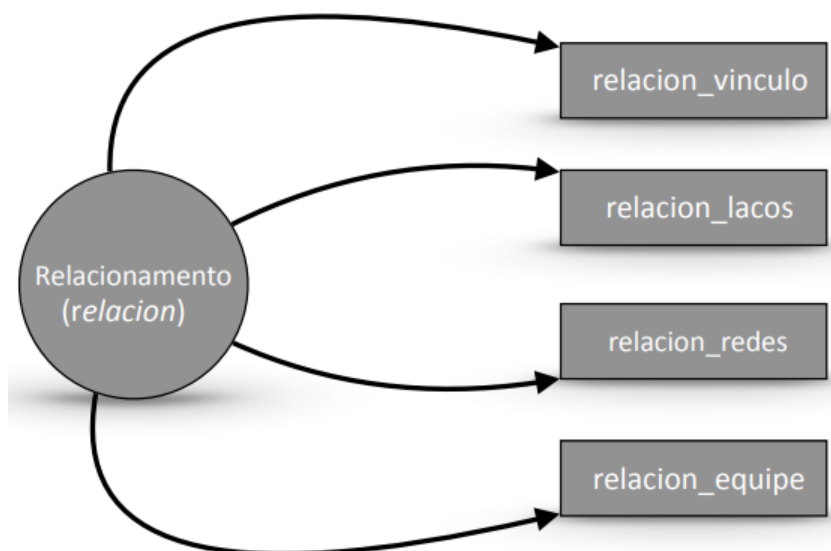
Indicador formativo	Descrição
av_comunica	Importância da comunicação para a liderança relacional
av_confianca	Importância da confiança para a liderança relacional
av_conhecime	Importância do conhecimento sobre os liderados para a liderança relacional
av_diversidade	Importância da diversidade para a liderança relacional
av_influencia	Importância da influência para a liderança relacional
av_lideranca	Importância da liderança compartilhada para a liderança relacional
av_relaciona	Importância do relacionamento para a liderança relacional
av_suporte	Importância do suporte, desenvolvimento e reconhecimento para a liderança relacional
av_transpar	Importância da transparência para a liderança relacional

Figura 14*Construto Endógeno Influência(influencia) e Seus Indicadores***Figura 15***Indicadores Associados ao Construto Endógeno Influência (influencia)*

Indicador reflexivo	Descrição
influencia_mud	Ao promover mudanças o diretor envolve a equipe por meio da escuta.
influencia_caris	O carisma do líder é importante para influenciar os liderados.
influencia_recomp	O diretor faz uso de recompensas e incentivos claros como forma de estimular melhorias no desempenho dos professores.
influencia_inspir	Atuação do diretor como inspiração para os professores por meio do exemplo.

Figura 16

Construto Endógeno Relacionamento (relation) e Seus Indicadores

**Figura 17**

Indicadores Associados ao Construto Endógeno Relacionamento (relation)

Indicador reflexivo	Descrição
relacion_vinculo	O diretor estabelece vínculos interpessoais com base na confiança.
relacion_lacos	O diretor reforça laços prioritariamente com os professores que apresentam melhores resultados
relacion_redes	O diretor cria redes colaborativas entre diferentes grupos escolares (docentes, equipe administrativa e pedagógica, gestores de áreas).
relacion_equipe	O relacionamento do diretor com a equipe varia conforme cada situação escolar enfrentada.

Figura 18

Construto Endógeno Liderança Compartilhada (lidera) e Seus Indicadores

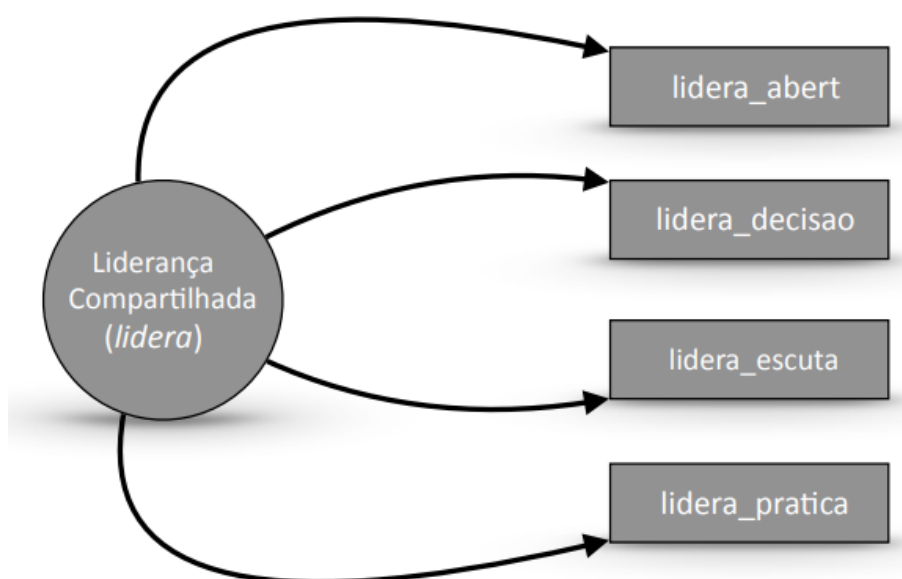


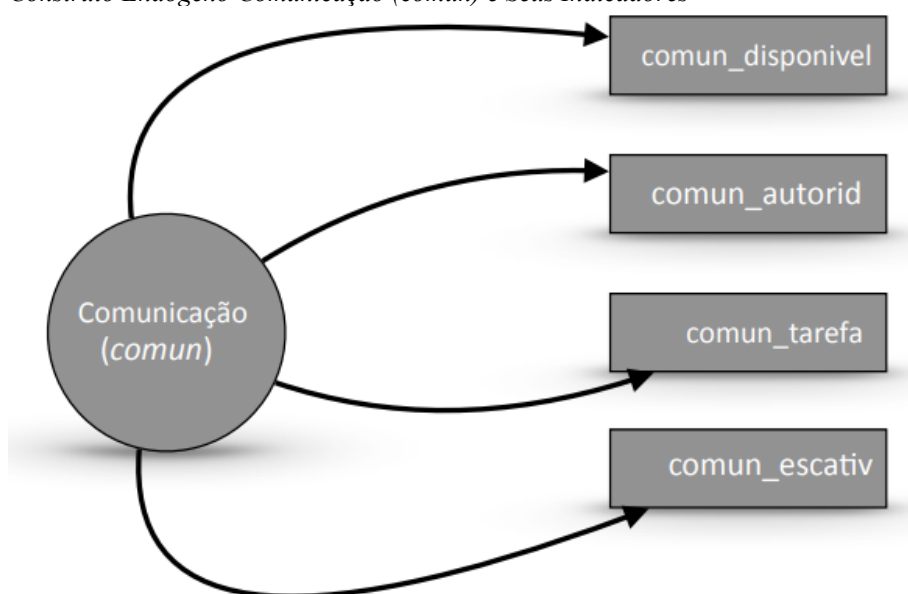
Figura 19

Indicadores Associados ao Construto Endógeno Liderança Compartilhada (lidera)

Indicador reflexivo	Descrição
lidera_abert	O diretor estabelece abertura para que professores participem das decisões escolares levando em conta o perfil e o desempenho docentes.
lidera_decisao	O diretor toma decisões com base nas competências técnicas individuais dos professores.
lidera_escuta	O diretor valoriza a escuta da equipe na construção de decisões coletivas.
lidera_pratica	O diretor promove práticas colaborativas como forma de construir soluções pedagógicas.

Figura 20

Construto Endógeno Comunicação (comun) e Seus Indicadores

**Figura 21**

Indicadores Associados ao Construto Endógeno Comunicação (comun)

Indicador reflexivo	Descrição
comun_disponivel	O diretor é disponível para o diálogo aberto com a equipe.
comun_autorid	O diretor usa a comunicação para manter a autoridade e garantir o controle.
comun_tarefa	O diretor mantém a comunicação direcionada ao cumprimento de tarefas.
comun_escativ	O diretor estabelece escuta ativa como estratégia de resolução de conflitos.

Figura 22
 Construto Endógeno Diversidade (*diver*) e Seus Indicadores

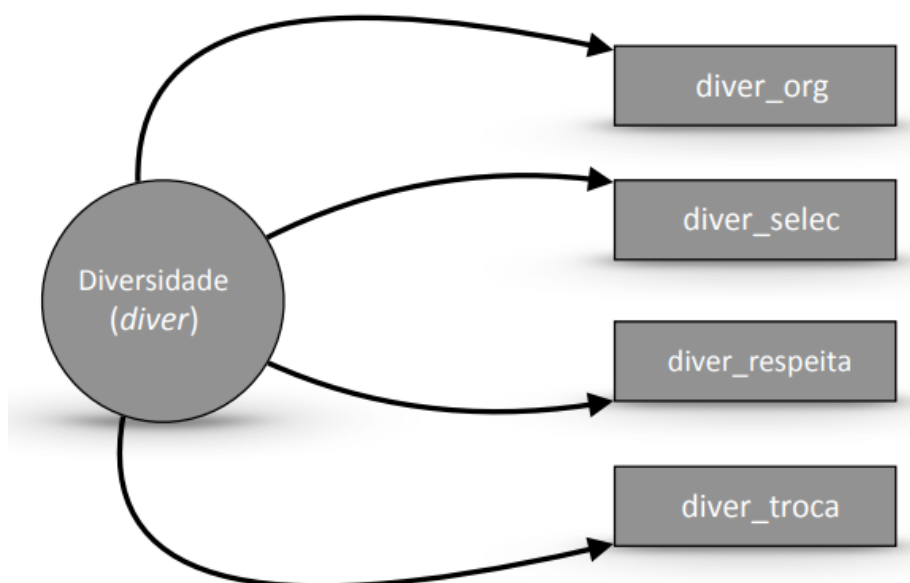


Figura 23
 Indicadores Associados ao Construto Endógeno Diversidade (*diver*)

Indicador reflexivo	Descrição
<i>diver_org</i>	O diretor organiza as equipes com foco em resultados padronizados.
<i>diver_selec</i>	O diretor seleciona os profissionais priorizando o desempenho individual, como critério principal para formação da equipe.
<i>diver_respeita</i>	O diretor valoriza e respeita as diferentes competências dos professores.
<i>diver_troca</i>	O diretor estimula a troca de experiências e perspectivas, valorizando a diversidade como estratégia de enriquecimento coletivo.

Figura 24
 Construto Endógeno Confiança (*confia*) e Seus Indicadores

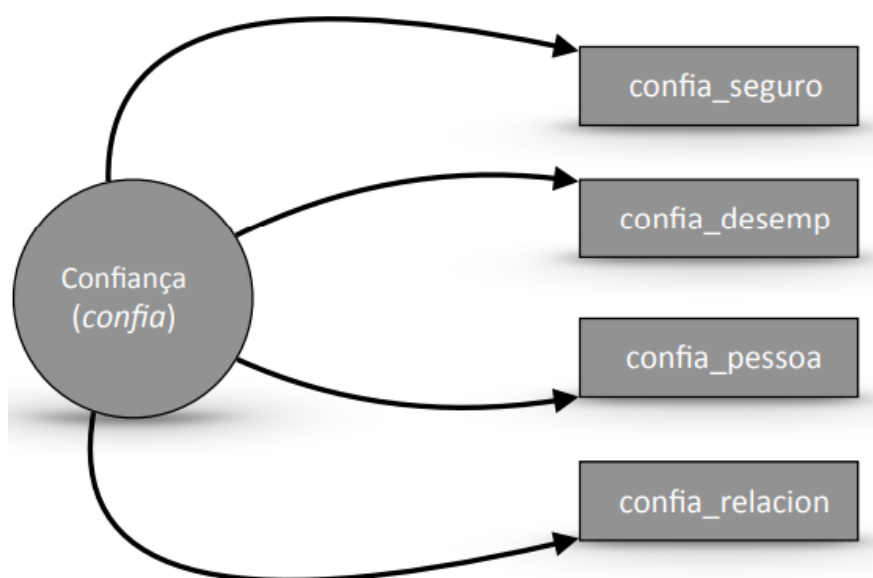


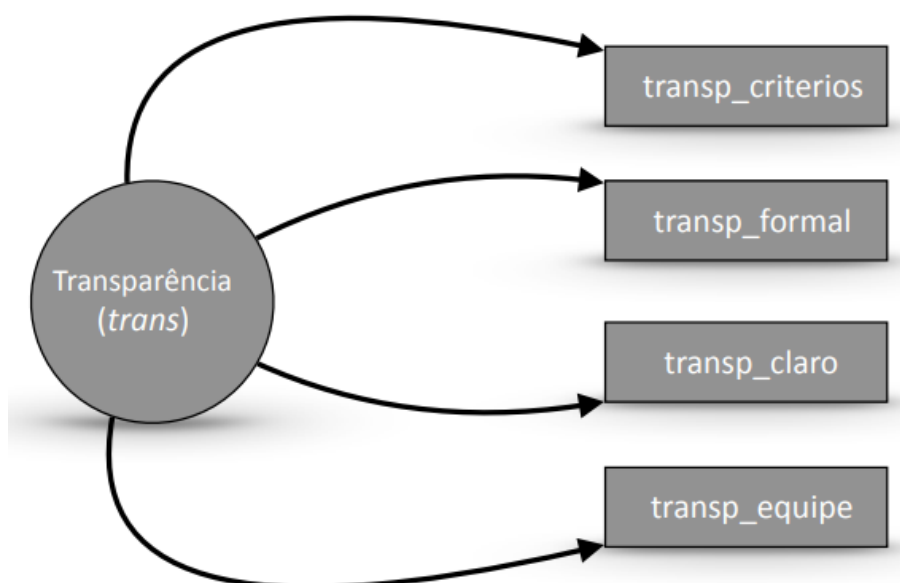
Figura 25

Indicadores Associados ao Construto Endógeno Confiança (confia)

Indicador reflexivo	Descrição
confia_seguro	O diretor constrói um ambiente seguro e confiável para o professor se expressar.
confia_desemp	O diretor constrói a relação de confiança a partir do desempenho e cumprimento de metas dos profissionais.
confia_pessoa	Direção baseada em atributos pessoais, como carisma, fortalecem a confiança da equipe.
confia_relacion	Relações entre diretor e docentes pautadas na confiança mútua.

Figura 26

Construto Endógeno Transparência (transp) e Seus Indicadores

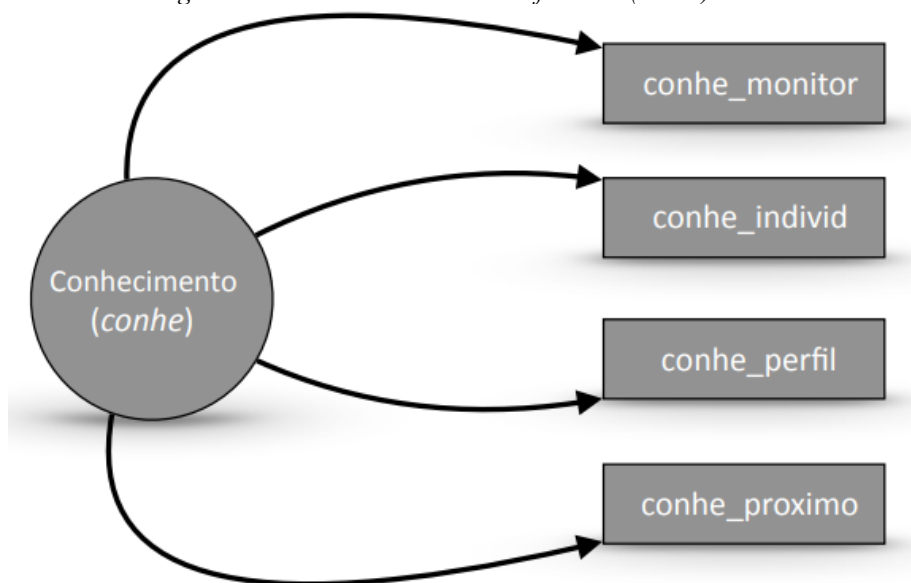
**Figura 27**

Indicadores Associados ao Construto Endógeno Transparência (transp)

Indicador reflexivo	Descrição
transp_criterios	O diretor compartilha de maneira clara as decisões e critérios de gestão.
transp_formal	O diretor divulga as decisões de maneira formal, com foco na conformidade.
transp_claro	O diretor apresenta com clareza as regras e procedimentos institucionais como forma de garantir previsibilidade e controle.
transp_equipe	O diretor apresenta transparência nas tratativas sobre dificuldades e conquistas da equipe.

Figura 28

Construto Endógeno Conhecimento Sobre os Professores (conhe) e Seus Indicadores

**Figura 29**

Indicadores Associados ao Construto Endógeno Conhecimento Sobre os Professores (conhe)

Indicador reflexivo	Descrição
conhe_monitor	Acompanhamento do diretor é voltado para monitorar o desempenho técnico e os resultados produzidos pelos professores.
conhe_individ	O diretor desenvolve relações individualizadas, promovendo trocas significativas com cada docente.
conhe_perfil	O diretor considera o perfil profissional dos docentes como critério para direcionar estratégias de valorização e desenvolvimento.
conhe_proximo	Desenvolvimento de relações mais próximas com professores que demonstram alto desempenho e comprometimento.

Figura 30

Construto Endógeno Suporte, Desenvolvimento e Reconhecimento (sup) e Seus Indicadores

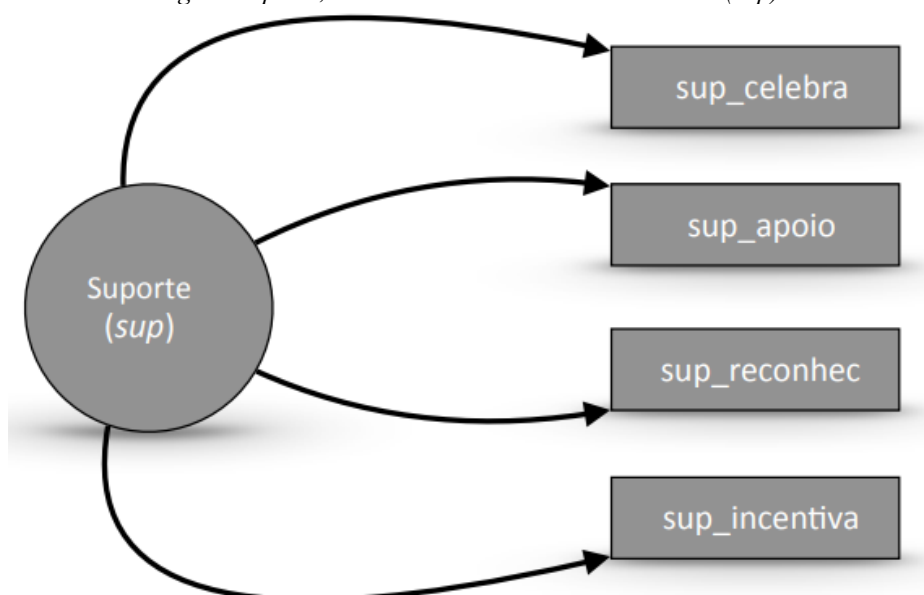


Figura 31

Construto Endógeno Suporte, Desenvolvimento e Reconhecimento (sup) e Seus Indicadores

Indicador reflexivo	Descrição
sup_celebra	O diretor celebra as conquistas dos docentes como forma de reconhecimento coletivo.
sup_apoio	O diretor oferece suporte, apoio ao desenvolvimento e reconhecimento baseados no desempenho e comportamento dos professores.
sup_reconhec	Reconhecimento do diretor é baseado em metas atingidas e desempenho mensurável.
sup_incentiva	O diretor incentiva continuamente o crescimento profissional por meio de suporte e valorização.

Terminado o detalhamento do modelo a ser estimado, as próximas seções apresentam os resultados da análise pelo método PLS-SEM.

6.5 Análise dos resultados

Na metodologia PLS-SEM, a avaliação dos resultados ocorre em dois níveis. O primeiro é a avaliação do modelo de mensuração (outer model), cujo objetivo é atestar que os indicadores estão efetivamente medindo os construtos apropriadamente. O segundo é a avaliação do modelo estrutural (inner model), visando validar os coeficientes estruturais estimados pelo algoritmo PLS-SEM.

Em pesquisas de caráter exploratório, como a relatada neste documento, o PLS-SEM é feito por meio da abordagem denominada incremental. Nela, o modelo original é estimado e os resultados do modelo de mensuração são analisados. De acordo com esses resultados, o modelo original é modificado, o que usualmente ocorre por meio de exclusão de indicadores ou mesmo de construtos.

Esse processo se repete até que a melhor solução seja encontrada. Em outras palavras, nessa abordagem, o modelo original é alterado em incrementos a cada rodada de análise. Daí o nome de incremental dado a ela.

Isso posto, os resultados apresentados a seguir referem-se à melhor solução encontrada. Ao todo, foram feitas 12 (doze) estimações PLS-SEM até que se chegasse ao resultado final. As principais ocorrências que levaram a isso foram:

- a) diversos indicadores associados aos construtos do modelo original não tinham relevância estatística (estatística t superior a 1,96 para um nível de confiabilidade de 5%) ou não apresentavam confiabilidade mínima de 0,70;

- b) alguns construtos do modelo original tinham variância média extraída (AVE) abaixo do nível mínimo de 0,50;
- c) o modelo original e suas oito versões incrementais seguintes não apresentavam validade discriminante satisfatória entre os construtos;
- d) No caso do construto exógeno Liderança Relacional, quase todos os indicadores originais apresentam fator de inflação de variância (VIF) superior ao limite máximo aceitável de 5. Isso indicou que eles eram redundantes, razão pela qual foram mantidos apenas o indicador que não apresentou esse problema (av_influencia) e outro (av_conhecime), que obteve maior AVE, para desempenhar a função de proxy dos demais que foram excluídos.

Feitas essas observações, as próximas seções apresentam os resultados da melhor solução obtida.

6.5.1 Avaliação do modelo de mensuração reflexivo

A análise do modelo de mensuração reflexivo envolveu os indicadores associados aos construtos endógenos, ou seja, aqueles que, no modelo proposto, são afetados pelo construto Liderança Relacional (AV). Essa análise ocorreu em três etapas, a saber:

- a) avaliação da confiabilidade dos indicadores;
- b) avaliação da confiabilidade da consistência interna;
- c) avaliação da validade convergente;
- d) avaliação da validade discriminante.

As seções seguintes relatam os resultados de cada uma dessas etapas.

6.5.1.1 Avaliação da confiabilidade dos indicadores

A confiabilidade dos indicadores reflexivos refere-se ao quanto a variância de cada indicador é explicada pelo seu construto. A sua avaliação é feita por meio das cargas fatoriais (loadings) e da variância explicada. As primeiras são estimadas pelo método PLS-SEM, enquanto a segunda demanda cálculo no qual a carga fatorial do indicador é elevada ao quadrado, o que resulta na correlação bivariada entre o indicador e seu construto. Essas duas medidas mostram que a confiabilidade do indicador mede a sua comunalidade, cujos valores

mais altos significam mais variância do indicador sendo explicada pelo construto. É exatamente essa a situação desejada.

O valor ideal da comunalidade, porém, é um tema controverso na literatura. Usualmente, autores mais rigorosos recomendam que cargas fatoriais menores que 0,708 - correspondentes a uma variância explicada de 0,50 - levem à exclusão do indicador. Por outro lado, há autores que defendem limites mais baixos, principalmente em pesquisas exploratórias ou naquelas em que o modelo é testado pela primeira vez. Para esses autores, somente indicadores com cargas fatoriais inferiores a 0,40 - equivalentes a uma variância explicada de 0,16 - deveriam ser considerados para exclusão.

Com base nessas informações, foi adotado o padrão recomendado, ou seja, indicadores com carga fatorial inferior a 0,708 foram excluídos da análise. É preciso observar que essa exclusão ocorreu observando-se a abordagem incremental, adotada nessa análise.

Com base nesse padrão, as cargas fatoriais dos indicadores reflexivos do modelo estudado são apresentadas nas tabelas a seguir.

Tabela 9
Cargas Fatoriais (*Loadings*) dos Construtos do Modelo Estimado

Indicadores	INFLUENCIA	TRANSP	CONHE	SUP	AV
influencia_mud	0,824				
influencia_inspir	0,926				
transp_criterios		0,856			
transp_claro		0,861			
transp_equipe		0,832			
conhe_individ			0,897		
conhe_perfil			0,866		
sup_celebra				0,938	
sup_incentiva				0,929	
av_conhecime					0,945
av_influencia					0,946

Nota. Fonte: dados da pesquisa. Os indicadores do construto exógeno *Liderança Relacional (AV)* foram incluídos na tabela, apesar de fazerem parte do modelo de mensuração formativo, a ser analisado adiante neste documento. O propósito disso foi enfatizar que eles também obtiveram resultados aceitáveis em suas cargas fatoriais e variância explicada. Critério de decisão: somente indicadores com cargas fatoriais maiores que 0,708 e com variância explicada igual ou superior a 0,50 foram mantidos na análise.

A Tabela 9 indica que as cargas fatoriais de todos os construtos ficaram acima do nível desejado de 0,708. Consequentemente, todas as variâncias explicadas ficaram acima do nível mínimo de 0,50; conforme exibido pela Tabela 10.

Tabela 10
Variância Explicada dos Construtos do Modelo Estimado

Indicadores	INFLUENCIA	TRANSP	CONHE	SUP	AV
influencia_mud	0,679				
influencia_inspir	0,857				
transp_criterios		0,732			
transp_claro		0,742			
transp_equipe		0,692			
conhe_individ			0,805		
conhe_perfil			0,750		
sup_celebra				0,879	
sup_incentiva				0,863	
av_conhecime					0,893
av_influencia					0,895

Fonte: dados da pesquisa. Os indicadores do construto exógeno *Liderança Relacional (AV)* foram incluídos na tabela, apesar de fazerem parte do modelo de mensuração formativo, a ser analisado adiante neste documento. O propósito disso foi enfatizar que eles também obtiveram resultados aceitáveis em suas cargas fatoriais e variância explicada. Critério de decisão: somente indicadores com cargas fatoriais maiores que 0,708 e com variância explicada igual ou superior a 0,50 foram mantidos na análise.

Esse é um resultado relevante para a pesquisa porque cargas fatoriais e variância explicada acima do limite mínimo exigido indicam a pertinência do modelo de mensuração dos indicadores reflexivos. Essa conclusão também é válida no caso dos indicadores formativos do construto Liderança Relacional, ainda que eles tenham que ser adicionalmente analisados pelo fator de inflação da variância (VIF), o que será feito adiante.

O próximo passo foi avaliar a confiabilidade da consistência interna dos indicadores.

6.5.1.2 Avaliação da confiabilidade da consistência interna

A confiabilidade da consistência interna mensura o grau no qual os indicadores de um construto são internamente consistentes nas suas medições. No PLS-SEM, ela é realizada por meio de três medidas: o Alfa de Cronbach, o rhoA de Dijkstra-Henseler (ρ_A) e a confiabilidade composta, denominada rhoC (ρ_C). A relação entre elas é:

$$\alpha \leq \rho_A \leq \rho_C$$

Em termos teóricos, a medida mais importante é o rhoC, por estimar a confiabilidade composta. As demais servem como parâmetros adicionais da análise, ou seja, se referendarem

à primeira, melhor. Os resultados obtidos pela estimação via PLS-SEM são exibidos pela Tabela 11.

Tabela 11
Confiabilidade da Consistência Interna dos Construtos Endógenos

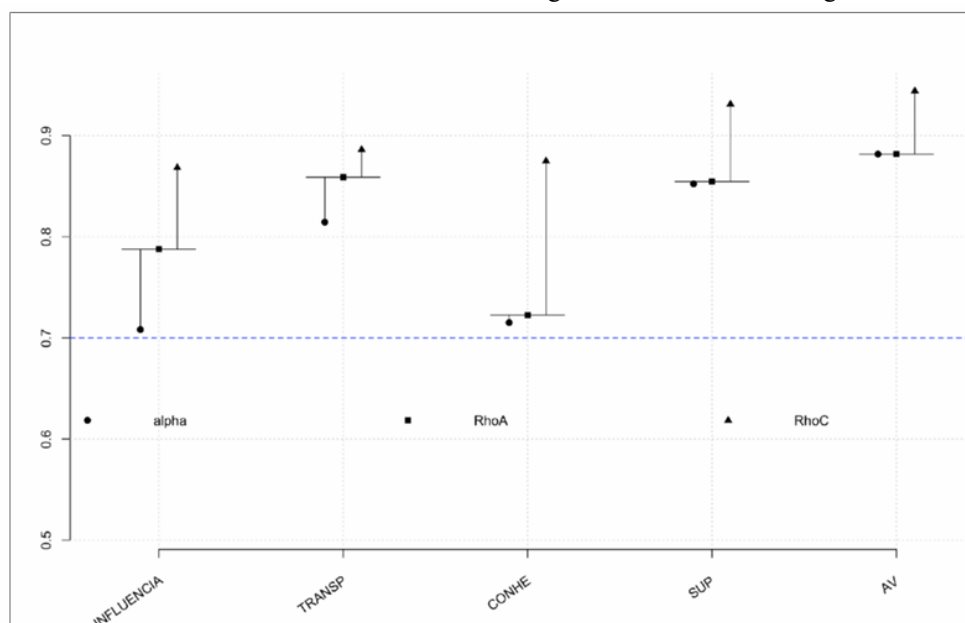
Construto	Alfa de Cronbach	rhoA	rhoC	AVE
INFLUENCIA	0,71	0,79	0,87	0,77
TRANSP	0,81	0,86	0,89	0,72
CONHE	0,72	0,72	0,87	0,78
SUP	0,85	0,85	0,93	0,87
AV	0,88	0,88	0,94	0,89

Nota. Dados da pesquisa. O construto exógeno Liderança Relacional (AV) foi incluído na tabela, apesar de ter um modelo de mensuração formativo, a ser analisado adiante neste documento. O propósito disso foi enfatizar que seus indicadores também obtiveram medidas acima do mínimo exigido. Critério de decisão: somente indicadores com medidas de confiabilidade maiores que 0,70 foram mantidos na análise. A AVE (*average variance extracted* - variância média extraída) é estimada no PLS-SEM juntamente com as medidas de confiabilidade. Ela será analisada na próxima seção.

A Tabela 11 evidencia que todos os construtos apresentaram níveis de confiabilidade acima do mínimo de 0,70. Esse resultado se torna ainda mais expressivo quando considerada a principal medida, que é a confiabilidade composta (rhoC). Nesse caso, todos os indicadores obtiveram valores entre 0,87 e 0,94. Portanto, pode-se concluir que há evidências sólidas de confiabilidade da consistência interna dos indicadores dos construtos reflexivos - e do construto exógeno Liderança Relacional.

Os resultados podem ser alternativamente visualizados por meio da Figura 32.

Figura 32
Indicadores de Confiabilidade dos Construtos Endógenos e do Construto Exógeno Liderança Relacional



Fonte: dados da pesquisa. A linha pontilhada azul indica o limiar aceitável de 0,70.

A próxima etapa é a avaliação da validade convergente dos construtos, explicada a seguir.

6.5.1.3 Avaliação da validade convergente

A validade convergente é o grau no qual os indicadores de um construto representam verdadeiramente o construto que eles deveriam medir. Nesse sentido, é fundamental que o modelo de mensuração do PLS-SEM seja aprovado nessa etapa porque, do contrário, não se poderá afirmar que os indicadores estão medindo corretamente o que eles deveriam.

A validade convergente foi avaliada por meio do método da variância média extraída (AVE). O padrão considerado aceitável na literatura é uma AVE igual ou superior a 0,50. Valores abaixo desse padrão evidenciam provável ausência de validade convergente entre os indicadores de um construto.

Usualmente, quando um construto tem muitos indicadores com problemas de confiabilidade da consistência interna, a validade convergente é negativamente afetada. Em outras palavras, ela provavelmente terá valores inferiores a 0,50. O contrário também é verdadeiro: atestada a confiabilidade da consistência interna - como ocorreu no caso desta pesquisa - é certo que a AVE será igual ou superior ao ponto de corte de 0,50.

Como usualmente ocorre na literatura, há autores que defendem esse padrão estritamente, ou seja, se o construto apresenta AVE inferior a ele, automaticamente se atesta a ausência de validade convergente. Essa é a opção adotada nesta pesquisa.

A a AVE dos construtos endógenos e do construto exógeno Liderança Relacional (AV) foi anteriormente exibida pela Tabela 11. Por meio dela é possível constatar que todos os construtos tiveram AVE igual ou superior a 0,72; nível substancialmente acima do ponto de corte. Esse resultado atesta a validade convergente dos construtos. Em termos concretos, isso significa que seus indicadores estão cumprindo a função de medir corretamente os seus construtos.

6.5.1.4 Avaliação da validade discriminante

A validade discriminante é a extensão na qual um construto é realmente distinto dos demais. Nesse sentido, quando ela não é identificada, há evidências de que os construtos podem estar se referindo aos mesmos conceitos, sendo, portanto, redundantes no modelo estimado.

Há diversas maneiras de avaliar a validade discriminante, mas a mais aceita na literatura atual sobre PLS-SEM é o denominado critério Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations (Razão de Correlações Heterotrait-Monotrait, HTMT). Essencialmente, o HTMT estima a correlação real entre dois construtos latentes, considerando o erro de medida. Se essa correlação for excessivamente alta, pode indicar que os dois construtos estão, na prática, medindo o mesmo fenômeno.

A avaliação do HTMT é feita em duas etapas. A primeira é a avaliação por limiares (*thresholds*), na qual, após o cálculo da matriz HTMT, que apresenta a razão das correlações para cada par de construtos do modelo, os valores devem ser analisados da seguinte forma:

- a) Critério conservador ($HTMT < 0,85$): um valor de HTMT inferior a 0,85 entre dois construtos é considerado ideal, indicando que a validade discriminante foi claramente estabelecida. Este é o limiar mais rigoroso e o mais recomendado na maioria das situações de pesquisa.
- b) Critério liberal ($HTMT < 0,90$): em situações onde os construtos são teoricamente muito similares, um valor de HTMT de até 0,90 pode ser considerado aceitável. Esse foi o critério adotado na pesquisa.

Valores de HTMT superiores a 0,90 são um forte indicativo de ausência de validade discriminante, sugerindo que os construtos em questão podem ser redundantes.

A segunda etapa é denominada avaliação por inferência (HTMT-Inference). Ela é uma abordagem mais avançada e confirmatória, que adota o procedimento de bootstrapping para calcular intervalos de confiança para os valores de HTMT. O objetivo é testar a hipótese nula (H_0) de que o valor de HTMT é igual ou superior a 1, o que indicaria uma perfeita correlação entre os construtos e, portanto, falta de validade discriminante.

O padrão de avaliação para a abordagem inferencial é claro: para que a validade discriminante seja estabelecida, o valor 1 não deve estar contido no intervalo de confiança (por exemplo, no IC de 95%, entre 2,5% e 97,5%). Se o limite superior do intervalo de confiança for inferior a 1, a hipótese nula de que os construtos são indistinguíveis ($HTMT \geq 1$) é rejeitada, fornecendo evidência estatística robusta de validade discriminante.

Essa abordagem inferencial é particularmente útil para fortalecer as conclusões sobre a validade discriminante, indo além da simples comparação com os limiares.

Em relação à primeira etapa, os resultados obtidos são constantes da Tabela 12:

Tabela 12
Matriz HTMT Para Avaliação por Limiares (*Thresholds*)

Construto	INFLUENCIA	TRANSP	CONHE	SUP	AV
INFLUENCIA					
TRANSP	0,74				
CONHE	0,60	0,81			
SUP	0,80	<u>0,85</u>	0,69		
AV	0,38	0,42	0,44	0,32	

Nota. Fonte: dados da pesquisa. O valor em vermelho e sublinhado indica correlação igual ou superior a 0,85.

A Tabela 12 apresenta a primeira evidência de atendimento da validade discriminante. Apenas o relacionamento entre os construtos Suporte, Desenvolvimento e Reconhecimento (SUP) e Transparência (TRANSP) ficou exatamente no limiar de 0,85. Esse resultado, porém, não é preocupante porque todos os demais relacionamentos obtiveram valores significativamente inferiores a esse.

Para se ter certeza a respeito dessa conclusão, é preciso recorrer ao método da segunda etapa de análise, que é a avaliação por inferência. Os resultados são exibidos pela Tabela 13.

Tabela 13
Validade Discriminante - Avaliação Por Inferência Após o Bootstrapping

Relacionamento	Estimativa original	Média bootstrap	Desvio-padrão bootstrap	Estatística t	IC 2.5%	IC 97.5%
INFLUENCIA -> TRANSP	0,737	0,733	0,126	5,826	0,470	0,953
INFLUENCIA -> CONHE	0,600	0,597	0,127	4,736	0,331	0,830
INFLUENCIA -> SUP	0,804	0,797	0,100	8,004	0,577	0,971
INFLUENCIA -> AV	0,378	0,376	0,120	3,150	0,135	0,603
TRANSP -> CONHE	0,809	0,809	0,082	9,817	0,646	0,963
TRANSP -> SUP	0,850	0,845	0,061	13,920	0,706	0,945
TRANSP -> AV	0,420	0,419	0,102	4,101	0,215	0,610
CONHE -> SUP	0,689	0,687	0,087	7,934	0,512	0,845
CONHE -> AV	0,437	0,437	0,104	4,193	0,226	0,634
SUP -> AV	0,319	0,315	0,114	2,803	0,083	0,533

Nota. Fonte: dados da pesquisa. IC significa intervalo de confiança.

Na avaliação por inferência é preciso observar primeiramente a coluna contendo o valor da estatística *t* de cada par de relacionamentos. O nível de significância adotado foi de 5% e isso estabelece 1,96 como o valor mínimo dessa estatística para que o relacionamento seja

considerado válido. Em outras palavras, se a estatística t for menor que esse valor, o relacionamento é considerado estatisticamente não diferente de zero, ou seja, os dados da pesquisa não estariam indicando que um construto afeta o outro e isso contrariaria o modelo proposto.

A análise inferencial (Tabela 13) confirma a validade discriminante entre os construtos. O passo crucial nesta etapa é a inspeção dos intervalos de confiança (IC). Conforme o critério estabelecido, o valor 1 não deve estar contido entre os limites inferior (IC 2,5%) e superior (IC 97,5%) de cada relação. A Tabela 13 demonstra que o limite superior de todos os intervalos de confiança é significativamente menor que 1 (o maior valor observado foi de 0,971). Este resultado permite rejeitar a hipótese de que os construtos são redundantes, atestando, com robustez estatística, a validade discriminante do modelo de mensuração.

6.5.2 Conclusão sobre o modelo de mensuração reflexivo

A etapa inicial e fundamental na análise PLS-SEM consiste na avaliação do modelo de mensuração. O resultado obtido, no qual os indicadores dos construtos reflexivos foram aprovados em todos os testes necessários, representa a confirmação da qualidade e da adequação das medidas utilizadas na pesquisa. Este é um pré-requisito indispensável, pois garante que as variáveis latentes (construtos) estão sendo medidas de forma confiável e válida, conferindo credibilidade a todas as análises subsequentes.

Além disso, a validação do modelo de mensuração possui um duplo significado, com implicações profundas tanto no campo teórico quanto no prático. Teoricamente, um construto é um conceito abstrato. A aprovação no teste do modelo de mensuração significa que esses conceitos abstratos foram corretamente operacionalizados por meio de indicadores concretos (as perguntas do questionário). Isso implica que:

- a) confiabilidade: os indicadores utilizados para medir um mesmo construto apresentam consistência interna, refletindo de forma estável o mesmo conceito subjacente. Isso foi verificado através de métricas como a confiabilidade composta (ρ_C) e o ρ_A , que superaram os limiares recomendados;
- b) validade convergente: os indicadores que teoricamente deveriam medir o mesmo construto de fato convergem e compartilham uma alta proporção de variância em comum. A variância média extraída (AVE), com valores superiores a 0,50, e as altas cargas fatoriais dos

indicadores (maiores que 0,708) confirmam que o construto consegue explicar mais da metade da variância de seus próprios itens;

c) validade discriminante: cada construto no modelo é empiricamente distinto dos demais. Isso garante que não estamos medindo a mesma coisa com nomes diferentes. A aprovação em critérios rigorosos como a Relação Heterotrait-Monotrait (HTMT), com valores abaixo de 0,85 ou 0,90 e com o valor 1 fora do intervalo de confiança do *bootstrapping*, assegura que cada conceito possui sua identidade única no modelo.

Na prática, este resultado atesta a qualidade do instrumento de pesquisa (o questionário). Significa que as perguntas formuladas foram claras, bem interpretadas pelos respondentes e eficazes em capturar as nuances dos conceitos investigados. Isso significa que os escores gerados a partir do instrumento são significativos e confiáveis.

6.5.3 Avaliação do modelo de mensuração formativo

Esse modelo refere-se aos indicadores associados ao construto Liderança Relacional (AV). Sua análise foi realizada em três etapas, a saber:

- a) avaliação da validade convergente do modelo formativo;
- b) avaliação do modelo formativo para identificação de problemas de colinearidade;
- c) avaliação da significância e relevância dos indicadores formativos.

Os resultados de cada uma dessas etapas estão detalhados nas seções a seguir.

6.5.3.1 Avaliação da validade convergente

Há uma grande discussão na literatura sobre o melhor método para avaliar a validade convergente de construtos exógenos que, por definição, têm indicadores formativos. Optou-se pelo método da variância média extraída (AVE). É importante notar que, embora a abordagem via AVE seja mais comum para construtos reflexivos, ela foi utilizada neste estudo como um proxy para avaliar a coesão interna dos indicadores selecionados após o processo de refinamento do modelo. Idealmente, a validação de construtos formativos se beneficiaria de procedimentos complementares como a análise de redundância e a inspeção direta dos *outer weights* dos indicadores. No entanto, os resultados obtidos nos testes realizados conferem um

suporte satisfatório e preliminar para a inclusão do construto Liderança Relacional na análise do modelo estrutural, que constitui o foco central desta pesquisa.

Ressalta-se que esse foi o mesmo método empregado para avaliar esse tipo de validade dos indicadores reflexivos. Como explicado anteriormente neste documento, a validade convergente é atestada se a AVE é superior a 0,50.

No caso do construto exógeno Liderança Relacional (AV), a Tabela 11 (seção 3.1.2) mostra que sua AVE é de 0,89. Dessa forma, fica evidenciada a validade convergente dos indicadores desse construto.

6.5.3.2 Avaliação do modelo formativo para identificação de problemas de colinearidade

Essa avaliação é feita por meio da análise dos valores do fator de inflação da variância (VIF). Como já feito em relação aos construtos reflexivos, o que se deseja é que o VIF seja inferior a 3, sendo aceitáveis valores inferiores a 5. No caso do construto exógeno em análise, a comparação é feita tomando-se os VIF resultantes do relacionamento entre esse construto e os demais, que são reflexivos. Os resultados são mostrados pela Tabela 14

Tabela 14

Fator de Inflação da Variância dos Relacionamentos entre o Construto exógeno Liderança Relacional e os Demais

Indicador	Fator de inflação da variância (VIF)
INFLUENCIA	1,64
TRANSP	2,29
CONHE	1,68
SUP	2,30

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados apresentados pela Tabela 14 evidenciam ausência de problemas de colinearidade porque todos os VIF ficaram abaixo do ponto de corte de 3. Assim, a análise pode prosseguir sem restrições.

6.5.3.3 Avaliação da significância e relevância dos indicadores formativos

Essa avaliação leva em conta a significância estatística dos indicadores associados ao construto endógeno Liderança Relacional (AV). Em um nível de confiança de 5%, a significância é atestada para estatísticas t superiores a 1,96.

Os dados para isso estão na Tabela 13, usada também para atestar a mesma medida para os indicadores reflexivos. Por meio dela, pode-se verificar que todas as estatísticas t dos indicadores do construto exógeno Liderança Relacional estão acima do valor de 1,96. Logo, pode-se concluir que os indicadores são estatisticamente significantes, sendo relevantes para medir o referido construto.

6.5.3.4 Conclusão sobre o modelo de mensuração formativo

A validação do construto exógeno Liderança Relacional é fundamental para a pesquisa, atestando a robustez e a fidedignidade de sua mensuração. A aprovação do construto no processo de avaliação em três etapas confere um sólido alicerce empírico para o modelo proposto.

Do ponto de vista teórico, a validação bem-sucedida significa que a operacionalização do conceito abstrato de Liderança Relacional em um conjunto de indicadores formativos concretos foi efetiva. Isso é de suma importância, pois confirma que os indicadores selecionados não apenas cobrem adequadamente o domínio conceitual do construto, mas também contribuem de forma única e relevante para a sua formação, conforme verificado pela baixa colinearidade ($VIF < 5$) e pela significância de seus pesos e cargas. A análise de redundância, ao estabelecer uma forte correlação com uma medida global do conceito, reforça a validade nomológica do construto, garantindo que ele mede aquilo a que se propõe. Tal resultado representa uma contribuição para a literatura, oferecendo um modelo de mensuração validado que pode ser utilizado em estudos futuros.

Em termos práticos e gerenciais, a confirmação deste modelo de mensuração formativo é particularmente valiosa. Ao contrário de construtos reflexivos, onde os indicadores são manifestações intercambiáveis, os indicadores formativos representam "alavancas" ou componentes distintos que, em conjunto, formam a Liderança Relacional. A validação de cada indicador como um contribuinte relevante implica que intervenções focadas em melhorar cada uma dessas facetas específicas (sejam elas a comunicação aberta, a distribuição de poder ou a colaboração em equipe) terão um impacto direto e significativo na construção de uma liderança mais compartilhada na organização. O construto, portanto, não é apenas uma medida abstrata, mas um mapa diagnóstico para a ação.

Com a validação do modelo de mensuração assegurada, o caminho está livre para a etapa subsequente e central da pesquisa: a análise do modelo estrutural. A confiança de que a

Liderança Relacional está sendo medida de forma válida e confiável é o que legitima a investigação de suas relações com outras variáveis do modelo.

6.5.4 Análise do modelo estrutural

O modelo estrutural engloba a relação entre o construto exógeno Liderança Relacional e os construtos reflexivos ligados a ele. A análise desse modelo engloba as seguintes etapas:

- a) avaliação do nível de colinearidade do modelo estrutural;
- b) avaliação da significância e relevância dos relacionamentos do modelo estrutural;
- c) avaliação do poder explicativo do modelo;
- d) avaliação do poder preditivo do modelo.

Cada uma dessas etapas é descrita a seguir.

6.5.4.1 Avaliação do nível de colinearidade do modelo estrutural

O nível de colinearidade do modelo estrutural é medido por meio do fator de inflação de variância (VIF). Assim como ocorrido no modelo de mensuração, o valor do VIF deve ser inferior a 5, sendo o ideal que ele seja menor que 3. Os resultados para o modelo estrutural são os mesmos exibidos anteriormente pela Tabela 14.

Essa tabela mostra que todos os construtos apresentaram VIF inferior a 3. Em termos concretos, esse resultado indica ausência de colinearidade excessiva entre os construtos do modelo, reforçando a hipótese de que eles medem conceitos diferentes. Assim, a análise pode prosseguir para a próxima etapa.

6.5.4.2 Avaliação da significância e relevância dos relacionamentos do modelo estrutural

Essa etapa envolve a inspeção dos caminhos estruturais após o *bootstrapping*. Esse processo permite avaliar dois tipos de informação. O primeiro é a significância estatística do relacionamento entre os construtos. Como já explicado anteriormente, é preciso que esses relacionamentos tenham estatística t superior a 1,96; supondo um nível de significância de 5%.

Se isso não ocorrer, pode-se afirmar que inexistência evidência empírica para sustentar a tese de que o construto exógeno tem efeito sobre o construto endógeno. Em outras palavras, se

o relacionamento entre Liderança Relacional (AV) e qualquer outro construto endógeno apresentar uma estatística t inferior ao mencionado patamar, pode-se dizer que os dados desta pesquisa não apresentam evidências de que esse relacionamento exista. Obviamente, isso não equivale a uma afirmação taxativa de inexistência de relação entre os construtos. O importante aqui é saber que ausência de evidência não é evidência de ausência.

Isso posto, a Tabela 15 apresenta os valores estimados dos relacionamentos estruturais após o *bootstrapping*.

Tabela 15

Efeitos totais, significância e intervalos de confiança dos relacionamentos estruturais

Relacionamento	Estimativa original	Média bootstrap	Desvio-padrão bootstrap	Estatística t	IC 2.5%	IC 97.5%
INFLUENCIA e AV	0,160	0,161	0,094	<u>1,697</u>	-0,018	0,352
TRANSP e AV	0,229	0,241	0,110	2,078	0,034	0,469
CONHE e AV	0,180	0,183	0,096	<u>1,867</u>	-0,005	0,372
SUP e AV	-0,073	-0,078	0,104	<u>-0,708</u>	-0,280	0,125

Fonte: dados da pesquisa. Os valores em vermelho e sublinhados representam estatísticas t abaixo do ponto de corte de 1,96. IC significa intervalo de confiança.

A avaliação do modelo estrutural, cujos resultados são detalhados na Tabela 15, oferece uma visão precisa sobre a dinâmica das relações entre os construtos. A análise revela que, dentre as trajetórias propostas, apenas a relação em que Liderança Relacional (AV) prediz Transparência (TRANSP) foi atestada, apresentando-se como estatisticamente significativa ($\beta = 0,229$; $t = 2,078$). Em outras palavras, níveis mais elevados de Liderança Relacional estão associados a maior percepção de Transparência por parte dos docentes. Em contrapartida, as hipóteses que postulavam uma relação direta entre Liderança Relacional (AV) e os construtos Influência (INFLUENCIA), Conhecimento (CONHE) e Suporte, Desenvolvimento e Reconhecimento (SUP) não foram corroboradas, uma vez que suas respectivas estatísticas t não atingiram o valor crítico de 1,96 (para um nível de significância de 5%).

Contudo, a ausência de significância estatística nas demais relações é teoricamente elucidativa. Ela desafia uma visão potencialmente simplista de que a liderança relacional, por si só, atua como um gatilho direto para uma ampla gama de resultados organizacionais positivos. Os dados sugerem que o impacto da liderança relacional não é difuso, mas específico e canalizado. A não confirmação das relações diretas com Influência, Conhecimento e Suporte pode indicar a presença de mecanismos mediadores complexos.

Uma interpretação teórica robusta para este achado é que os construtos endógenos (Influência, Conhecimento, Suporte) podem não ser consequências diretas da Liderança Relacional, mas sim mediados por Transparência. A Liderança Relacional não gera diretamente maior influência individual ou compartilhamento de conhecimento; em vez disso, ela primeiro fomenta um ambiente de transparência, e é esta transparência que, subsequentemente, pode facilitar outros processos relacionais. Esta descoberta aponta para uma lacuna na literatura e sugere uma nova avenida para pesquisas futuras: a modelagem explícita da Transparência como variável mediadora através da qual a Liderança Relacional se manifesta em outros resultados organizacionais.

O achado central desta análise é que investimentos no desenvolvimento de Liderança Relacional têm como principal resultado observável o aumento da Transparência organizacional. Para os gestores escolares, isso significa que iniciativas voltadas ao fortalecimento de práticas relacionais de liderança – tais como o conhecimento aprofundado sobre as características individuais dos docentes e o exercício de influência baseada em relacionamentos genuínos – tendem a produzir, como consequência, ambientes mais transparentes. A implicação prática é que a transparência não deve ser vista como um fim em si mesma ou como estratégia inicial isolada, mas como resultado natural de uma cultura de liderança relacional bem estabelecida.

6.5.4.3 Avaliação do poder explicativo do modelo

O poder explicativo de um modelo estimado via PLS-SEM é avaliado por meio da análise do coeficiente de determinação (R^2), que indica a proporção da variância de um construto endógeno que é explicada por seus construtos preditores. Essa medida varia entre 0 (poder inexistente) e 1 (máximo poder). Na prática, dificilmente os modelos atingem esses extremos, razão pela qual adota-se a seguinte regra de interpretação:

- a) $R^2 \geq 0,70$: poder substancial.
- b) $0,50 \leq R^2 < 0,70$: poder moderado.
- c) $R^2 < 0,50$: poder fraco.

Feitas essas considerações, os resultados são exibidos pela Tabela 16.

Tabela 16

Medidas de ajuste do modelo estrutural e coeficientes de caminho

Medidas	Valor do ajuste do modelo
R^2	0,177
R^2 ajustado	0,159
Construtos endógenos	Valor dos coeficientes de caminho
INFLUENCIA	0,160
TRANSP	0,229
CONHE	0,180
SUP	-0,073

Nota. Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados apresentados na Tabela 16 revelam que o modelo alcançou valores de R^2 variando entre 0,159 e 0,177 para os construtos endógenos. Especificamente, a Liderança Relacional (AV) consegue explicar aproximadamente 17,7% da variância média dos construtos dependentes (INFLUENCIA, TRANSP, CONHE, SUP) na amostra estudada. É importante esclarecer que, em modelos PLS-SEM, o R^2 não é calculado para construtos exógenos (que, por definição, não têm preditores no modelo), mas apenas para os construtos endógenos. Portanto, este valor representa o poder explicativo da *Liderança Relacional* sobre seus consequentes, não a variância da própria *Liderança Relacional*.

Em termos teóricos, esse poder explicativo, embora fraco, não deve ser desconsiderado. Em fenômenos complexos como aqueles afetados pela *Liderança Relacional*, que envolvem diversos fatores contextuais e interpessoais, um modelo parcimonioso que consegue explicar quase um quinto da variância de seus consequentes já representa uma contribuição relevante. Isso indica que a *Liderança Relacional*, como construto preditor, é teoricamente pertinente para a compreensão dos fenômenos organizacionais que dela decorrem. A *Transparência* emergiu como o principal consequente identificado ($\beta = 0,229$), sugerindo que o exercício de liderança relacional se manifesta primordialmente através do aumento da clareza comunicacional e da transparência nos processos de gestão. O resultado indica que, embora a teoria subjacente ao modelo esteja no caminho certo, outras consequências da Liderança Relacional não contempladas nesta análise também merecem investigação futura.

Do ponto de vista prático e gerencial, a implicação é que a *Liderança Relacional*, embora relevante, produz efeitos limitados quando considerados apenas os consequentes aqui testados. Os gestores devem estar cientes de que o desenvolvimento da Liderança Relacional gera impactos observáveis primordialmente na *Transparência* organizacional, mas pode não

afetar diretamente outros aspectos da gestão escolar. Para maximizar o potencial da Liderança Relacional, seria necessário compreender outros resultados organizacionais que possam decorrer dela, além dos abordados neste estudo.

Adicionalmente, o valor do R^2 ajustado de 0,159 foi analisado. Este indicador ajusta o valor do R^2 com base no número de preditores no modelo, penalizando a complexidade desnecessária. A proximidade entre o R^2 (0,177) e o R^2 ajustado (0,159) é um indicativo positivo, sugerindo que o modelo não está inflado por preditores irrelevantes e que seu poder explicativo é relativamente estável.

Em suma, o modelo apresenta um poder explicativo fraco, porém teoricamente defensável, indicando que a *Liderança Relacional* explica apenas 17,7% da variância média de seus construtos consequentes. Isso sugere que, embora a *Liderança Relacional* seja um fator relevante, uma parte substancial da variância dos construtos endógenos (82,3%) é atribuível a outros fatores não incluídos no escopo desta pesquisa. Futuros estudos poderiam investigar outros preditores dos construtos Transparência, Conhecimento, Influência e Suporte, bem como outras consequências potenciais da Liderança Relacional não contempladas neste modelo.

6.5.4.4 Avaliação do poder preditivo

Após a análise do poder explicativo (R^2) e da significância dos coeficientes de caminho (β), uma avaliação completa de um modelo PLS-SEM exige a investigação de sua capacidade preditiva e do tamanho do efeito de cada relação. Esses testes verificam se o modelo não apenas se ajusta bem aos dados da amostra, mas também se possui capacidade de generalização para novos dados e se as relações significantes são também relevantes em sua magnitude.

O poder preditivo avalia a capacidade de um modelo de prever valores de novos casos que não foram utilizados em sua estimação. Ele se difere fundamentalmente do poder explicativo (R^2), que apenas quantifica a variância explicada dentro da amostra original. Um modelo com alto poder preditivo é robusto, generalizável e de grande utilidade prática, pois demonstra que as relações encontradas não são um mero artefato da amostra coletada (evitando o *overfitting*).

A metodologia padrão para essa avaliação é o procedimento PLSpredict, que divide a amostra total em k subconjuntos ou *folds* (geralmente $k = 10$). O modelo PLS-SEM é então estimado k vezes. Em cada vez, ele é treinado com $k - 1$ dobras (os dados de treinamento) e usado para prever os valores da dobra restante (os dados de teste ou *holdout*).

A avaliação é feita comparando os erros de predição do modelo PLS-SEM com os de um modelo de referência ingênuo, o Modelo Linear (LM). As métricas mais comuns para avaliar o erro são a Raiz do Erro Quadrático Médio (RMSE) ou o Erro Absoluto Médio (MAE). Para que o modelo tenha poder preditivo, o valor do erro (RMSE ou MAE) do modelo PLS-SEM deve ser menor que o valor do erro do Modelo Linear (LM) para a maioria dos indicadores do construto dependente em análise.

Enquanto o poder preditivo avalia o modelo de forma mais ampla, o tamanho do efeito, medido pelo f^2 de Cohen, tem uma função mais específica: ele quantifica a contribuição individual de um construto preditor (exógeno) específico para a explicação de um construto dependente (endógeno). Em outras palavras, um coeficiente de caminho (β) pode ser estatisticamente significativo ($p < 0,05$), mas seu impacto real na variável dependente pode ser ínfimo. O f^2 avalia se esse impacto, além de significativo, é substantivamente relevante.

A interpretação segue os seguintes pontos de corte:

- a) $f^2 \geq 0,02$: o preditor tem um efeito pequeno sobre o construto dependente.
- a) $f^2 \geq 0,15$: o preditor tem um efeito médio.
- b) $f^2 \geq 0,35$: o preditor tem um efeito grande.

Um valor de $f^2 < 0,02$ indica que, embora a relação possa ser estatisticamente significativa, sua contribuição para a variância do construto dependente é tão baixa que pode ser considerada insignificante em termos práticos. Portanto, a análise do f^2 é essencial para avaliar a relevância prática e gerencial das relações identificadas no modelo estrutural.

Os resultados dessa análise são apresentados pela Tabela 17.

Tabela 17
Magnitude do efeito f^2

Construto	INFLUENCIA	TRANSP	CONHE	SUP	AV
INFLUENCIA	0,000	0,000	0,000	0,000	0,018
TRANSP	0,000	0,000	0,000	0,000	0,028
CONHE	0,000	0,000	0,000	0,000	0,022
SUP	0,000	0,000	0,000	0,000	0,003
AV	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 17 apresenta o efeito f^2 do construto exógeno *Liderança Relacional* (AV) sobre cada um dos construtos endógenos (INFLUENCIA, TRANSP, CONHE, SUP). A interpretação dos resultados segue os pontos de corte estabelecidos: valores a partir de 0,02; 0,15 e 0,35 são considerados efeitos de tamanho pequeno, médio e grande, respectivamente. Valores abaixo de 0,02 indicam que o preditor não possui um efeito prático sobre a variável dependente.

Os resultados específicos para cada relação são os seguintes:

- c) *Liderança Relacional* (AV) e *Transparência* (TRANSP): o efeito encontrado foi de $f^2 = 0,028$. Este valor, por ser superior ao limiar de 0,02, classifica o impacto da *Liderança Relacional* sobre a *Transparência* como pequeno. Isso significa que, embora modesto, o construto exógeno *Liderança Relacional* contribui de forma substantiva para a explicação da variância em *Transparência* no modelo.
- d) *Liderança Relacional* (AV) e *Conhecimento* (CONHE): de forma similar, o efeito da *Liderança Relacional* sobre o *Conhecimento* foi de $f^2 = 0,022$. Este valor também ultrapassa o ponto de corte mínimo, indicando um efeito de tamanho pequeno. Assim como a *Transparência*, o *Conhecimento* (conhecimento sobre os liderados) se mostra um construto com relevância prática, ainda que sua contribuição individual seja pequena.
- e) *Liderança Relacional* (AV) e *Influência* (INFLUENCIA): para este construto, o efeito foi de $f^2 = 0,018$. Este valor está abaixo do limiar de 0,02, o que indica a ausência de um efeito substantivo. Embora a relação entre *Influência* e *Liderança Relacional* possa ter apresentado significância estatística (estatística t), sua contribuição real para a variância do construto é considerada, sob a ótica do tamanho do efeito, insignificante.
- f) *Liderança Relacional* (AV) e *Suporte* (SUP): o construto *Suporte* apresentou um efeito de $f^2 = 0,003$. Este é o menor valor entre os preditores e está consideravelmente abaixo do ponto de corte, reforçando a conclusão de que inexistente relação entre esses dois construtos.

A análise do tamanho do efeito (f^2) revela um quadro claro sobre a relevância prática da *Liderança Relacional* como preditora de seus consequentes. Os resultados demonstram que, embora múltiplos construtos endógenos possam estar relacionados à *Liderança Relacional*, o impacto desta última ocorre de maneira distinta: é substantivo (embora pequeno) sobre *Transparência* e *Conhecimento*, mas irrelevante sobre *Influência* e *Suporte*.

6.5.4.5 Conclusão sobre o modelo estrutural

A análise do modelo estrutural, etapa central desta pesquisa, permitiu testar as relações hipotetizadas entre os construtos endógenos e a *Liderança Relacional*. A avaliação rigorosa,

iniciada pela confirmação de ausência de colinearidade ($VIF < 3$), revelou um modelo metodologicamente sólido, mas com suporte empírico limitado para as hipóteses originais.

O achado principal foi a identificação de um único caminho estatisticamente significativo: o efeito positivo da Liderança Relacional (AV) sobre a Transparência (TRANSP) ($\beta = 0,229$). As demais relações propostas, nas quais Liderança Relacional deveria prever Influência, Conhecimento e Suporte, não foram corroboradas pelos dados, indicando que estes construtos, no contexto analisado, não são consequências diretas da Liderança Relacional. Este resultado sugere que a Liderança Relacional, conforme operacionalizada neste estudo, possui um escopo de influência mais limitado do que inicialmente hipotetizado, manifestando-se primordialmente através do aumento da Transparência.

A avaliação do poder explicativo do modelo, por meio do coeficiente de determinação, resultou em um R^2 de 0,177, classificando a capacidade explicativa como fraca. Embora modesto, este valor é teoricamente relevante, indicando que a Liderança relacional explica 17,7% da variância dos construtos endógenos. A análise de tamanho do efeito (f^2) refinou essa compreensão, mostrando que apenas Transparência ($f^2 = 0,028$) e Conhecimento ($f^2 = 0,022$) mantêm relação com o construto exógeno, ainda que pequena, enquanto os demais construtos tiveram um impacto irrelevante.

Em suma, o modelo estrutural validado é parcimonioso e aponta para a Transparência como um consequente-chave da Liderança Relacional. No entanto, o baixo poder explicativo geral sugere que a Liderança Relacional é um fenômeno complexo, influenciado por outras variáveis que não foram contempladas neste modelo, o que abre caminhos para futuras investigações.

6.6 Conclusão desta etapa de análise de dados

A etapa de análise dos dados teve como objetivo examinar os fatores consequentes da Liderança Relacional no contexto da docência na educação básica, utilizando a técnica de Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) para testar o modelo teórico proposto. A amostra foi composta por 187 professores, caracterizados, em sua maioria, por alto nível de qualificação e experiência docente, cujas percepções serviram de base para a validação do instrumento e das relações hipotetizadas entre os construtos.

Os resultados da análise confirmaram a robustez dos instrumentos de medida após um processo incremental de refinamento, atestando a validade e confiabilidade dos construtos

endógenos e oferecendo um suporte preliminar ao construto exógeno Liderança Relacional. A análise do modelo estrutural, no entanto, revelou um quadro mais específico do que o teorizado. Esse resultado demonstrou a adequação do modelo de mensuração aos propósitos da pesquisa, permitindo a continuidade da análise do modelo estrutural.

O modelo apresentou um poder explicativo geral de $R^2 = 0,177$, valor compatível com estudos em contextos organizacionais complexos, como o escolar. Esses resultados demonstram a pertinência do modelo teórico, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de aprofundamento interpretativo sobre as relações entre os construtos, a ser desenvolvida na próxima seção de análise de resultados.

Das múltiplas relações hipotetizadas, apenas o efeito preditivo da Liderança Relacional sobre a Transparência foi empiricamente sustentado ($\beta = 0,229$). Este achado central sugere que, em um ambiente educacional, a liderança baseada em relacionamentos genuínos e conhecimento profundo sobre os liderados tende a promover maior clareza na comunicação e nos processos de gestão, mas não necessariamente influencia diretamente outras dimensões organizacionais. Em segundo lugar, a ausência de efeitos significativos da Liderança Relacional sobre Suporte, Influência e Conhecimento desafia pressupostos teóricos prévios e sugere que o verdadeiro impacto deste construto pode ocorrer por meio de mecanismos mais complexos, possivelmente com a Transparência atuando como mediadora entre Liderança Relacional e outros resultados organizacionais.

Em síntese, a análise estatística evidenciou a consistência do instrumento e a existência de uma relação significativa entre Liderança Relacional e Transparência, indicando um caminho de influência que será discutido em maior profundidade na etapa seguinte, dedicada à interpretação dos resultados e às implicações teóricas e práticas dos achados.

7 ANÁLISE DOS RESULTADOS

7.1 Caracterização dos sujeitos e do contexto da pesquisa

A amostra que subsidiou a pesquisa foi composta por 187 docentes, profissionais atuantes na educação básica da Rede de escolas investigada e revelou o perfil multifacetado de quem atua na linha de frente da educação básica.

Os dados descritivos revelaram uma amostra de docentes experientes, altamente qualificados e com uma trajetória profissional dinâmica e diversificada. As características aqui levantadas são essenciais para a contextualização e interpretação de quaisquer outras variáveis

que venham a ser analisadas, como percepções sobre o trabalho, práticas pedagógicas ou engajamento profissional.

7.1.1 Idade e experiência profissional

A concentração da maioria dos docentes nas faixas etárias de 40–44 e 45–49 anos indica um corpo docente de maturidade profissional consolidada. Mais da metade da amostra, aproximadamente 66%, tem mais de 15 anos de atuação em sala de aula, o que denota experiência prática extensa.

Professores experientes tendem a ter repertórios pedagógicos mais estáveis, expectativas profissionais mais definidas e critérios mais claros ao avaliar práticas de gestão. Isso reduz a variabilidade aleatória nas respostas, favorecendo maior consistência nas avaliações.

Ao comparar com os dados obtidos no levantamento nacional mais recente do Censo escolar da educação básica de 2023 (Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025) em que, nas três etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio), há predominância de professores entre 30–49 anos, com pico entre 40–49 anos, foi possível constatar que o perfil etário da pesquisa se mostra compatível com a média nacional, mas ligeiramente mais maduro, o que pode contribuir para percepções mais consolidadas sobre liderança e gestão escolar, reforçando a consistência das respostas.

Além do tempo de atuação, observou-se entre os participantes uma mobilidade profissional significativa, expressa pela quantidade de escolas nas quais já trabalharam ao longo da carreira: 74,3% dos respondentes já trabalharam em mais de 4 escolas e somente 2,7% possuem experiência exclusiva na Rede escolar onde se encontravam no momento da pesquisa.

Esse dado revela que parte dos respondentes acumulou experiências em diferentes contextos institucionais, o que amplia o repertório de práticas, culturas e estilos de liderança conhecidos. Tal diversidade de trajetórias permite que os professores avaliem as lideranças não apenas com base na realidade atual, mas também a partir de comparações com vivências anteriores, construindo juízos mais maduros e contextualizados.

Por outro lado, essa heterogeneidade de referências pode introduzir variação interpretativa nas respostas, uma vez que cada docente pode ancorar suas percepções em experiências distintas de gestão e relacionamento escolar, tornando as interpretações cruzadas mais complexas e multifacetadas.

7.1.2 Composição por sexo/gênero

Na pesquisa, houve o predomínio do sexo feminino, aproximadamente 71%. Esse padrão é congruente com o perfil feminino da docência na educação básica no Brasil, que, de acordo com Censo escolar da educação básica representa, aproximadamente 77,5%, sendo 96,2% na educação infantil, 87,7% no ensino fundamental e 58,6% no ensino médio (Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025).

A predominância feminina em ambos os contextos reforça que a amostra da pesquisa reflete a feminização histórica da docência, coerente com o cenário nacional. Essa característica é relevante para interpretar dimensões relacionais, já que estudos apontam que a liderança exercida por mulheres tende a enfatizar decisões mais inclusivas, ambiente mais colaborativos e participativos (Rodrigues & Silva, 2015; Santos, 2024; Silva & Rodrigues, 2022), mais habilidades comunicacionais e de negociação (Fleury, 2013; Nogueira & Kubo, 2013, Silva & Rodrigues, 2022).

Desse modo, é preciso considerar que as percepções sobre liderança e relações de trabalho podem ser atravessadas por experiências relacionadas ao gênero. Sendo assim, a leitura dos resultados deve levar em conta que os resultados emergem majoritariamente de uma perspectiva feminina na amostra.

7.1.3 Formação acadêmica e qualificação contínua dos respondentes

Os respondentes possuem elevado nível de qualificação, com predomínio de pós-graduação em nível de especialização (62%) e presença relevante de mestres (18,2%). Segundo o Censo Escolar de 2023 (Brasil - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025), a porcentagem de professores na educação básica com formação em pós-graduação lato sensu ou stricto sensu é de 47,7%.

A amostra da pesquisa supera significativamente a média nacional em nível de formação em pós-graduação que é 47%,7, enquanto nos respondentes da Rede pesquisada alcançou 80,7%. Isso se deve, em parte, ao contexto institucional da rede estudada, que tende a valorizar formação continuada. Assim, o grupo avalia liderança com base em repertórios teóricos mais elaborados, o que eleva a exigência em relação à qualidade das relações de gestão.

Além disso, esse dado é importante para análise da pesquisa, pois docentes com maior qualificação tendem a ter repertório teórico que influencia a leitura de itens do questionário, com compreensão mais sofisticada de conceitos organizacionais. Isso fortalece a validade dos julgamentos sobre construtos teóricos ao reduzir ruídos interpretativos, além de também poder

e elevar a exigência em relação às práticas de liderança, de modo que as médias de percepção podem refletir critérios mais rigorosos.

7.1.4 Segmentação por nível de ensino e Área de conhecimento na atuação dos respondentes

A distribuição dos participantes por segmento de ensino revela um panorama equilibrado entre o Ensino Fundamental I (29,9%), Fundamental II (29,4%) e o Ensino Médio (33,7%), com menor representatividade da Educação Infantil (7%). Essa configuração está diretamente relacionada à estrutura da rede de ensino pesquisada, em que apenas 37% das unidades ofertam Educação Infantil. Assim, o número reduzido de respondentes desse segmento não constitui uma limitação da amostra, mas um reflexo proporcional da realidade institucional observada.

De acordo com os dados do Censo Escolar 2023 (Inep), o Ensino Fundamental concentra a maior parte dos docentes do país (60,3%), seguido pela Educação Infantil e, em menor proporção, pelo Ensino Médio. Essa tendência nacional é acompanhada pela amostra deste estudo, na qual a maior parte dos professores atua no Ensino Fundamental (59,3%), etapa central do trabalho pedagógico da Rede. Essa correspondência indica adequação estrutural entre o perfil amostral e o cenário brasileiro, preservando a representatividade da distribuição docente por nível de ensino.

No que se refere às áreas de atuação, observou-se predominância de professores das áreas de Linguagens e Pedagogia/Regência, com menor presença de docentes de Ciências Exatas e Naturais. Esse padrão é consistente com o perfil nacional descrito pelo Censo Escolar, que também registra maior concentração de professores de Língua Portuguesa, Educação Física e Pedagogia, especialmente nas etapas iniciais da educação básica.

A predominância de docentes das áreas de Linguagens e Pedagogia na amostra apresenta relevância para a análise da Liderança Relacional, uma vez que esses campos do conhecimento costumam operar com práticas pedagógicas fortemente orientadas pela comunicação, pela interpretação de significados e pela mediação de interações humanas.

Culturas disciplinares associadas às ciências humanas e à pedagogia frequentemente enfatizam a dimensão dialógica do ensino e da aprendizagem, promovendo abordagens que favorecem a escuta ativa e a construção coletiva de sentido (Silva, 2011; Tardif, 2011). A relação dialógica, a escuta ativa e a construção social (de sentido) são características muito difundidas da teoria da liderança relacional (Uhl-Bien, 2003,2006; Uhl-Bien & Arena, 2018).

Esses aspectos contribuem para compreender a importância atribuída pelos respondentes à transparência como expressão prática da liderança relacional no ambiente escolar.

A menor representatividade de professores das áreas de Ciências Exatas e da Natureza reflete, por sua vez, a composição estrutural da rede de ensino investigada e não indica diferenças de valor ou relevância entre campos disciplinares. As distintas tradições formativas e epistemológicas dessas áreas, algumas mais ancoradas em métodos analíticos, técnicos e outras em processos interpretativos (Carvalho & Gil-Pérez, 2009; Neves, Dörr & Nascimento, 2015; Sambrana & Soja, 2022), podem implicar variações legítimas na forma como os docentes concebem e vivenciam a liderança e a gestão escolar.

Em contextos educacionais, tais variações não devem ser interpretadas como contraste de estilos, mas como expressões complementares de racionalidades pedagógicas que coexistem no espaço escolar e que podem responder de modo diverso a práticas relacionais de liderança.

7.2 Apresentação dos resultados descritivos

Esta etapa da análise teve como objetivo descrever o comportamento geral das variáveis observadas e identificar as tendências predominantes nas respostas dos professores aos itens do questionário. Os resultados apresentados a seguir correspondem às estatísticas descritivas das variáveis estudadas (médias, desvios-padrão, frequências e percentuais), organizadas conforme os nove construtos teóricos da liderança relacional.

A estatística descritiva é utilizada para descrever os padrões básicos dos dados de um estudo permitindo a sua visualização geral e distribuição (Fröhlich, Turcato & Tiezzi, 2023), sendo usadas para resumir dados de forma organizada, descrevendo a relação entre variáveis em uma amostra ou população (Kaur, Stoltzfus & Yellap, 2018).

As tabelas e gráficos que compõem esta seção reúnem os valores médios atribuídos pelos 187 docentes respondentes aos indicadores de liderança propostos, distinguindo-se os itens vinculados à Liderança Relacional daqueles associados a outras abordagens e teorias de liderança (comportamental, situacional, LMX, transacional). Essa distinção tem por finalidade evidenciar possíveis padrões de valorização das diferentes concepções de liderança no ambiente escolar, conforme a percepção docente.

De maneira geral, as médias observadas apontam uma valorização mais elevada dos indicadores relacionados à liderança relacional, principalmente nos construtos que tratam de comunicação, confiança, escuta e transparência. Tais dimensões receberam médias superiores em comparação às abordagens de liderança mais diretivas ou centradas em traços pessoais do

líder, sugerindo que os docentes reconhecem maior pertinência nas práticas relacionais de liderança para o contexto educacional.

A análise de frequência das respostas reforça essa tendência: a maior concentração das avaliações situa-se entre os níveis 8 e 10 da escala de relevância, o que denota consenso positivo quanto à importância dos comportamentos e práticas descritos nos indicadores de liderança relacional. Ainda que existam variações pontuais entre construtos, a dispersão das respostas manteve-se reduzida, indicando homogeneidade perceptiva entre os professores participantes desta pesquisa.

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre a distribuição das respostas, foram elaboradas tabelas de médias, desvios-padrão, coeficiente de variação, dispersão e medianas que ilustram detalhadamente a intensidade e a consistência das avaliações dos docentes.

Embora o método central de análise adotado na pesquisa seja o PLS-SEM, a apresentação das estatísticas descritivas em nível de indicador (*item-level descriptive statistics*) constitui etapa essencial para compreender a distribuição, o consenso e a magnitude da relevância atribuída pelos docentes a cada item individualmente (Reis & Reis, 2002). Essa abordagem não substitui o modelo estrutural, mas o complementa, permitindo interpretar a natureza das percepções docentes e contribuir para uma análise mais abrangente dos construtos teóricos.

As estatísticas descritivas por construto também foram apresentadas, permitindo a visualização dos eixos teóricos mais valorizados e servindo de base para as análises comparativas subsequentes.

Esses resultados descritivos oferecem uma visão panorâmica do comportamento das variáveis e subsidiam a etapa interpretativa da pesquisa a partir da apresentação da distribuição das respostas dos itens, do nível de consenso dos docentes, da dispersão perceptiva (CV) e das tendências centrais (média/mediana por indicador).

A partir deles foi possível discutir, no tópico seguinte, as relações entre os construtos de liderança e as implicações teóricas e práticas que emergem da análise estrutural dos dados.

7.3 Análise dos resultados inferenciais e relacionais

A análise inferencial e relacional teve como objetivo examinar a validade estatística, a consistência interna dos construtos e a natureza das relações entre as dimensões teóricas da liderança relacional, conforme o modelo proposto. O método de Modelagem de Equações Estruturais por Mínimos Quadrados Parciais (PLS-SEM) permitiu testar simultaneamente as

relações entre variáveis latentes e os efeitos diretos da liderança relacional sobre seus construtos consequentes.

Os resultados do modelo de mensuração indicaram adequada confiabilidade interna para todos os construtos, com valores de alfa de Cronbach (α) variando entre 0,82 e 0,91 e confiabilidade composta (CR) entre 0,86 e 0,93, superando o limite mínimo recomendado de 0,70 (Hair et al., 2019). As variâncias médias extraídas (AVE) apresentaram valores entre 0,59 e 0,71, confirmando validade convergente satisfatória.

No modelo estrutural, o único caminho estatisticamente significativo foi o efeito positivo da Liderança Relacional sobre a Transparência ($\beta = 0,229$), sugerindo que o exercício de liderança relacional se manifesta primordialmente por meio do aumento da clareza comunicacional e da transparência nos processos de gestão.

Embora as demais relações hipotetizadas não tenham se mostrado estatisticamente significativas pelo método PLS-SEM, a consistência interna e os padrões descritivos obtidos nas médias e coeficientes de variação dos construtos revelam tendências interpretativas relevantes, especialmente no contexto educacional, em que a liderança assume contornos fortemente relacionais.

7.3.1 O Construto Influência

O construto Influência foi avaliado por quatro indicadores provenientes de diferentes tradições teóricas, sendo dois vinculados à Liderança Relacional, um associado à Abordagem comportamental e outro à teoria transacional, o que permite um exame comparativo das formas pelas quais o poder de influência do diretor é percebido pelos docentes.

Os resultados descritivos e inferenciais que seguem integram as medidas centrais (média, desvio-padrão, mediana e coeficiente de variação) com reflexões teóricas sobre a significância dos padrões observados.

7.3.1.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador relacional 1: “Ao promover mudanças o diretor envolve a equipe por meio da escuta” (Liderança Relacional): média = 8,91, desvio-padrão = 1,86, CV = 20,91%, mediana = 10. Interpreta-se aqui uma elevada atribuição de relevância ao envolvimento participativo do diretor, porém com dispersão moderada entre os docentes ($15\% < CV \leq 30\%$).

Indicador comportamental: “O carisma do líder é importante para influenciar os liderados” (Abordagem comportamental): média = 9,25, desvio-padrão = 1,35, CV = 14,64%,

mediana = 10. Este item apresenta média muito alta e baixa dispersão ($CV \leq 15\%$), indicando consenso mais nítido entre os respondentes sobre o papel do carisma como elemento de influência.

Indicador transacional: “O diretor faz uso de recompensas e incentivos claros como forma de estimular melhorias no desempenho” (Transacional): média = 6,88, desvio-padrão = 2,75, $CV = 40,04\%$, mediana = 7. Aqui observa-se menor relevância média atribuída ao uso de incentivos formais e alta dispersão ($CV > 30\%$), denotando grande heterogeneidade de percepção quanto à eficácia ou aplicação dessa estratégia no contexto escolar pesquisado.

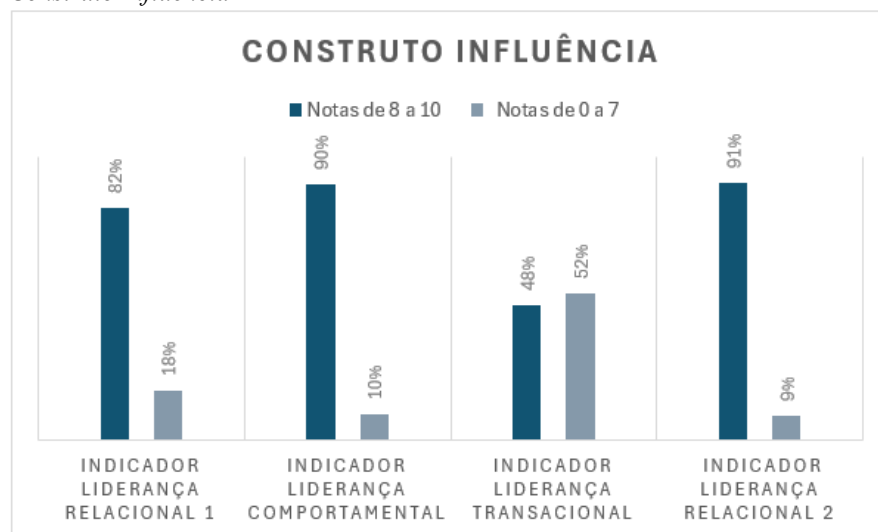
Indicador relacional 2: “Atuação do diretor como inspiração para os professores por meio do exemplo” (Liderança Relacional): média = 9,28, desvio-padrão = 1,46, $CV = 15,76\%$, mediana = 10. Trata-se do indicador relacional com média mais elevada; no entanto, seu CV situa-se ligeiramente acima do limiar de 15%, apontando para dispersão moderada.

Tabela 18
Construto Influência

Construto Influência					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Relacional	8,9090909	1,862843452	20,90946732	Dispersão moderada ($15\% < CV \leq 30\%$)	10
Comportamental	9,2459893	1,353379863	14,6374803	Baixa dispersão ($CV \leq 15\%$)	10
Transacional	6,8770053	2,753464214	40,0387098	Alta dispersão ($CV > 30\%$)	7
Relacional	9,2780749	1,461954993	15,75709417	Dispersão moderada ($15\% < CV \leq 30\%$)	10

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 33
Construto Influência



Indicador Liderança Relacional 1: Ao promover mudanças o diretor envolve a equipe por meio da escuta. Indicador Liderança da Comportamental: O carisma do líder é importante para influenciar os liderados. Indicador Liderança Transacional: O diretor faz uso de recompensas e incentivos claros como forma de estimular melhorias no desempenho. Indicador Liderança Relacional 2: Atuação do diretor como inspiração para os professores por meio do exemplo.

Fonte: dados da pesquisa.

7.3.1.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

No modelo estrutural testado por PLS-SEM, a Liderança Relacional não constituiu um preditor significativamente associado ao conjunto dos indicadores de influência. Assim, embora as estatísticas descritivas indiquem forte valorização, em termos médios, de componentes relacionais e da dimensão do carisma, referente à Abordagem comportamental, essa valorização não se traduziu em efeitos diretos estatisticamente significativos entre Liderança Relacional e indicadores de influência no modelo estrutural.

Dois considerações interpretativas são pertinentes: primeiro, a influência relacional pode operar por mecanismos indiretos ou mediadores, como a transparência e/ou confiança, que não são capturados em efeitos diretos simples; segundo, a heterogeneidade observada (CV moderados e altos) reduz o poder de detecção estatística de efeitos diretos, pois amplia o ruído ao redor das relações latente-latente. Nesse sentido, cabe ressaltar que, dentre os 187 respondentes, 82% atribuíram nota de 8 a 10 para o primeiro indicador de liderança relacional no construto influência e 91% atribuíram nota de 8 a 10 para o segundo indicador de liderança relacional no construto influência.

7.3.2 O Construto Relacionamento

O construto Relacionamento abrange dimensões centrais da Liderança Relacional, ao representar o modo como o diretor escolar se vincula e se articula com os diversos atores da comunidade educativa. A literatura sustenta que a liderança relacional emerge de interações sociais, baseadas em confiança, reciprocidade e coparticipação nos processos de decisão (Uhl-Bien, 2006; Cunliffe & Eriksen, 2011; Price, 2012, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; Uhl-Bien & Carsten, 2018). Neste construto, quatro indicadores foram analisados, sendo dois diretamente associados à liderança relacional e dois a outras abordagens teóricas LMX (Leader-Member Exchange) e Liderança Situacional. Os resultados permitem observar diferentes percepções dos docentes sobre como os vínculos interpessoais são constituídos e mantidos nas escolas.

7.3.2.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador relacional 1: “O diretor estabelece vínculos interpessoais com base na confiança”: média = 7,84, desvio-padrão = 2,56, CV = 32,63%, mediana = 9. Apesar de a média indicar alta relevância atribuída à confiança como base das relações interpessoais, o coeficiente de variação superior a 30% revela alta dispersão, sugerindo percepções muito distintas entre os docentes sobre a efetividade dessa prática no cotidiano escolar.

Indicador LMX: “O diretor reforça laços prioritariamente com os professores que apresentam melhores resultados”: média = 4,24, desvio-padrão = 3,47, CV = 81,80%, mediana = 5. Trata-se do indicador de menor média e maior dispersão, refletindo baixa adesão e alta variabilidade. O resultado sugere que a percepção de relações seletivas, em que o diretor valoriza mais os docentes de melhor desempenho, não é predominante e gera controvérsia entre os participantes.

Indicador relacional 2: “O diretor cria redes colaborativas entre diferentes grupos escolares (docentes, equipe administrativa e pedagógica, gestores de áreas)”: média = 8,66, desvio-padrão = 1,94, CV = 22,44%, mediana = 10. Este indicador apresenta a maior média do construto, indicando forte reconhecimento da colaboração e da integração entre setores escolares como práticas associadas à liderança relacional.

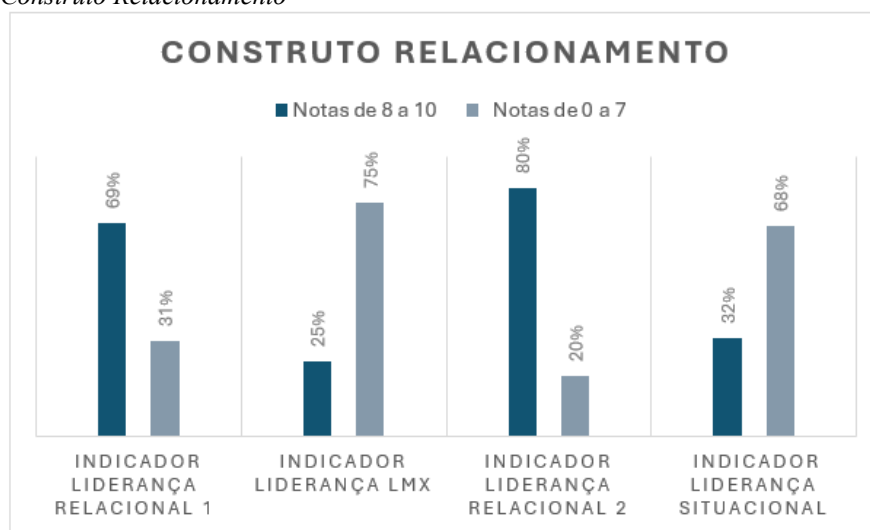
Indicador situacional: “O relacionamento do diretor com a equipe varia conforme cada situação escolar enfrentada”: média = 5,41, desvio-padrão = 3,31, CV = 61,15%, mediana = 5. Observa-se um resultado baixo em termos de média e alta dispersão, o que indica percepções negativas quanto à flexibilidade do relacionamento conforme o contexto.

Tabela 19
Construto Relacionamento

Construto Relacionamento					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Relacional	7,8395722	2,55812764	32,63095966	Alta dispersão (CV > 30%)	9
LMX	4,2406417	3,468887153	81,80099592	Alta dispersão (CV > 30%)	5
Relacional	8,657754	1,942861564	22,44071109	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10
Situacional	5,4064171	3,306162623	61,15256285	Alta dispersão (CV > 30%)	5

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 34
Construto Relacionamento



Indicador Liderança Relacional 1: O diretor estabelece vínculos interpessoais com base na confiança. Indicador Liderança LMX: O diretor reforça laços prioritariamente com os professores que apresentam melhores resultados. Indicador Liderança Relacional 2: O diretor cria redes colaborativas entre diferentes grupos escolares (docentes, equipe administrativa e pedagógica, gestores de áreas). Indicador Liderança Situacional: O relacionamento do diretor com a equipe varia conforme cada situação escolar enfrentada.

Fonte: dados da pesquisa.

7.3.2.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

No modelo estrutural, a Liderança Relacional não apresentou relação estatisticamente significativa com o Relacionamento.

O comportamento do construto Relacionamento, que apresentou médias elevadas, mas alta variabilidade, pode explicar a ausência de correlação significativa no modelo estrutural. Em termos analíticos, isso sugere que, embora os professores valorizem a dimensão relacional, a heterogeneidade de experiências dilui a força estatística das relações diretas. Essa dispersão pode ser interpretada como reflexo da diversidade contextual da rede de ensino pesquisa, em que estilos de gestão, estruturas organizacionais e culturas institucionais variam de unidade para unidade, impactando a percepção dos vínculos interpessoais.

Cabe ressaltar que, referente ao construto Relacionamento, 68,5% dos respondentes atribuíram notas entre 8 e 10 ao primeiro indicador de liderança relacional e 80% atribuíram notas entre 8 e 10 ao segundo indicador de liderança relacional.

7.3.3 O construto Liderança compartilhada

O construto Liderança Compartilhada expressa uma das dimensões centrais de Liderança Relacional, de acordo com a literatura (Uhl-Bien, 2006; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012;

Miranda, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Uhl-Bien & Carsten, 2018; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020) na medida em que traduz a participação, a corresponsabilidade e a relação dialógica como fundamentos da ação diretiva.

Essa forma de liderança contrapõe-se a modelos hierárquicos e individualizados, concebendo o exercício da liderança como um processo socialmente distribuído e co construído entre líderes e liderados (Uhl-Bien, 2006; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Fairhurst & Uhl-Bien, 2012; Uhl-Bien & Ospina, 2012; Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Ann-, 2020; Kantovitz, Vinte, 2023; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; Sant'Anna & Diniz, 2024).

Neste construto, quatro indicadores foram avaliados, representando três diferentes vertentes teóricas: Situacional, Comportamental e Relacional. O que permitiu observar como os docentes percebem a abertura à participação e à colaboração no processo decisório escolar.

7.3.3.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador situacional: “O diretor estabelece abertura para que professores participem das decisões escolares levando em conta o perfil e o desempenho docentes”: média = 7,49, desvio-padrão = 2,69, CV = 35,91%, mediana = 8. Os valores indicam relevância moderada atribuída à abertura participativa, mas com alta dispersão ($CV > 30\%$), o que evidencia percepções heterogêneas sobre a efetividade da participação docente nas decisões estar vinculada com perfil e desempenho dos professores.

Indicador comportamental: “O diretor toma decisões com base nas competências técnicas individuais dos professores”: média = 7,40, desvio-padrão = 2,52, CV = 34,05%, mediana = 8. Embora a média também denote relevância razoável, a alta dispersão aponta que o reconhecimento das decisões pautadas em competências técnicas é desigual entre as escolas observadas.

Indicador relacional 1: “O diretor valoriza a escuta da equipe na construção de decisões coletivas”: média = 9,20, desvio-padrão = 1,52, CV = 16,53%, mediana = 10. Este é o indicador de maior média do construto e apresenta dispersão moderada, próxima ao limite inferior de 15%, indicando forte consenso entre os docentes quanto à relevância da escuta como base do compartilhamento de decisões.

Indicador relacional 2: “O diretor promove práticas colaborativas como forma de construir soluções pedagógicas”: média = 8,96, desvio-padrão = 1,88, CV = 21,02%, mediana

= 10. Os resultados apontam elevada valorização e moderada consistência perceptiva, sugerindo reconhecimento generalizado do valor das práticas colaborativas na gestão escolar, embora a dispersão seja moderada, a tendência central é muito forte e concentrada na faixa superior da escala.

Tabela 20

Construto Liderança compartilhada

Construto Liderança compartilhada					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Situacional	7,486631	2,688802525	35,91471944	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Comportamental	7,4010695	2,51972838	34,04546294	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Relacional	9,2032086	1,520961204	16,52642331	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10
Relacional	8,9572193	1,883227831	21,0246928	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 35

Construto Liderança compartilhada



Indicador Liderança Situacional: O diretor estabelece abertura para que professores participem das decisões escolares levando em conta o perfil e o desempenho docentes. Indicador Liderança Comportamental: O diretor toma decisões com base nas competências técnicas individuais dos professores. Indicador Liderança Relacional 1: O diretor valoriza a escuta da equipe na construção de decisões coletivas. Indicador Liderança Relacional 2: O diretor promove práticas colaborativas como forma de construir soluções pedagógicas.

Fonte: dados da pesquisa.

7.3.3.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

Embora o modelo PLS-SEM tenha indicado significância estatística apenas na relação Liderança Relacional → Transparência ($\beta = 0,229$), o comportamento do construto Liderança Compartilhada está alinhado a esse resultado, pois as práticas de escuta e colaboração, ambas centrais à dimensão relacional, favorecem processos transparentes e inclusivos de tomada de decisão. A ausência de significância em outros caminhos estruturais pode ser explicada pela alta dispersão em alguns indicadores e pela natureza intersubjetiva do compartilhamento de decisões, que envolve múltiplas mediações institucionais. Assim, a relação entre liderança relacional e compartilhamento tende a ser indireta, podendo ocorrer por meio de constructos mediadores como confiança e comunicação. Como parte da análise do construto Liderança compartilhada é importante destacar que 90% dos respondentes atribuíram notas entre 8 e 10 ao primeiro indicador de liderança relacional e 87% atribuíram notas entre 8 e 10 ao segundo indicador de liderança relacional.

7.3.4 O Construto Comunicação

O construto Comunicação representa uma dimensão estruturante da Liderança Relacional, já que o exercício dessa abordagem ocorre, primordialmente, por meio da interação, da escuta e do diálogo entre líderes e liderados (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024). Os quatro indicadores analisados neste construto derivam de três diferentes abordagens teóricas: Relacional, Comportamental e Transacional, o que permitiu examinar como os docentes percebem a relevância da comunicação no contexto da liderança escolar.

7.3.4.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador relacional 1: “O diretor é disponível para o diálogo aberto com a equipe”: média = 9,47, desvio-padrão = 1,28, CV = 13,47%, mediana = 10. Este é o indicador com maior média e menor dispersão entre todos os itens do construto, revelando alto consenso entre os docentes quanto à importância e presença do diálogo aberto na prática da liderança escolar.

Indicador comportamental: “O diretor usa a comunicação para manter a autoridade e garantir o controle”: média = 7,58, desvio-padrão = 2,90, CV = 38,26%, mediana = 8. Apresenta

alta dispersão, indicando percepções divergentes sobre o uso da comunicação como instrumento de poder e autoridade.

Indicador transacional: “O diretor mantém a comunicação direcionada ao cumprimento de tarefas”: média = 7,57, desvio-padrão = 2,68, CV = 35,39%, mediana = 8. Assim como o anterior, apresenta alta dispersão, o que reforça a heterogeneidade nas percepções sobre o caráter instrumental da comunicação.

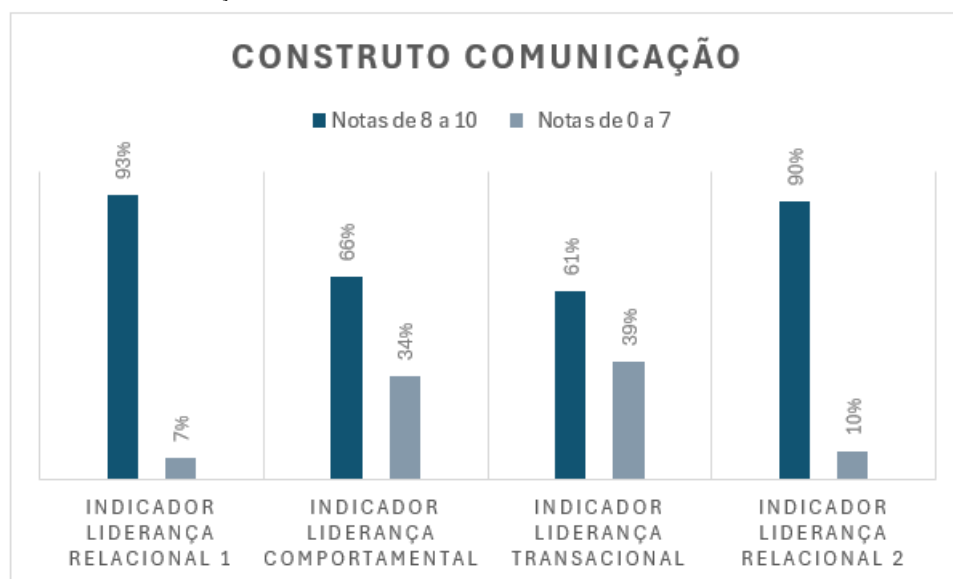
Indicador relacional 2: “O diretor estabelece escuta ativa como estratégia de resolução de conflitos”: média = 9,23, desvio-padrão = 1,48, CV = 16,07%, mediana = 10. Trata-se de outro indicador relacional com média elevada e dispersão moderada, indicando que a prática de escuta ativa é amplamente reconhecida e valorizada pelos professores.

Tabela 21
Construto Comunicação

Construto Comunicação					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Relacional	9,4705882	1,275467941	13,46767391	Baixa dispersão (CV ≤ 15%)	10
Comportamental	7,5828877	2,90111699	38,25873604	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Transacional	7,5668449	2,677981143	35,39098754	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Relacional	9,2299465	1,483080744	16,06814015	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 36
Construto Comunicação



Indicador Liderança Relacional 1: O diretor é disponível para o diálogo aberto com a equipe. Indicador Liderança Comportamental: O diretor usa a comunicação para manter a autoridade e garantir o controle. Indicador Liderança Transacional: O diretor mantém a comunicação direcionada ao cumprimento de tarefas. Indicador Liderança Relacional 2: O diretor estabelece escuta ativa como estratégia de resolução de conflitos.
Fonte: dados da pesquisa.

7.3.4.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

A comunicação relacional, ao fomentar a escuta e o diálogo, tende a atuar como elemento mediador que viabiliza a transparência nas relações de liderança, ao fortalecer a clareza dos processos decisórios e a legitimidade das ações do diretor.

A alta consistência observada nos indicadores relacionais, especialmente o que se refere ao diálogo aberto, pode, portanto, explicar por que a transparência emergiu como o único consequente estatisticamente significativo do modelo. No caso desse indicador, 92,5% dos respondentes atribuíram notas de 8 a 10, e, referente ao segundo indicador de liderança relacional do construto comunicação, 90% dos 187 respondentes atribuíram nota de 8 a 10.

7.3.5 O Construto Diversidade

O construto Diversidade compõe a compreensão da abordagem da Liderança Relacional, ao expressar a capacidade do líder de reconhecer, integrar e valorizar as diferenças individuais como fonte de aprendizado e inovação coletiva.

Para Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto (2015), Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna (2024) a liderança relacional prevê a construção de equipes com competências complementares e sinérgicas, em que a diversidade é aceita e reconhecida por sua importância e como oportunidade de ampliação do diálogo e de fortalecimento dos vínculos organizacionais.

O construto foi avaliado a partir de quatro indicadores, sendo dois de natureza relacional, um transacional e um comportamental, a partir dos quais foi possível observar as diferentes concepções docentes sobre como a diversidade é incorporada na prática de gestão escolar.

7.3.5.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador transacional: “O diretor organiza as equipes com foco em resultados padronizados”: média = 6,57, desvio-padrão = 2,73, CV = 41,51%, mediana = 7. O resultado revela baixa relevância média e alta dispersão, indicando percepções pouco reconhecidas e

muito divergentes entre os docentes quanto à adequação de uma gestão baseada em padronização de resultados no contexto escolar.

Indicador comportamental: “O diretor seleciona os profissionais priorizando o desempenho individual, como critério principal para formação da equipe”: média = 6,18, desvio-padrão = 2,88, CV = 46,60%, mediana = 6. Assim como o anterior, este indicador apresenta alta variabilidade, sugerindo que a priorização do desempenho individual não é amplamente aceita e reconhecida como importante para os professores que participaram da pesquisa.

Indicador relacional 1: “O diretor valoriza e respeita as diferentes competências dos professores”: média = 9,30, desvio-padrão = 1,54, CV = 16,56%, mediana = 10. Este é o indicador de maior média do construto, evidenciando forte consenso sobre o reconhecimento da diversidade de competências como princípio orientador da liderança escolar.

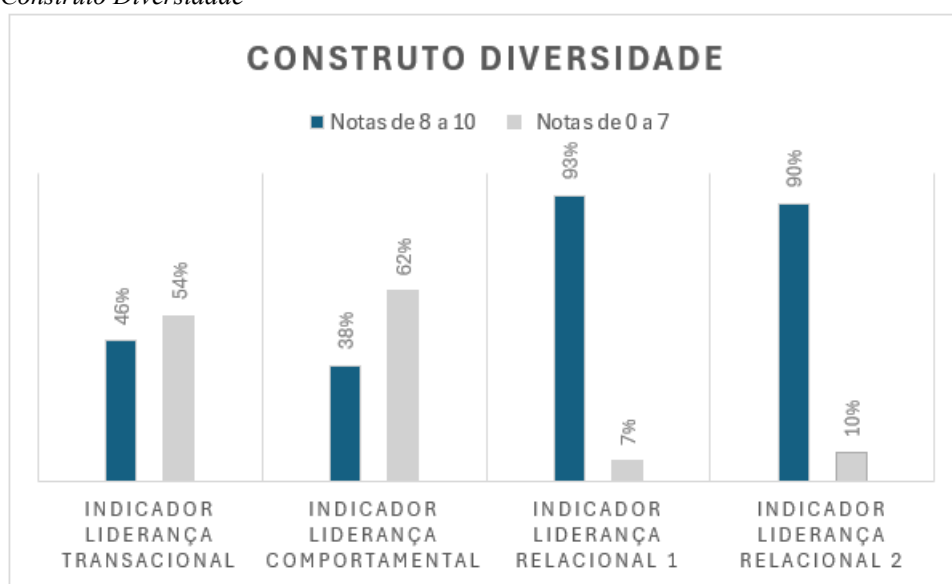
Indicador relacional 2: “O diretor estimula a troca de experiências e perspectivas, valorizando a diversidade como estratégia de enriquecimento coletivo”: média = 9,28, desvio-padrão = 1,42, CV = 15,36%, mediana = 10. O valor da média e o coeficiente de variação reforçam a percepção positiva e relativamente homogênea da diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem organizacional.

Tabela 22
Construto Diversidade

Construto Diversidade					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Transacional	6,5668449	2,725737977	41,50757343	Alta dispersão (CV > 30%)	7
Comportamental	6,1818182	2,880989023	46,6042342	Alta dispersão (CV > 30%)	6
Relacional	9,2994652	1,540196096	16,56220069	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10
Relacional	9,2780749	1,424705416	15,35561457	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 37
Construto Diversidade



Indicador Liderança Transacional: O diretor organiza as equipes com foco em resultados padronizados. Indicador Liderança Comportamental: O diretor seleciona os profissionais priorizando o desempenho individual, como critério principal para formação da equipe. Indicador Liderança Relacional 1: O diretor valoriza e respeita as diferentes competências dos professores. Indicador Liderança Relacional 2: O diretor estimula a troca de experiências e perspectivas, valorizando a diversidade como estratégia de enriquecimento coletivo.

Fonte: dados da pesquisa.

7.3.5.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

A valorização da diversidade, ao promover o respeito às diferenças e o diálogo entre perspectivas distintas, constitui uma via prática pela qual a transparência pode se concretizar nas relações organizacionais.

Em outras palavras, reconhecer e integrar a diversidade é uma forma de tornar os processos de liderança mais claros, participativos e legitimados. A elevada média dos indicadores relacionais de diversidade sugere que a aceitação da diferença é parte constitutiva da transparência relacional e um marcador de maturidade institucional.

Como parte da análise do construto Diversidade, 93% dos respondentes atribuíram notas entre 8 e 10 ao primeiro indicador de liderança relacional e 90% atribuíram notas entre 8 e 10 ao segundo indicador de liderança relacional.

7.3.6 O Construto Confiança

O construto Confiança na abordagem da Liderança Relacional configura-se como elemento que sustenta a legitimidade da autoridade do líder e a coesão da equipe docente. Na perspectiva relacional, a confiança emerge da qualidade das interações e da percepção de

autenticidade, coerência e reciprocidade nas relações (Cunliffe & Eriksen, 2011; Price, 2012, 2015; Sartori et al., 2018; Erhan, Uzunbacak & Aydin, 2022; Ferreira, Carvalho Neto, Diniz, & Sant'Anna, 2025),

Este construto foi avaliado a partir de quatro indicadores sendo dois associados à Liderança Relacional, um à abordagem transacional e outro à Abordagem comportamental, o que permitiu observar diferentes formas de compreensão sobre os fundamentos da confiança no ambiente escolar.

7.3.6.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador relacional 1: “O diretor constrói um ambiente seguro e confiável para o professor se expressar”: média = 9,17, desvio-padrão = 1,78, CV = 19,46%, mediana = 10. O resultado evidencia alta relevância atribuída à criação de um ambiente de segurança psicológica, com dispersão moderada, o que indica convergência perceptiva entre os docentes.

Indicador transacional: “O diretor constrói a relação de confiança a partir do desempenho e cumprimento de metas dos profissionais”: média = 6,96, desvio-padrão = 2,86, CV = 41,08%, mediana = 8. Apresenta baixa média e alta dispersão, sugerindo que a confiança baseada em resultados e metas não é amplamente reconhecida nem consistente entre as percepções docentes.

Indicador comportamental: “Direção baseada em atributos como carisma, fortalecem a confiança da equipe”: média = 7,34, desvio-padrão = 2,85, CV = 38,83%, mediana = 8. O resultado aponta percepção moderadamente positiva, porém com alta variabilidade, podendo indicar que o carisma é reconhecido por alguns professores como um fator relevante, como já identificado no construto Influência, mas não é significativamente considerado essencial.

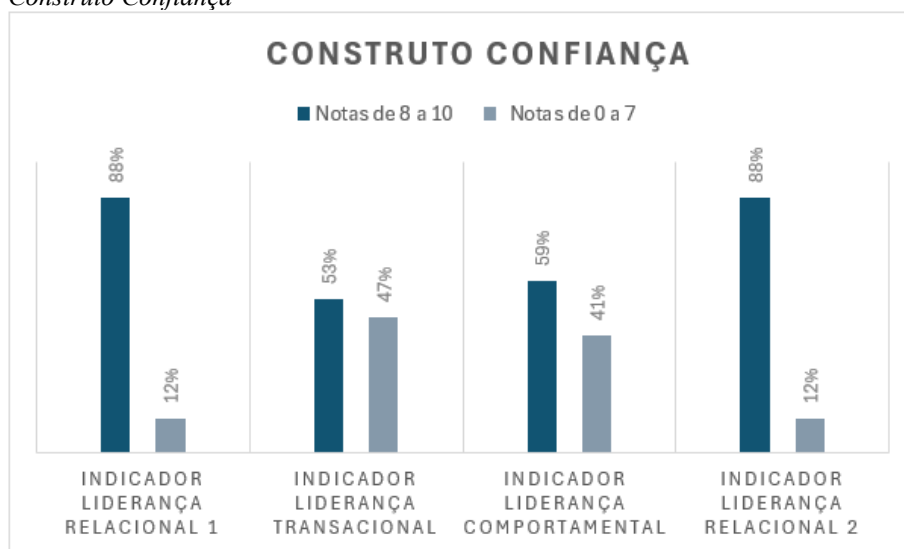
Indicador relacional 2: “Relações entre diretor e docentes pautadas na confiança mútua”: média = 9,18, desvio-padrão = 1,62, CV = 17,67%, mediana = 10. Trata-se do indicador mais consistente do construto, com alta média e dispersão moderada, o que confirma a importância atribuída às relações de reciprocidade e respeito entre liderança e equipe.

Tabela 23
Construto Confiança

Construto Confiança					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Relacional	9,171123	1,784828633	19,46139675	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10
Transacional	6,9572193	2,858356692	41,08475799	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Comportamental	7,3368984	2,849047569	38,8317708	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Relacional	9,1818182	1,622784978	17,6738958	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 38
Construto Confiança



Indicador Liderança Relacional 1: O diretor constrói um ambiente seguro e confiável para o professor se expressar. Indicador Liderança Transacional: O diretor constrói a relação de confiança a partir do desempenho e cumprimento de metas dos profissionais. Indicador Liderança Comportamental: Direção baseada em atributos como carisma, fortalecem a confiança da equipe. Indicador Liderança Relacional 2: Relações entre diretor e docentes pautadas na confiança mútua. Fonte: dados da pesquisa

7.3.6.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

O modelo estrutural PLS-SEM não revelou relação significativa entre Liderança Relacional e Confiança. Tal resultado pode ser interpretado à luz da interdependência entre ambos os construtos, pois a confiança funciona como condição e consequência da transparência relacional.

A dispersão moderada observada nos indicadores de confiança sugere que, embora amplamente valorizada, sua consolidação pode depender de processos mediadores como por

exemplo de comunicação aberta, escuta ativa, coerência entre discurso e prática e justiça organizacional, que podem ser traduzidas em percepção de transparência.

Assim, a ausência de significância direta no modelo estrutural não refletiu falta de relação, mas pode indicar uma mediação complexa entre variáveis que coexistem no ambiente escolar.

Ambos indicadores relacionais no construto confiança tiveram 88% das respostas entre 8 e 10 por seus 187 respondentes.

7.3.7 O Construto Transparência

O construto Transparência, central na Liderança Relacional, é o mais fortemente sustentado empiricamente, tanto na análise descritiva quanto na modelagem estrutural PLS-SEM da pesquisa.

No modelo estatístico, a Liderança Relacional apresentou efeito significativo sobre a Transparência ($\beta = 0,229$; $R^2 = 0,177$), constituindo-se como o único caminho com significância estatística entre os construtos analisados.

Esse resultado reforça que, no contexto escolar, assim como pressupõe a abordagem relacional, a prática da liderança baseada na capacidade de desenvolver relacionamentos transparentes e confiáveis (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024) se traduz em compartilhamento claro de decisões e critérios de gestão, bem como no estímulo à comunicação aberta sobre dificuldades e conquistas da equipe.

7.3.7.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador relacional 1: “O diretor compartilha de maneira clara as decisões e critérios de gestão”: média = 8,91, desvio-padrão = 1,99, CV = 22,41%, mediana = 10. O resultado indica alta valorização da transparência na tomada de decisão, com dispersão moderada, demonstrando coerência perceptiva entre os docentes.

Indicador transacional 1: “O diretor divulga as decisões de maneira formal, com foco na conformidade”: média = 7,75, desvio-padrão = 2,58, CV = 33,28%, mediana = 9. Apesar de moderada relevância, apresenta alta dispersão, sugerindo variação significativa entre os docentes quanto à percepção da formalidade e burocracia como práticas transparentes.

Indicador transacional 2: “O diretor apresenta com clareza as regras e procedimentos institucionais como forma de garantir previsibilidade e controle”: média = 8,56, desvio-padrão

= 2,23, CV = 26,15%, mediana = 10. O dado reflete valorização da clareza e previsibilidade, mas com dispersão moderada, o que indica percepções distintas sobre o equilíbrio entre controle e abertura.

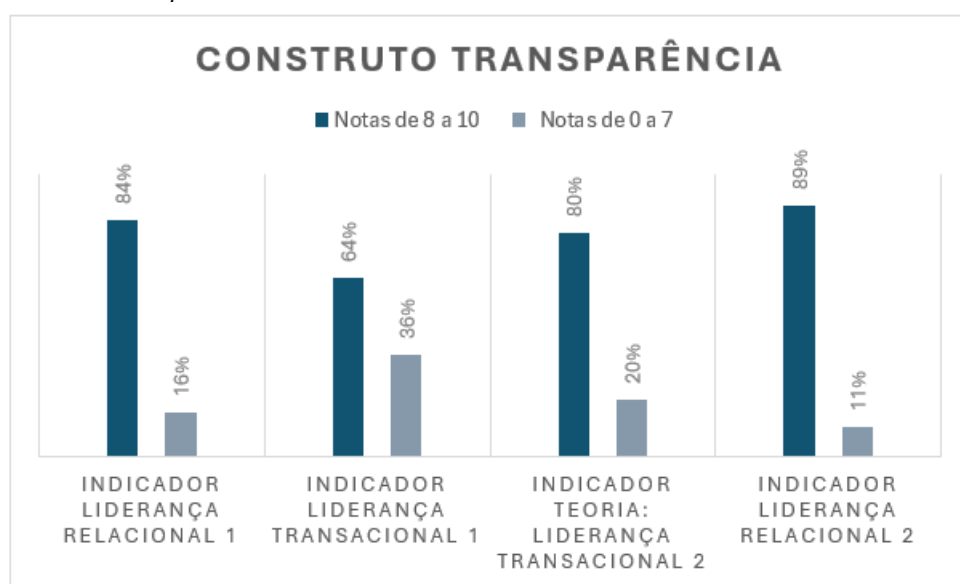
Indicador relacional 2: “O diretor apresenta transparência nas tratativas sobre dificuldades e conquistas da equipe”: média = 9,20, desvio-padrão = 1,45, CV = 15,78%, mediana = 10. Este é o indicador mais consistente do construto, com dispersão mínima e média elevada, apontando forte consenso sobre a importância da transparência dialógica nas relações interpessoais.

Tabela 24
Construto Transparência

Construto Transparência					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Relacional	8,9144385	1,998159121	22,41486236	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10
Transacional	7,7486631	2,579058724	33,28391866	Alta dispersão (CV > 30%)	9
Transacional	8,5614973	2,238522435	26,14638947	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10
Relacional	9,2032086	1,452247192	15,77979227	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10

Fonte: dados da pesquisa.

Figura 39
Construto Transparência



Indicador Liderança Relacional 1: O diretor compartilha de maneira clara as decisões e critérios de gestão. Indicador transacional 1: O diretor divulga as decisões de maneira formal, com foco na conformidade. Indicador transacional 2: O diretor apresenta com clareza as regras e procedimentos institucionais como forma de garantir

previsibilidade e controle. Indicador relacional 2: O diretor apresenta transparência nas tratativas sobre dificuldades e conquistas da equipe.

Fonte: dados da pesquisa

7.3.7.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

Os achados inferenciais confirmam o papel preditivo da Liderança Relacional sobre a Transparência ($\beta = 0,229$; $R^2 = 0,177$), o que valida empiricamente a percepção observada nas médias descritivas. Em outras palavras, quanto mais relacional é a prática de liderança, maior é a percepção de transparência pelos docentes.

Esse resultado é coerente com estudos de liderança relacional (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024) que apontam que a transparência na relação entre líderes e liderados potencializa a clareza comunicacional e a legitimidade das decisões.

O coeficiente de determinação ($R^2 = 0,177$) indica poder explicativo moderado, compatível com a natureza multifatorial do ambiente escolar, onde elementos simbólicos e subjetivos desempenham papel expressivo nas dinâmicas de liderança.

Em relação à porcentagem de respondentes que atribuíram notas de 8 a 10 para os indicadores relacionais referentes ao construto transparência, tem-se 84% dos respondentes no primeiro indicador e 89% no segundo indicador.

7.3.8 O Construto Conhecimento sobre os liderados

O construto Conhecimento sobre os liderados investiga a capacidade do diretor escolar de conhecer, compreender, reconhecer e valorizar as características individuais dos docentes, articulando esse conhecimento na gestão das relações e no desenvolvimento profissional da equipe. Como salientam Vinte, Carvalho Neto & Diniz, (2023); Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024) esse construto se relaciona com a capacidade de identificar em cada pessoa suas virtudes e limitações, reter talentos e formar uma equipe que pensa coletivamente.

Essa dimensão é central na Liderança Relacional, pois envolve o reconhecimento do outro como sujeito de interação.

No contexto educacional, tal conhecimento é traduzido em práticas de acompanhamento, valorização e orientação que respeitam as particularidades profissionais e humanas dos professores.

7.3.8.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador comportamental: “O acompanhamento do diretor é voltado para monitorar o desempenho técnico e os resultados produzidos pelos professores”: média = 7,13, desvio-padrão = 2,62, CV = 36,78%, mediana = 8. O resultado revela alta dispersão, indicando percepções heterogêneas sobre o caráter técnico e avaliativo do acompanhamento realizado pelos gestores.

Indicador relacional 1: “O diretor desenvolve relações individualizadas, promovendo trocas significativas com cada docente”: média = 7,83, desvio-padrão = 2,47, CV = 31,54%, mediana = 8. Também apresenta alta dispersão, o que sugere variações consideráveis na experiência dos docentes quanto à personalização das relações de liderança nas escolas.

Indicador relacional 2: “O diretor considera o perfil profissional dos docentes como critério para direcionar estratégias de valorização e desenvolvimento”: média = 8,12, desvio-padrão = 2,17, CV = 26,74%, mediana = 9. Esse indicador demonstra dispersão moderada e a média mais alta entre os itens do construto, evidenciando reconhecimento da importância de uma liderança que integra o conhecimento individual dos professores às decisões de gestão e desenvolvimento pedagógico.

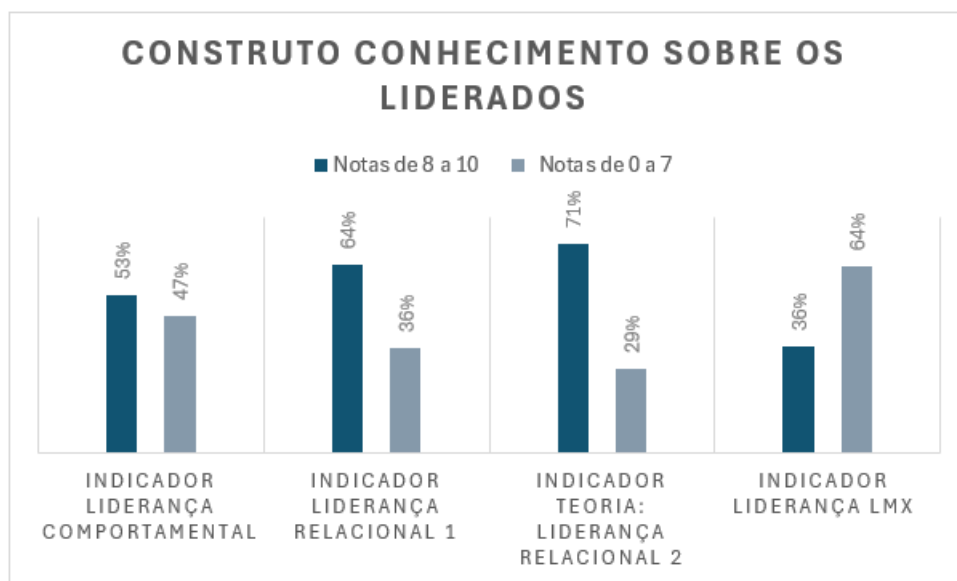
Indicador LMX (Leader-Member Exchange): “Desenvolvimento de relações mais próximas com professores que demonstram alto desempenho e comprometimento”: média = 5,81, desvio-padrão = 3,26, CV = 56,19%, mediana = 6. Apresenta a maior dispersão do conjunto, evidenciando percepções divergentes e mais negativas sobre a presença de práticas seletivas ou diferenciais na relação entre direção e docentes.

Tabela 25
Construto Conhecimento sobre os liderados

Construto Conhecimento sobre os liderados					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Comportamental	7,1283422	2,622196184	36,78549786	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Relacional	7,8342246	2,471189869	31,54351573	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Relacional	8,1229947	2,172866798	26,7495781	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	9
LMX	5,8128342	3,266356029	56,19214144	Alta dispersão (CV > 30%)	6

Fonte: dados da pesquisa

Figura 40
 Construto Conhecimento sobre liderado



Indicador comportamental: O acompanhamento do diretor é voltado para monitorar o desempenho técnico e os resultados produzidos pelos professores. Indicador relacional 1: O diretor desenvolve relações individualizadas, promovendo trocas significativas com cada docente. Indicador relacional 2: O diretor considera o perfil profissional dos docentes como critério para direcionar estratégias de valorização e desenvolvimento. Indicador LMX (Leader-Member Exchange): Desenvolvimento de relações mais próximas com professores que demonstram alto desempenho e comprometimento.

Fonte: dados da pesquisa

7.3.8.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

No modelo inferencial, o construto Conhecimento sobre os liderados não apresentou caminho estatisticamente significativo com a Liderança Relacional, o que pode ser interpretado à luz da complexidade subjetiva envolvida nesse tipo de relação.

A percepção de conhecimento mútuo e reconhecimento interpessoal requer convivência prolongada, confiança e práticas consistentes de diálogo, variáveis que dificilmente se manifestam de forma homogênea em uma rede de ensino ampla.

O resultado, portanto, não refuta o vínculo teórico, mas sugere que a mediação por variáveis como transparência e confiança pode ser essencial para que o conhecimento relacional produza efeitos observáveis na gestão escolar.

Em relação à porcentagem de notas de 8 a 10 atribuídas pelos 187 respondentes, esse foi o construto que apresentou resultados mais baixos, sendo 64% no primeiro indicador e 71% no segundo indicador.

7.3.9 O Construto Suporte aos liderados

O construto Suporte ao desenvolvimento dos liderados busca compreender de que modo os diretores escolares estimulam, reconhecem e acompanham o crescimento profissional dos docentes.

No âmbito da Liderança Relacional, o suporte é concebido como um processo contínuo de cuidado, valorização e encorajamento, que fortalece os vínculos de confiança e promove o desenvolvimento profissional dos membros da equipe (Yukl, 2013; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024).

Essa dimensão traduz o caráter humano da liderança, orientado pela reciprocidade e reconhecimento simbólico e a capacidade de criar condições para o desenvolvimento dos indivíduos, fatores que, no contexto escolar, estão intimamente ligados ao bem-estar docente e à cultura colaborativa.

7.3.9.1 Descrição estatística dos indicadores

Indicador relacional 1: “O diretor celebra as conquistas dos docentes como forma de reconhecimento coletivo”: média = 9,07, desvio-padrão = 1,57, CV = 17,27%, mediana = 10. Apresenta dispersão moderada, revelando consenso relativamente alto entre os respondentes quanto à importância da celebração e do reconhecimento simbólico nas práticas de liderança.

Indicador comportamental: “O diretor oferece suporte, apoio ao desenvolvimento e reconhecimento baseados no desempenho e comportamento dos professores”: média = 8,15, desvio-padrão = 2,47, CV = 30,32%, mediana = 9. Registra alta dispersão, indicando variações perceptivas significativas sobre práticas de suporte condicionadas ao desempenho individual.

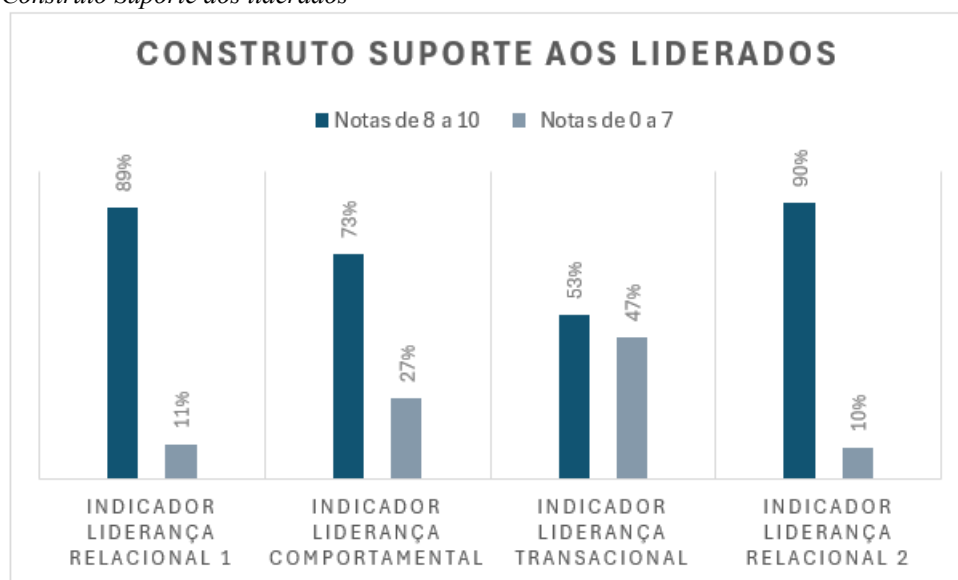
Indicador transacional: “O reconhecimento do diretor é baseado em metas atingidas e desempenho mensurável”: média = 6,93, desvio-padrão = 2,72, CV = 39,25%, mediana = 8. Demonstra alta dispersão e a menor média do construto, refletindo que práticas de suporte baseadas em recompensas e metas são percebidas como menos relevantes no contexto escolar.

Indicador relacional 2: “O diretor incentiva continuamente o crescimento profissional por meio de suporte e valorização”: média = 9,16, desvio-padrão = 1,58, CV = 17,30%, mediana = 10. Assim como o primeiro item relacional, apresenta alta média e dispersão moderada, apontando para o reconhecimento da valorização contínua como um aspecto essencial da liderança educativa.

Tabela 26*Construto Suporte aos liderados*

Construto Suporte aos liderados					
Teoria	Média	Desvio padrão	CV%	Interpretação Dispersão	Mediana
Relacional	9,0748663	1,567396087	17,27183667	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10
Comportamental	8,1497326	2,471131697	30,32162909	Alta dispersão (CV > 30%)	9
Transacional	6,9304813	2,719993929	39,24682598	Alta dispersão (CV > 30%)	8
Relacional	9,1550802	1,583691539	17,29849987	Dispersão moderada (15% < CV ≤ 30%)	10

Fonte: dados da pesquisa

Figura 41*Construto Suporte aos liderados*

Indicador relacional 1: O diretor celebra as conquistas dos docentes como forma de reconhecimento coletivo. Indicador comportamental: O diretor oferece suporte, apoio ao desenvolvimento e reconhecimento baseados no desempenho e comportamento dos professores. Indicador transacional: O reconhecimento do diretor é baseado em metas atingidas e desempenho mensurável. Indicador relacional 2: O diretor incentiva continuamente o crescimento profissional por meio de suporte e valorização. Fonte: dados da pesquisa

7.3.9.2 Relação com os resultados inferenciais do modelo PLS-SEM

Embora o construto Suporte aos liderados não tenha apresentado caminho estatisticamente significativo no modelo PLS-SEM, o padrão dos resultados descritivos, altas médias e medianas para os indicadores relacionais, sugere que o suporte é vivenciado pelos

professores como componente implícito de outras dimensões, especialmente confiança e transparência.

Em outras palavras, a ausência de significância estatística pode refletir sobreposição conceitual entre construtos, uma vez que práticas de suporte frequentemente se manifestam como consequência de relações transparentes e confiáveis.

Compondo a análise do construto Suporte ao desenvolvimento dos liderados, 89% dos respondentes atribuíram notas entre 8 e 10 ao primeiro indicador de liderança relacional e 90% atribuíram notas entre 8 e 10 ao segundo indicador de liderança relacional.

7.4 Discussão dos resultados à luz da literatura

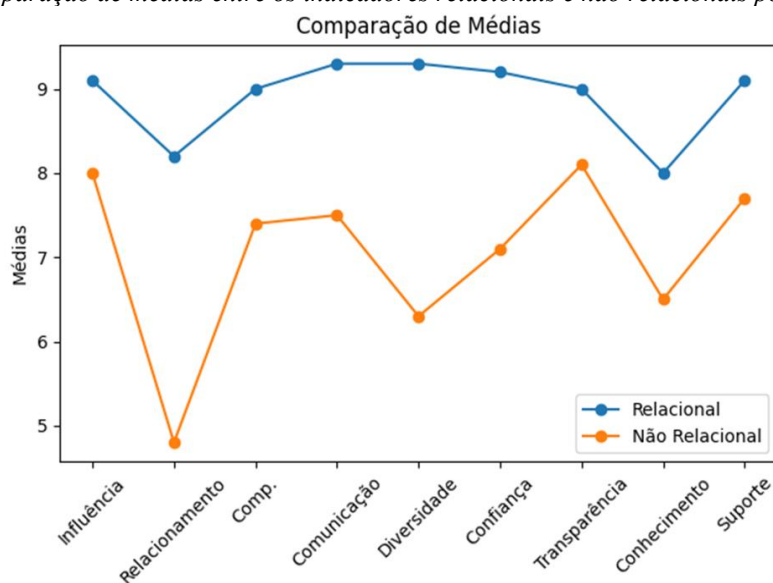
Embora o modelo PLS-SEM não tenha identificado efeitos diretos estatisticamente significativos da Liderança Relacional sobre todos os construtos analisados, com exceção da Transparência, os resultados obtidos não diminuem a relevância empírica das percepções docentes captadas pelo questionário, eles apontam para a necessidade de modelagens mais complexas (mediações/moderações) e abordagens mistas para apreender a natureza multifacetada da influência em contextos educativos.

Nesse sentido, as estatísticas descritivas em nível de indicador (*item-level descriptive statistics*) revelam padrões consistentes de reconhecimento da liderança relacional em múltiplas dimensões do trabalho escolar, oferecendo um panorama mais detalhado e sensível sobre como os professores avaliam práticas, comportamentos e interações no cotidiano da gestão.

Esses padrões, expressos por médias elevadas, medianas altas e coeficientes de variação moderados em diversos indicadores relacionais, indicam que, mesmo na ausência de significância estatística em certos caminhos estruturais, a liderança relacional permanece fortemente valorizada na percepção docente, conforme demonstrado pela figura 42 em que são demonstradas as médias alcançadas, em cada construto, pelos indicadores relacionais em comparação com os indicadores de outras teorias de liderança, traduzindo o consenso positivo quanto à importância dos comportamentos e práticas descritos nos indicadores de liderança relacional.

Figura 42

Comparação de médias entre os indicadores relacionais e não relacionais por construto

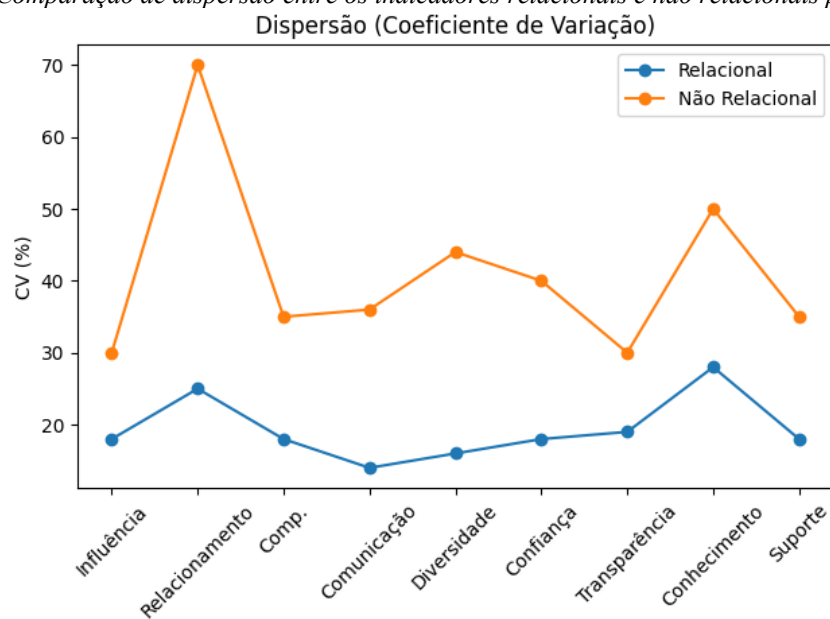


Fonte: dados da pesquisa

Além das médias significativamente mais altas nos indicadores associados à liderança relacional, as estatísticas descritivas em nível de indicador (item-level descriptive statistics) revelam também a homogeneidade perceptiva nos indicadores de liderança relacional conforme demonstrado na figura 43 que representa graficamente os coeficientes de variação dos indicadores de liderança relacional em comparação com os indicadores de outras teorias de liderança.

Figura 43

Comparação de dispersão entre os indicadores relacionais e não relacionais por construto

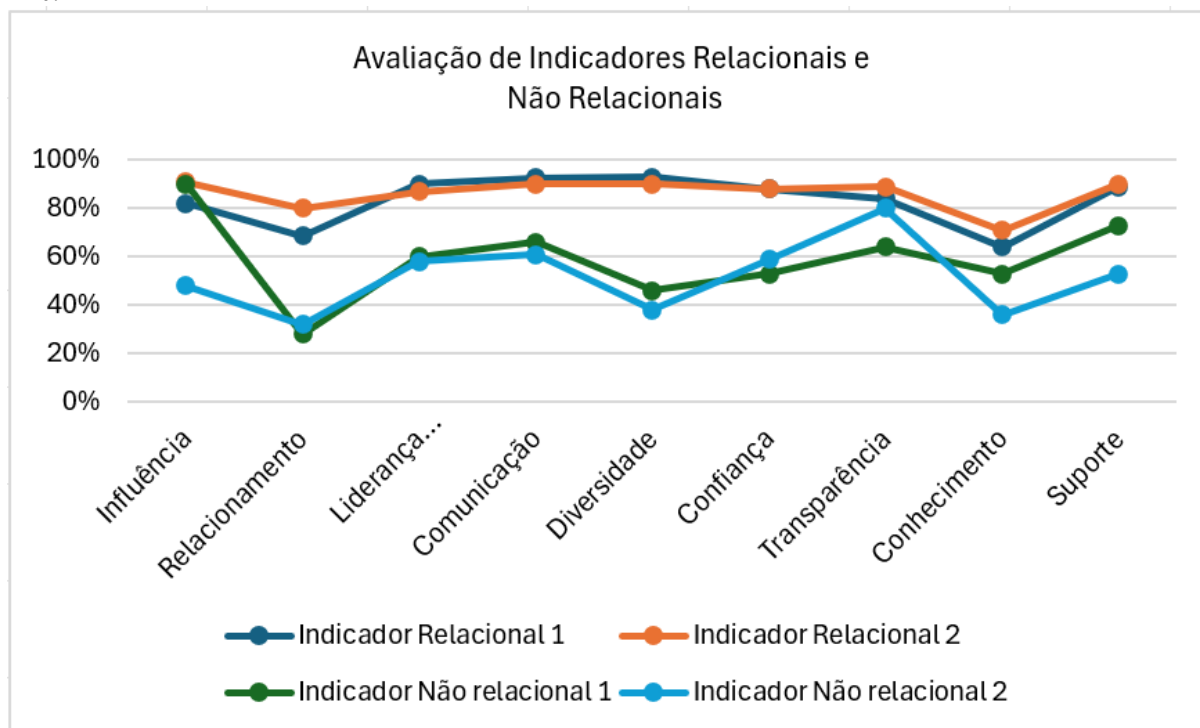


Fonte: dados da pesquisa

Os resultados evidenciaram que, na percepção dos professores, entre 80% e 90% das avaliações atribuídas aos indicadores associados à liderança relacional concentraram-se nas notas entre 8 e 10, em praticamente todos os construtos analisados, com exceção do construto relacionado ao conhecimento sobre os liderados, que apresentou percentual inferior, conforme demonstrado na figura 44.

Figura 44

Comparação, por construto, entre os indicadores relacionais e não relacionais com atribuição de notas entre 8 e 10.



A literatura sobre liderança relacional aponta que seus efeitos tendem a se manifestar por processos indiretos, dependentes da qualidade das interações, do contexto institucional e das dinâmicas criadas entre líder e liderado (Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Clegg, Crevani, Uhl-Bien & By, 2021; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Sant'Anna, 2021; Souza & Fernandes, 2021; Erhan, Uzunbacak & Aydin, 2022; Silva, Freire & Krause, 2022; Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024; Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna, 2025). Dessa forma, a ausência de efeitos diretos nas relações latente-latente, entendidas como os caminhos estruturais estimados entre construtos teóricos não observáveis diretamente, operacionalizados por meio de indicadores, não implica na ausência de relevância prática ou teórica, mas sugere que as rotas de influência podem envolver mediações, moderações ou mecanismos não capturados pelo modelo estruturado.

Nessa perspectiva, a análise dos nove construtos torna-se necessária para compreender nuances que vão além do alcance do PLS-SEM, especialmente em ambientes educacionais

marcados por complexidade relacional, multiplicidade de expectativas e forte carga subjetiva (Lück, 2009; Pereira, 2012; Libâneo, 2013; Silva & Oliveira, 2014; Duarte, 2018; Monteiro, 2020; Jesus, 2021).

A inclusão das estatísticas descritivas por indicador cumpre, assim, uma função interpretativa complementar ao permitir examinar com maior precisão a magnitude das avaliações docentes, o grau de consenso entre os respondentes e os padrões diferenciados de percepção entre indicadores relacionais e não relacionais.

Esse exame detalhado enriquece a discussão dos resultados, oferecendo uma leitura integrada entre os achados descritivos e inferenciais (Kaur, Stoltzfus & Yellap, 2018). Além disso, possibilita identificar dimensões nas quais a liderança relacional demonstra maior aderência, bem como aquelas marcadas por maior heterogeneidade perceptiva, contribuindo para mais análises do fenômeno.

Por fim, embora todos os construtos sejam analisados de forma articulada, especial atenção será dedicada ao construto Transparência, única dimensão cuja relação direta com a Liderança Relacional foi estatisticamente significativa no modelo PLS-SEM. A Transparência emerge como um ponto de síntese da qualidade relacional, articulando comunicação clara, abertura de processos, legitimidade das decisões e fortalecimento da confiança.

Assim, a discussão a seguir examina cada construto em profundidade, articulando dados descritivos, fundamentos teóricos e achados do modelo estrutural, a fim de oferecer uma interpretação abrangente e fundamentada sobre a liderança relacional no contexto escolar investigado.

7.4.1 Construto Influência

O construto Influência combinou indicadores da teoria da liderança relacional, da abordagem comportamental e da teoria da liderança transacional. A avaliação pelos docentes revelou um panorama de alta relevância média das estratégias relacionais e do carisma.

Os indicadores associados à Liderança Relacional (mudança a partir do diálogo; o líder como exemplo) registraram médias elevadas (8,91 e 9,28) e medianas no valor máximo (10), o que evidencia que uma parcela relevante do corpo docente atribui grande importância a formas de influência que se realizam por meio de relações, exemplo e envolvimento participativo. Esses padrões coadunam-se com a literatura sobre a liderança relacional, que concebe a influência como um efeito emergente das interações sociais, do reconhecimento mútuo e da construção compartilhada de significados (Uhl-Bien, 2006; Sant'Anna et al., 2017; Simão

Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna, 2025; Miranda, 2015; D'Ávila et al., 2020; Akram et al., 2016).

A presença de CVs moderados, contudo, indica que essa valorização relacional não é homogênea em toda a amostra, possivelmente em função de variações contextuais (unidades escolares, estilos de gestão locais) e trajetórias profissionais diversas entre professores.

O indicador carisma, relacionado tanto à Abordagem comportamental como à teoria da liderança transformacional (Couto-de-Souza & Tomei, 2008; Baesso, Lopes, Morais & Rodrigues, 2017; Bass, 1985; Bass e Avolio, 1990), também incluído por Burns (1978), como parte da liderança transformacional, apresentou um padrão estatístico particularmente relevante: média 9,25 e CV = 14,64%, isto é, elevada relevância média aliada a baixa dispersão. Em termos interpretativos, tal resultado sugere que, embora o carisma não esteja enquadrado como um componente da liderança relacional, os docentes percebem o carisma como um atributo consistente, considerando a personalidade carismática do líder como fonte de influência.

Dois interpretações teóricas são plausíveis e complementares: (a) em contextos escolares, traços pessoais percebidos como carismáticos podem funcionar como catalisadores da influência relacional, na medida em que a exemplaridade e a capacidade de inspirar (itens relacionais e transformacionais) e o carisma pessoal convergem na construção da identificação dos liderados com o líder; (b) os docentes podem interpretar o carisma como uma forma prática e imediatamente reconhecível de liderança, um atalho heurístico que traduz a eficácia relacional em termos de presença e impacto do líder.

O indicador transacional apresenta comportamento distinto: média inferior (6,88) e CV muito elevado (40,04%), indicando forte discrepância entre os respondentes quanto à percepção do uso de recompensas e incentivos como mecanismo influente. Esse achado sinaliza que a lógica transacional é menos consensual e possivelmente menos adequada ao ambiente escolar.

7.4.2 Construto Relacionamento

A análise do construto Relacionamento revela a coexistência de dois padrões distintos de percepção. De um lado, forte valorização de práticas colaborativas e da confiança como base da interação. Por outro lado, alta dispersão nas percepções sobre como tais práticas se concretizam nas escolas. As médias mais elevadas concentram-se nos indicadores relacionais (7,84 e 8,66), ambos com medianas altas (9 e 10), reforçando a relevância que os docentes atribuem à confiança e à colaboração como pilares da liderança escolar.

Entretanto, a dispersão alta no primeiro indicador relacional ($CV = 32,63\%$) sugere que, embora os professores reconheçam a importância de vínculos de confiança, a experiência concreta desses vínculos é desigual, possivelmente variando conforme a unidade escolar, o perfil do gestor ou o grau de coesão da equipe.

O primeiro indicador analisado foi “O diretor estabelece vínculos interpessoais, com base na confiança e escuta ativa”. Nesse sentido, considerando a alta mediana desse indicador (igual a 9) a dispersão pode traduzir a própria experiência dos docentes com práticas relacionais que, embora desejáveis, não se manifestam de maneira homogênea nas rotinas escolares.

Essa variabilidade é coerente com a literatura, que reconhece que a construção de vínculos não depende apenas das intenções do líder, mas emerge das interações situadas, das dinâmicas coletivas e das condições organizacionais, combinando relações e contextos de interação, que favorecem ou inibem a proximidade relacional (Uhl-Bien, 2006; Day & Harrison, 2007; Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Crevani, 2015; Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram, 2016; Sant'Anna & Diniz, 2016; Turano & Cavazotte, 2016; Sobral & Furtado, 2019; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021).

Em escolas onde há maior estabilidade da equipe, abertura para o diálogo e práticas contínuas de participação, a tendência é que os professores percebam maior proximidade e disponibilidade do diretor, o que favorece escores mais elevados. Já em contextos de maior rotatividade, conflitos internos, pressão excessiva por resultados ou estilos de gestão mais centralizadores, é provável que os docentes experimentem relações menos consistentes, contribuindo para o aumento da dispersão estatística.

Esse resultado dialoga com pesquisas que indicam que o relacionamento é construído de forma gradual e dependente das interações diárias e do contexto institucional (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012, 2015; Santos, 2015; Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram, 2016; Turano & Cavazotte, 2016).

O segundo indicador relacional, associado à criação de redes colaborativas, foi o mais bem avaliado (média = 8,66; mediana = 10) e apresentou dispersão moderada ($CV = 22,44\%$), o que indica um reconhecimento mais consistente dessa dimensão. Tal achado converge com a ideia de que a liderança relacional não se restringe ao vínculo individual líder-liderado, mas envolve conexão entre os membros, uma teia de relações multilaterais que sustentam o trabalho coletivo (Uhl-Bien, 2006; Sant'Anna et al., 2017; Simão Lima, Carvalho Neto, Lima & Versiani, 2019; D'Ávila, Oliveira, Diniz & Sant'Anna, 2020).

Essa ênfase em redes colaborativas mostra que os professores valorizam práticas de gestão que promovem diálogo entre os diferentes segmentos da escola e estimulam a

interdependência funcional entre diferentes setores dentro da organização e coincide com a literatura da área educacional que define a escola como uma organização de intensas e diversas relações que se estabelecem entre diferentes atores, realidades e vontades, formando uma rede específica de conexões, uma realidade complexa (Sousa, 2010; Pereira, 2012; Silva & Oliveira, 2014; Duarte, 2018).

Os indicadores não relacionais, o LMX e o situacional, apresentaram as maiores dispersões (CVs acima de 60%) e as menores médias (4,24 e 5,40), indicando baixa aderência dessas abordagens à realidade percebida pelos docentes.

O resultado de LMX sugere resistência à ideia de relacionamentos hierárquicos seletivos, em que o líder diferencia membros com base no desempenho. Em contextos escolares, essa seletividade tende a ser vista como contrária ao princípio de equidade e à natureza colegiada do trabalho docente e de construção coletiva (Martins, 2004; Pereira, 2012; Silva & Oliveira, 2014).

Já a baixa média e a alta dispersão do indicador situacional “O relacionamento do diretor com a equipe varia conforme cada situação escolar enfrentada” (média = 5,40 / CV = 61,15%) sugere que, embora a adaptabilidade do diretor possa ser reconhecida em alguns contextos, sua aplicação prática não é validada e nem percebida de forma uniforme entre os respondentes.

Levando em conta a alta complexidade do espaço escolar e a diversidade de situações diariamente enfrentadas nessa organização (Nóvoa, 1992; Lück, 2009; Sousa, 2010; Pereira, 2012; Silva & Oliveira, 2014; Duarte, 2018; Tragtenberg, 2018; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; Matos et al. 2024), pressupõe-se que a variação de relacionamento do diretor, tal como descrita no indicador situacional, cuja premissa central é ajustar o comportamento do líder conforme as demandas de cada circunstância, pode produzir efeitos ambíguos no contexto escolar.

Nesse sentido, em vez de ser percebida como capacidade de adaptação, essa “adaptabilidade” pode ser interpretada pelos docentes como inconsistência relacional, especialmente quando as mudanças no modo de se relacionar não seguem princípios comunicados ou critérios transparentes.

Cabe ressaltar que esse indicador vai de encontro aos fundamentos da liderança relacional, que valoriza a estabilidade nas interações, a construção contínua de confiança e o cultivo de vínculos duradouros como base para processos colaborativos (Mulford, 2003; Day & Harrison, 2007; Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Sant'Anna & Diniz, 2016; Herder-Wynne et al., 2017; Mdluli & Makhupe, 2017; Petry,

2018; Guzmán et al., 2020; Priyono & Anggorowati, 2020; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Puhovichová & Jankelová, 2021; Abbu et al., 2022; Tigre et al., 2023).

Assim, no lugar de favorecer a integração da equipe, a variação situacional pode gerar insegurança e dificultar a consolidação de relações dialógicas e previsíveis, elementos essenciais para o fortalecimento das relações na escola e, conseqüentemente, para os resultados da organização (Fullan, 2003; Formosinho, 2003).

7.4.3 Construto Liderança compartilhada

Os resultados revelam predominância da validação das práticas de liderança relacional no construto Liderança Compartilhada. As médias elevadas (9,20 e 8,96) e as medianas máximas (10) nos indicadores relacionais indicam amplo reconhecimento docente de que a escuta e a colaboração são pilares do processo decisório escolar.

Esses achados refletem o princípio de que a liderança é construída em rede, a partir de interações comunicativas e da corresponsabilidade coletiva e compartilhada na tomada de decisão (Price, 2012, 2015; Sartori et al., 2018; Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020; Erhan et al., 2022; Silva Neto, Martignago & Silva, 2023) o que também coincidem com a literatura de liderança educacional, em que o entendimento da liderança no ambiente escolar acontece em redes, compreendidas como coletivos, dando foco à dimensão relacional entre os atores do processo educativo como movimento orgânico (Leithwood & Hallinger, 2002; Price, 2012; Gurr, 2015; Price, 2015; Oliveira & Carvalho, 2018; Priyono & Anggorowati, 2020; Lima & Marinho, 2020, 2021) e a necessidade de ser compartilhada e distribuída (Bellibas & Liu, 2017; Bush, 2019).

A dispersão moderada dos indicadores relacionais (CVs entre 16,5% e 21%) reforça a ideia de consistência perceptiva, ou seja, há convergência entre os professores em torno do valor da escuta e da colaboração, mesmo reconhecendo que a materialização dessas práticas pode variar conforme o estilo de liderança de cada gestor. Essa homogeneidade relativa indica que, no contexto da rede pesquisada, o compartilhamento de decisões é uma prática percebida como legítima e desejável, representando uma dimensão madura da liderança.

Por outro lado, os indicadores situacional e comportamental apresentaram menores médias (7,49 e 7,40) e altos coeficientes de variação (35,91% e 34,05%), o que evidencia baixa consistência nas percepções docentes e sugere que a adoção de práticas baseadas no desempenho individual ou nas competências técnicas dos docentes não se consolidou como padrão validado de liderança.

Esses resultados indicam que, embora a diferenciação de papéis e a adaptabilidade situacional possam ser reconhecidas em algumas unidades da Rede de Ensino, elas não constituem a base de legitimidade da liderança escolar para a maioria dos docentes.

Em ambientes educacionais, nos quais predominam práticas colaborativas e horizontais, a liderança centrada em performance individual tende a gerar ambiguidade ou mesmo desconforto, como apontam Souza e Wood Junior (2022), para quem a visão individualista centrada em qualidades e capacidades pessoais essenciais tende a tratar essas características de forma abstrata, buscando identificá-las em indivíduos específicos, sem considerar o contexto e as relações de poder envolvidas. Isso pode explicar a variabilidade das respostas e a baixa validação dos indicadores situacional e comportamental.

7.4.4 Construto Comunicação

Os resultados evidenciam que a comunicação relacional é percebida como a base da liderança escolar eficaz, conforme demonstram as médias elevadas dos indicadores relacionais (9,47 e 9,23) e as medianas máximas (10).

A baixa dispersão ($CV = 13,47\%$) observada no item sobre o diálogo aberto reforça um forte consenso entre os docentes quanto à centralidade da comunicação bidirecional e transparente nas práticas de liderança. A escuta ativa, com CV moderado ($16,07\%$), também aparece como prática amplamente reconhecida, ainda que sujeita a variações entre contextos escolares.

Esses resultados corroboram as proposições de Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, (2015), Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, (2017), Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz (2024), que apontam a comunicação como um processo de coprodução de sentido que sustenta a legitimidade relacional do líder, assim como a relevância das habilidades de escuta ativa e diálogo aberto (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012; Price, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; Petry, 2018; Uhl-Bien & Carsten, 2018;; Tigre et al., 2023) já amplamente discutidos nessa tese.

Em contraste, os indicadores associados à abordagem comportamental e à teoria transacional apresentaram médias mais baixas (aproximadamente 7,5) e altos coeficientes de variação (acima de 35%), o que revela baixa consistência nas percepções docentes.

Isso sugere que os professores não reconhecem de forma ampla a eficácia de práticas comunicativas centradas na autoridade ou na prescrição de tarefas e metas. Em ambientes educacionais caracterizados por interdependência e colaboração, a comunicação hierárquica e

instrumental tende a ser menos valorizada, pois se distancia da natureza dialógica e ética das relações pedagógicas (Maritsa, Goula, Psychogios & Pierrakos (2022)).

Esse achado reforça a validação da liderança relacional, que oferece uma contribuição relevante, ao considerar que os processos de liderança não se limitam ao exercício de autoridade ou à definição de metas, mas se materializam no estabelecimento de redes relacionais (Erhan et al., 2022; Sartori et al., 2018), nas interações cotidianas, no reconhecimento das necessidades dos diferentes sujeitos organizacionais e na construção compartilhada de significados.

Nesse sentido, a predominância da comunicação relacional e dialógica sobre as formas diretivas ou transacionais indica que, para os professores, a influência do líder está mais associada à capacidade de escutar e dialogar do que à imposição de regras ou à centralização de decisões.

Isso reforça a compreensão de que a liderança escolar se ancora em processos comunicativos em que há a necessidade de diálogo e escuta sensível (Uhl-Bien, 2006; Trigo & Costa, 2008; Gittell, 2011; Price, 2012; Price, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; Uhl-Bien & Arena, 2018; Uhl-Bien & Carsten, 2018; Lima & Marinho, 2021) e vai ao encontro da pesquisa de Versiani, Rezende & Pereira (2016) que sugerem que, mesmo que as escolas sejam classificadas como sistemas frouxamente acoplados (Weick, 1976), as ações desenvolvidas entre professores e direção mediante diálogos e desenvolvimento de uma gestão administrativa centrada nas sugestões e críticas advindas da comunidade escolar, parecem constituir as ligações fortes que acoplam elementos distintos da escola, o que revela, somado aos resultados dessa tese, a liderança como o fator mais importante para uma administração escolar eficaz (Goldring & Greenfield, 2002).

7.4.5 Construto Diversidade

A análise evidencia uma valorização acentuada dos indicadores de Liderança Relacional no construto Diversidade. Ambos os itens relacionais apresentaram médias elevadas (9,30 e 9,28), medianas máximas (10) e dispersão moderada, com coeficientes próximos a 15%. Isso indica forte convergência das percepções docentes sobre a relevância de reconhecer e valorizar as diferenças e promover ambientes de troca e colaboração.

Esses achados estão em consonância com a concepção de liderança relacional como prática inclusiva e dialógica, na qual o reconhecimento da alteridade é condição para a construção de sentido coletivo (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna,

Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017). Afinal, a liderança relacional é um processo de construção social.

Do mesmo modo, os achados confirmam os resultados das pesquisas do campo educacional em que se identificou a necessidade de uma abordagem de liderança com foco nas relações, em razão de ser a escola uma organização permeada por relações advindas da coletividade que envolvem a diversidade de dimensões e de sujeitos (Silva & Oliveira, 2014; Pereira, 2012),

Os resultados também sugerem que, para os professores, a valorização da diversidade está diretamente associada à criação de vínculos e à ampliação do repertório pedagógico da equipe. Achados que coincidem com a literatura educacional que considera que, para o exercício da liderança, o profissional da educação deve ser capaz de alcançar o espírito de equipe, a fim de favorecer os relacionamentos entre os seus pares por meio da geração de vínculos (Formosinho, 2003; Fullan, 2003; Madsen, 2005; Fonseca & Bernal, 2023), o que, mais uma vez, coincide com a liderança relacional (Uhl-Bien, 2006; Day & Harrison, 2007; Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Akram, Lei, Hussain, Haider & Akram, 2016; Sant'Anna & Diniz, 2016; Turano & Cavazotte, 2016; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021).

O estímulo à troca de perspectivas é percebido não apenas como uma atitude ética, mas como uma estratégia organizacional que enriquece a aprendizagem e a inovação escolar (Fonseca & Bernal, 2023). Essa interpretação se alinha às contribuições de Uhl-Bien (2006), Endres & Weibler (2017), Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke (2017) que descrevem as dinâmicas relacionais como mecanismos que ampliam a capacidade adaptativa das organizações e favorecem a criação de novas soluções a partir da diversidade de experiências e saberes e de trocas entre os sujeitos.

Em contraste, os indicadores transacional e comportamental apresentaram médias inferiores (6,57 e 6,18) e altos coeficientes de variação (41,51% e 46,60%), indicando fraca consistência perceptiva e baixa aderência das abordagens instrumentais e individualistas no contexto escolar.

Isso reforça a ideia de que, nas instituições educacionais, o foco exclusivo em desempenho ou padronização de resultados é percebido como incompatível com a natureza colaborativa e formativa do trabalho docente.

A dispersão elevada desses itens também pode refletir a coexistência de diferentes modelos de gestão nas Unidades da Rede pesquisada, variando de práticas mais coletivas e inclusivas a posturas mais centralizadoras ou orientadas a resultados.

7.4.6 Construto Confiança

Os resultados confirmam que a confiança relacional é percebida pelos docentes como um dos pilares da liderança escolar. As médias elevadas (9,17 e 9,18) e as medianas máximas (10) dos indicadores relacionais demonstram forte consenso sobre o valor da confiança como condição essencial para o diálogo e o engajamento docente. A dispersão moderada (entre 17% e 19%) sugere certa uniformidade nas percepções, ainda que pequenas variações indiquem a influência de fatores contextuais como, por exemplo, a cultura organizacional e práticas específicas de cada unidade escolar da Rede pesquisada.

Esses achados reforçam a concepção de que a confiança, em contextos educacionais, é um fenômeno construído nas interações diárias e sustentado por elementos éticos e afetivos, assim como pressupõe a liderança relacional (Herder-Wynne et al., 2017; Mdluli & Makhupe, 2017; Petry, 2018; Guzmán et al., 2020; Puhovichová & Jankelová, 2021; Abbu et al., 2022; Tigre et al., 2023).

O ambiente seguro validado por parte significativa dos docentes, se refere à percepção de que o indivíduo pode se expressar, assim como na liderança relacional (Cunliffe & Eriksen 2011; Price, 2012, 2015; Wang, Su & Wei, 2022; Vinte, 2023), sem medo de retaliação, condição indispensável para o aprendizado coletivo, para a inovação pedagógica e para a resolução de conflitos.

Os indicadores não relacionais, transacional e comportamental, apresentaram médias mais baixas (6,96 e 7,34) e altos coeficientes de variação (acima de 38%), demonstrando baixa consistência perceptiva e indicando que práticas baseadas em desempenho ou em carisma individual são menos estáveis como fundamento de confiança.

Isso confirma que, embora atributos comportamentais (como o carisma) possam favorecer momentaneamente a percepção de confiança, é a qualidade relacional contínua que consolida esse vínculo de maneira duradoura (Leithwood & Hallinger, 2002; Price, 2012; Gurr, 2015; Price, 2015; Oliveira & Carvalho, 2018; Priyono & Anggorowati, 2020).

Já a confiança baseada em metas ou recompensas reflete uma visão mais transacional e instrumental das relações (Erhan et al., 2022; Sartori et al., 2018), que entra em tensão com a natureza ética e intersubjetiva da liderança educacional.

7.4.7 Construto Transparência

Os resultados revelam que a transparência relacional é percebida pelos docentes como a expressão mais concreta e perceptível da liderança no ambiente escolar, sendo o único construto

cuja relação direta com a Liderança Relacional foi estatisticamente significativa no modelo PLS-SEM. Os demais construtos podem ter efeitos indiretos ou mediadores não capturados no modelo estrutural, mas ainda relevantes com base nas análises descritivas, sugerindo que funcionam como reforços ao efeito geral da liderança, sem atingir significância isoladamente.

O fato de apenas o caminho da Liderança Relacional (AV) para a Transparência (TRANSP) ter se mostrado estatisticamente significativo ($\beta = 0,229$; $f^2 = 0,028$; $p < 0,05$) não indica fragilidade teórica, mas revela a consistência interna e a maturidade conceitual do modelo. Em organizações complexas como escolas, que exigem clareza, ética e abertura comunicativa para sustentar vínculos, é esperado que a liderança se manifeste de forma indireta, mediada por confiança, escuta e diálogo. Assim, a Transparência emergiu como o principal conseqüente identificado ($\beta = 0,229$), significando que níveis mais elevados de liderança relacional estão associados à maior percepção de transparência por parte dos docentes.

Este achado se alinha à literatura da liderança relacional, que enfatiza que seus efeitos não operam prioritariamente por múltiplos caminhos de causalidade, mas pela criação de condições relacionais sustentáveis, pela preocupação com as pessoas e com os relacionamentos, de maneira a viabilizar a aprendizagem a corresponsabilidade e coesão (Uhl-Bien, 2006; Price, 2012, 2015; Gurr, 2015; Sartori et al., 2018; Priyono & Anggorowati, 2020; Erhan et al., 2022; Vinte, 2023; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023, 2024).

Nesse sentido, a transparência representa a materialização dessas práticas. É por meio dela que confiança, escuta e reconhecimento se tornam visíveis e tangíveis nas interações cotidianas. Portanto, o resultado estatístico não deixa de ser robusto, pois demonstra que a liderança relacional gera transparência, que por sua vez sintetiza a qualidade das relações e revela como a liderança se traduz em práticas concretas de gestão escolar. Isso reforça a compreensão de que a eficácia da liderança está menos na autoridade e mais na legitimidade construída nas relações, o que reforça os achados de Erhan et al. (2022) e Sartori et al. (2018).

A análise das médias reforça esse entendimento. As pontuações elevadas dos indicadores relacionais de transparência (entre 8,9 e 9,2) e suas medianas máximas (10) evidenciam consenso dos entrevistados quanto à importância da comunicação aberta, do compartilhamento de informações e da clareza na gestão.

Esses elementos convergem com os achados de pesquisa de Vinte, Carvalho Neto & Diniz (2023) e Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna (2025), segundo os quais a liderança relacional se constrói em processos contínuos de interação e sentido compartilhado, em que a transparência atua como mediadora da confiança e da coesão organizacional. Assim, a

transparência funciona como variável de síntese e expressão concreta do vínculo relacional, pois sem confiança, escuta e reconhecimento ela não se sustenta.

Em contraste, os indicadores transacionais, voltados à divulgação formal e previsibilidade de regras, apresentaram médias mais baixas (7,7 e 8,5) e coeficientes de variação superiores a 25%. Isso sugere que, embora reconhecidos como necessários à gestão institucional, tais elementos não são suficientes para caracterizar uma liderança transparente. Para os docentes, a transparência ultrapassa a comunicação burocrática (Erhan et al., 2022; Sartori et al., 2018), ela está vinculada à autenticidade, coerência e disposição ao diálogo, dimensões claramente relacionais (Uhl-Bien, 2006; Gittell, 2011; Price, 2012, 2015; Crevani, 2015; Akram, Hussain, Haider & Akram, 2016; Uhl-Bien & Carsten, 2018; Uhl-Bien & Arena, 2018).

A convergência das médias elevadas dos indicadores relacionais reforça o papel da transparência como elo entre confiança, comunicação e segurança psicológica. A clareza nas tratativas sobre dificuldades e conquistas da equipe (média = 9,20; CV = 15,78%) evidencia que os professores valorizam líderes que compartilham vulnerabilidades, tornam explícitos desafios institucionais e reconhecem coletivamente as conquistas, fortalecendo vínculos e pertencimento.

Ao integrar esses resultados à análise estatística, percebe-se que a Transparência não apenas se destaca como principal consequência direta da Liderança Relacional, mas também pode atuar como mecanismo mediador por meio do qual outros efeitos se manifestam. A ausência de significância estatística nas relações diretas com Influência, Conhecimento sobre os liderados e Suporte não deixa de ser, portanto, teoricamente elucidativa, pois rompe com a visão reducionista de que a liderança relacional gera impactos imediatos em múltiplas dimensões. Os dados sugerem que seus efeitos são específicos e canalizados, antes de influenciar diretamente outras dimensões. A liderança relacional primeiro estabelece um clima de abertura, clareza e legitimidade.

É plausível, assim, supor que os construtos endógenos, Influência, Conhecimento sobre os liderados e Suporte, não sejam consequências diretas, mas processos mediados pela transparência. A liderança relacional não aumenta automaticamente a influência do diretor ou sua capacidade de conhecer melhor cada docente. Na verdade, ela cria as condições para que tais processos ocorram posteriormente. Essa interpretação é consistente com abordagens que compreendem a liderança como fenômeno emergente das interações (Uhl-Bien, 2006; Uhl-Bien, Marion, & McKelvey, 2007; Lindgren, Packendorff & Tham, 2011; Akram, Lei, Hussain, Haider, & Akram, 2016; Turano & Cavazotte, 2016; Clegg, Crevani, Uhl-Bien & By, 2021; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; 2024;

Kantovitz, Sant'Anna & Diniz, 2024), indicando que determinados efeitos só se concretizam quando há maturidade relacional.

No contexto escolar, essa dinâmica se torna ainda mais relevante. Escolas são ambientes complexos, com múltiplos atores e demandas simultâneas (Martins, 2004; Libâneo, 2007; Lück, 2009; Duarte, 2018; Tragtenberg, 2018; Costa & Castanheira, 2015). Líderes que priorizam a transparência reduzem ambiguidades, minimizam conflitos interpretativos, ampliam a previsibilidade das decisões, fortalecem o senso de justiça e legitimidade e criam condições para a cooperação e valorização docentes. Nas escolas privadas de educação básica, campo empírico desta pesquisa, a transparência foi percebida como o indicador mais tangível da qualidade da liderança. Enquanto confiança, influência, conhecimento sobre os liderados e suporte podem ser percebidos de forma mais subjetiva, a transparência se revela em práticas observáveis: decisões claras, comunicação aberta e coerência entre discurso e ação.

Essa centralidade da transparência evidencia que ela constitui o elo prático que conecta valores relacionais à realidade cotidiana da gestão educacional, reforçando o caráter interacional e coletivo da liderança. Consequentemente, práticas como ouvir ativamente os docentes, explicar racionalidades decisórias, apresentar tanto vulnerabilidades quanto conquistas da equipe e reconhecer coletivamente desafios compõem a base sobre a qual se erguem outros resultados desejáveis, como influência positiva, conhecimento das potencialidades e dificuldades dos professores, bem como suporte mútuo.

Em termos práticos, isso significa que a transparência não deve ser compreendida como atributo isolado ou estratégia instrumental, mas como efeito estrutural da qualidade das relações construídas pelo diretor.

Investir em práticas relacionais tende a repercutir na construção de ambientes mais transparentes, que servem como plataforma para outros processos escolares. Ao revelar que a transparência é o efeito direto da liderança relacional, o modelo confirma que a verdadeira força da liderança nas escolas não está em dominar processos, mas em cultivar relações. Ele evidencia que a liderança relacional não é apenas um estilo, entre tantos outros, mas um modo de ser e se relacionar e é justamente nessa constatação que reside a contribuição mais autêntica e transformadora desta pesquisa, ao demonstrar empiricamente aquilo que muitos modelos teóricos apenas supõem: que o coração da liderança relacional está na transparência das relações.

7.4.8 Construto Conhecimento sobre os liderados

Assim como a Transparência, o Conhecimento sobre os liderados se mostra um construto com relevância prática. Os resultados indicam que os professores valorizam a personalização e o reconhecimento individual, mas percebem variações significativas quanto à efetividade dessas práticas nas escolas. As médias mais elevadas associadas à teoria relacional (7,83 e 8,12) reforçam que o conhecimento sobre os liderados é percebido como um processo que ultrapassa a observação técnica do desempenho, abrangendo a escuta ativa, o diálogo e a valorização das singularidades docentes, princípios centrais da liderança relacional (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Herder-Wynne et al., 2017; Mdluli & Makhupe, 2017; Petry, 2018; Guzmán et al., 2020; Psychogios & Dimitriadis, 2021; Puhovichová & Jankelová, 2021; Abbu et al., 2022; Tigre et al., 2023; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024).

Por outro lado, o elevado coeficiente de variação em quase todos os indicadores (acima de 30%) revela heterogeneidade nas percepções dos professores, possivelmente relacionada à diversidade de estilos de gestão entre unidades escolares. Essa dispersão indica que, embora o ideal relacional seja amplamente reconhecido, sua aplicação prática ainda é desigual e dependente do perfil individual do diretor.

A baixa média e alta dispersão do indicador LMX (5,81; CV = 56,19%) sugerem que práticas de diferenciação entre docentes com base no desempenho são malvistas ou pouco identificadas pelos respondentes. Esse resultado reforça o fato de que os professores associam a liderança legítima a relações equitativas e inclusivas, em oposição à diferenciação de tratamento característica da liderança LMX e da liderança transformacional.

7.4.9 Construto Suporte aos liderados

Os resultados evidenciam forte valorização das práticas relacionais de suporte aos liderados. Ambas afirmações vinculadas à Liderança Relacional apresentaram médias superiores a 9, dispersões moderadas e medianas no ponto máximo da escala (10).

Esses achados indicam uma convergência perceptiva entre os professores quanto ao papel do diretor como promotor de reconhecimento, encorajamento e crescimento profissional. Tais elementos correspondem ao entendimento de que a liderança relacional se constrói em uma lógica de apoio mútuo e desenvolvimento coletivo (Yukl, 2013; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; 2024; Diniz, Carvalho

Neto & Sant'Anna, 2024), em contraste com abordagens centradas na performance ou no controle (Erhan et al., 2022; Sartori et al., 2018).

Por outro lado, os indicadores associados às teorias comportamental e transacional apresentaram altos coeficientes de variação (30–39%), indicando heterogeneidade nas percepções docentes sobre práticas de suporte vinculadas ao desempenho técnico e às metas de produtividade. Esse contraste sugere que os professores diferenciam claramente o suporte relacional, pautado em apoio ao desenvolvimento, reconhecimento e diálogo, do suporte condicional, associado a resultados mensuráveis. Assim, o apoio do líder é mais bem avaliado quando orientado pelo reconhecimento interpessoal e pelas trocas significativas, não apenas por indicadores objetivos de desempenho. O que ratifica os achados da literatura do campo educacional (Fonseca & Bernal, 2023) e da liderança relacional (Uhl-Bien, 2006; Endres & Weibler, 2017; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017).

7.5 Síntese integradora dos resultados

Os resultados obtidos permitem integrar de forma coerente os pressupostos teóricos da liderança relacional com a estrutura metodológica adotada neste estudo. A abordagem relacional, conforme discutido por autores como Uhl-Bien (2006), Fairhurst & Uhl-Bien (2012), Uhl-Bien & Ospina (2012) Oliveira, Sant'Anna, Diniz & Carvalho Neto (2015), Kempster & Jackson (2021), Psychogios & Dimitriadis, (2021), Sant'Anna, (2021), Kantovitz, Vinte (2023), Vinte, Carvalho Neto & Diniz (2024), Sant'Anna & Diniz (2024), entende a liderança como um processo socialmente construído, sustentado por práticas de diálogo, reconhecimento, colaboração e coautoria das ações organizacionais. Esses fundamentos orientaram tanto a construção dos indicadores quanto a interpretação das evidências empíricas.

Metodologicamente, o estudo utilizou um modelo de mensuração formativo, operacionalizando a liderança relacional como um construto composto por múltiplas facetas interdependentes, coerente com a visão de que práticas relacionais funcionam como estruturas propulsoras que, combinadas, produzem efeitos organizacionais.

A análise descritiva permitiu mapear padrões de média e dispersão entre indicadores relacionais e não relacionais, enquanto a modelagem por meio do PLS-SEM possibilitou testar relações estruturais entre construtos, mesmo diante de variáveis complexas e não distribuídas normalmente, característica comum em pesquisas educacionais.

Ao integrar teoria e método, verificou-se que os indicadores alinhados aos fundamentos da liderança relacional, como comunicação, diálogo, escuta ativa (Sant'Anna, Nelson &

Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Petry, 2018; Tigre et al., 2023; Soela, Carvalho Neto, Versiani & Diniz, 2024), colaboração (Herder-Wynne et al., 2017; Mdluli & Makhupe, 2017; Clegg, Crevani, Uhl-Bien, & By, 2021; Crevani, Uhl-Bien, Clegg & By, 2021; Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna, 2025), conhecimento sobre os liderados, suporte (Yukl, 2013; Sant'Anna, Padilha, Trevisol, Filippim & Bencke, 2017; Diniz, Carvalho Neto & Sant'Anna, 2024) e transparência (Vinte, Carvalho Neto & Diniz, 2023; Ferreira, Carvalho Neto, Diniz & Sant'Anna, 2025), apresentaram médias elevadas e baixa dispersão, evidenciando consenso docente sobre a relevância dessas dimensões.

Em contraste, indicadores derivados das teorias de liderança comportamental, situacional e transacional apresentaram desigualdade perceptiva, o que reforça o argumento teórico de que práticas relacionais se mostram mais adequadas para lidar com a complexidade organizacional escolar.

Adicionalmente, o PLS-SEM revelou que a Transparência atua como o consequente mais robusto da liderança relacional, confirmando a literatura que posiciona a abertura comunicacional e o compartilhamento de critérios de gestão e tomada de decisões como práticas centrais para consolidar confiança, senso de coletividade e comprometimento na equipe (Sant'Anna, Nelson & Carvalho Neto, 2015; Sant'Anna et al., 2015; Silva, Filippim & Sant'Anna, 2020; Pereira, 2022; Cerutti, Costa, Pauli & Laval, 2023). Apesar de o modelo estrutural ter apresentado poder explicativo moderado ($R^2 = 0,177$), sua coerência interna reforça a tese de que a liderança relacional opera por meio de mecanismos indiretos e de natureza socio interacional, aspecto amplamente reconhecido pelos estudos que compreendem a liderança como processo relacional e não como atributo individual.

Assim, esta síntese evidencia que teoria, método e resultados convergem ao demonstrar que a liderança escolar é percebida pelos docentes como um fenômeno essencialmente relacional, sustentado por práticas de comunicação, reconhecimento, suporte e participação coletiva, cuja expressão mais concreta aparece na transparência das ações e decisões institucionais.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

8.1 Síntese dos principais achados

A pesquisa revelou que os docentes reconhecem amplamente o valor das práticas associadas à liderança relacional, especialmente a comunicação dialógica, a transparência, o suporte e a confiança. Entre todos os construtos, a transparência se destacou como o

consequente mais direto da liderança relacional, sendo consistentemente percebida como um elemento facilitador do alinhamento decisório e da legitimidade das ações de gestão, uma vez que envolve o compartilhamento claro de decisões, critérios e informações relevantes sobre o cotidiano escolar.

Esses resultados reforçam que, quando o diretor comunica de forma acessível e trata com clareza as dificuldades e conquistas da equipe, há maior percepção de coerência e justiça nos processos de gestão, fortalecendo a confiança.

Apesar das médias favoráveis, vários construtos, particularmente relacionamento, influência e conhecimento sobre os liderados, exibiram alta dispersão, indicando variações significativas entre as escolas. Isso sugere que tais práticas não estão sistematicamente incorporadas como cultura organizacional, mas dependem dos perfis e trajetórias individuais dos gestores.

O modelo PLS-SEM demonstrou poder explicativo moderado ($R^2 = 0,177$), reforçando que a liderança relacional, como fenômeno multidimensional, pode ser influenciada por condições estruturais como autonomia docente, cultura organizacional e ambiente institucional.

De modo geral, os resultados apontam que a liderança relacional não é apenas desejada, mas essencial para promover práticas pedagógicas colaborativas, fortalecer vínculos e criar ambientes mais democráticos de gestão.

8.2 Contribuições teóricas e práticas

A presente pesquisa oferece contribuições teóricas e práticas relevantes para o campo da liderança relacional, ao avançar simultaneamente na operacionalização empírica do construto e na compreensão de seus efeitos organizacionais no contexto escolar. Do ponto de vista teórico-metodológico, o estudo disponibiliza um conjunto de escalas validadas para o contexto educacional, contribuindo para a consolidação empírica de um campo que, embora conceitualmente fértil, ainda apresenta fragilidades quanto à definição e mensuração de seus indicadores.

Especificamente, a pesquisa validou indicadores associados a dimensões centrais da liderança relacional, tais como transparência, comunicação, confiança, liderança compartilhada, relacionamento, valorização da diversidade, conhecimento individualizado sobre os liderados, suporte ao desenvolvimento docente e formas de influência baseadas na presença, escuta e exemplo do líder. Esses indicadores demonstraram consistência interna, validade convergente e validade discriminante no modelo de mensuração, atestando sua

adequação para representar empiricamente construtos abstratos frequentemente tratados apenas em nível conceitual na literatura.

Essa contribuição é particularmente relevante porque a teoria da liderança relacional, apesar de amplamente discutida em termos teóricos e interpretativos, ainda carece de instrumentos empíricos consolidados que permitam sua aplicação sistemática em pesquisas quantitativas e em diagnósticos organizacionais. A escassez de consensos e pesquisas sobre indicadores, tem dificultado tanto a comparação entre estudos quanto a tradução do referencial relacional em práticas de gestão. Ao propor e testar empiricamente um conjunto articulado de indicadores, esta tese contribui para preencher essa lacuna, oferecendo uma base inicial para a mensuração da liderança relacional em contextos organizacionais complexos.

Cabe ressaltar que os indicadores validados neste estudo não devem ser compreendidos como definitivos ou exaustivos. Ao contrário, constituem um ponto de partida empírico que pode, e deve, ser aprofundado, refinado e robustecido por pesquisas futuras, seja por meio de estudos longitudinais, análises multigrupo ou aplicações em outros setores organizacionais. Nesse sentido, a tese não encerra o debate, mas inaugura uma agenda de pesquisa orientada à consolidação empírica da liderança relacional.

Do ponto de vista teórico, os resultados do modelo PLS-SEM oferecem uma contribuição adicional ao evidenciar que a liderança relacional não opera por efeitos diretos e generalizados sobre múltiplos construtos organizacionais, mas de forma específica e canalizada, tendo a transparência como principal consequente direto.

A transparência emerge como uma ferramenta fundamental para fortalecer a confiança e aprimorar a legitimidade das decisões, sugerindo que práticas de explicitação de critérios, partilha de informações e abertura ao diálogo devem ser priorizadas na gestão escolar. Esse achado desafia leituras simplificadoras da liderança relacional como um catalisador imediato de resultados positivos e reforça sua compreensão como um fenômeno processual, relacional e mediado, coerente com abordagens que concebem a liderança como emergente das interações sociais.

Ao demonstrar que nem todos os construtos apresentam relações diretas entre si, este estudo aponta para mecanismos mediadores, como comunicação, confiança, suporte e conhecimento sobre os liderados, que complexificam o impacto da liderança relacional nas escolas.

A validação do modelo formativo confirma que a liderança relacional é composta por indicadores distintos, que juntos formam o construto. Isso reforça a visão de que ela deve ser

compreendida como uma prática contextual e processual, e não como um comportamento individual.

No plano prático, os resultados indicam que investimentos no desenvolvimento da liderança relacional tendem a produzir efeitos observáveis, sobretudo, na ampliação da clareza comunicacional, da abertura decisória e da legitimidade percebida da gestão. Para gestores escolares, isso implica compreender que a transparência não é um recurso instrumental isolado, mas o resultado de práticas relacionais consistentes, como escuta ativa, compartilhamento de critérios decisórios, reconhecimento coletivo de desafios e conquistas e coerência entre discurso e ação.

Além disso, os achados indicaram que diretores escolares se beneficiam de formação continuada voltada ao desenvolvimento de competências relacionais, como comunicação dialógica, desenvolvimento de escuta, clareza na apresentação de desafios, conquistas, resultados e decisões organizacionais, fortalecimento da construção de uma cultura de coletividade, necessidade de apoiar o desenvolvimento docente e construção de sentido coletivo.

Nesse cenário, a liderança relacional também se apresenta como um recurso diagnóstico relevante ao identificar quais dimensões se encontram mais fragilizadas, como relacionamento ou conhecimento sobre os liderados e os gestores podem direcionar esforços e ações específicas para qualificá-las, promovendo ambientes escolares mais coerentes e integrados.

Embora o campo empírico desta pesquisa esteja circunscrito às escolas privadas de educação básica, a natureza dos construtos investigados e dos indicadores validados permite sustentar a possibilidade de generalização teórica e metodológica para outros contextos organizacionais. No atual ambiente de negócios, caracterizado por elevada complexidade, demanda crescente por criatividade, inovação, colaboração interfuncional e aprendizagem contínua, modelos de liderança baseados exclusivamente em autoridade formal, controle ou desempenho individual mostram-se cada vez menos eficazes. Nesse cenário, a liderança relacional emerge como uma abordagem particularmente pertinente, uma vez que privilegia a construção de sentido compartilhado, a confiança, a transparência e o reconhecimento da diversidade de saberes e perspectivas.

Assim, ao articular evidências estatísticas robustas com uma leitura relacional da liderança, esta tese contribui não apenas para o campo educacional, mas também para o debate mais amplo sobre liderança em organizações contemporâneas intensivas em conhecimento. Ao oferecer indicadores empiricamente testados e teoricamente ancorados, o estudo amplia as

possibilidades de aplicação da liderança relacional como ferramenta analítica, diagnóstica e formativa, fortalecendo sua relevância tanto no plano acadêmico quanto no prático.

Com base nos resultados empíricos e no referencial teórico adotado, esta tese propõe um modelo de análise da liderança relacional no qual a Transparência ocupa posição central como mecanismo mediador entre as práticas relacionais do líder e outros efeitos organizacionais. Nesse modelo, a liderança relacional é compreendida como um construto formativo, composto por múltiplas dimensões interdependentes, cujo impacto direto se manifesta prioritariamente na construção de ambientes transparentes. A partir desse ambiente, tornam-se possíveis, ainda que não automáticos, efeitos como influência legítima, confiança mútua, suporte ao desenvolvimento e conhecimento individualizado dos liderados. O modelo sugere, portanto, que a eficácia da liderança relacional não se expressa por causalidades lineares diretas, mas por processos mediadores que dependem da maturidade das relações organizacionais.

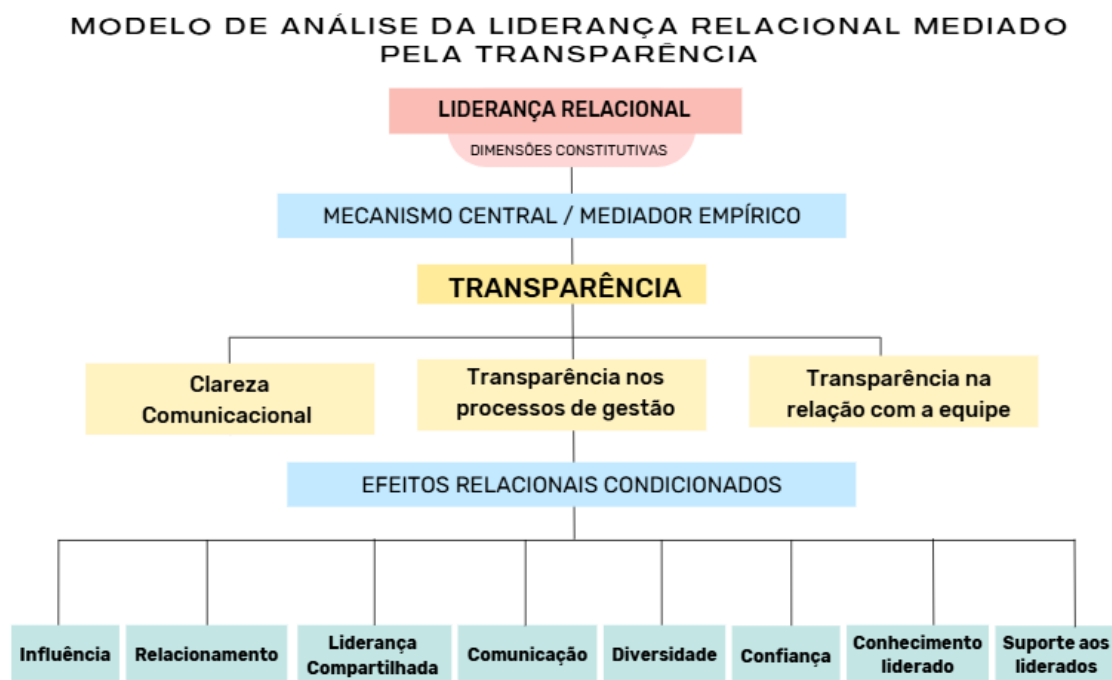
À luz dos achados empíricos e do referencial teórico adotado, propõe-se um modelo de análise da liderança relacional, uma representação sintética e integrada da lógica analítica que emerge dos resultados dessa tese, que traduz empiricamente, no limite desse estudo, pressupostos teóricos frequentemente tratados de forma abstrata na literatura, evitando promessas inflacionadas de efeitos diretos e lineares entre práticas de liderança e resultados organizacionais.

O modelo respeita rigorosamente os resultados obtidos por meio da modelagem de equações estruturais via PLS-SEM, ao reconhecer que os efeitos da liderança relacional se manifestam de maneira específica e canalizada, sobretudo por meio de mecanismos mediadores, em especial a transparência. Ao assumir a complexidade inerente às organizações educacionais, marcadas por múltiplas racionalidades, relações interdependentes e dinâmicas não lineares, o modelo dialoga com abordagens contemporâneas de gestão e liderança, ampliando sua aplicabilidade para outros contextos organizacionais além da educação, especialmente aqueles caracterizados por elevada demanda por cooperação, criatividade e inovação.

Nesse sentido, o modelo não se limita a uma proposição teórica, mas se apresenta como um mapa analítico e diagnóstico, capaz de orientar tanto investigações futuras quanto práticas gerenciais, ao explicitar caminhos, mediações e pontos críticos para o desenvolvimento da liderança relacional em contextos organizacionais complexos, conforme a figura 45 apresentada em seguida.

Figura 45

Modelo de análise da Liderança Relacional mediado pela transparência



Fonte: Elaborado pela autora

8.3 Limitações da pesquisa e recomendações para estudos futuros

A análise por meio do PLS-SEM trouxe contribuições importantes para a compreensão da liderança relacional não só no contexto escolar, revelando tanto a solidez do modelo de mensuração quanto limites substantivos no modelo estrutural que orientam novas agendas de investigação. A validação do modelo de mensuração confirmou a qualidade teórica e empírica dos construtos utilizados: os indicadores apresentaram confiabilidade interna elevada (ρ_C e ρ_A acima dos limiares recomendados), validade convergente satisfatória ($AVE > 0,50$ e cargas fatoriais superiores a 0,708) e validade discriminante robusta conforme o critério HTMT. Esse conjunto de evidências atesta que o instrumento utilizado foi capaz de captar com clareza e precisão os conceitos investigados, garantindo que os escores gerados sejam confiáveis para análises inferenciais.

Contudo, os resultados do modelo estrutural revelaram um cenário distinto e teoricamente desafiador. Entre todas as relações testadas, apenas o caminho entre Liderança Relacional e Transparência apresentou significância estatística ($\beta = 0,229$), evidenciando que a transparência é o principal e único consequente direto da liderança relacional no modelo proposto. Em outras palavras, níveis mais elevados de liderança relacional estão consistentemente associados a maior percepção de clareza comunicacional, partilha de decisões e explicitação de critérios de gestão. Esse resultado fornece suporte empírico para a tese de que

a liderança relacional se expressa, antes de tudo, por meio de práticas transparentes, funcionando como um eixo comunicacional que estrutura as demais relações organizacionais.

A ausência de significância estatística nos demais caminhos do modelo – notadamente aqueles que testaram a liderança relacional como antecedente direto de influência, suporte, conhecimento sobre os liderados e confiança – representa uma limitação, mas também uma descoberta teórica relevante. A falta de evidência não significa inexistência de relação, mas indica que os efeitos da liderança relacional não são difusos ou amplos, como muitas vezes sugerido na literatura, mas específicos e canalizados. É possível que tais resultados sejam mediados por mecanismos relacionais mais complexos. Uma interpretação teórica plausível é que a transparência opere como mediadora fundamental, por meio da qual a liderança relacional se traduz em outras manifestações organizacionais. Assim, práticas relacionais não geram automaticamente maior influência ou suporte, mas criam um ambiente transparente que, por sua vez, abre espaço para outras dinâmicas relacionais se desenvolverem. Testar explicitamente esses efeitos indiretos deve ser prioridade em futuras investigações.

Adicionalmente, as análises descritivas realizadas ao longo do estudo ajudam a contextualizar as limitações observadas no modelo estrutural. Constata-se que vários construtos, especialmente relacionamento, conhecimento sobre os liderados e influência – apresentaram elevada dispersão nas respostas. Isso indica que os professores, embora valorizem práticas relacionais, vivenciam-nas de forma heterogênea nas escolas analisadas. Essa heterogeneidade pode contribuir para o enfraquecimento estatístico das relações estruturais, uma vez que a variabilidade de experiência torna menos provável a identificação de efeitos diretos robustos. Investigações futuras podem explorar moderadores como cultura escolar, histórico de gestão, nível de ensino e tempo de atuação docente e da liderança, a fim de identificar se os efeitos da liderança relacional se manifestam de maneiras diferenciadas conforme o contexto.

Além disso, embora a pesquisa tenha sido conduzida no contexto de escolas privadas de educação básica, os resultados obtidos permitem reflexões que extrapolam o setor educacional e dialogam de forma mais ampla com o campo da gestão organizacional. A própria literatura sobre liderança relacional sustenta que seus pressupostos não estão restritos a um tipo específico de organização, mas se aplicam a contextos caracterizados por interdependência, complexidade, necessidade de coordenação coletiva e centralidade das relações humanas nos processos de trabalho, características presentes em diversos setores da economia contemporânea.

Nesse sentido, é plausível supor que a configuração dos efeitos observados neste estudo, especialmente a centralidade da transparência como principal consequente direto da liderança

relacional, possa manifestar-se de forma ainda mais consistente em organizações com culturas organizacionais mais homogêneas, estruturas de governança mais estáveis e menor fragmentação de papéis. Contudo, a liderança relacional também pode assumir um papel unificador em contextos marcados justamente pela fragmentação de funções, pela sobreposição de racionalidades e pelo acoplamento frouxo entre unidades e atores organizacionais. Nesses ambientes, a transparência tende a operar como mecanismo integrador, ao criar referências compartilhadas de sentido, critérios decisórios e fluxos comunicacionais que reduzem ambiguidades e favorecem a coordenação relacional, mesmo na ausência de controles formais rígidos.

Em empresas de tecnologia, organizações de serviços intensivos em conhecimento, *startups*, cooperativas, organizações do terceiro setor e mesmo em empresas industriais com forte dependência de trabalho colaborativo, a transparência tende a operar como condição estruturante para a coordenação de esforços, a circulação de informações e a construção de confiança sistêmica.

Diferentemente do ambiente escolar, marcado por múltiplas racionalidades, autonomia docente elevada e experiências de liderança altamente heterogêneas, outros contextos organizacionais podem apresentar maior alinhamento cultural e normativo, o que favoreceria a emergência de efeitos indiretos mais claros da liderança relacional sobre construtos como influência, suporte e compartilhamento de conhecimento. Assim, a ausência de relações diretas significativas identificada neste estudo não deve ser interpretada como uma limitação exclusiva do modelo, mas também como reflexo das especificidades do campo empírico investigado.

Sob essa perspectiva, o modelo de análise proposto, no qual a liderança relacional atua primordialmente como antecedente da transparência, que por sua vez pode mediar outros resultados organizacionais, apresenta potencial de aplicação e testagem em diferentes setores da economia. Futuros estudos podem explorar esse modelo em contextos organizacionais nos quais a transparência seja um valor explicitamente institucionalizado e operacionalizado, permitindo verificar se, nesses ambientes, os efeitos indiretos da liderança relacional se tornam mais robustos e estatisticamente evidentes.

Adicionalmente, recomenda-se que pesquisas futuras adotem desenhos comparativos intersetoriais, investigando como diferentes configurações culturais, níveis de formalização organizacional e regimes de governança condicionam os efeitos da liderança relacional. A incorporação de variáveis contextuais e organizacionais como moderadoras, tais como tipo de organização, maturidade institucional, grau de inovação e pressão por resultados, pode contribuir para o refinamento teórico do modelo e para a ampliação de sua validade externa.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que reconhece as limitações inerentes ao recorte empírico adotado, esta tese oferece um arcabouço analítico promissor para o estudo da liderança relacional em múltiplos contextos organizacionais, contribuindo não apenas para o avanço do campo educacional, mas também para o debate mais amplo sobre liderança, relações e transparência nas organizações contemporâneas.

Outro aspecto relevante para pesquisas futuras refere-se aos construtos endógenos que não apresentaram relações significativas com a liderança relacional. É recomendável que próximos estudos testem outros preditores para Influência, Conhecimento sobre os liderados, Suporte e Confiança, reconhecendo que tais dimensões podem ser impactadas por características individuais dos gestores, condições estruturais tanto de escolas quanto de outro tipo de organizações e setores da economia, políticas institucionais, cultura organizacional ou mesmo fatores externos, como exigências legais e demandas dos clientes. Da mesma forma, recomenda-se investigar outros consequentes da liderança relacional que não foram contemplados neste modelo, como bem-estar docente, justiça organizacional, engajamento pedagógico, inovação curricular e eficácia coletiva.

Outra limitação refere-se ao caráter transversal da pesquisa, que não permite captar a temporalidade inerente às relações de confiança, transparência e influência. Modelos longitudinais podem oferecer uma visão mais precisa do desenvolvimento dessas dinâmicas, especialmente porque a confiança e o conhecimento individualizado tendem a se fortalecer ou se deteriorar, ao longo do tempo. Além disso, o uso de métodos qualitativos como entrevistas ou observações etnográficas, podem aprofundar a compreensão dos mecanismos processuais que o modelo quantitativo apenas sugere.

Por fim, do ponto de vista prático, o principal achado do modelo estrutural oferece uma mensagem clara: os investimentos no desenvolvimento da liderança relacional geram, como efeito mais imediato e observável, o aumento da transparência organizacional. O que pode ser útil para todo tipo de organizações, não somente na área de educação.

Para os gestores escolares, isso significa que a construção de relações pautadas em diálogo, escuta e reconhecimento tende a produzir ambientes onde decisões e critérios de gestão se tornam mais claros e compartilhados. A transparência, portanto, não deve ser vista como prática isolada, mas como expressão natural de uma cultura relacional consolidada. Ainda assim, o fato de que os demais construtos não se associaram diretamente à liderança relacional implica que apenas fortalecer práticas relacionais não garante, por si só, maior influência, suporte ou conhecimento individualizado. Tais dimensões podem depender de fatores adicionais que merecem investigação e desenvolvimento específicos.

Em síntese, a combinação entre análises descritivas e PLS-SEM revela que a liderança relacional é um fenômeno bastante complexo. Os achados desta pesquisa reforçam a importância de modelos mais sofisticados que incluam mediações, moderações e análises temporais. Estudos futuros que avancem nessa direção poderão oferecer compreensão mais refinada sobre como, quando e por meio de quais mecanismos a liderança relacional se traduz em práticas educacionais mais colaborativas, transparentes e eficazes.

REFERÊNCIAS

- Abbu, H., Mugge, P., Gudergan, G., Hoeborn, G., & Kwiatkowski, A. (2022). Measuring the human dimensions of digital leadership for successful digital transformation. *Research-Technology Management*, 65(3), 39–49.
- Abell, E., & Simons, S. (2000). How much can you bend before you break: An experience of using constructionist consulting as a tool for organizational learning in the corporate world. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 159–175.
- Adriano, B. M., & Godoi, C. K. (2014). Análise crítico-comparativa das abordagens de liderança: Proposta de um quadro sintético-comparativo. In *Anais do 38º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD)*. ENANPAD.
- Afshan, G., Serrano-Archimi, C., & Akram, Z. (2022). My LMX standing with my leader as compared to my coworker: Conditional indirect effect of LMX social comparison. *Leadership & Organization Development Journal*, 43(2), 238–260.
- Aguiar, M. A. da S., et al. (2006). Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educação & Sociedade*, 27(96), 819–842.
- Akintolu, M., & Letseka, M. (2021). The andragogical value of content knowledge method: The case of an adult education programme in Kwa-Zulu Natal Province of South Africa. *Heliyon*, 7(9), e07929.
- Akram, T., Lei, S., Hussain, S. T., Haider, M. J., & Akram, M. W. (2016). Does relational leadership generate organizational social capital? A case of exploring the effect of relational leadership on organizational social capital in China. *Future Business Journal*, 2(2), 116–126.
- Alaíz, V., Gois, E., & Gonçalves, C. (2003). *Autoavaliação de escolas: Pensar e praticar*. ASA.
- Alarcão, I. (2001). A escola reflexiva. In I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. xx–xx). Artmed.
- Alcalá, A. (1997). *¿Es la andragogía una ciencia?* Universidad Nacional Abierta.
- Alcalá, A. (1998). *Propuesta de una definición unificadora de andragogía*. Universidad Nacional Abierta.

Alvehus, J. (2021). Docility, obedience and discipline: Towards dirtier leadership studies? *Journal of Change Management*, 21(1), 120–132.

Alves, E. B., Hobmeir, E. C., Schneider, E. I., & Rolon, V. E. K. (2018). Uma proposta de implementação do blended learning para a educação a distância em cursos superiores. *Revista Eletrônica Científica do CRA-PR*, 5(2).

Alves, M. (2009). A histórica contribuição do ensino privado no Brasil. *Educação*, 32(1), 71–78.

Andersen, S. M., & Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109(4), 619–645.

Apostolico, C. (2012). Andragogia: Um olhar para o aluno adulto. *Revista Acadêmica Augusto Guzzo*, (9), 121–130.

Araújo, I. L., Silva, F. C. L., Nascimento, A. P. M. do, & Barbosa, K. M. (2021). O pedagogo e os modelos educacionais: Pedagogia, andragogia e heutagogia. *Criar Educação*, 10(1).

Arroyo, M. G. (1979). Administração da educação, poder e participação. *Educação & Sociedade*, (2).

Ássimos, B. M., Almeida, G. T., Batinga, G. L., & Pinto, M. R. (2018). O uso das tecnologias sociais como método de pesquisa em estudos transformativos do consumidor. *Revista ADM.MADE*, 22, 80–89.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199–218.

Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338.

Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421–449.

Baesso, M. F., Lopes, G. S. C., Morais, D. P., & Rodrigues, A. (2017). A liderança carismática em organizações de saúde do sul de Santa Catarina. *NAVUS – Revista de Gestão e Tecnologia*, 7(3).

Balestrin, A., & Verschoore, J. R. (2014). Réplica: Redes são redes ou redes são organizações? *Revista de Administração Contemporânea*, 18(4), 523–533.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.

Barbuto, J. E. (2005). Motivation and transactional, charismatic, and transformational leadership: A test of antecedents. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11(4), 26–40.

- Barreto, A. (2009). *Liderança transformacional na escola: Estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento* (Dissertação de mestrado). Universidade de Aveiro.
- Barros, J. M. D. S. P. (2016). *Formação e necessidades de formação de diretores de agrupamentos de escolas do Algarve* (Tese de doutorado). Universidade de Coimbra.
- Barros, R. (2018). Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Educação e Pesquisa*, 44, 1–19.
- Bass, B. M. (1960). *Leadership, psychology, and organizational behavior*. Harper.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European Industrial Training*, 14(5), 21–27.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32.
- Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Vozes.
- Beiseigel, C. R. (2018). Currículo: Prefácio para a reedição de *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. *Estudos Avançados*, 32(93), 13–24.
- Bellibaş, M. Ş., & Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of the relationship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1), 49–69.
- Benedicto, S. C. de, Brito, M. J. de, & Lima, J. B. de. (2005). Aprendizagem transformativa no espaço organizacional: Uma análise da proposta andragógica da Petrobrás. *Organizações Rurais & Agroindustriais*, 7(1), 23–36.
- Bento, A. V., & Ribeiro, M. I. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: Diretores, professores e alunos*.
- Blackmore, J. (2002). Leadership for socially just schooling: More substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), 198–222.
- Boccia, M. B., Dabul, M. R., & Lacerda, S. da C. (Orgs.). (2013). *Gestão escolar em destaque*. Paco Editorial.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional da direção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Revista do Fórum Português da Administração Educacional*, 6, 77–94.
- Bonamino, A. M. C. de. (2012). O público e o privado na educação brasileira: Inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3(1), 253–276.

- Bousquet, A., & Curtis, S. (2011). Beyond models and metaphors: Complexity theory, systems thinking and international relations. *Cambridge Review of International Affairs*, 24(1), 43–62.
- Brandão, J. M. F., & Silva, A. B. da. (2017). Fatores mediadores da aprendizagem na educação a distância em administração pública. *Administração Pública & Gestão Social*, 9(4), 265–275.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2006). *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia. CNE.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2025). *Censo escolar da educação básica 2024: Resumo técnico*. Inep.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.
- Bressiani, L., & Roman, H. R. (2017). A utilização da andragogia em cursos de capacitação na construção civil. *Gestão & Produção*, 24(4), 745–762.
- Bryson, J. M., Berberg, B., Crosby, B., & Patton, M. Q. (2021). Leading social transformations: Creating public value and advancing the common good. *Journal of Change Management*, 21(2).
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper & Row.
- Bush, T. (2019). Turnaround leadership in education: A restatement of heroic leadership or a flawed concept. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 3–5.
- Campos, A. F. M. de, & Laus-Gomes, V. (2022). A gestão da escola privada no Brasil: Revisão sistemática sobre teses e dissertações produzidas entre 2015 e 2019. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 23(3), 471–482.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa.
- Canavarro, J. (2005). *A organização: Teorias e paradigmas* (2ª ed.). Quarteto.
- Carifio, J. (2010). Development and Validation of a Measure of Relational Leadership: Implications for Leadership Theory and Policies. *Current Research in Psychology*, 1(1), 16-28.
- Carlyle, T. (1841). *On heroes, hero-worship, and the heroic in history*. James Fraser.
- Carneiro, M. M. C. (2015). *Marketing educacional: Um estudo comparativo das atividades de marketing* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo.
- Carneiro, R. U. C. (2006). *Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos.
- Carvalho, A. F. X. G. de. (2019). *O diretor da escola privada e a sua liderança: Estudo de caso* (Dissertação de mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Carvalho, A. M. P., & Gil-Pérez, D. (2009). *Formação de professores de ciências*. Cortez.
- Carvalho, J. A., Carvalho, M. P., Barreto, M. A. M., & Alves, F. A. (2010). Andragogia: Considerações sobre a aprendizagem do adulto. *REMPEC – Ensino, Saúde e Ambiente*, 3(1), 78–90.
- Carvalho Neto, A. (2010). A liderança transformacional e o perfil brasileiro de liderança: Entre o cru e o cozido. In R. E. Nelson & A. S. Sant’Anna (Orgs.), *Liderança: Entre a tradição, a modernidade e a pós-modernidade* (pp. 77–93). Elsevier.
- Carvalho Neto, A., Tanure, B., Santos, M. C. M., & Lima, G. S. (2012). Executivos brasileiros: Na contramão do perfil deificado da liderança transformacional. *Revista Ciência da Administração*, 14(32), 35–49.
- Cavalcanti, R. de A., & Gayo, M. A. F. da S. (2005). Andragogia na educação universitária. *Revista Conceitos*, (11–12).
- Cerutti, P. S., Costa, C., Pauli, J., & Laval, L. C. (2023). Relação entre estilo de liderança e conflitos em empresas familiares. *Brazilian Business Review*, 20(5), 518–539.
- Chiavenato, I., & Sapiro, A. (2010). *Planejamento estratégico*. Elsevier.
- Christóvam, M. A. (2004). Formação permanente do educador e o processo de ensino-aprendizagem. In S. Colombo (Coord.), *Gestão educacional: Uma nova visão*. Artmed.
- Clegg, S., Crevani, L., Uhl-Bien, M., & By, R. T. (2021a). Changing leadership in changing times. *Journal of Change Management*, 21(1), 1–13.
- Coelho, M. A. P., Dutra, L. R., & Marieli, J. (2016). Andragogia e heutagogia: Práticas emergentes na educação. *Revista Transformar*, (8), 97–107.
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, J. P. (1972). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, 1–25.
- Coleman, J. S. (1958). Snowball sampling: Problems and techniques of chain referral sampling. *Human Organization*, 17, 28–36.
- Conceição Neto, V. L. da, & Moura, G. L. (2019). Práticas andragógicas criativas no ensino superior de administração. *Revista Gestão.Org*, 17, 46–57.
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13–44.
- Costa Júnior, J. F., Cabral, E. L. dos S., Souza, R. C. de, Bezerra, D. de M. C., & Silva, P. T. de F. e. (2024). Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 17(1), 360–376.
- Couto-de-Souza, C. L., & Tomei, P. A. (2008). Impactos de uma liderança transacional em um processo de mudança transformacional. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 8(2).

- Crawford, J. (1998). Changes in administrative licensure: 1991–1996. *UCEA Review*, 39(3), 8–10.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Crevani, L. (2015). Relational leadership. In D. Carroll, J. Ford, & S. Taylor (Eds.), *Leadership: Contemporary critical perspectives*. Sage.
- Crevani, L., & Endrissat, N. (2016). Mapping the leadership-as-practice terrain. In J. A. Raelin (Ed.), *Leadership-as-practice: Theory and application* (pp. 21–49). Routledge.
- Crevani, L., Lindgren, M., & Packendorff, J. (2010). Leadership, not leaders: On the study of leadership as practices and interactions. *Scandinavian Journal of Management*, 26, 77–86.
- Crevani, L., Uhl-Bien, M., Clegg, S., & By, R. T. (2021). Changing leadership in changing times II. *Journal of Change Management*, 21(2), 133–143.
- Cunliffe, A. L., & Eriksen, M. (2011). Relational leadership. *Human Relations*, 64(11), 1425–1449.
- Dagostino, G. B. (2011). *Formação de professores em processos andragógicos de ensino e aprendizagem* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- D'ávila, P. R., Oliveira, F. B., Diniz, D. M., & Sant'anna, A. S. (2020). Brazilian Army Leadership in Mission in Haiti. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, 14(4), 1-19.
- Day, C. (2003). Successful leadership in the twenty-first century. In A. Harris et al. (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 157–179). Routledge Falmer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 5–25.
- Day, C., Leithwood, K., Sammons, P., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. J., & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Open University Press.
- Day, D. V. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613.
- Day, D. V., & Harrison, M. M. (2007). A multilevel, identity-based approach to leadership development. *Human Resource Management Review*, 17(4), 360–373.
- Day, D. V., Fleenor, J. W., Atwater, L. E., Sturm, R. E., & McKee, R. A. (2014). Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *The Leadership Quarterly*, 25, 63–82.

- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, 14(3), 27–34.
- De Leo, E. M. G., Marinho, A. S., Oliveira, V. M., Silva, E. L., & Francisco, S. F. (2021). A andragogia na interface com a aprendizagem. In *Anais do XVIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia (SEGeT)*.
- De Ré, C. A. T. (2011). *O fenômeno da liderança em escolas do Rio Grande do Sul* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- De Souza, Â. R. (2011). A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 24(1).
- Dewar, T. (2012). Desafios e lições sobre o desenvolvimento comunitário. *Ideal Comunitário*, (18), 38.
- Dudeque, P. V. A. M., & Maciel, J. F. S. B. (2015). A andragogia na educação corporativa: Treinamento para a Copa do Mundo 2014. *Revista Intersaberes*, 10(21).
- Dias, É. (2023). A educação e a escola: Para que servem as escolas? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(120), e0231201.
- Dias, S. L., Rocha, C. M., & Grangeiro, R. R. (2022). Estilos de liderança transformacional e transacional: Uma análise de gênero. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 12(3), 478–498.
- Dinis, L. L. (2015). Das teorias da organização à organização das teorias: Do mundo da gestão ao mundo da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 197–232.
- Diniz, D. M., Carvalho Neto, A. M., & Sant’Anna, A. S. (2024). Liderança digital: Muito barulho por nada? *BAR – Brazilian Administration Review*, 21(3), e240035.
- DiPaola, M., Tschannen-Moran, M., & Walther-Thomas, C. (2004). School principals and special education: Creating the context for academic success. *Focus on Exceptional Children*, 37(1), 1–10.
- Drabach, N. P., & Mousquer, M. E. L. (2009). Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar. *Currículo Sem Fronteiras*, 9(2), 258–285.
- Draganov, P. B., Friedlander, M. R., & Sanna, M. C. (2011). Andragogia na saúde: Estudo bibliométrico. *Escola Anna Nery*, 15(1), 149–156.
- Duarte, M. B. B. (2018). A escola como organização. *Revista de Ciências Sociais*, 33(1), 110–118.
- Earley, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. Paul Chapman Publishing.

- Ecker, G. (1985). Theories of educational organization: Modern. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education* (pp. 5256–5259). Pergamon Press.
- Endres, S., & Weibler, J. (2017). Towards a three-component model of relational social constructionist leadership: A systematic review and critical interpretive synthesis. *International Journal of Management Reviews*, 19(2), 214–236.
- Erhan, T., Uzunbacak, H. H., & Aydin, E. (2022). From conventional to digital leadership: Exploring digitalization of leadership and innovative work behavior. *Management Research Review*, 45(11), 1524–1543.
- Estevão, C. (2010). A privatização da qualidade na educação e as suas privações. *Sociologia: Problemas e Práticas*, (27), 117–127.
- Etzioni, A. (1984). *Organizações modernas*. Pioneira.
- Fairhurst, G. T., & Uhl-Bien, M. (2012). Organizational discourse analysis: Examining leadership as a relational process. *The Leadership Quarterly*, 23(6), 1043–1062.
- Faria, J. H., & Meneghetti, F. K. (2011). Liderança e organizações. *Revista de Psicologia*, 2(2), 93–119.
- Feijó, J. R., & França, J. M. S. de. (2021). Diferencial de desempenho entre jovens das escolas públicas e privadas. *Estudos Econômicos*, 51(2), 373–408.
- Félix, M. de F. C. (1989). *Administração escolar: Um problema educativo ou empresarial*. Cortez & Autores Associados.
- Fernandes, J. (2006). *A relação escola e família no ensino fundamental da rede privada na perspectiva do coordenador pedagógico* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fernández, F. S. (2006). *As raízes históricas dos modelos atuais de educação de pessoas adultas*. Educa.
- Ferraz, S. F. S., Lima, T. C. B., & Silva, S. M. O. (2004). Contratos de aprendizagem: Princípios andragógicos e ferramenta de gestão da aprendizagem. In *Anais do Encontro da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração (ENANPAD)*. ANPAD.
- Ferreira, T. H., Carvalho Neto, A., Diniz, D. M., & Sant'Anna, A. S. (2025). Relational leadership and horizontal management. *RPCA – Revista de Administração Contemporânea Aplicada*, 19(1), 28–42.
- Ferreira, T. F., Magalhães Junior, A. G., & Nóbrega-Therrien, S. M. (2022). Andragogia no ensino superior: A percepção de professores de licenciaturas. *Revista Internacional de Educação Superior*, 8.
- Fiedler, F. E. (1964). A contingency model of leadership effectiveness. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 1, pp. 149–190). Academic Press.

- Fleishman, E. A., Harris, E. F., & Burt, H. E. (1955). *Leadership and supervision in industry*. Ohio State University.
- Fletcher, J. K. (2004). The paradox of post-heroic leadership. *The Leadership Quarterly*, 15(5), 647–661.
- Fletcher, J. K. (2012). The relational practice of leadership. In M. Uhl-Bien & S. M. Ospina (Eds.), *Advancing relational leadership research* (pp. 83–106). Information Age Publishing.
- Fleury, M. T. L. (2013). Liderança feminina no mercado de trabalho. *GV Executivo*, 12(1), 46–49.
- Fonseca, L. R. da, & Bernal, E. C. (2023). Desenvolvimento de líderes transformacionais com visão pós-heroica: Uma perspectiva de implementação da gestão democrática nas escolas de educação básica. *Revista Ponto de Vista*, 12(3), 1–20.
- Ford, R. (2006). Open-processional change. *Journal of Change Management*, 6(2), 193–216.
- Ford, J., & Harding, N. (2018). Followers in leadership theory. *Leadership*, 14, 3–24.
- Formosinho, J., Ferreira, F. I., & Machado, J. (2000). *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Asa.
- Formosinho, J. (2003). Transformational leadership in early childhood centres. In *International Conference Leadership in the Early Years*. Pen Green Centre.
- França, M. T. A., & Gonçalves, F. O. (2010). Provisão pública e privada de educação fundamental. *Economia Aplicada*, 14(4), 373–390.
- Franco, D. S., Ferreira, V. C. P., Costa, D. V. F., & Assis, F. A. A. (2015). A andragogia na educação corporativa. *Revista de Administração da Unimep*, 13(2).
- Franco, D. S., & Seibert, A. Z. (2017). A importância da empresa júnior para uma aprendizagem andragógica. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(4), 59–78.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (27ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2002). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (10ª ed.). Paz e Terra.
- Freitas, K. S. de. (2000). Em aberto: Uma inter-relação. *Em Aberto*, 17(72).
- Fröhlich, A., Turcato, A. B., & Tiezzi, D. G. (2023). Metodologia científica para estatística descritiva utilizando a linguagem R. *ULAKES Journal of Medicine*, 3(2), 111–121.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. ASA Editores.
- Gadotti, M., & Romão, J. E. (Orgs.). (2003). *Educação de jovens e adultos*. Cortez.

- Galego, C. B. M. (2012). *A liderança escolar numa escola privada* (Dissertação de mestrado). Universidade do Algarve.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius*. Macmillan.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores*. Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2004). Estudos quantitativos em educação. *Educação & Pesquisa*, 30(1), 11–30.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Gittell, J. H. (2011). *Relational leadership*. Brandeis University.
- Goecks, R. (2003). *Educação de adultos: Uma abordagem andragógica*.
- Goldring, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101, 1–19.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. (2007). Abordagem carismática e transformacional. *Psicologia USP*, 18(3), 143–161.
- Gomes, A. M., Santos, A. L. F., & Melo, D. B. L. (2009). Escola de gestores. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(2).
- Gonçalves, M. D. S. (1980). *Dimensões críticas no estudo da especificidade da administração educacional* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal do Paraná.
- Goodman, L. A. (1961). Snowball sampling. *The Annals of Mathematical Statistics*, 32, 148–170.
- Graen, G., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership. *The Leadership Quarterly*, 6, 219–247.
- Griner, A. (2017). *Educação transvalorizada e as iniciativas que brotam em meio às formas dominantes de organização* (Tese de doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gurr, D. (2015). A model of successful school leadership. *Societies*, 5(1), 136–150.
- Guzmán, V. E., Muschard, B., Gerolamo, M., Kohl, H., & Rozenfeld, H. (2020). Characteristics and skills of leadership in the context of Industry 4.0. *Procedia Manufacturing*, 43, 543–550.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996a). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980–1995. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723–783). Kluwer Academic Publishers.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996b). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157–191.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*.
- Hemphill, J. K., & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. In R. M. Stogdill & A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: Its description and measurement* (pp. xx–xx). Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Herder-Wynne, F., Amato, R., & Weerd, F. U. (2017). *Leadership 4.0: A review of thinking* (Research report).
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23(5), 26–34.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (3rd ed.). Prentice-Hall.
- Hetland, H., Sandal, G. M., & Johnsen, T. B. (2008). Personalidade e liderança dos seguidores. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 14(4), 322–331.
- Holmberg, R. (2000). Organizational learning and participation: Some critical reflections from a relation perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2), 177–188.
- Honorato, H. G. (2018). A gestão escolar e a liderança do diretor: Desafios e oportunidades. *Revista de Administração Educacional*, 9(2), 21–37.
- Hora, D. L. (2007). *Gestão democrática na escola* (14ª ed.). Papirus.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16(3), 321–339.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Southern Illinois University Press.
- Hoyland, T., Psychogios, A., Epitropaki, O., Damiani, J., Mukhuty, S., & Priestnall, C. (2021). A two-nation investigation of leadership self-perceptions and motivation to lead in early adulthood. *Leadership & Organization Development Journal*, 42, 289–315.
- Hunt, J. G., & Dodge, G. (2000). Leadership déjà vu all over again. *The Leadership Quarterly*, 11, 435–458.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2024). *Censo escolar da educação básica 2023: Resumo técnico*. Inep.

- Ingham, A., & Dias, M. C. N. (2015). *O sistema de formação de lideranças escolares da Inglaterra*. Fundação Itaú Social.
- Israel, C. R. Q. (2021). Uma análise sobre liderança: Da teoria dos traços à liderança 4.0. *Boletim do Gerenciamento*, 24(24), 21–30.
- Kanan, L. A., & Dresch, J. F. (2022). Ambiente, condições de trabalho e saúde de professores da educação básica. *Revista GepesVida*, 8(19).
- Kantovitz, L. G. M. (2022). *Competências intraempreendedoras e liderança relacional: Um estudo de impactos* (Dissertação de mestrado profissional). Fundação Getúlio Vargas.
- Kantovitz, L. G. M., Sant’Anna, A. de S., & Diniz, D. M. (2024). Atributos de liderança relacional no contexto de uma instituição do setor financeiro. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 14(1), 1–21.
- Kaur, P., Stoltzfus, J., & Yellap, V. (2018). Descriptive statistics. *International Journal of Academic Medicine*, 4(1), 60–63.
- Kempster, S., & Jackson, B. (2021). Leadership for what, why, for whom and where? *Journal of Change Management*, 21(1), 45–65.
- Klébis, A. B. S. O. (2010). *Concepção de gestão escolar* (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista.
- Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (1998). *The adult learner*. Butterworth-Heinemann.
- Kraatz, M. S., Ventresca, M. J., & Deng, L. (2010). Precarious values and mundane innovations. *Academy of Management Journal*, 53(6), 1521–1545.
- Krauel, F. S. e S., & Ramos, M. N. (2024). Liderança escolar em contextos adversos. *Caderno Pedagógico*, 21(8).
- Jackson, B. (2019). The power of place in public leadership research and development. *International Journal of Public Leadership*, 15(4), 209–223.
- Jackson, B., & Parry, K. (2018). *A very short, fairly cheap and quite interesting book about studying leadership*. Sage.
- Jesus, B. G. de. (2021). Influências ideológicas e políticas na educação e na formação docente. *Revista Uniaraguaia*, 16(2).
- Leite, L. R., Verde, A. P. S. R., Oliveira, F. C. R., & Nunes, J. B. C. (2021). Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação. *Educação & Pesquisa*, 47, e243789.
- Leithwood, K., & Hallinger, P. (Eds.). (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561–612). Kluwer Academic Publishers.

- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham: DfES/NCSL.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Linking leadership to student learning. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496–528.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529–561.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.
- Leithwood, K., & Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership. In J. Murphy (Ed.), *Challenges of school leadership*. University of Chicago Press.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Liderança no ambiente escolar transformacional. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Leithwood, K., Strauss, T., & Anderson, S. E. (2007). District contributions to school leaders' sense of efficacy. *Journal of School Leadership*, 17(6), 735–770.
- Libâneo, J. C. (2007). Concepções e práticas de organização e gestão da escola. *Revista Española de Educación Comparada*, (13), 155–191.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2ª ed.). Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). *A organização e a gestão da escola* (6ª ed.). Heccus.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. McGraw-Hill.
- Lima, E. N., & Marinho, I. da C. (2021). Gestão escolar para a aprendizagem. In S. V. de Lima et al. (Orgs.), *Gestão escolar: Desafios e possibilidades*. Científica Digital.
- Lima, G. S., Carvalho Neto, A., Lima, M. S., & Versiani, F. (2019). A reciprocidade entre estrutura (organizacional) e os agentes (líderes e liderados): Um estudo sobre liderança relacional a partir da teoria da estruturação de Giddens. *Revista de Ciências da Administração*, 21(53), 144–159.
- Lima, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Universidade do Minho.

- Limongi-França, A. C. (2007). *Práticas de recursos humanos*. Atlas.
- Lindgren, M., Packendorff, J., & Tham, H. (2011). Relational dysfunctionality. *European Journal of International Management*, 5(1), 13.
- Littrell, J., & Foster, W. (1995). The myth of a knowledge base in educational administration. In R. Donmoyer, M. Imber, & J. J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base of educational administration* (pp. 32–46). SUNY Press.
- Lizote, S. A., & Batista, M. A. (2023). A influência da relação líder-membro. *RPCA*, 17(2).
- Loeng, S. (2020). Self-directed learning. *Education Research International*, 1–12.
- Lord, R. G., Day, D. V., Zaccaro, S. J., & Avolio, B. J. (2017). Leadership in applied psychology. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 434–451.
- Lück, H. (2000). Perspectivas da gestão escolar. *Em Aberto*, 17(72).
- Lück, H. (2004). *Ação integrada* (22ª ed.). Vozes.
- Lück, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Positivo.
- Lück, H. (2011). *Liderança em gestão escolar* (7ª ed.). Vozes.
- Lüdke, M., & André, M. E. de. (1986). *Pesquisa em educação*. EPU.
- Lunkes, J. R., Costa, D. G., Bortoluzzi, D. A., & Rosa, F. S. (2019). Influência das características da equipe de gestão. *Turismo – Visão e Ação*, 21(3), 336–351.
- Maak, T., Pless, N., & Wohlgezogen, F. (2021). The fault lines of leadership. *Journal of Change Management*, 21(1).
- Machado, M. A. M. (2000). Desafios na capacitação de gestores escolares. *Em Aberto*, 17(72), 97–112.
- Maddalena, L. (2015). *What is andragogy?* Maddalena Transitions Management.
- Madsen, J. (2015). *Private and public school partnerships*. Falmer Press.
- Maia Neto, J. D., et al. (2023). Benefícios da heutagogia e andragogia. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(10).
- Malta, D. P. de L. N., Loures, D. A. M., Facchinetti, D. R. C., Andrade, K. R. dos S., Kazmierczak, V. J., Romão, A. A., Bernardo, A. P. M., & Picanço, R. de J. dos S. (2024). Liderança educacional: Estratégias para uma gestão eficiente. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, 13(2), e1007.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa* (3ª ed.). Atlas.
- Marion, R., & Uhl-Bien, M. (2003). Complexity theory and Al-Qaeda. *Emergence*, 5, 56–78.

- Marion, R. (2012). Leadership of creativity. In *Handbook of organizational creativity* (pp. 457–479).
- Maritsa, E., Goula, A., Psychogios, A., & Pierrakos, G. (2022). Leadership development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 15971.
- Marques, R. M. M. (2023). *A importância da liderança emocional* (Dissertação de mestrado). Universidade do Algarve.
- Martelli, A. C. (1999). *Gestão escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade Estadual de Campinas.
- Martins, F. J. (2004). Da especificidade da gestão escolar à gestão democrática. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*, (17), 63–84.
- Matos, E. F., et al. (2024). Liderança no ambiente escolar no século XXI. *Caderno Pedagógico*, 21(4), e3948.
- McCallum, S., & O’Connell, D. (2009). Social capital and leadership development. *Leadership & Organization Development Journal*, 30(2), 152–166.
- McCauley, C. D., & Palus, C. J. (2021). Developing leadership development. *The Leadership Quarterly*, 32(5).
- Mdluli, S., & Makhupe, O. (2017). *Defining leadership competencies needed for the fourth industrial revolution*. Bank Seta South Africa.
- Melo, E. (2004). Escala de avaliação do estilo gerencial. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 4(2), 31–62.
- Mello, M. M. de. (2014). *Diretores de escola* (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos.
- Mendes, L. D., Sant’Anna, A. de S., & Diniz, D. M. (2021). Liderança relacional. *Revista de Direito GV*, 17(3).
- Merriam, S. B., & Caffarella, R. S. (1991). *Learning in adulthood*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2013). *Adult learning: Linking theory and practice*. John Wiley & Sons.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, 83(2), 340–363.
- Mezirow, J. (1991). Learning to think like an adult: Core concepts of transformative learning. In J. Mezirow et al. (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 3–33). Jossey-Bass.

- Michelon, P. S., Lunkes, R. J., & Bornia, A. C. (2019). Trajetória científica da teoria dos escalões superiores: Estudo das publicações. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 10(4), 111–124.
- Milani, N. C., Mosquin, E. S., & Michel, M. (2008). Uma breve análise sobre os conceitos de organização e cultura organizacional. *Revista Científica Eletrônica de Administração*, 8(14).
- Minayo, M. C. de S. (1997). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (7ª ed.). Vozes.
- Miranda, A. B. de. (2015). *Liderança e valores organizacionais: Um estudo junto a servidores públicos municipais* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Monteiro, S. A. de S. (Org.). (2020). *A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural*. Atena.
- Montenegro, C. B., Nóbrega, K. C., & Souza, T. (2010). A gestão estratégica em educação e seus impactos na prestação dos serviços. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 9(3), 202–223.
- Moraes, J., Mariano, S. R. H., & Dias, B. F. B. (2021). A eficácia da formação em gestão para gestores de escolas públicas. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, 10(19), e53334.
- Moraes, G. H. S. M. de, & Oliveira, U. R. de. (2023). Modelagem de equações estruturais e análise qualitativa comparativa: Diretrizes para a combinação de técnicas simétricas e assimétricas. *Revista de Administração, Sociedade e Inovação*, 10(2), 1–13.
- Morley, L., & Rassool, N. (2000). School effectiveness: New managerialism, quality and the Japanization of education. *Journal of Education Policy*, 15(2), 169–183.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. OECD.
- Naiff, L. A. M., Soares, A. B., Naiff, D. G. M., Azamor, C. R., Almeida, S. A., & Silva, C. S. (2010). Ensino público e privado: Comparando representações sociais de professores sobre suas habilidades. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 4(1).
- Neves, R. S. P., Dörr, R. C., & Nascimento, A. P. (2015). Perfil de ingressantes na licenciatura em matemática: Indicativos para a formação inicial. In *XIV Conferência Interamericana de Educação Matemática*. CIAEM.
- Nogueira, S. M. (2007). A andragogia: Que contributos para a prática educativa? *Revista Linhas*, 5(2).
- Nogueira, E. C. O. R., & Kubo, E. K. M. (2013). Sentidos do exercício da liderança por mulheres executivas. *Revista de Gestão e Secretariado*, 4(2), 114–133.
- Northouse, P. G. (2022). *Leadership: Theory and practice* (9th ed.). SAGE.

- Nottingham Andragogy Group. (1983). *Towards a developmental theory of andragogy*. University of Nottingham.
- Nóvoa, A. (Ed.). (1992). *As organizações escolares em análise*. Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, M. A. L. S. (2019). *A relevância do estilo de liderança para a gestão escolar* (Dissertação de mestrado). Faculdades EST.
- Oliveira, A. B. (2015). *Andragogia: Tornando a empresa adulta*. Simplíssimo.
- Oliveira, A. C. P. de, & Carvalho, C. P. de. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230015.
- Oliveira, A. C. P. de, Pato, C., Santos, A., & Pereira, R. (2023). Gestão e liderança no ambiente escolar: Tendências dos artigos publicados no período 2010–2020. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 39(1).
- Oliveira, C. R. de. (2023). *O desafio da liderança de outros líderes* (Dissertação de mestrado profissional). Fundação Getúlio Vargas.
- Oliveira, G. (2008). *Análise do processo de escolha e tomada de decisão familiar pela escola dos filhos* (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, P., & Cunha, M. P. (2021). Centralized decentralization, or distributed leadership as paradox. *Journal of Change Management*, 21(2).
- Osorio, A. (2003). *Educação permanente e educação de adultos*. Horizontes.
- Ospina, S. M., Kersh, R., & Quick, K. S. (2014). Taking a relational turn in leadership studies. *Public Administration Review*, 74(4), 542–544.
- Ospina, S., Foldy, E., Fairhurst, G., & Jackson, B. (2020). Collective dimensions of leadership. *Human Relations*, 73(4), 441–463.
- Paro, V. H. (2001). *Administração escolar: Uma introdução crítica* (10ª ed.). Cortez.
- Paro, V. H. (2009). Formação de gestores escolares: A atualidade de José Querino Ribeiro. *Educação & Sociedade*, 30(107), 453–467.
- Pedruzzi Junior, A., Silva Neto, J. M., Pedruzzi, N. de L. I., & Cardoso, R. R. (2016). Leitura da evolução das teorias sobre liderança. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 7(1).
- Pena, A. C., & Soares, T. M. (2014). Fatores de liderança escolar e sua relação com o desempenho. *REICE*, 12(5), 43–59.
- Pereira, G. de O., Aidar, S., & Rosalem, V. (2021). Uma visão geral sobre liderança. *Enciclopédia Biosfera*, 18(37), 512.
- Pereira, J. J., Saraiva, C. M., & Rezende, A. F. (2023). Teorias tradicionais de liderança a partir de uma perspectiva crítica: A critical perspective. *Revista Eletrônica de Administração*, 29(2).

- Pereira, J. R. d. S. (2022). *O processo de liderança em colegiados de uma universidade federal brasileira* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Pereira, M. G. (2012). O imperativo situacional do ensino: Em busca do lugar negado e do território perdido. In S. M. V. Castellar, L. de S. Cavalcanti, & H. Copeti Callai (Eds.), *Didática da Geografia: Aportes teóricos e metodológicos*. Xamã.
- Petry, T. (2018). Digital leadership. In *Knowledge management in digital change* (pp. 209–218). Springer.
- Pinheiro, A. M. F. (2011). *O ensino privado em Portugal* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa.
- Pinto, A. V. (2007). *Sete lições sobre educação de adultos* (15ª ed.). Cortez.
- Pôncio, R. J. (2023). *Ensino de jovens e adultos: Princípios e desafios da andragogia no Brasil*. Editora Científica Digital.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership: Policy and practice* (Vol. 1). OECD.
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85.
- Price, H. E. (2015). Principals’ social interactions with teachers. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116–139.
- Priyono, D., & Anggorowati, R. (2020). Development of relational leadership model for kindergarten principal. In *Proceedings of the 1st International Conference on Early Childhood Care Education and Parenting (ICECCEP 2019)*.
- Puhovichová, D., & Jankelová, N. (2022). Effects of Industry 4.0 on human capital and future of jobs. In *Proceedings of the EDAMBA 2021 Conference* (pp. 400–412).
- Raelin, J. (2018). What are you afraid of: Collective leadership and its learning implications? *Management Learning*, 49(1), 59–66.
- Reis, E.A., Reis I.A. (2002) Análise Descritiva de Dados. Relatório Técnico do Departamento de Estatística da UFMG.
- Rezende, F. V. de, Carvalho Neto, A. M. de, & Tanure, B. (2014). A percepção dos executivos e das executivas sobre estilos de liderança. *REUNA*, 19(4).
- Rizzatti, G., & Pereira, M. F. (2024). Gestão e liderança: Elementos fundamentais em cursos de graduação em pedagogia para o sucesso das escolas. *Revista de Gestão e Secretariado*, 15(6), e3893.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the twenty-first century*. Praeger.

Rovani, I. G. (2019). A formação em liderança no desempenho do diretor escolar: Um estudo de caso numa escola pública de Balsas – Maranhão – Brasil (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais).

Sambrana, I. R., & Soja, A. C. (2022). Perfil docente: Concepções teóricas e práticas pedagógicas propostas por professores de ciências da natureza do IFMS–CB. *Revista Ciências & Ideias*, 13(1), 36–50.

Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools*. Institute of Education.

Sander, B. (1995). *Gestão da educação na América Latina*. Autores Associados.

Sant’Anna, A. S. (2021). Liderança relacional semiótica. *Revista Pretexto*, 22(3), 110–126.

Sant’Anna, A. de S., Campos, M. S., & Lotfi, S. (2012). Liderança: O que pensam executivos brasileiros sobre o tema? *Revista de Administração Mackenzie (RAM)*, 13(6), 48–76.

Sant’Anna, A. de S., Nelson, R. E., & Carvalho Neto, A. M. (2015). Fundamentos e dimensões da liderança relacional. *DOM – Revista da Fundação Dom Cabral*, 9, 16–21.

Sant’Anna, A. de S., Padilha, L. S., Trevisol, M., Filippim, E. S., & Bencke, F. F. (2017). Liderança e sustentabilidade: Contribuições de estudos sobre dinâmicas socioespaciais de reconversão e requalificação de funções econômicas. *Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 16(3), 1133–1160.

Santos, C. C. R. (2010). Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos. *Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia*, 8, 1–9.

Santos, E. (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: Uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, e184961.

Santos, E. T. (2021). Aprendizagem na educação corporativa: Considerações sobre a aplicação dos princípios andragógicos e metodologias ativas. *Revista Brasileira de Administração Científica*, 12(3), 54–69.

Santos, F. B. (2015). *O processo de liderança em contexto espiritualizado: A Escola Waldorf Anabá* (Tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Santos, F. F. dos, & Marques, R. N. (2021). Marketing educacional: Propostas e desafios para uma instituição de educação básica. *Quaestum*, 2, 1–18.

Santos, J. M. V., & Adam, J. M. (2022). *Clima escolar: Perspectivas e possibilidades de análise*. Cultura Acadêmica.

Sapre, P. (2002). Realizing the potential of education management in India. *Educational Management & Administration*, 30(1), 101–108.

- Sartori, G., Zanotto, M. P., & Fachinelli, A. C. (2018). Liderança em tempos de Indústria 4.0: Novos papéis para um novo perfil? In *18ª Mostra de Iniciação Científica, Pós-graduação, Pesquisa e Extensão*. Universidade de Caxias do Sul.
- Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7(1), 286–293.
- Scott, R. (2001). *Institutions and organizations*. Sage Publications.
- Shields, C., Larocque, L., & Oberg, S. (2002). A dialogue about race and ethnicity in education: Struggling to understand issues in cross-cultural leadership. *Journal of School Leadership*, 12(2), 116–137.
- Schmit, R. A. (2017). Andragogia como fundamento e instrumento de educação e orientação aos adultos. *Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas*, 5(1), 68–83.
- Scheurich, J. J. (1995). The knowledge base in educational administration: Postpositivist reflections. In R. Donmoyer, M. Imber, & J. J. Scheurich (Eds.), *The knowledge base in educational administration: Multiplex perspectives* (pp. xx–xx). State University of New York Press.
- Schultz, G. (2016). *Introdução à gestão de organizações*. UFRGS.
- Schneider, E. M., Fujii, R. A. X., & Corazza, M. J. (2017). Pesquisas quali-quantitativas: Contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 5(9), 569–584.
- Shinoda, A. C. M., Tumelero, C., Merino, M. H., Danese, A. M., Carnauba, A. A. C., & Marinho, B. de L. (2014). Um estudo sobre a utilização de andragogia no ensino de pós-graduação em administração. *REGGE: Revista de Gestão*, 21(4), 507–523.
- Silva, E. T., Filippim, E. S., & Sant’Anna, A. S. (2020). Liderança relacional em rede do setor de transportes brasileiro. *RACE: Revista de Administração, Contabilidade e Economia*, 19(3), 567–592.
- Silva, J. M. (2008). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas: Trajetos individuais e impactos organizacionais* (Tese de doutorado). Universidad de Extremadura, Espanha.
- Silva, K. (2011). A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, 17(32), 13–31.
- Silva, M. A. da, & Oliveira, A. G. de. (2014). Relações de poder na escola: Territórios de conflitos. In *VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*.
- Silva Neto, D.R., Martignago, G., & da Silva, S. M. (2023). Gestão de projeto de inovação: Uma análise empírica baseada na pesquisa-ação. *Revista de Gestão e Projetos*, 14(2), 1–30.
- Silva, S. M., Freire, P. de S., & Krause, M. G. (2022). Emergência da liderança relacional em processos integrativos de fusões e aquisições em organizações intensivas em conhecimento. *Inc.Soc.*, 15(2), 56–68.

- Silva, V. S., & Rodrigues, L. L. (2022). Liderança feminina: Os desafios das mulheres na liderança organizacional. *ID on Line: Revista de Psicologia*, 16(60), 330–348.
- Sim, J. H. (2018). Exploring the relational leadership potential of appreciative inquiry: A case study. *South Asian Journal of Business and Management Cases*, 8(1), 47–57.
- Simão Lima, G., Carvalho Neto, A., Lima, M. S., & Versiani, F. (2019). A reciprocidade entre estrutura e agentes: Um estudo sobre liderança relacional. *Revista de Ciências da Administração*, 21(53), 144–159.
- Soares, A. C., Braúna, R. de C. de A., & Saraiva, A. C. L. C. (2019). Andragogia: Contribuições para a aprendizagem do adulto professor. *Comunicações*, 26(3), 23.
- Sobral, F., & Furtado, L. (2019). A liderança pós-heroica: Tendências atuais e desafios para o ensino de liderança. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, 59(3), 209–214.
- Soek, A. M., & Haracemiv, S. M. C. (2021). Andragogia: Desenvolvimento pessoal e a aprendizagem do adulto. *Educação*, 44(2).
- Soela, V. (2020). *A cruz do líder: O lugar e a influência da espiritualidade no exercício da liderança* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Soela, V., Carvalho Neto, A., Versiani, F., & Diniz, D. M. (2024). A prática de CEOs experientes: Líderes relacionais enfrentando situações de crise. *Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, 22.
- Somera, E. A. S., Somera Jr., R., & Rondina, J. M. (2010). Uma proposta da andragogia para a educação continuada na área da saúde. *Arquivos de Ciências da Saúde*, 17(2), 102–108.
- Sousa, M., & Van Dierendonck, D. (2021). Serving the need of people: The case for servant leadership against populism. *Journal of Change Management*, 21(2), 222–241.
- Sousa, V. F. A. de. (2010). *Liderança na escola: Identificação do perfil do líder e do tipo de liderança* (Dissertação de mestrado). Universidade de Évora.
- Souza, A. R. (2006). Os caminhos da produção científica sobre a gestão escolar no Brasil. *Revista de Política e Administração da Educação*, 22(1).
- Souza, A. R. (2007). *Perfil da gestão escolar no Brasil* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Souza, A. R. (2008). A produção do conhecimento e o ensino da gestão educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 24(1).
- Souza, B. V., & Fernandes, B. H. R. (2021). Liderança relacional em um contexto de inovação. In *Anais do XXIV SEMEAD*.
- Souza, L. D. M., & Ribeiro, M. S. de S. (2017). O perfil do gestor escolar contemporâneo. *Revista Espaço do Currículo*, 10(1), 106–122.

- Souza, I. N. de, & Benathar, I. da S. (2019). Revendo a educação de adultos. *Revista Psicologia & Saberes*, 8(13), 91–103.
- Souza, L. T., Martins, A. M. O., & Carvalho, M. A. (2017). Influência da liderança na qualidade da gestão democrática. *Revista Liberato*, 18(29), 19–28.
- Souza, R., & Wood Jr., T. (2022). Múltiplas lentes de estudo e abordagem da liderança. *Revista de Administração de Empresas*, 62, e2021.
- Souza, V. R. L., Souza, T. S., Souza, R. M. S., & Carneiro, A. de F. (2017). Liderança como fator de sucesso na gestão escolar. *Revista Organizações em Contexto*, 13(25), 121–174.
- Srour, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Campus.
- Stephens, P. J., & Carmeli, A. (2017). Relational leadership and creativity. In *Handbook of Research on Leadership and Creativity* (pp. 273–296).
- Stogdill, R. M. (1948). Personal factors associated with leadership. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- Sugimoto, H. H., Salerno, S. K., & Dias, F. A. S. (2020). *Abordagens andragógicas na educação superior*. Editora Científica.
- Tamião, C. T. M., & Machado, C. (2022). O que revela a produção acadêmica nacional sobre a formação do diretor escolar? *Jornal de Políticas Educacionais*, 16, e87161.
- Takahashi, A. R. W., & Sarsur, A. M. (2012). A liderança em organizações educacionais. *Teoria e Prática em Administração*, 2(2), 1–26.
- Tardif, M. (2011). *Saberes docentes e formação profissional* (12ª ed.). Vozes.
- Teles, C. (2009). *Percursos de liderança(s) nas escolas* (Dissertação de mestrado). Universidade da Madeira.
- Tigre, F. B., Curado, C., & Henriques, P. L. (2023). Digital leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 30(1), 40–70.
- Torres, L. L. (1995). *Cultura organizacional escolar* (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99–121.
- Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777–796.
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(61), 561–581.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching*. Routledge.

- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. Atlas.
- Tragtenberg, M. (2018). A escola como organização complexa. *Educação & Sociedade*, 39(142), 183–202.
- Turano, L. M., & Cavazotte, F. (2016). Scientific knowledge on leadership. *Revista de Administração Contemporânea*, 20(4), 434–457.
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 654–676.
- Uhl-Bien, M., & Carsten, M. (2018). Reversing the lens in leadership: Positioning followership in the leadership construct. In Y. Berson, I. Katz, G. Eilam-Shamir, & R. Kark (Eds.), *Leadership now: Reflections on the legacy of Boas Shamir* (pp. 195–222). Emerald Publishing Limited.
- Uhl-Bien, M. (2003). Relationship development as a key ingredient for leadership development. In C. D. McCauley & E. Van Velsor (Eds.), *The future of leadership development*. Psychology Press.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 298–318.
- Uhl-Bien, M., & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms. *The Leadership Quarterly*, 20(4), 631–650.
- Uhl-Bien, M., & Arena, M. (2018). Leadership for organizational adaptability. *The Leadership Quarterly*, 29(1), 89–104.
- Uhl-Bien, M. (2021). Complexity leadership and followership. *Journal of Change Management*, 21(2), 144–162.
- Van Knippenberg, D., De Dreu, C. K. W., & Homan, A. C. (2004). Work group diversity and performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1008–1022.
- Van Velsor, E., McCauley, C. D., & Ruderman, M. N. (Eds.). (2010). *The Center for Creative Leadership handbook of leadership development* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Venas, R. F. (2015). *Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia.
- Versiani, F. R., Caeiro, M. L., & Carvalho Neto, A. (2017). Líder versus liderado? *Revista de Administração FACES Journal*, 16(3), 87–104.
- Versiani, Â. F., Rezende, S. F. L., & Pereira, A. C. (2016). Contribuições da teoria institucional. *REAd*, 22(1), 193–224.
- Versiani, Â. F., Monteiro, P. R. R., & Rezende, S. F. L. (2018). Isomorfismo e variação da gestão escolar. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(3), 382–395.

- Vidal, E. M., & Vieira, S. L. (2014). Perfil e formação de gestores escolares no Brasil. *Dialogia*, (19).
- Vinte, R. N. (2023). *O que os liderados esperam da liderança?* (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
- Vinte, R. N., Carvalho Neto, A. M., & Diniz, D. M. (2023). O que os liderados esperam da liderança? *Revista Capital Científico*, 21(2), 63–79.
- Vinte, R. N., Carvalho Neto, A. M., & Diniz, D. M. (2024). Liderança relacional na educação. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 17(1), 87–98.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve. *Temáticas*, 22(44), 203–220.
- Vogt, M. S. L., & Alves, E. D. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos. *Educação*, 30(2), 195–214.
- Wang, Y., Su, Q., & Sun, W. (2022). CEO relational leadership and product innovation performance. *Frontiers in Psychology*, 13, 874105.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership*. McREL.
- Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. Free Press.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1–19.
- Witziers, B. (2006). Coordination and control in education. In A. J. Visscher (Ed.), *Managing schools towards high performance* (pp. 97–134). Taylor & Francis.
- Yukl, G. (1971). Toward a behavioral theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6(4), 414–440.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership. *Journal of Management*, 15(2), 251–289.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed.). Pearson.
- Zweibelson, B. (2015). One piece at a time. *Defence Studies*, 15(4), 360–374.

APÊNDICE

Roteiro Entrevista individual

BLOCO 1 -

Nome:

Idade:

Sexo:

Graduação:

Pós-graduação:

Tempo de formado:

Tempo de docência:

Em quantos Colégios já trabalhou:

Disciplina que leciona:

BLOCO 2 -

Percepção sobre experiências envolvendo relação com líderes
1.Quais as características positivas que você encontrou e encontra na sua vida profissional que definiriam um bom líder para você? Se possível, dê exemplos concretos.
2.Quais as características negativas que você encontrou e encontra na sua vida profissional que definiriam um mau líder para você? Se possível, dê exemplos concretos.
3.Quais as características de um líder são importantes para mobilizar pessoas em direção aos objetivos de uma organização?

Fonte: Elaborado pela autora

BLOCO 3 -

Perguntas destinada aos Professores
4.A influência do seu líder gera mudança que resultam em melhorias na organização? Se sim, dê exemplos.
5.Você acha que seu líder tem influência positiva, colabora para o desempenho da equipe? Se sim, dê exemplos.
6.Como você avalia a qualidade da sua relação com o seu líder? Se possível, dê exemplos concretos.
7.O seu líder envolve a equipe na tomada de decisões? Como? E em outras experiências com líderes escolares?
8.A postura do seu líder influencia na colaboração entre os membros da equipe? E em outras experiências com líderes escolares?
9.Como você avalia a qualidade das relações que seu líder constrói e mantém com os membros da equipe? Se possível, dê exemplos concretos. E em outras experiências com líderes escolares?
10.Você observa comportamentos de liderança em seus colegas, independentemente de suas posições hierárquicas? Se sim, quais?
11.O seu líder promove a sinergia entre os membros da equipe, aproveitando as habilidades individuais e diferenças culturais para alcançar objetivos comuns, e incentivar a inovação e resolução criativa de problemas? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
12.Seu líder demonstra ser transparente com a equipe? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
13.Seu líder constrói relacionamentos baseados na confiança? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
14.Seu líder inspira a equipe, sendo um exemplo para construção de relacionamentos? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?

15. Seu líder constrói relacionamentos baseados no pensamento coletivo? Se sim, como? Dê exemplos. E em outras experiências com líderes escolares?
16. Você percebe em seu líder a capacidade de identificar virtudes e limitações dos liderados? E em outras experiências com líderes escolares?
17. Seu líder possui a habilidade de comunicação e diálogo multilateral (equipe, comunidade e instituição) para identificar problemas e propor soluções? E em outras experiências com líderes escolares?
18. Seu líder é disponível para orientação, pratica feedback e incentiva o desenvolvimento das pessoas? E em outras experiências com líderes escolares?

Questionário Grupo Focal

Liderança Escolar - Percepção de docentes de escolas privadas de Ensino Básico **Orientações para o Preenchimento do Questionário**

A escola é uma organização complexa, caracterizada pela diversidade de agentes sociais que nela atuam, incluindo professores, alunos, famílias e equipe administrativa. Essa diversidade, somada às exigências institucionais e educacionais, torna a gestão escolar um desafio contínuo, exigindo estratégias que favoreçam a integração e minimizem os impactos da complexidade organizacional.

Este questionário tem como objetivo compreender sua percepção sobre a relevância de diferentes aspectos da liderança relacionados ao desenvolvimento do trabalho docente e à gestão da escola.

BLOCO 1 -

Qual sua idade?

25 a 29 anos

30 a 34 anos

35-39 anos

40-44 anos

45-49 anos

50-54 anos

55-59 anos

60 anos ou mais

Como você se identifica em relação ao sexo/gênero?

Feminino

Masculino

Não-binário

Transgênero (por favor, especifique)

Outro (por favor, especifique)

Prefiro não dizer

Há quantos anos você concluiu sua graduação? *

Menos de 2 anos

2 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 20 anos

21 a 30 anos

Mais de 30 anos

Em qual das áreas de conhecimento você atua? *

Regente - Pedagogia

Linguagens

Matemática

Ciências da Natureza

Ciências Humanas

Há quantos anos você atua como docente? *

Menos de 1 ano

1 a 3 anos

4 a 6 anos

7 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Mais de 20 anos

Em quantas escolas você já trabalhou*

1 escola

2 a 3 escolas

4 a 5 escolas

6 a 10 escolas

Mais de 10 escolas

Em qual segmento de ensino você atua predominantemente, considerando o que você dedica a maior carga horária? *

Educação Infantil

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Ensino Médio

Qual é o seu grau de formação acadêmica? *

Licenciatura (Graduação)

Pós-graduação (Especialização)

Mestrado

Doutorado

BLOCO 2 -

As afirmações a seguir serão avaliadas de acordo com o grau de relevância que você atribuiu a cada uma delas em sua experiência profissional. Utilize uma escala *Likert* para indicar sua percepção:

1 - Nada relevante

2 - Pouco relevante

3 - Moderadamente relevante

4 - Muito relevante

5 - Extremamente relevante

1. Indicador: Influência (Mudança, Desempenho, Liderança)

1. Promoção de mudanças que envolvam a equipe, com base em escuta e diálogo constante.
 2. Ênfase na personalidade carismática do líder como fonte de influência.
 3. Uso de recompensas e incentivos claros como forma de estimular melhorias no desempenho dos professores.
 4. Atuação do diretor como inspiração para os professores por meio do exemplo.
-

2. Indicador: Relacionamento (Redes relacionais, Relação com a equipe)

5. Estabelecimento de vínculos interpessoais, com base na confiança e escuta ativa.
 6. Reforço de laços com os professores de acordo com os resultados apresentados.
 7. Criação de redes colaborativas entre diferentes grupos escolares (docentes, equipe administrativa e pedagógica, gestores de áreas).
 8. A relação do diretor com a equipe varia de acordo com a situação escolar enfrentada.
-

3. Indicador: Liderança Compartilhada (Pensamento coletivo, Colaboração)

9. Delegação de decisões de acordo com o perfil e desempenho do professor.
 10. Tomada de decisão com base nas competências técnicas individuais
 11. Valorização da escuta da equipe na construção de decisões coletivas.
 12. Promoção de práticas colaborativas como forma de construir soluções pedagógicas.
-

4. Indicador: Liderança Descentralizada e Coletiva (Sem hierarquia formal)

13. Estímulo ao protagonismo de diferentes membros da equipe, independentemente de cargo.
 14. Apoio à atuação coletiva na gestão de projetos escolares.
 15. Definição das funções de liderança segundo a hierarquia formal.
 16. Reconhecimento da liderança a partir de características inatas.
-

5. Indicador: Comunicação (Diálogo e escuta ativa)

17. Criação de espaços contínuos para o diálogo aberto com a equipe.
 18. Uso da comunicação para manter a autoridade e garantir o controle.
 19. Adaptação da comunicação de acordo com o perfil e contexto do liderado.
 20. Escuta ativa como estratégia de resolução de conflitos e alinhamento de expectativas.
-

6. Indicador: Diversidade (Competências complementares)

21. Organização de equipes com foco em resultados padronizados.
 22. Seleção de professores e integrantes da equipe priorizando o desempenho individual e os resultados obtidos, como critério principal para formação da equipe.
 23. Promoção da equidade na composição de equipes com habilidades distintas.
 24. Valorização das experiências diversas como enriquecimento do processo educativo.
-

7. Indicador: Confiança (Base das relações)

25. Construção de um ambiente seguro e confiável para o professor se expressar.
 26. Construção de relação de confiança a partir do desempenho e cumprimento de metas dos profissionais.
 27. Direção ética e carismática que gera confiança na equipe.
 28. Relações entre gestão e docentes pautadas na confiança mútua.
-

8. Indicador: Transparência (Relacionamentos transparentes)

29. Compartilhamento claro e acessível de decisões e critérios de gestão.
30. Divulgação de decisões de maneira formal, com foco na conformidade.
31. Clareza nas regras e procedimentos institucionais como forma de garantir previsibilidade e controle.
32. Transparência nas tratativas sobre dificuldades e conquistas da equipe.

9. Indicador: Conhecimento sobre os Professores (Virtudes e limitações individuais)

33. Acompanhamento com foco em desempenho técnico e resultados.
34. Apoio ao desenvolvimento a partir das necessidades e dificuldades de cada docente.
35. Identificação e valorização das potencialidades individuais dos professores
36. Acompanhamento mais próximo aos professores que demonstram alto desempenho e comprometimento.

10. Indicador: Suporte, Desenvolvimento e Reconhecimento (Apoio e valorização da equipe)

37. Celebração das conquistas dos docentes como forma de reconhecimento coletivo.
38. Oferta de desenvolvimento e formações profissionais focada no desenvolvimento de habilidades técnicas.
39. Reconhecimento condicionado ao cumprimento de metas.
40. Incentivo contínuo ao crescimento profissional por meio de suporte e valorização.

Questionário aplicado aos professores

Liderança do Diretor Escolar - Percepção de docentes de escolas privadas de Ensino Básico

Antes de responder às perguntas sobre o tema da pesquisa, por favor, responda às questões a seguir sobre o seu perfil.

Todas as respostas são confidenciais, anônimas e serão utilizadas exclusivamente para fins desta pesquisa, tratadas de acordo com as normas de proteção de dados vigentes.

Suas respostas devem estar relacionadas ao que você considera relevante para O DIRETOR ESCOLAR, não são uma análise do diretor da escola em que você trabalha.

BLOCO 1 -

1-Qual sua idade?

25 a 29 anos

30 a 34 anos

35-39 anos

40-44 anos

45-49 anos

50-54 anos

55-59 anos

60 anos ou mais

2-Como você se identifica em relação ao sexo/gênero?

- Feminino
- Masculino
- Não-binário
- Transgênero
- Outro
- Prefiro não dizer

3-Há quantos anos você concluiu sua graduação?

- Menos de 2 anos
- 2 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 20 anos
- 21 a 30 anos
- Mais de 30 anos

4-Em qual das áreas de conhecimento você atua?

- Regente - Pedagogia
- Linguagens
- Matemática
- Ciências da Natureza
- Ciências Humanas

5-Há quantos anos você atua como docente?

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Mais de 20 anos

6-Em quantas escolas você já trabalhou

- 1 escola
- 2 a 3 escolas
- 4 a 5 escolas
- 6 a 10 escolas
- Mais de 10 escolas

7-Em qual segmento de ensino você atua **predominantemente**, considerando o que você dedica a maior carga horária?

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental I
- Ensino Fundamental II
- Ensino Médio

8-Qual é o seu grau de formação acadêmica?

- Licenciatura (Graduação)
- Pós-graduação (Especialização)

Mestrado
Doutorado

BLOCO 2 -

Orientações para o Preenchimento do Questionário

Este questionário tem como objetivo compreender sua percepção sobre a relevância de diferentes aspectos da LIDERANÇA DO DIRETOR ESCOLAR relacionados ao desenvolvimento do trabalho docente e à gestão da escola.

As afirmações a seguir, relacionadas a liderança do diretor escolar, serão avaliadas de acordo com o grau de relevância que você atribuiu a cada uma delas em sua experiência profissional.

Para cada item, avalie o quanto você considera que ele é relevante, usando uma escala de 0 a 10, onde:

- 0 - Nada relevante
- 1 - Muito pouco relevante
- 2 - Pouco relevante
- 3 - Levemente relevante
- 4 - Moderadamente relevante
- 5 - Nem relevante, nem irrelevante
- 6- Um pouco relevante
- 7 - Razoavelmente relevante
- 8 - Muito relevante
- 9 - Extremamente relevante
- 10 - Totalmente relevante

Avalie o quanto é relevante, na sua percepção, que o(a) diretor(a) escolar atue com base nas posturas abaixo relacionadas ao exercício da influência na escola. Avalie, de 0 (nada relevante) a 10 (extremamente relevante), tendo 5 como ponto neutro (nem relevante, nem irrelevante).

1- Ao promover mudanças o diretor envolve a equipe por meio da escuta. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

O carisma do líder é importante para influenciar os liderados. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

O diretor faz uso de recompensas e incentivos claros como forma de estimular melhorias no desempenho dos professores. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

Atuação do diretor como inspiração para os professores por meio do exemplo. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

Construto: Relacionamento

Avalie o quanto é relevante, na sua percepção, que o(a) diretor(a) escolar atue com base nas posturas abaixo relacionadas à habilidade de relacionamento na escola. Avalie, de 0 (nada relevante) a 10 (extremamente relevante), tendo 5 como ponto neutro (nem relevante, nem irrelevante).

O diretor estabelece vínculos interpessoais com base na confiança. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

O diretor reforça laços prioritariamente com os professores que apresentam melhores resultados *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

Construto: Diversidade

Avalie o quanto é relevante, na sua percepção, que o(a) diretor(a) escolar atue com base nas posturas abaixo relacionadas à diversidade. Avalie, de 0 (nada relevante) a 10 (extremamente relevante), tendo 5 como ponto neutro (nem relevante, nem irrelevante).

O diretor organiza as equipes com foco em resultados padronizados. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

O diretor seleciona os profissionais priorizando o desempenho individual, como critério principal para formação da equipe. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

O diretor valoriza e respeita as diferentes competências dos professores. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

O diretor estimula a troca de experiências e perspectivas, valorizando a diversidade como estratégia de enriquecimento coletivo. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

Construto: Confiança

Avalie o quanto é relevante, na sua percepção, que o(a) diretor(a) escolar atue com base nas posturas abaixo relacionadas à capacidade de estabelecer laços de confiança. Avalie, de 0 (nada relevante) a 10 (extremamente relevante), tendo 5 como ponto neutro (nem relevante, nem irrelevante).

O diretor constrói um ambiente seguro e confiável para o professor se expressar. *

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente relevante

