

**FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A**

**FABIANA OLIVEIRA FABRES**

**AS DIFICULDADES DO GESTOR ESCOLAR  
NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA**

**VITÓRIA  
2024**

**FABIANA OLIVEIRA FABRES**

**AS DIFICULDADES DO GESTOR ESCOLAR  
NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Orientador: Profa. Dra. Silveli Cristo de Andrade

**VITÓRIA  
2024**

**FABIANA OLIVEIRA FABRES**

**AS DIFICULDADES DO GESTOR ESCOLAR  
NA RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração - Linha de atuação: Gestão Escolar

Aprovada em 19 de agosto de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Profa. Dra. SILVELI CRISTO DE ANDRADE**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

**Profa. Dra. LARA MENDES CHRIST BONELLA SEPULCRI**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

**Profa. Dra. SABRINA OLIVEIRA DE FIGUEIREDO**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

## **AGRADECIMENTOS**

Por um sonho que foi se realizando a cada etapa desse estudo, agradeço ao meu bom Deus que me amparou e me preparou em todos os desafios encontrados, dando-me sabedoria vinda dos altos céus, abrindo minha mente para que eu pudesse compreender e entender tudo que precisei até o momento. Sei que esse mestrado foi no tempo de Deus para minha vida, pois sem Ele, sei que não conseguiria chegar até aqui. A Ele toda honra e toda Glória, pois até aqui o Senhor tem me sustentado.

Ao meu esposo amado Welinton pelas orações, compreensão e incentivo a todo momento desse estudo e por acreditar que eu seria capaz de me tornar mestre. Aos meus filhos Mariana e Gabriel por me ajudarem, por orarem e por acreditarem em meu potencial.

A minha mãe Maria e ao meu pai Placidino por compreenderem os momentos que não pude atendê-los e por deixá-los sozinhos. A vocês minha família querida, sou eternamente grata por tudo que conquistei e por tudo que sou, vocês são meu porto seguro guiados pelo Senhor.

Não posso deixar de agradecer a irmã Giza Rangel pelas orações das madrugadas que tanto me fortaleceram, pois quando me sentia fraca, ouvia suas orações diariamente no qual me tornava cada vez mais forte. Que Deus possa abençoá-la rica e abundantemente.

A minha orientadora Silveli, que muito contribuiu para que eu chegasse até aqui, acreditando mesmo em momentos difíceis que eu era capaz, com quem aprendi muito e que jamais irei esquecê-la.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

(John Dewey)

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi identificar as dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar na relação família e escola. Para isto foram abordados os temas: O gestor escolar e suas atribuições; Uma gestão democrática e participativa; os desafios enfrentados pelo gestor escolar; A relação família-escola e as complexidades dessa relação, como também um quadro com essas dificuldades, suas definições e seus autores. Optou-se pelo tipo de pesquisa quantitativa com dados primários através de aplicações de questionários, estimando os resultados de Análise Fatorial Exploratória (AFE). Como resultado foram identificados os seguintes fatores: fator 1 optou-se por nomeá-lo como Relação de confiança, fator 2, nomeado como Envolvimento e o fator 3, nomeado de Fortalecimento.

**Palavras-chave:** Gestor Escolar; equipe de trabalho e família; Relação e confiança entre Família-Escola; Fortalecimento da relação família e escola; Envolvimento entre o gestor escolar e a família.

## **ABSTRACT**

The objective of this study was to identify the difficulties faced by school managers in the relationship between families and schools. The following topics were addressed: School managers and their responsibilities; Democratic and participatory management; Challenges faced by school managers; Family-school relationships and the complexities of this relationship; and a table with these difficulties, their definitions and authors. The quantitative research method was chosen with primary data through questionnaires, estimating the results of Exploratory Factor Analysis (EFA). As a result, the following factors were identified: Factor 1 was named Relationship of trust; Factor 2 was named Involvement; and Factor 3 was named Strengthening.

**Keywords:** School Manager; work team and family; Relationship and trust between Family-School; Strengthening the relationship between family and school; Involvement between the school manager and the family.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
2.1 IMPACTO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O CLIMA ORGANIZACIONAL.....	11
2.2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL.....	14
2.3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	17
2.4 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO GESTOR ESCOLAR NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA.....	20
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>26</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	27
<b>4 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>29</b>
4.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	35
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA.....</b>	<b>52</b>
<b>APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE C - MATRIZ ANTI IMAGEM.....</b>	<b>59</b>

## Capítulo 1

### 1 INTRODUÇÃO

A escola e a família de acordo com Silva (2019) integram-se como mediadores no processo de formação, atuando nos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e emocionais da criança. A importância do papel dos pais no desenvolvimento e educação dos filhos já tem sido destacada, como por exemplo nos estudos de Durišić e Bunijevac (2017). Sobre essa mesma temática, Bradley et al. (2021) discorrem que esse envolvimento causa um impacto no sucesso acadêmico das crianças.

Seguindo esse raciocínio, é sabido que um dos estudos mais influente sobre o envolvimento dos pais para o sucesso acadêmico dos alunos de acordo com Epstein et al. (2018) é aquele que enfatiza a cooperação entre as organizações família e escola, tendo como foco principal a melhoria na educação das crianças, pois quando há envolvimento e apoio dos pais como agente motivador, o sucesso do aluno acontece de forma eficaz.

O acolhimento às famílias pela escola precisa ser aperfeiçoado, assim como a escola precisa, dentro das limitações do seu cotidiano, ter conhecimento e sensibilidade sobre os valores e as realidades das famílias (Silveira & Brittes, 2017). Conforme o autor, isso pode conduzir os pais para esse espaço de participação, pois a escola é uma mediadora desse processo e necessita de um gestor que fortaleça a relação de confiança com a família.

Crepaldi (2017) também destaca que os pais ao participarem da vida escolar da criança, tornam o processo de ensino e aprendizagem, que acontece na escola,

uma extensão do que se se ensina em casa. Segundo a descoberta de Langenhof e Komdeur (2018), o ambiente parental desempenha uma contribuição significativa nesse processo.

Em síntese, autores (por exemplo, Pineda-Báez et al., 2019) dizem que o contexto em que os gestores atuam, necessitam de fortalecer uma relação de confiança e de diálogo com toda a equipe escolar, com os alunos e com a comunidade. Com isso, Oliveira e Carvalho (2018) asseguram que a gestão escolar dentro da instituição se torna necessária para o desempenho do aluno.

De acordo com Camphuijsen et al. (2020), o gestor escolar ao trabalhar com a visão de uma gestão democrática, pode promover uma liderança escolar competente e eficaz, através de diversos valores e práticas democráticas dentro do ambiente escolar, buscando a participação da equipe, através da cooperação (Proitz et al., 2019).

Conforme Wang (2018) torna-se fundamental uma formação para que os gestores tenham eficiência na tomada de decisões e que esta, seja de forma compartilhadas, visando ações transformadoras, que proporcione a excelência educacional de acordo com as demandas da organização escolar. Bezerra e Amaral (2020) trata a gestão democrática como uma relação construtiva que é o trabalho realizado na escola de forma integrada com a comunidade.

Ainda refletindo sobre este tema, uma gestão que atua de forma democrática na escola torna-se uma importante aliada nessa relação família e escola, que juntas, tem uma influência positiva na melhoria dos resultados de aprendizagem do educando (Arcega, 2018). O gestor escolar ao perceber os entraves da aproximação família-escola, deve traçar estratégias para garantir essa parceria (Silva, 2021) de forma democrática, envolvendo toda a comunidade escolar.

Identifica-se assim, que de acordo com Silveira e Brittes (2017) é necessário conhecer as expectativas da comunidade onde a escola está inserida, quais são seus interesses, sua forma de organização, sobrevivência, costumes e valores. Considerando a importância da interação família e escola na vida educacional da criança como parceria colaborativa, deve-se traçar metas a serem cumpridas através das dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar na relação família e escola para o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, este trabalho será norteado pela seguinte questão: Quais são as dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar na relação família e escola? O objetivo deste trabalho foi identificar as dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar na relação família e escola.

Como justificativa teórica este estudo procura expandir o conhecimento sobre as dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar em relação ao seu trabalho, com a família (Okuom et al. 2012) trazendo em foco o que o autor (por exemplo, Beauregard, 2011) já discorre sobre o envolvimento dos pais na trajetória educacional de seus filhos, seja por meio de práticas pedagógicas diversas, e da própria construção do papel parental nessa relação.

A justificativa prática desse estudo reside pela valorização da educação para a sociedade com o apoio da família nesse processo, identificando as dificuldades e barreiras que o gestor escolar pode enfrentar nessa relação família-escola. Conforme Cashman et al. (2021) o comprometimento dos pais na educação dos filhos influencia e estimula o aprendizado, possibilitando conquistas e realizações (Lara & Sacarotti, 2019). Sendo assim, através dessas dificuldades identificadas, pode ser traçado estratégias e metas direcionadas ao envolvimento dessas famílias, para que se tornem assíduas na escola.

## Capítulo 2

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 IMPACTO DA GESTÃO ESCOLAR SOBRE O CLIMA ORGANIZACIONAL

O gestor público escolar exerce uma liderança significativa dentro da unidade de ensino, tornando-se mais complexo após ter passado por mudanças em seu papel, como afirma Dagnew Kelkay (2020). Nessa mesma linha de pensamento, esse processo de mudanças, segundo Kovaĵeviĵ e Hallinger (2019), necessita de gestores com habilidades para gerir os conhecimentos e comportamentos adquiridos em conjunto nas instituições, mediante a reflexão nas tarefas colaborativas às demandas da escola.

Do mesmo modo, Andriani et al. (2018), mencionam que o gestor escolar, através de sua reflexão, deve adquirir aptidões para realizar as incumbências exigidas pela educação por meio da formação da qualidade, para executar com eficiência suas atribuições. Esse diretor, aos olhos de Day et al. (2016), é considerado um agente transformador no desenvolvimento e desempenho escolar, zelando por uma relação de gentileza e otimismo.

Nesse sentido, Almusaed (2020) assegura que, para o gestor obter uma conduta eficaz em suas atribuições, deve agir como supervisor, visando a melhoria da qualidade no processo de ensino-aprendizagem e selecionando técnicas de monitoramento apropriadas aos objetivos a serem alcançados. Nesta mesma ótica, Amon e Anggal (2021) discorrem que o gestor deve utilizar técnicas como visitas e participação nas aulas, além da realização de reuniões coletivas e individuais com

os agentes escolares, objetivando um ensino de qualidade e a melhoria nos resultados.

Leithwood et al. (2019) discorrem, através de pesquisa sobre líderes escolares, que o gestor escolar deve estruturar a organização onde está inserido de forma a destacar sua importância no apoio a cultura profissional e colaborativa de forma desafiadora (Engels et al. 2020) promovendo a melhoria da qualidade do ensino. O gestor deve adquirir habilidades e argumentação para administrar a instituição (Krisnanda & Surya, 2019). Seguindo esse pensamento, outros autores (Sinnema et al. 2020) apresentam como atribuição do gestor a eficiência, que deve ser exercida através da influência e motivação da equipe escolar.

O gestor escolar, segundo Peres (2020), enfrenta desafios pedagógicos e administrativos ao longo de sua jornada, demandando o estabelecimento de novas competências por meio de novos conhecimentos. O referido autor também menciona que o gestor, com esses novos saberes, atua compartilhando um pensar inovador para promover o engajamento nas principais ações da gestão escolar, oferecendo uma educação de qualidade e instruindo e envolvendo os alunos.

Partindo dessa visão, o gestor escolar, segundo Oliveira e Menezes (2018), deve partilhar ideias que proporcionem o envolvimento de toda a equipe no processo organizacional e nas decisões a serem cumpridas, pois gerir uma instituição escolar é diferente de gerir outras organizações. Já Tansiri e Bong (2019) ressaltam que a autonomia, como um atributo no cenário da gestão escolar, melhora as práticas e a compreensão da equipe que o gestor está conduzindo.

Muliartini et al. (2019) afirmam que o gestor deve ter o compromisso e a responsabilidade de gerir com destreza uma escola, tendo consciência da responsabilidade pela aprendizagem. Nesse sentido, conforme Reis e Formosinho

(2020), uma atribuição do gestor escolar é aproveitar de forma eficaz os materiais e toda a equipe escolar, de acordo com suas próprias características, para criar um ambiente escolar positivo e democrático. Além disso, o gestor, para Tepe e Yılmaz (2020), deve agir com sinceridade para que os embates sejam gerenciados e o sucesso seja alcançado de forma saudável, pois só é possível busca um clima positivo com um líder positivo.

Com base nessas premissas, Santos e Adam (2022) afirmam que é significativo ter um clima escolar que favoreça a relação coletiva, retratando a compreensão dos sujeitos, com uma comunicação eficaz e um relacionamento forte, dentro de uma estrutura organizacional sólida. Por sua vez, Thornton (2021) afirma que, para que o sucesso aconteça, é importante ter a adaptabilidade e flexibilidade, adquirindo sabedoria ao pensar em qualquer decisão a ser tomada.

Nesse sentido, o gestor escolar precisa ser um influenciador de sua equipe, atento às condutas pessoais, profissionais e éticas, utilizando a flexibilidade na tomada de decisões de acordo com suas atribuições (Priest & Gass, 2018). Seguindo essa visão, Maximo et al. (2019) afirmam que o gestor deve atuar de forma autêntica no exercício da sua liderança, transmitindo confiança no ambiente de trabalho e evitando conflitos, considerando as diferenças culturais como uma riqueza da organização e utilizando-as para ampliar a eficiência da gestão (Karadağ & Öztekin, 2018).

Corroborando com os estudos de Bosica et al. (2021), o gestor escolar, em suas atribuições, deve estimular, possibilitar, influenciar, monitorar e auxiliar sua equipe, promovendo o trabalho colaborativo na execução dos objetivos, estabelecendo estratégias e metas a serem alcançadas (Muliartini et al., 2019).

## 2.2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 em seu artigo 14, (Brasil, 1996) estabelece a importância da implantação da gestão escolar democrática, recomendando aos Estados e Municípios a garantia de ações que assegurem a participação dos profissionais e da comunidade na formulação das mesmas.

E sobre Gestão Democrática, como mencionada nos estudos de Wang (2018), é atribuída ao envolvimento das partes interessadas no processo ensino-aprendizagem e nas questões de seus interesses. Esse tipo de gestão vem sucessivamente alcançando espaço na gestão educacional, repercutindo expressividade no desenvolvimento organizacional da instituição escolar (Dike & Madubueze, 2019), elevando a produtividade, as contribuições do grupo e o moral da equipe, pois todos sentem que têm algum nível de propriedade sobre o que estão sendo solicitados a fazer diariamente.

Esse modelo de gestão gera princípios que, conforme Oliveira e Menezes (2018), devem estar atrelados a uma liderança ativa que compartilha ideias, com um ambiente educacional autônomo de participação e colaboração. Conforme os autores essa liderança deve promover a colaboração de todos os agentes envolvidos no processo organizacional da escola, com decisões conjuntas, objetivando a garantia da qualidade do ensino.

Essa gestão ativa faz com que a comunidade escolar se envolva coletivamente nos procedimentos a serem trabalhados, sendo vista como uma forma mais eficaz de educação (Kilicoglu, 2018). Atributos de uma gestão ativa dentro de uma gestão participativa ou democrática, em que os integrantes

desempenham suas funções de forma compartilhada nos propósitos firmados pela instituição escolar (Sanchez & Sarmiento, 2020), tornam-se significativos, produtiva e eficiente para o envolvimento da coletividade (Kowo & Olalekan, 2018; Sanchez, 2023).

A liderança democrática e participativa no Brasil ainda é desconhecida por algumas instituições de ensino, mas deve ocorrer no ambiente de pluralismo de ideias, que é a escola, construindo uma formação crítica, reflexiva e pensante, sem ser solitária nem centralizadora (Skrsypcsak & Schmitd, 2018). Nessa liderança democrática brasileira, o gestor escolar é responsável pelo desempenho dos alunos e, portanto, deve implementar medidas democráticas e ideias inovadoras na gestão, visando ao aprimoramento do seu trabalho de forma democrática (Camphuijsen et al., 2020).

Um gestor participativo, na perspectiva de Yener (2020), é reconhecido por suas atitudes e ações. Ele se socializa com os participantes através do diálogo e da atenção, seja liderando uma reunião, seja conduzindo situações desafiadoras no dia a dia de seu trabalho, sempre focando nas decisões mais adequadas (Turan, 2020). O padrão de comportamento e as estratégias que são aplicadas regularmente por um gestor para alcançar seus objetivos e o sucesso desejado dependem de suas competências pessoais, como afirma (Sagnak, 2016) e da socialização necessária para que haja comunicação efetiva entre as pessoas (Bashori, 2020).

O apoio a democracia tem visibilidade em variados contextos, como a justiça social, sendo um dos fatores determinantes nas unidades de ensino, com foco no processo de ensino-aprendizagem consolidado (Trujillo, et al., 2021). A construção de uma conduta democrática, defendida por Szeto (2020), abarca a participação

das escolas, baseada na justiça social e na igualdade de oportunidades, reduzindo as desigualdades culturais e materiais, com a oferta de oportunidades excepcionais em instituições desfavorecidas e a promoção de inovações para o desenvolvimento contínuo.

Já na abordagem de Özgenel (2018), os gestores devem buscar uma educação que estimule a diversidade, a igualdade, a participação ativa e o pensamento crítico, com capacidade de discernir, verificar e avaliar as informações necessárias para uma ação e a tomada de decisões. Tendo em vista as especificidades dessa supervisão efetiva, que visa promover a autenticidade, o gestor escolar é reconhecido, segundo Djunaedi e Gunawan, (2018), por conduzir seus conhecimentos e suas premissas, deliberando situações que ocorrem no dia a dia dentro da unidade de ensino, na tomada de decisões com sabedoria e empatia, desenvolvendo uma afinidade com seus liderados.

Nesse sentido, Mathé (2019) salienta a relevância de uma docência com características peculiares na educação para a cidadania, por meio de uma liderança bem estruturada e consolidada, alinhada a práticas baseadas na ética (James et al., 2020) e na construção de valores democráticos na escola e na comunidade. O gestor deve atuar de forma descentralizada e compartilhada, de modo que haja inovação nas decisões que atendem às demandas (Al-Dabbagh, 2020), valorizando continuamente as opiniões e pontos de vista com qualidade, sem afetar as características de comportamento dos funcionários da instituição (Leong & Mohd Nordin, 2021).

Esse tipo de liderança requer um trabalho norteado pela motivação nas tarefas diárias, gerando um elo entre democracia e educação (Erdem & Eymir, 2020), possibilitando uma cultura colaborativa entre os funcionários (Harris, 2020).

Para que esse processo democrático ocorra na escola, o diálogo entre o gestor e o professor torna-se fundamental, considerando as abordagens pedagógicas como base reflexiva para novas práticas transformadoras (Luitel & Taylor, 2019).

Esse processo pode proporcionar ao líder escolar momentos tranquilos em um ambiente no qual todos se sintam à vontade para se comunicar, fortalecendo o senso de responsabilidade sobre suas atribuições e intensificando seu trabalho como supervisor (Latief & Masruroh, 2017) em cada particularidade durante o planejamento do professor (Sulfemi, 2020).

### 2.3 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

A família é a essência e o vínculo de uma complexa rede de relações sociais, fundamental para a inovação de estratégias que possam atender às demandas surgidas nas áreas profissional, educacional e social (Patterson & Margolis, 2019) que quando comprometida com a educação escolar, oportuniza qualidade na aprendizagem dos educandos.

Em conformidade com Dettemers et al. (2019), esse vínculo tem se fortalecido com o comprometimento dos pais na construção de práticas significativas no ambiente escolar, embora, muitas vezes, essas práticas possam se tornar confusas. Para que se tornem mais claras, os gestores precisam estar preparados para trabalhar com os pais, distinguindo a função de cada um dentro da instituição com empatia (Thompson et al., 2018).

Assim, é importante destacar a preocupação do gestor escolar em engajar a família e a comunidade nas atividades curriculares, estabelecendo ações que promovam um ambiente assertivo e protegido para todos, aprimorando e

fortalecendo esse diálogo com a instituição de ensino (Ghani et al., 2015). Considerando as especificidades da colaboração entre escola e comunidade, Chatenoud et al. (2019) ressaltam que o gestor reforçar esse vínculo através de um envolvimento atrativo para os pais, promovendo uma parceria educacional de sucesso, com variadas condutas em diferentes dimensões socioculturais.

A instituição, por meio do gestor, deve realizar ações para envolver a família nas atividades da escola, tornando-a mais comunitária e receptiva, de forma acolhedora (Siegel et al., 2019). É necessário promover um ambiente cultural que desenvolva habilidades como parte integrante desse processo, superando os desafios dessa parceria (Haines et al., 2017).

Quem se prepara para atuar na gestão de uma escola acredita que a relação entre família e escola requer empenho mútuo, visando o sucesso dos alunos (Jeynes, 2018). O autor também destaca que uma liderança escolar significativa e de qualidade faz total diferença. Em outras palavras, essa liderança deve promover mudanças nas atitudes e nos pensamentos dentro da escola, para que haja uma colaboração familiar eficaz (Mutton et al., 2018). No ambiente escolar, é recomendado manter um relacionamento saudável por meio da troca de saberes, da prática e do envolvimento parental, uma vez que a escola se torna mais forte quando há um comprometimento dos pais e ambas as partes trabalham juntas (Heinrichs, 2018).

Recentemente, surgiram dificuldades relacionadas à permanência do gestor em seu cargo e à obtenção de sucesso em seu trabalho, barreiras que se tornam ainda mais evidentes durante a pandemia, especialmente no relacionamento entre família e escola (Stone-Johnson & Weiner, 2020). Para que essas barreiras sejam superadas, o papel dos diretores, com suas atribuições, é fundamental na

orientação, no fortalecimento de um ambiente escolar positivo, na formação dos educadores e no envolvimento com as famílias (Stone-Johnson & Weiner, 2020).

Em termos conceituais, a escola teve que se reinventar durante a pandemia (Kaul et al., 2020). O gestor, que já contava com uma equipe coesa e capaz de planejar e promover uma base sólida para os trabalhos escolares, passou a lidar com seus próprios medos, incertezas, ansiedade, desconfiança, insatisfação, refletindo variados sentimentos no trabalho, na família e na sociedade (Brackett & Cipriano, 2020).

Essa situação é similar a descrita por Waizenegger et al. (2020), que abordam as transformações repentinas ocorridas na escola, forçando as famílias a assumir responsabilidades que não lhes eram atribuídas anteriormente. Diante disso, é essencial que o gestor mantenha um diálogo aberto com os pais, conhecendo-os melhor durante esse período complexo, auxiliando-os, aconselhando-os e compreendendo melhor a comunidade que vivem. Isso exige uma postura versátil e receptiva frente ao desconhecido, mantendo a proximidade apesar da distância (Ionescu & Enescu, 2021).

Por fim, a família deve ser incentivada pela escola a se envolver de forma espontânea (Duddy, 2019). Ward (2018) alerta que os docentes precisam estar preparados, nessa nova era, com estratégias e técnicas modernas, promovendo uma relação humana com a família. Para o autor, mesmo diante de imprevistos, essa relação não deve oscilar, mas se fortalecer cada vez mais, evidenciando a qualificação profissional em todas as áreas do ambiente escolar.

## 2.4 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELO GESTOR ESCOLAR NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

As dificuldades deparadas pelo gestor escolar, conforme defendido por Mestry (2017), são inúmeras, assim como as ações a serem realizadas com responsabilidade. O autor também destaca que, na maioria das vezes, a recepção dos funcionários da escola pode ser incompreensíveis, impassíveis e inconsistentes.

Os desafios destacados por Cornish e Jenkins (2015) incluem esgotamentos psicológicos e físicos, prejudicando a produtividade no âmbito profissional. Nesta mesma linha, Gunay e Celik (2019) salientam que estresse, depressão e exaustão são sentimentos de fraqueza e angústia. Essas sensações emocionais e físicas, causadas pela carga de trabalho, afetam muitos gestores que não conseguem alcançar seus objetivos (Korkmaz, 2019). Portanto, é fundamental que esses gestores ajam com criticidade nas ações em conjunto com os educadores e demais funcionários da escola para evitar essas situações (Naidoo, 2019).

Nas escolas, podem ser encontrados profissionais sem comprometimento com suas obrigações, o que leva o gestor a ter que aconselhar, incentivar e encorajar esses servidores a cumprir suas tarefas (Hidayat et al., 2015). O gestor deve traçar objetivos e metas específicas para que não haja interferências na aprendizagem dos alunos, promovendo conforme as diretrizes políticas, a colaboração e a eficácia nas instituições (Proitz et al., 2019).

Elencando as atribuições que cada funcionário deverá executar no âmbito de seus ofícios, Cornish e Jenkins (2015) discorre sobre o envolvimento emocional, o biológico e o social de um líder na execução de seus objetivos propostos. Em suma, o gestor escolar deve apresentar qualidade em suas ações, demonstrando

interesse e capacidade para trabalhar a motivação com o grupo que lidera, intervindo no encorajamento daqueles que estão desmotivados (Kumalo, 2018).

Segundo Argyropoulou e Symeonidis (2017), um gestor consegue perceber as dificuldades na construção de uma cultura rica em virtudes para o aperfeiçoamento do processo educacional. Essas culturas, no entanto, podem ser desafiadoras para a gestão. Gottfredson (2017) salienta que a indisciplina dos alunos é um desafio significativo, causando consequências desagradáveis para o líder escolar. Essa indisciplina pode se manifestar em várias formas, fazendo com que o outro se sintam constrangidos e incomodados, hesitando em efetivar seus afazeres corretamente.

A indisciplina pode levar a evasão escolar, que pode prejudicar o sistema instrucional e se tornando uma das dificuldades enfrentadas pelo gestor na instituição (Okuom et al., 2012). Além disso, intimidações da família, falta de assistência aos filhos, falta de diálogo, ausência de acompanhamento e participação nas reuniões, interferência política do professor e falta de um espaço físico adequado também foram evidenciadas pelos mesmos autores.

A gestão financeira deve ser administrada de forma eficaz para não se tornar mais um problema para o gestor (Usman et al., 2018) pois, uma gestão financeira inadequada prejudica a escola e afeta as famílias. Considerando esse aspecto, a visão e a missão da escola devem servir como ponto de partida para uma adequação na administração, enfrentando situações e gerenciando os fundos da instituição, conforme mencionado por (Moshia, 2012). Nesta mesma ótica, é importante destacar que muitos dos desafios discutidos até o momento são dificuldades que os gestores enfrentam no dia a dia do seu trabalho, sendo grande

parte atribuída à falta de qualificação do gestor escolar, evidenciando a necessidade de formação continuada (Mengesha & Tessema, 2019).

De acordo com (Klein & Schwanenberg, 2020) na maioria dos estados brasileiros, foram instituídas capacitação para os diretores antes ou depois de assumirem suas funções. No entanto, ainda existem aqueles que não aproveitam essa formação. Assim, a formação para gestores é importante, principalmente para superar as dificuldades surgidas no dia a dia de sua função, proporcionando ações voltadas ao conhecimento com leveza e sem temor ao desconhecido (Koehn, 2020), e atuando com prontidão e perspectivas refletidas (Netolicky, 2020).

Durante o período de crise do COVID-19, esse líder deve manter um equilíbrio emocional para transmitir tranquilidade ao grupo de trabalho, através de um diálogo ativo na gestão do patrimônio da instituição e no aperfeiçoando dos métodos tecnológicos (Dirani et al., 2020). Esse comportamento pode colaborar para a reprodução de uma assistência solidária, fortalecendo práticas de experiências significativas, mesmo em meio à crise e incertezas, demonstrando firmeza em sua conduta (Fernandez & Shaw, 2020).

Okuom et al. (2012) evidenciam outras dificuldades enfrentadas pelo gestor no dia a dia do seu trabalho, com intimidações da família, falta de assistência aos filhos, ausência de diálogo, falta de acompanhamento, dificuldade de participação nas reuniões, interferência política no compromisso com a organização do professor na gestão dos recursos humanos e um espaço físico adequado. É importante destacar que, ao adotar uma gestão compartilhada, o diretor pode identificar artifícios adequados para serem implementadas, aproveitando a desenvoltura da instituição e contribuindo de forma conjunta (Fernandez & Shaw, 2020).

Para transformar o comprometimento e envolvimento dos pais com a instituição, os gestores devem efetivar o diálogo e a motivação, assumindo responsabilidades, para o progresso dessa parceria família-escola Heinrichs (2018). Nota-se que essa parceria está limitada as dificuldades enfrentadas no dia a dia pelo gestor escolar, conforme sistematizado na tabela 1.

**TABELA 1: BARREIRAS ENFRENTADAS PELO GESTOR PÚBLICO ESCOLAR NA RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA**

N	Barreiras	Definição	Autores
1	Falta de formação continuada	Falta de formação continuada faz com que os gestores não produzam com excelência em seu trabalho.	Silva (2019)
2	Refletir sobre gestão democrática	Falta dentro da instituição escolar uma reflexão voltada para a gestão democrática.	Arcega (2018)
3	Falta envolvimento e fortalecimento	Falta envolvimento do gestor escolar para fortalecer a relação de confiança com a equipe.	Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñan e Quiroga (2019)
4	Falta de relacionamento	Falta relacionamento mútuo entre o gestor escolar, equipe de trabalho e a família.	Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñan e Quiroga (2019)
5	Falta de confiança	Falta de confiança na equipe, prejudica o trabalho do gestor escolar.	Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñan e Quiroga (2019)
6	Falta compartilhar opiniões	Falta o gestor escolar oportunizar momentos de compartilhamento de opiniões para tomar algumas decisões.	Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñan e Quiroga (2019)
7	Falta de foco no trabalho	Quando o gestor escolar não possui um foco principal na instituição, isso pode se tornar um problema para sua atuação.	Beauregard, 2011; Odier-Guedj, Chatenoud, Dooley (2021) e Epstein et al. (2018)
8	Falta de envolvimento dos agentes escolares	Falta envolvimento dos agentes escolares para realizarem com êxito as demandas ocorridas no dia a dia.	Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñan e Quiroga (2019)
9	Falta de conhecimento	Falta conhecimento pelo gestor escolar da comunidade onde a escola está inserida.	Silveira e Brittes (2017), Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñan e Quiroga (2019)
10	Falta de apoio familiar	Falta de garantia por parte da escola por um ensino de qualidade, tornando-se mais fácil quando se tem o apoio da família.	Silva (2021)
11	Falta mediação e segurança	Falta mediação do gestor escolar com a família e com a escola, para que ambas se sintam seguras.	Colli e Luna (2019) e Silva (2019)

12	Falta de compaixão	Deve haver uma sensibilização de compaixão por parte da escola em relação ao contexto social familiar.	Silveira e Brittes (2017)
13	Falta de aproximação e de influência positiva	A falta de aproximação da escola e o não aconselhamento às famílias, gera cada vez mais um distanciamento entre as instituições.	Arcega (2018) e Silva (2021)
14	Falta de estratégias e parceria	O gestor escolar deve utilizar estratégias que fortaleçam e garantam uma parceria de sucesso entre família e escola.	Silva (2021)
15	Práticas diversas	Quando não bem elaboradas e usadas pela família e pela escola, as diversas práticas não acrescentam em nada.	Beauregard (2011); Odier-Guedj, Chatenoud e Dooley (2021)
16	Falta mediação, incentivo e participação	A falta de mediação, incentivo e participação do gestor escolar para com a família, gera dificuldades nesse relacionamento.	Silva (2021)
17	Sensibilização da escola e família com o aluno	A escola e a família precisam tomar cuidado ao sensibilizar o aluno em seu processo de ensino aprendizagem.	Bradley, Ferguson e Zimmer-Gembeck (2021)
18	Falta atenção para o aluno	Falta uma atenção especial do gestor em acolher melhor o aluno para que haja segurança em seu processo de aprendizagem de forma significativa.	Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñan e Quiroga (2019), Oliveira e Paes de Carvalho (2018)
19	Influência positiva nos resultados	Falta um bom trabalho entre a família e a escola para que possam influenciar positivamente os resultados.	Arcega (2018)
20	Limitações do cotidiano	A escola apresenta limitações como também a família devendo ser o gestor, sensível as situações ocorridas.	Silveira e Brittes (2017)
21	Aspecto social e valores	Falta a família ensinar valores aos filhos e acompanhá-los no processo de formação social.	Silva (2019) e Silveira e Brittes (2017)
22	Falta de Acolhimento	A falta de acolhimento às famílias precisa ser aperfeiçoada pela escola.	Silveira e Brittes (2017) e Colli e Luna (2019)
23	Aspectos: cognitivo, afetivo emocional	Falta atenção e envolvimento dos agentes escolares e da família nos aspectos cognitivo, afetivo e emocional do aluno.	Silva (2019)
24	Relação família e escola	A falta de uma relação estruturada entre família e escola não condiz a uma gestão democrática.	Arcega (2018)
25	Relação de confiança	A falta de confiança da família pela escola deve ser revertida pelo gestor escolar para um fortalecimento na relação.	Silva (2021), Pineda-Báez, Bernal-Luque, Sandoval-Estupiñan, Silveira e Brittes (2017) e Quiroga (2019)
26	Falta de cumplicidade	Se a família não for cúmplice da gestão, dificilmente ocorrerá êxito nos resultados esperados.	Arcega (2018)
27	Contribuição da família nas tarefas de casa	A não contribuição da família nas tarefas a serem realizadas em casa, prejudica o processo de ensino do aluno.	Crepaldi (2017) e Langenhof e Komdeur (2018)
28	Falta parceria	Falta Família e escola andarem juntas para que não percam o foco da cooperação.	Epstein et al. (2018)
29	Falta foco e participação	Falta de participação dos pais na vida escolar do filho, com foco na extensão do que se ensina em casa.	Crepaldi (2017), Đurišić, M., e Bunijevac, M. (2017).
30	Falta de Diálogo	Falta de diálogo do pai na vida do filho é prejudicial em seu desenvolvimento.	Epstein et al. (2018) e

			Bradley, Ferguson e Zimmer-Gembeck (2021)
31	Falta de envolvimento, cooperação e apoio	A falta de envolvimento, de cooperação e de apoio dos pais torna-se um obstáculo na vida escolar do aluno.	Bradley et al. (2021), Epstein et al. (2018) e Crepaldi (2017)
32	O Papel do pai	Falta o pai assumir sua função de pai e não transferir essa responsabilidade para a escola.	Beauregard (2011); Odier-Guedj, Chatenoud e Dooley (2021)
33	Aluno comprometido	Sem o apoio da família, o aluno não se comprometerá em cumprir seus deveres.	Beauregard (2011); Odier-Guedj, Chatenoud e Dooley (2021)
34	Eventos escolares	Falta participação da família nas apresentações e festividades escolares.	Silva (2021)

Fonte: Elaborado pela autora.

## Capítulo 3

### 3 METODOLOGIA

Esse trabalho teve como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar na relação família e escola. Optou-se por uma pesquisa quantitativa e exploratória, utilizando dados primários e um corte transversal.

O campo de estudo do projeto inclui escolas de ensino público e privado na modalidade do Ensino Básico, do 1º ao 9º ano, no Brasil. Nesse âmbito, a população-alvo escolhida foram os gestores escolares e a amostra foi não probabilística por conveniência.

Para a coleta dos dados junto aos gestores escolares, foi elaborado um questionário. Este questionário inclui um texto de apresentação da pesquisa e afirmações resultantes do levantamento teórico sobre as dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar na relação com a família.

As afirmações foram organizadas com as seguintes abordagens, por exemplo: i) Participar de formação continuada para gestores; ii) Ter bom relacionamento com a equipe escolar; iii) Acompanhar o aluno nas tarefas diárias; iv) Ter uma boa participação nas apresentações e festividades escolares; v) Ter dificuldades de relacionamento com a família; vi) Precisa oportunizar um maior envolvimento com a família.

Além disso, foram levantadas informações de caráter sociodemográfico para caracterizar a amostra, como sexo, idade e tempo de experiência profissional. Utilizou-se uma escala do tipo Likert de 5 pontos para as afirmações, sendo 1 para discordo totalmente e 5 para concordo totalmente. Antes da aplicação do

questionário, foi realizado um pré-teste para verificar tanto a compreensão dos respondentes quanto possíveis falhas. O questionário foi disponibilizado de 21 de junho a 27 de junho de 2023. O pré-teste também incluiu a avaliação do questionário por especialistas para verificar a validade de conteúdo e de face. O questionário completo pode ser encontrado no Apêndice A.

Para a análise dos dados, foi utilizada a análise fatorial (AFE), que visa agrupar variáveis comuns em fatores não previamente conhecidos. Foram realizados todos os testes de validade, incluindo o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), o teste de esfericidade de Bartlett, a correlação anti-imagem, comunalidades, variância total explicada, scree plot, matriz de componente rotativa e o alpha de Cronbach. A análise foi conduzida utilizando o software SPSS versão 26.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra foi composta por 340 respondentes, dos quais a maioria pertence à esfera pública (68%), enquanto 32% pertencem à esfera privada. Todos os respondentes foram classificados como gestores escolares. Dentre eles, 57,90% são do sexo feminino e 42,10% são do sexo masculino. A faixa etária mais representada foi a de 20 a 30 anos, com 26,20% dos casos, seguida pelas faixas de 31 a 40 anos (22,60%) e 41 a 50 anos (19,40%). Respondentes acima de 61 anos representam 7,60% dos casos.

A função de gestor escolar foi reportada por 68,60% dos participantes, seguida dos coordenadores de turno, com 18,50%. A maior representatividade de experiência foi de 11 a 20 anos (27,90%). Cerca de 20,30% dos respondentes possuem mais de 30 anos de experiência, enquanto 20,90% têm menos de 5 anos de experiência. Em relação ao vínculo efetivo, 55,30% são efetivos, enquanto

43,50% são de designação temporária. A região mais representada foi o Sudeste, com 69,70% dos casos, seguida pelo Nordeste com 10,90% e o Sul com 8,20%. Esses destaques e demais resultados podem ser encontrados no Apêndice B.

## Capítulo 4

### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para realizar a análise fatorial exploratória (AFE), foram seguidas as etapas descritas por Hair et al. (2009). A análise fatorial foi iniciada com o Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que avalia a adequação da amostra para a análise fatorial. O valor do KMO deve estar entre 0,5 e 1 para indicar a adequação da amostra, Hair et al. (2009). Nesse estudo, o valor obtido foi 0,948, demonstrando uma excelente adequação da amostra para a análise.

Além disso, foi realizado o teste de esfericidade de Bartlett, que mede a presença de correlações entre variáveis e fornece evidência estatística de que pelo menos algumas das variáveis na matriz de correlação têm correlações significativas (Hair et al., 2009). Os resultados do teste de Bartlett foram estatisticamente significativos, com um valor de  $p < 0,001$ , indicando que as variáveis são correlacionadas e que a análise fatorial é apropriada. Esses resultados podem ser observados na tabela 2.

**TABELA 2: MEDIDA KAISER-MEYER-OLKIN**

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de Adequação de Amostragem.		0,948
Teste de Esfericidade de Bartlett	Aprox. Qui-quadrado	9472,170
	Gl	561
	Sig.	<,001

Fonte: Dados da Pesquisa.

A caracterização da amostra, após a análise dos fatores, permite avaliar as correlações parciais entre as variáveis, possibilitando a análise do grau de explicação de um fator sobre o outro. De acordo com Hair et al. (2009), a matriz de

correlação anti-imagem (que caracteriza a adequação da amostra) deve apresentar resultados acima de 0,5 na diagonal principal para ser considerada adequada. Neste estudo, os valores encontrados apresentam boas correlações nessas variáveis, conforme evidenciado no Apêndice B.

No que diz respeito à comunalidade, que reflete a parcela de variância que uma variável compartilha com todas as outras variáveis consideradas válidas, os índices devem ser superiores a 0,5 (Hair et al., 2009). Valores acima desse limiar indicam que a variável está bem correlacionada com uma ou mais variáveis. No presente estudo, os indicadores de comunalidade estão acima de 0,5, conforme descrito na tabela 3.

**TABELA 3: COMUNALIDADE**

	Inicial	Extração		Inicial	Extração
V1	1,000	,515	V18	1,000	,689
V2	1,000	,675	V19	1,000	,814
V3	1,000	,768	V20	1,000	,744
V4	1,000	,754	V21	1,000	,766
V5	1,000	,646	V22	1,000	,810
V6	1,000	,792	V23	1,000	,826
V7	1,000	,735	V24	1,000	,843
V8	1,000	,795	V25	1,000	,869
V9	1,000	,755	V26	1,000	,622
V10	1,000	,790	V27	1,000	,796
V11	1,000	,781	V28	1,000	,848
V12	1,000	,691	V29	1,000	,907
V13	1,000	,766	V30	1,000	,817
V14	1,000	,765	V31	1,000	,876
V15	1,000	,777	V32	1,000	,819
V16	1,000	,855	V33	1,000	,871
V17	1,000	,850	V34	1,000	,631

Fonte: Dados da Pesquisa.

Outro indicador utilizado na análise foi a Variância Total Explicada, que indica a proximidade ou a distância dos valores de um agrupamento de dados em relação à média dos dados (Hair et al., 2009). Para a definição dos fatores extraídos, com base nos autovalores, o primeiro explicou 77,226% do total da

variância explicada. De acordo com Hair et al. (2009), esse valor deve estar acima de 60%. Os resultados podem ser avaliados na tabela 4.

**TABELA 4: VARIÂNCIA TOTAL EXPLICADA**

Componen te	Autovalores iniciais			Somadas de extração de carregamentos ao quadrado			Somadas de rotação de carregamentos ao quadrado		
	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa	Total	% de variância	% cumulativa
1	21,684	63,777	63,777	21,684	63,777	63,777	14,257	41,933	41,933
2	2,824	8,305	72,081	2,824	8,305	72,081	8,615	25,339	67,271
3	1,749	5,144	77,226	1,749	5,144	77,226	3,385	9,955	77,266

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para a definição do número total de fatores extraídos, também foi utilizado o gráfico do *scree plot*, que ilustra os autovalores em relação ao número de fatores por ordem de extração (Hair et al., 2009). A análise do gráfico revelou que o critério para definição do número de fatores extraídos é a retenção de 3 fatores. Esse resultado está apresentado na figura 1.



Figura 1: Scree plot  
Fonte: Dados da Pesquisa.

Outro indicador observado foi a Matriz de Componentes Rotativas, que identifica as variáveis associadas a cada fator através das cargas fatoriais, utilizando o Método de Rotação Varimax com Normalização de Kaiser. Segundo Hair et al. (2009), uma carga fatorial é considerada relevante quando está acima de 0,50, e acima de 0,70 indica que a variável é muito importante para aquele fator. Neste estudo, as cargas fatoriais variam entre 0,564 e 0,805 entre os três componentes. No Componente 1 as cargas fatoriais foram observadas em 9 itens; no Componente 2, em 11 itens; e no componente 3, em 3 itens. Esses Resultados estão detalhados na tabela 5.

**TABELA 5: MATRIZ DE COMPONENTES ROTATIVAS**

	Componente		
	1	2	3
V23	,799		
V26	,761		
V20	,758		
V21	,758		
V22	,742		
V24	,733		
V19	,706		
V27	,628		
V3	,610		
V7		,764	
V9		,724	
V8		,718	
V13		,706	
V15		,706	
V16		,676	
V14		,672	
V11		,661	
V17		,633	
V12		,590	
V10		,564	
V5			,805
V26			,750
V2			,635

Fonte: Dados da Pesquisa

Desta forma, foi realizada a análise da confiabilidade com o cálculo do alfa de Cronbach, que avalia a consistência interna dos fatores e suas variáveis

associadas (Hair et al., 2009). Os coeficientes de alfa de Cronbach obtidos foram os seguintes: fator 1 apresentou um coeficiente de 0,974, o fator 2 também apresentou um coeficiente de 0,974, e o fator 3 apresentou um coeficiente de 0,836. Esses valores são considerados indicativos de confiabilidade ótima, segundo Hair et al. (2009). Os resultados detalhados estão apresentados na tabela 6.

**TABELA 6: ALFA DE CRONBACH**

	Alfa de Cronbach	Nº de Itens
Fator 1	,974	9
Fator 2	,974	11
Fator 3	,836	3

Fonte: Dados da Pesquisa

Após a análise das variáveis em cada fator e considerando as variáveis com maiores cargas fatoriais, optou-se por codificar cada um dos fatores. Para o Fator 1 foi nomeado como Relação de confiança. Este fator apresentou 9 variáveis: V3, V19, V20, V21, V22, V23, V24, V27 e V28. Essas variáveis demonstraram a relação de confiança que o gestor escolar deve estabelecer com sua equipe de trabalho e com a família, incentivando, cooperando, sendo sensível, transmitindo valores, sendo acolhedor e democrático, e realizando um bom trabalho entre família e a escola para que a relação de confiança aconteça de forma prazerosa e harmoniosa.

O Fator 2 foi nomeado como Envolvimento e apresentou 11 variáveis voltadas para o envolvimento entre o gestor escolar e a família: V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16, V17. Este fator destaca características de uma gestão com foco principal na instituição, conhecimento da comunidade onde a escola está inserida, e envolvimento de todos os agentes escolares na execução

das demandas diárias. Enfatiza a aproximação da escola com a comunidade, a elaboração de práticas voltadas ao aprendizado, a mediação do relacionamento entre família e escola, a construção e execução de estratégias que fortaleçam esse laço, e a intervenção quando necessário.

Além disso, cuida do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem com compaixão pelo contexto social e familiar, incentivando e participando de todo o processo que envolve alunos, professores, funcionários e comunidade para garantir um ensino de qualidade e o sucesso nos objetivos traçados.

O Fator 3 foi nomeado como Fortalecimento e inclui 3 variáveis: V2, V5 e V26. Esse fator está direcionado ao fortalecimento da relação família e escola, abordando a falta de confiança na equipe escolar, a parceria da família na gestão, e a reflexão sobre uma gestão democrática dentro da instituição com foco no fortalecimento da relação família-escola. A Tabela 7 apresenta todas as afirmações que correspondem aos fatores definidos e apresentados.

**TABELA 7: DESCRIÇÃO DOS FATORES**

F1 - Relação de confiança (proximidade baseada na democracia, na cooperação, na sensibilidade, na transmissão de valores e no acolhimento de forma prazerosa.)	V3 - O meu envolvimento como gestor escolar com a equipe escolar gera uma relação de confiança na escola.
	V19 - Sinto que o gestor escolar precisa realizar um bom trabalho entre família e escola para que se alcancem resultados positivos na vida escolar do aluno.
	V20 - Preciso como gestor escolar ser sensível as limitações e situações ocorridas no dia a dia da família e da escola para atuar de forma segura.
	V21 - Como gestor escolar reconheço que a família precisa transmitir valores e acompanhar o processo de formação social do aluno para que na escola possamos dar continuidade nesse processo.
	V22 - Sinto que o gestor escolar precisa fazer com que a escola aperfeiçoe o acolhimento das famílias para que estas se sintam valorizadas.
	V23 - O gestor escolar precisa incentivar os agentes escolares e a família a se envolverem e a dar mais atenção aos alunos.
	V24 - Como um bom gestor escolar acredito que em uma gestão democrática, a família e a escola precisam ter uma relação bem estruturada.
	V27 - Preciso como gestor escolar me ater para que a família contribua com o dever de casa, sem prejudicar o processo de ensino do aluno.
	V28 - Penso como gestor escolar que a família e a escola devem andar juntas para que não se perca o foco da cooperação entre elas.

F2 – Envolvimento (mediação no relacionamento entre família e escola para que haja uma aproximação e compaixão ao contexto social familiar do aluno.)	V7 - Quando o gestor escolar não possui um foco principal na instituição, isso pode se tornar um problema para sua atuação.
	V8 - A falta de envolvimento dos agentes escolares na execução de suas demandas diárias pode comprometer a atuação do gestor escolar.
	V9 - A falta de conhecimento do gestor escolar pela comunidade onde a escola está inserida prejudica sua gestão.
	V10 - Como gestor escolar preciso garantir um ensino de qualidade, mas para isso, necessito do apoio da família.
	V11 - Como gestor escolar preciso intervir com a família para que esta se sinta segura.
	V12 - Preciso como gestor escolar ter compaixão ao contexto social familiar e me sensibilizar por ele.
	V13 - Como gestor escolar, preciso aproximar a escola e aconselhar as famílias, para que não aconteça um distanciamento entre essas instituições.
	V14 - Preciso como gestor escolar utilizar estratégias que fortaleçam e garantam uma parceria de sucesso entre família e escola.
	V15 - Sinto como gestor escolar, que as diversas práticas quando mal elaboradas e mal usadas pela família e pela escola passam a não acrescentar em nada no aprendizado do aluno.
	V16 - O relacionamento entre escola e família encontra dificuldades quando não há uma mediação, incentivo e/ou uma participação por parte do gestor escolar.
F3 – Fortalecimento (parceria na relação gestão escolar e agentes escolares, refletindo sobre uma gestão democrática com êxito nos resultados esperados)	V2 - Sinto que uma reflexão sobre a gestão democrática dentro da escola melhora/ou/fortalece a relação família e escola.
	V5 - Percebo que a falta de confiança na equipe escolar, prejudica o trabalho na gestão escolar.
	V26 - Como gestor escolar preciso que a família seja parceira da minha gestão para que ocorra êxito nos resultados esperados.

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4.1 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante da análise dos dados obtidos para o componente 1 – Relação de Confiança, observou-se uma série de dificuldades que afetam diretamente a administração escolar no que diz respeito à relação de confiança. Exemplos dessas dificuldades incluem a necessidade de maior envolvimento com a equipe de trabalho, sensibilidade, corresponsabilização da família na transmissão de valores, aperfeiçoamento no acolhimento e abordagem sobre gestão democrática. Autores (Beauregard, 2011; Arcega, 2018; Langenhof e Komdeur, 2018; Pineda-Báez et al.,

2019; Silva, 2019) já destacaram a importância de os gestores escolares enfrentarem e superarem esses desafios.

Percebeu-se, nesse resultado, que o gestor escolar pode proporcionar um relacionamento saudável dentro da instituição escolar, sendo fundamental o seu envolvimento, assim como o dos demais agentes escolares, para que a relação de confiança estabeleça de forma harmoniosa. Ao ser sensível a todos os acontecimentos e ao ter um olhar direcionado e empático às demandas diárias de seu trabalho, o gestor pode se corresponsabilizar, junto à família, na transmissão de valores, aprimorando o acolhimento e a abordagem sobre a gestão democrática.

No que tange à relação de confiança, o gestor, ao oferecer um ambiente de aprendizagem estimulante para o crescimento e desenvolvimento das crianças e ao incentivar a colaboração entre a família e a escola por meio de ações planejadas e coordenadas, pode influenciar positivamente os resultados e o crescimento educacional dos alunos, transmitindo a segurança esperada. Além disso, é sabido que a ausência de mediação, incentivo e participação ativa dos gestores escolares em suas relações com as famílias cria dificuldades e obstáculos para essa parceria (Silva, 2021).

As dificuldades enfrentadas pelos gestores escolares, quando bem geridas, podem possibilitar uma administração escolar eficiente, oferecendo um ambiente de aprendizagem que favoreça o crescimento e a educação das crianças. Isso está em consonância com os pontos já abordados na literatura (Beauregard, 2011; Arcega, 2018; Langenhof e Komdeur, 2018; Pineda-Báez et al., 2019; Silva, 2019; 2021), que indicam a necessidade de o gestor escolar se esforçar para superar essas dificuldades, transmitindo segurança no ambiente escolar e garantindo um ensino de qualidade em um ambiente leve e seguro.

Os fatores do componente 2 – Envolvimento – demonstraram a importância de se atentar à falta de mediação entre a família e a escola e à necessidade de aprimoramento dessa relação para que haja maior aproximação e compreensão do contexto social familiar do aluno. Silva (2019) já mencionava que a falta de atenção e envolvimento dos agentes escolares e da família nos aspectos cognitivos, afetivos e emocionais do aluno pode ter um impacto substancial na gestão escolar e no desempenho dos estudantes. O autor também comenta que, na ausência de um monitoramento adequado por parte dos professores e gestores escolares, as necessidades individuais dos alunos podem ser negligenciadas, prejudicando assim seu desenvolvimento geral.

Ainda sobre os fatores do componente 2, outro ponto a considerar é a ausência da família no ensinamento de valores e na orientação dos filhos no processo de formação social, o que pode impactar significativamente a gestão escolar. A falta de uma parceria forte e colaborativa entre a família e a escola resulta na diminuição da ênfase, da participação e do trabalho em equipe, como aponta Silva (2019). Por isso, a união entre a família e a escola precisa promover um ambiente de aprendizado enriquecedor, alinhado ao pensamento de Epstein et al. (2018), com valores e objetivos educacionais compartilhados e fortalecidos.

Por fim, as dificuldades de relacionamento, a falta de compartilhamento de opiniões e a falta de atenção ao aluno por parte dos gestores escolares podem prejudicar a qualidade da educação, desmotivando os professores. Estudos de Oliveira e Carvalho (2018), Pineda-Báez et al. (2019) e Silva (2019) indicam que, ao limitar a inovação pedagógica, desconectar a escola das necessidades dos alunos e reduzir o envolvimento da comunidade escolar, a qualidade da educação é comprometida.

Os fatores do componente 3 – Fortalecimento – evidenciaram a necessidade de intensificar o fortalecimento da relação entre gestão escolar, agentes escolares e família. Esse ponto está em consonância com Gaille (2018), que define uma parceria de fortalecimento do gestor escolar na relação com os agentes escolares, articulando momentos reflexivos sobre uma gestão democrática que alcance êxito nos resultados esperados.

Um trabalho bem executado pelo gestor pode fortalecer cada vez mais a confiança de sua equipe, superando os desafios relacionados a uma gestão democrática bem direcionada, com uma parceria ativa entre o gestor, a equipe e a família, focada nos resultados esperados. O envolvimento da comunidade escolar pode ser essencial para promover um ambiente de aprendizado positivo, reforçar o apoio aos alunos e incentivar o envolvimento dos pais na educação de seus filhos, como demonstra Silva (2019).

Percebe-se, portanto, a necessidade de refletir sobre o significado da gestão democrática, visto que há carências no envolvimento e fortalecimento da família, além de uma insuficiência de conhecimento sobre práticas educacionais eficazes, mediação, segurança no ambiente escolar e compaixão por parte dos gestores. Dessa forma, nota-se também a dificuldade em garantir condições adequadas para um ensino de qualidade.

## Capítulo 5

### 5 CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi identificar as dificuldades enfrentadas pelo gestor escolar na relação entre família e escola. Como resultado da pesquisa, foram identificados três fatores: o Fator 1 trata da relação de confiança entre o gestor escolar, sua equipe e a família; o Fator 2 aborda o envolvimento e o relacionamento saudável dentro da instituição escolar; e o Fator 3 discorre sobre o fortalecimento dessa relação entre família e escola, articulando momentos reflexivos sobre uma gestão democrática que obtenha êxito nos resultados esperados.

A relação de confiança, tratada no Fator 1, demonstra que uma gestão democrática, por meio da cooperação, sensibilização, transmissão de valores e um acolhimento significativo, deve ser planejada e executada de forma agradável. Já o Fator 2 destaca o envolvimento do gestor escolar com a equipe de trabalho e a família, mediando esse relacionamento, o que pode facilitar a aproximação e a compreensão do contexto social familiar do aluno. Em relação ao Fator 3, foi demonstrada a importância da parceria entre escola e família, refletindo sobre uma gestão escolar que, ao se articular com os agentes escolares, alcance êxito nos resultados esperados.

Através dos resultados obtidos, percebeu-se que o gestor escolar enfrenta vários desafios no desempenho de suas funções. A relação de confiança e o envolvimento que o gestor escolar pode estabelecer com sua equipe e com a família são desafios que, quando mal geridos, podem impactar diretamente a gestão escolar, enfraquecendo essa relação.

Destaca-se também que o estudo abordou a importância de um bom acolhimento por parte do gestor com a família e a comunidade escolar, respeitando as singularidades de cada um. Para que essa parceria seja fortalecida, entende-se que há necessidade de promover um diálogo voltado para uma gestão democrática. Diante dessa situação-problema, faz-se necessária uma formação continuada para os professores, de modo a capacitá-los para realizar um trabalho significativo e de qualidade.

Como contribuição teórica, este estudo identificou três fatores sobre a relação família-escola, destacando os elementos de confiança, envolvimento e fortalecimento como aspectos essenciais a serem observados pelo gestor escolar. Autores como Gaille (2018), Beauregard (2011) e Odier-Guedj et al. (2021) têm enfatizado a necessidade de expandir o conhecimento sobre o cenário da relação entre família e escola, assim como sobre a atuação do gestor escolar nessa relação, frente à sua equipe e suas estratégias de ação.

Na prática, este estudo trouxe informações relevantes para a área de gestão escolar, mostrando que, ao perceber os entraves na aproximação entre família e escola, o gestor pode traçar estratégias para garantir essa parceria, conduzindo os pais para um espaço de participação. Sobre essa mesma temática, Bradley et al. (2021) discorrem que esse envolvimento tem impacto no sucesso acadêmico das crianças, e que cabe ao gestor solucionar as dificuldades que surgem no cotidiano de sua função.

Nesse sentido, Silva (2021) já destacava que a escola é mediadora desse processo e que necessita de um gestor que fortaleça a relação de confiança com a família, além de estabelecer uma relação de confiança e diálogo com toda a equipe escolar, unindo alunos e comunidade (Pineda-Báez et al., 2019).

A pesquisa apresenta como limitação a sua população-alvo, que se restringiu apenas a gestores escolares, não incluindo outros parceiros que compõem a comunidade escolar, como a família. Portanto, recomenda-se que novas pesquisas sejam realizadas com a participação desse público, incluindo a família nos estudos futuros.

Por fim, sugere-se que sejam realizadas novas pesquisas voltadas para a gestão democrática sob uma abordagem qualitativa, que possa aprofundar o entendimento desse cenário escolar. Além disso, estudos qualitativos focados no envolvimento do gestor escolar com sua equipe de trabalho e com a família, tendo como foco o ambiente escolar para o aluno, ou seja, como ele se relaciona nesse contexto, também são recomendados.

## REFERÊNCIAS

- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The influence of the transformational leadership and work motivation on teachers performance. *Journal International*, 7(7), 19-29.
- Al-Dabbagh, Z. S. (2020). The role of decision-maker in crisis management: A qualitative study using grounded theory (COVID-19 pandemic crisis as a model). *Journal of Public Affairs*, 20(4), 1-12. <https://doi.org/10.1002/pa.2186>
- Almusaed, A., & Almssad, A. (2020). The role of the supervisor on developing PhD students' skills. In *Proceedings of International Conference on Humanities, Social and Education Sciences*, 25(1), 25–36. <https://www.2020.ihses.net/proceedings/29>
- Amon, L., & Bustami, M. R. (2021). Implementation of School-Based Management in Curriculum and Learning Processes. *Journal Pendidikan Dasar Dan Menengah*, 1(1), 1-11.
- Arcega, P. F. V. W. (2018). Relação família e escola e sua influência na aprendizagem da criança: uma revisão de literatura integrativa. *Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental*, 7(1), 29-42. <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/168>
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Researching selection criteria for effective School Management. An empirical case study from Greece. *Hellenic Journal of Education Research*, 6(1), 53-72. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.10846>
- Bashori, M., & Prasetyo, M. A. M. (2020). Resolusi Manajemen Konflik (Kajian Manajemen Konflik di Lembaga Pendidikan Islam). *Journal Ilmu Pendidikan PKN Sosial Budaya*, 4(2), 337–349. <http://publikasi.stkippgri-bkl.ac.id/index.php/CC/article/view/318>
- Beauregard, F. (2011). Practices adopted by parents of children with dysphasia in inclusive primary school. *Exceptionality Education International*, 21(3), 15–33. <https://doi.org/10.5206/eei.v21i3.7680>
- Bezerra, O. L., & Amaral, A. P. T. (2020). Relação família-escola: Experiência de uma Extensão Universitária com Famílias de Baixa Renda em Escolas da Rede Pública do Município de Mamanguape/PB. *Política & Trabalho*, (51), 180-197. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/politicaetrabalho/article/view/48295>
- Bosica, J., Pyper, J. S., & MacGregor, S. (2021). Incorporating problem-based learning in a secondary school mathematics preservice teacher education course. *Teaching and Teacher Education*, 102(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103335>

- Brackett M., Cipriano C. (2020). Emotional intelligence comes of age. *Cerebrum*, 1 (3), 28–31.
- Bradley, G. L., Ferguson, S., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2021). Parental support, peer support and school connectedness as foundations for student engagement and academic achievement in Australian youth. In R. Dimitrova & N. Wiium, (eds), *Handbook of positive youth development: Advancing research, policy, and practice in global contexts: Springer Series on Child and Family Studies* (pp. 219-236). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-030-70262-5_15)
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)
- Camphuijsen, M. K, Møller, J., & Skedsmo, G. (2020). Test-based Accountability in the Norwegian Context: Exploring Drivers, Expectations and Strategies. *Journal of Education Policy*, 36(5), 624-642. <https://doi.org/10.1080/02680939.2020.1739337>
- Cashman, L., Sabates, R., & Alcott, B. (2021). Parental involvement in low-achieving children's learning: the role of household wealth in rural India. *International Journal of Educational Research*, 105(1), 101701. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101701>
- Chatenoud, C., Odier-Guedj, D., Camard, S., Rivard, M., Aldersey, H., & Turnbull, A. (2019). Advocacy de parents d'enfants ayant un trouble du développement et mécanismes d'exclusion préscolaires et scolaires: étude de portée. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 388-406. <https://www.erudit.org/fr/revues/mje/2019-v54-n2-mje04953/1065664ar/>
- Cornish, L., & Jenkins, K. (2015). Teaching principals: The 'I's Have It! Bush Tracks: The Opportunities and Challenges of Rural. *Teaching and Leadership, Brill*, 1(1),135-156. <https://hdl.handle.net/1959.11/17455>
- Crepaldi, E. M. F. (2017). A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. *Anais do XIII EDUCERE-Formação de professores: contextos, sentidos e prática*. Curitiba, PR, Brasil.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221–258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>

- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Dike, E. E., & Madubueze, M. H. C. (2019). Democratic leadership style and organizational performance: An appraisal. *International Journal of Development Strategies in Humanities, Management and Social Sciences*, 9(3), 129-138.
- Dirani, K. M., Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, R. C., Gunasekara, N., & Majzun, Z. (2020). Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to Covid-19 pandemic. *Human Resource Development International*, 23(4), 380-394. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1780078>
- Djunaedi, R. N., & Gunawan, L. dan. (2018). Pengaruh gaya kepemimpinan demokratis terhadap kinerja karyawan. *Journal Manajemen dan Start-Up Bisnis*, 3(3), 401-408. <https://journal.uc.ac.id/index.php/performa/article/view/729>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review* 118, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>
- Duddy, E. (2019). Parent participation in early years settings in Northern Ireland: identifying the key themes in 'becoming involved'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(5), 675-692. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2019.1652397>
- Durišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D., & Aelterman, A. (2008). Diretores em escolas com uma cultura escolar positiva. *Educational Studies*, 34 (3), 159-174. <https://doi.org/10.1080/03055690701811263>
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L, Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfeld, M. D., Hutchins, D. J., & Williams, K. J. (2018). School, family, and community partnerships. In Burvikovs, A., Bartlett, D. A (eds), *Your Handbook for Action. Strengthen Family and Community Engagement to Promote Equity and Increase Student Success* (pp. 9-43). Corwin Press.
- Erdem, C., & Eymir, E. (2020). Democracy and Education: A Conceptual Review, Afyon Kocatepe. *Journal of the University of Social Sciences*, 22(1), 159-171. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.787092>
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Academic leadership in a time of crisis: The Coronavirus and COVID-19. *Journal of Leadership Studies*, 14(1), 39-45. <https://doi.org/10.1002/jls.21684>

- Ghani, M. F. B., Pourrajab, M., Roustaei, R., Talebloo, B., & Kasmaienezhadfar, S. (2015). School climate and parental involvement: the perception of Iranian teachers. *Global Journal of Commerce & Management Perspective*, 4(1), 1-10.
- Gottfredson, D. C. (2017). Prevention research in schools: Past, present, and future. *Criminology & Public Policy*, 16(1), 7-27. <https://doi.org/10.1111/1745-9133.12280>
- Gunay, A., & Celik, R. (2019). Predicting Career Stress with Psychological Health and Goodwise Variables: Examples from Public Relations and Advertising Students. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 2(33), 205-218.
- Hahn, C. L. (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative and International Education*, 10(1), 95-119. <https://doi.org/10.1177/1745499914567821>
- Haines, S. J., Francis, G. L., Mueller, T. G., Chiu, C. Y., Burke, M. M., Kyzar, K., Shepherd, K. G., Holdren, N., Aldersey, H. M., & Turnbull, A. P. (2017). Reconceptualizing family-professional partnership for Inclusive schools: A call to action. *Inclusion*, 5(4), 234–247. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-5.4.234>
- Hair Jr, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson.
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Heinrichs, J. (2018). School Leadership Based in a Philosophy and Pedagogy of Parent Engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1406905>
- Hidayah, N., Sule, E. T., Wirasasmita, Y., & Padmadisastra, S. (2015). How to develop strategic leadership in higher education institution? *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(5), 1164–1175. <http://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2015/05/3576.pdf>
- James, C., Connolly, M., & Hawkins, M. (2020). Reconceptualising and redefining educational leadership practice. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 618-635. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1591520>
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38(2), 147-163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Kaplan, D. E. (2018). Piagetian Theory in Online Teacher Education. *Creative Education*, 9(6), 831-837. [10.4236/ce.2018.96061](https://doi.org/10.4236/ce.2018.96061)

- Karadağ, E., & Öztekin - Bayir, Ö. (2018). The effect of authentic leadership on school culture: a structural equation model. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(1), 40-75. 10.17853/ijelm.2018.2858
- Kaul, M., VanGronigen, B. A., & Simon, N. S. (2020). Calm during Crisis: School Principal Approaches to Crisis Management during the COVID-19 Pandemic. Leading in Crisis. Research Brief. *Consortium for Policy Research in Education*, 1(1), 1-14. <https://eric.ed.gov/?id=ED614234>
- Kelkay, A. D. (2020). School principals' and supervisors' leadership practices in teachers' continuous professional development program: in secondary school of Bahir Dar city, Ethiopia. *International Journal of Leadership in Education*, 23(4), 415-427. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1524933>
- Kilicoglu, D. (2018). Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools? *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(3), 6-23. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.150.1>
- Klein, E. D., & Schwanenberg, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 371-391. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>
- Koehn, N. (2020). Real leaders are forged in crisis. *Harvard Business Review*, 3(1), 1-6. <https://hbr.org/2020/04/real-leaders-are-forged-in-crisis>
- Korkmaz, C., & Correia, A. P. (2019). A review of research on machine learning in educational technology. *Educational Media International*, 56(3), 250-267. <https://doi.org/10.1080/09523987.2019.1669875>
- Kowo, S., & Olalekan, S. (2018). Effect of participative management style on employees' productivity. *Trends In Business*, 8(2), 48-58.
- Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement: A bibliometric analysis of the knowledge base (1960 2017). *Journal of Educational Administration*, 57(6), 635–657.
- Krisnanda, P. H., & Surya, I. B. K. (2019). Effect of emotional and spiritual intelligence on transformational leadership and impact on employee performance. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 6(3), 70-82. <https://doi.org/10.21744/irjmis.v6n3.634>
- Khumalo, S. S. (2018). Cost of Poor Quality Management on Organizational Performance in Educational Settings. In *Cases on Quality Initiatives for Organizational Longevity*, 1(1), 297-323. 10.4018/978-1-5225-5288-8.ch012
- Langenhof, M. R., & Komdeur, J. (2018). Why and how the early life environment affects the development of coping behaviors. *Behavioral ecology and*

- sociobiology*, 72(34), 1-32. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00265-018-2452-3>
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019). Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Frontiers in Psychology*, 10(1), 1-5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01464>
- Latief, J., & Masruroh, N. A. (2017). Kepala Madrasah sebagai Supervisor Akademik untuk Meningkatkan Kinerja Guru MTs N Donomulyo Kulonprogo. *MANAGERIA: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 1(2), 275–296. [10.14421/manageria.2016.12-06](https://doi.org/10.14421/manageria.2016.12-06)
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong statements about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leong, S. Y., & Mohd Nordin, N. (2021). Hubungan Iklim Organisasi Sekolah with Burnout Guru Sekolah Menengah. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 6(2), 167–180. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i2.663>
- Ionescu, V. M., & Enescu, F. M. (2021, July). Using information technology in Romanian preschool environment during the COVID-19 pandemic. *International Conference on Electronics, Computers and Artificial Intelligence*, 13(1), 1-6. [10.1109/ECAI52376.2021.9515069](https://doi.org/10.1109/ECAI52376.2021.9515069)
- Luitel, B. C., & Taylor, P. C. (2019). Introduction: Research as transformative learning for sustainable futures. In P.C. Taylor & B. C. Luitel (Eds.), *Research as Transformative Learning for Sustainable Futures* (pp.1-16). Brill Sense.
- Mathé, N. E. H. (2019). PhD revisited: Students' Perceptions of Democracy, Politics, and Citizenship Preparation and Implications for Social Studies Education. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(1), 105–115. <https://doi.org/10.7577/njcie.3355>
- Maximo, N., Stander, M. W., & Coxen, L. (2019). Authentic leadership and engagement at work: The indirect effects of psychological safety and trust in supervisors. *Journal of Industrial Psychology*, 45 a 1612, 1-11. <https://doi.org/10.4102/sajip.v45i0.1612>
- Mengesha T. S., & Tessema, M. T. (2019). Eritrea's Educational System: A Critical Review and Future Research Directions. *International Journal of Education*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.5296/ije.v11i1.14471>
- Mestry, R. (2017). Empowering principals to lead and manage public schools effectively in the 21st century. *South African Journal of Education*, 37(1), 1-11. [10.15700/saje.v37n1a1334](https://doi.org/10.15700/saje.v37n1a1334)
- Mosha, H. (2012). The state and quality of education in Tanzania: A reflection. *Papers in Education and Development*, 31, 1-12. <https://journals.udsm.ac.tz/index.php/ped/issue/view/269>

- Muliartini, N. M., Natajaya, I. N., & Sunu, I. G. K. A. (2019). Kontribusi Kepemimpinan Kepala Sekolah, Etos Kerja, Kepuasan Kerja, dan Budaya Organisasi Sekolah Terhadap Kinerja Guru di SMKN 2 Singaraja. *Jurnal Administrasi Pendidikan Indonesia*, 10(1), 13-23. [https://ejournal-pasca.undiksha.ac.id/index.php/jurnal\\_ap/article/view/2786/1351](https://ejournal-pasca.undiksha.ac.id/index.php/jurnal_ap/article/view/2786/1351)
- Mutton, T., Burn, K., & Thompson, I. (2018). Preparation for family-school partnerships within initial teacher education programmes in England. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 278-295. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465624>
- Naidoo, P. (2019). Perceptions of teachers and school management teams of the leadership roles of public school principals. *South African Journal of Education*, 39(2), 1-14. <https://doi.org/10.15700/saje.v39n2a1534>
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 391-395. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0017>
- Okuom, H. A., Simatwa, E. M., Maureen, O. A., & Wichenje, K. M. (2012). Assessment of Factors that Contribute to Repetition and Dropout of Pupils in Primary Schools in Flood Prone Areas of Nyando District, Kenya: An Analytical Study. *Educational Research*, 3(2), 190-201.
- Oliveira, A. C. P. D., & Carvalho, C. P. D. (2018). Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 23(1), 1-18. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230015>
- Oliveira, I. C., & Menezes, I. V. (2018). Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 48(169), 876-900. <https://doi.org/10.1590/198053145341>
- Özgenel, M. (2018). Modeling the relationships between school administrators' creative and critical thinking dispositions with decision-making styles and problem-solving skills. *Educational Sciences: Theory & Practice* 18(1), 673-700. [10.12738/estp.2018.3.0068](https://doi.org/10.12738/estp.2018.3.0068)
- Patterson, S. E., & Margolis, R. (2019). The demography of multigenerational caregiving: A critical aspect of the gendered life course. *Socius*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/2378023119862737>
- Peres, M. R. (2020). Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. *Revista Administração Educacional*, 11(1), 20-31. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2020.246089>
- Pineda-Báez, C., Bernal-Luque, R., Sandoval-Estupiñan, L. Y., & Quiroga, C. (2019). Challenges facing novice principals: A study in Colombian schools using a socialisation perspective. *Issues in Educational Research*, 29(1), 205-222 <https://iier.org.au/iier29/pineda-baez.pdf>.

- Priest, S., & Gass, M. (2017). *Effective leadership in adventure programming* (3 ed.). Human Kinetics.
- Prøitz, T. S., Rye, E. & Aasen, P. (2019). Nasjonal styring og lokal praksis – skoleledere som endringsagenter. In R. Jensen, B. Karseth & E. Ottesen (Eds.), *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker* (pp. 21–38). Cappelen Damm Akademisk.
- Reis, C. S., & Formosinho, M. (2020). The Sisific Destiny of the Philosophy of Education. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(1), 34-49. <https://ijci.globets.org/index.php/IJCI/article/view/329>
- Sagnak, M. (2016). Participative Leadership and Change Oriented Organizational Citizenship: The Mediating Effect of Intrinsic Motivation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 181–194. 10.14689/ejer.2016.62.11
- Sanchez, R., & Sarmiento, P. J. (2020). Learning together hand-in-hand: An assessment of students' immersion program in a schools division. *International Journal of Research Studies in Education*, 9(1), 85-97. 10.5861/ijrse.2020.5809
- Sanchez, R. (2023). Utilization of the daily lesson logs: An evaluation employing the CIPP model. *International Journal of Open-access, Interdisciplinary and New Educational Discoveries of ETCOR Educational Research Center*, 2(1), 199-215. [https://etcor.org/storage/iJOINED/Vol.%20II\(1\),%20199-215.pdf](https://etcor.org/storage/iJOINED/Vol.%20II(1),%20199-215.pdf)
- Santos, J. M. V. D., & Adam, J. M. (2022). Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise. *São Paulo: Cultura Acadêmica Digital*, 1(1), 12-141 <https://doi.org/10.7476/9786559542512>
- Siegel, A., Esqueda, M., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2019). Welcoming parents to Their Child's School: Practices Supporting Students With Diverse Needs and Backgrounds. *Education and Urban Society*, 51(6), 756-784. <https://doi.org/10.1177/0013124517747682>
- Silva, E. A. (2019). As contribuições da relação família e escola para a aprendizagem sobre o olhar de professoras do 2º ano do Ensino Fundamental. *Revista Educação e Ensino*, 3(1), 1-25.
- Silveira, R. B., & Brittes, L. R. (2017). A participação da família na escola: desdobramentos sobre a evasão escolar e a educação profissional e tecnológica na lógica neoliberal. *Educação Básica Revista*, 3(1), 29-46.
- Sinnema, C., Daly, A. J., Liou, Y. H., & Rodway, J. (2020). Exploring the communities of learning policy in New Zealand using social network analysis: A case study of leadership, expertise, and networks. *International Journal of Educational Research*, 99, 101492. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.10.002>
- Skrsypcsak, D., & Schmitd, C. L. (2018). Princípio democrático e participativo na gestão escolar. *Revista Missioneira*, 20(1), 57-76. <https://core.ac.uk/download/pdf/322642317.pdf>

- Souza, L. O. dos S., Silva, A. P. da, Cruz, S. C. R. da, & Silva, M. B. de S. da. (2021). A influência da família no processo de aprendizagem escolar. In de Almeida, F. A. (Ed.), *Educação infantil: As contribuições da educação no processo de desenvolvimento da criança* (pp. 21-31). Científica Digital. <https://downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-89826-75-0.pdf>
- Stone-Johnson, C., & Weiner, J. M. (2020). Principal professionalism in the time of COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 367-374. <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0020>
- Sulfemi, W. B. (2020). Pengaruh Rasa Percaya Diri Dan Gaya Kepemimpinan Kepala Sekolah Terhadap Kinerja Guru. Nidhomul Haq: *Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(2), 157–179. <https://doi.org/10.31538/ndh.v5i2.557>
- Szeto, E. (2020). How do principals' practices reflect democratic leadership for inclusion in diverse school settings-A Hong Kong Case Study? *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 471-492. <https://doi.org/10.1177/1741143220915922>
- Tepe, N., & Yilmaz, G. (2020). Toxic Leadership Behaviors of School Administrators as a Predictor of Teachers' School Climate Perceptions. *International Journal of Society Studies*, 15(25), 1-23. 10.26466/opus.667320
- Thompson, I., Willemsse, M., Mutton, T., Burn, K., & De Bruïne, E. (2018). Teacher education and family–school partnerships in different contexts: A cross country analysis of national teacher education frameworks across a range of European countries. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 258-277. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465621>
- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 393-409. <https://doi.org/10.1177/1741143220985110>
- Trujillo, T., Møller, J., Jensen, R., Kissell, R. E., & Larsen, E. (2021). Images of educational leadership: How principals make sense of democracy and social justice in two distinct policy contexts. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 536-569.
- Usman, H. A., Audu, B. M., Kullima, A. A., Bilkisu, I., & Bilkisu, I. M. (2018). A continuing tragedy of maternal mortality in a rural referral center in Northeast Nigeria: A wake-up call. *Tropical Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 35(1), 18-24. 10.4103/TJOG.TJOG\_61\_17
- Waizenegger, L., McKenna, B., Cai, W., & Bendz, T. (2020). An affordance perspective of team collaboration and enforced working from home during COVID-19. *European Journal of Information Systems*, 29(4), 429-442. <https://doi.org/10.1080/0960085X.2020.1800417>
- Wang, F. (2018). The perceived effectiveness of democratic management, job performance, and citizenship behavior: evidence from a large Chinese state-

- owned petrochemical company. *Frontiers of Business Research in China*, 12(13), 1-25. <https://fbr.springeropen.com/articles/10.1186/s11782-018-0033-y>
- Wang, F. (2018). Social justice leadership – Theory and practice: A case of Ontario. *Educational Administration Quarterly*, 54(3), 470-498. <https://doi.org/10.1177/0013161X18761341>
- Ward, U. (2018). How do early childhood practitioners define professionalism in their interactions with parents? *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 274–284. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442043>
- Yang, S., & Wang, W. (2022). The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1-42. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>
- Yener, S. (2020). Participative Leadership. In Demirtas, O. (Ed.). *A Handbook of Leadership Styles* (pp. 126-148). Cambridge Scholars Publishing.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

Prezado(a) participante,

Gostaria de convidá-lo(a) a participar desta pesquisa sobre gestão escolar. Mais uma etapa se fecha em meus estudos de Mestrado Profissional em Administração, por isso, essa pesquisa acadêmica.

Todas as respostas são voluntárias e confidenciais, sem identificação dos respondentes. No questionário não existe resposta certa ou errada, as afirmações visam conhecer o seu grau de concordância ou discordância quanto ao tema.

Agradeço sua participação e colaboração.

Mestranda: Fabiana Oliveira Fabres  
Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Silveli Cristo Andrade  
Fucape Business School

Afirmações		Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Não discordo nem concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente
		1	2	3	4	5
1	Percebo como gestor escolar, que a falta de formação continuada faz com que a escola não execute com excelência o seu trabalho.					
2	Sinto que uma reflexão sobre a gestão democrática dentro da escola melhora/ou/fortalece a relação família e escola.					
3	O meu envolvimento como gestor escolar com a equipe escolar gera uma relação de confiança na escola.					
4	Percebo, como gestor, que existe uma falta de um relacionamento mútuo entre a equipe escolar e a família.					

5	Percebo que a falta de confiança na equipe, prejudica o trabalho na gestão escolar.					
6	Sinto o gestor escolar não oportunizar momentos de compartilhamento de opiniões para a tomada de decisão.					
7	Quando o gestor escolar não possui um foco principal na instituição, isso pode se tornar um problema para sua atuação.					
8	A falta de envolvimento dos agentes escolares na execução de suas demandas diárias pode comprometer a atuação do gestor escolar.					
9	A falta de conhecimento do gestor escolar pela comunidade onde a escola está inserida prejudica sua gestão.					
10	Como gestor escolar preciso garantir um ensino de qualidade, mas para isso, necessito do apoio da família.					
11	Como gestor escolar preciso intervir com a família para que esta se sinta segura.					
12	Preciso como gestor escolar ter compaixão ao contexto social familiar e me sensibilizar por ele.					
13	Como gestor escolar, preciso aproximar a escola e aconselhar às famílias, para que não aconteça um distanciamento entre essas instituições.					
14	Preciso como gestor escolar utilizar estratégias que fortaleçam e garantam					

	uma parceria sucesso entre família e escola.					
15	Sinto como gestor escolar, que as diversas práticas quando mal elaboradas e mal usadas pela família e pela escola passam a não acrescentar em nada no aprendizado do aluno.					
16	O relacionamento entre escola e família entra em dificuldades quando não há uma mediação, incentivo e/ou uma participação por parte do gestor escolar.					
17	Como gestor escolar preciso fazer com que a escola e a família tenham cuidado para impactar o aluno em seu processo de ensino aprendizagem.					
18	Falta uma atenção especial do gestor escolar em acolher melhor o aluno para que haja segurança em seu processo de aprendizagem de forma significativa.					
19	Sinto que o gestor escolar preciso realizar um bom trabalho entre família e escola para que se alcancem resultados positivos na vida escolar do aluno.					
20	Preciso como gestor escolar ser sensível as limitações e situações ocorridas no dia a dia da família e da escola para atuar de forma segura.					
21	Como gestor escolar reconheço que a família precisa transmitir valores e acompanhar o processo de formação					

	social do aluno para que na escola possamos dar continuidade nesse processo.					
22	Sinto que o gestor escolar precisa fazer com que a escola aperfeiçoe o acolhimento as famílias para que estas se sintam bem acolhidas e valorizadas.					
23	O gestor escolar precisa incentivar os agentes escolares e a família a se envolverem e a dar mais atenção aos alunos.					
24	Como um bom gestor escolar acredito que em uma gestão democrática a família e a escola precisam ter uma relação bem estruturada.					
25	Preciso como gestor escolar reverter a falta de confiança que a família tem pela escola, fortalecendo dessa relação.					
26	Como gestor escolar preciso que a família seja parceira da minha gestão para que ocorra êxito nos resultados esperados.					
27	Preciso como gestor escolar me ater para que a família contribua com o dever de casa, sem prejudicar o processo de ensino do aluno.					
28	Penso como gestor escolar que a família e a escola devem andar juntas para que não se perca o foco da cooperação entre elas.					

29	Preciso fazer com que a falta de participação dos pais (ou responsáveis) na vida escolar do filho não prejudique todo o processo do que deve ser ensinado em casa.					
30	Percebo como gestor escolar que a falta de diálogo dos pais (ou responsáveis) na vida do filho prejudica o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional.					
31	Preciso fazer com que os pais (ou responsáveis) percebam que sua falta de envolvimento, de cooperação e de apoio não se torne um obstáculo na vida escolar do aluno.					
32	Acredito como gestor escolar que os pais (ou responsáveis) precisam educar e não transferir essa responsabilidade para a escola.					
33	Sinto que como gestor escolar preciso fazer com que a família apoie o aluno para que este se empenhe cada vez mais em cumprir suas responsabilidades e seus deveres.					
34	Preciso como gestor escolar envolver a família nas apresentações e festividades escolares.					

### Dados Demográficos

Sexo:

( ) masculino

( ) feminino

Qual a sua idade?

- Menos de 20 anos
- Entre 20 e 30 anos
- Entre 31 e 40 anos
- Entre 41 e 50 anos
- Entre 51 e 60 anos
- Acima de 61 anos

Na instituição de ensino em que você atuou ou atua, qual sua função?

- Diretor
- Coordenador pedagógico
- Coordenador de turno
- Professor
- Outro

Quanto tempo de experiência profissional você tem como gestor em uma escola?

- Menos de 5 anos
- 5-10 anos
- 11-20 anos
- 21-30 anos
- Mais de 30 anos

Qual esfera você trabalha?

- Estadual
- Municipal
- Privada
- Outra

Qual seu tipo de vínculo?

- Efetivo
- Designação Temporária
- Outro

Em qual região você atua como gestor em uma instituição escolar?

- Norte
- Nordeste
- Centro-oeste
- Sudeste
- Sul
- Exterior

## APÊNDICE B – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Variável	Item	Freq. Absoluta	Freq. %
Esfera	Privada	107	32%
	Pública	233	68.50%
Gestor	Sim	340	100.00%
	Não	0	0.00%
Sexo	Feminino	197	57.90%
	Masculino	143	42.10%
Idade	Acima de 61 anos	26	7.60%
	Entre 20 e 30 anos	89	26.20%
	Entre 31 e 40 anos	77	22.60%
	Entre 41 e 50 anos	66	19.40%
	Entre 51 e 60 anos	73	21.50%
	Menos de 20 anos	9	2.60%
Função	Coordenador de turno	32	9.40%
	Coordenador pedagógico	63	18.50%
	Diretor	76	22.40%
	Outros	12	3.50%
	Professor	157	46.20%
Experiência	11-20 anos	95	27.90%
	21-30 anos	64	18.80%
	5-10 anos	41	12.10%
	Mais de 30 anos	69	20.30%
	Menos de 5 anos	71	20.90%
Vínculo	Designação Temporária	148	43.50%
	Efetivo	188	55.30%
	Outro	4	1.20%
Região	Centro-oeste	9	2.60%
	Exterior	9	2.60%
	Nordeste	37	10.90%
	Norte	20	5.90%
	Sudeste	237	69.70%
	Sul	28	8.20%
Total		340	100.00%

Tabela 1. Dados demográficos.

Fonte: Dados da Pesquisa

## APÊNDICE C - MATRIZ ANTI IMAGEM

V10	,975 <sup>a</sup>	-,081	-,155	-,021	-,195	-,077	,088	,008	-,302	,003	-,146	-,009	-,087	-,076	,055	-,041	,160	,187	-,044	-,127	-,049	,028
V3	-,081	,964 <sup>a</sup>	-,296	-,239	,003	,095	,049	,015	,012	-,047	-,128	-,323	-,151	-,027	,165	-,153	-,031	,089	,083	-,078	,156	-,001
V28	-,155	-,296	,965 <sup>a</sup>	,008	-,190	-,241	-,114	,041	-,004	-,255	,202	,031	-,004	-,038	-,099	,034	-,051	-,080	,110	,221	-,156	-,165
V23	-,021	-,239	,008	,943 <sup>a</sup>	-,241	-,509	-,027	,024	-,054	-,081	,079	,078	,255	-,226	-,232	,056	-,005	-,226	,325	,022	-,113	,006
V22	-,195	,003	-,190	-,241	,971 <sup>a</sup>	-,020	,004	-,048	,097	-,010	-,026	-,029	-,076	,114	-,037	,256	-,152	-,174	-,126	-,176	-,111	,145
V24	-,077	,095	-,241	-,509	-,020	,946 <sup>a</sup>	-,041	,023	,149	,020	-,018	-,107	-,224	,015	,227	-,193	-,126	,090	-,359	,085	,193	-,108
V17	,086	,049	-,114	-,027	,004	-,041	,973 <sup>a</sup>	-,281	-,270	,003	-,047	-,192	,026	-,168	-,160	-,130	-,076	,053	,210	-,097	-,027	-,010
V15	,008	,015	,041	,024	-,048	,023	-,281	,977 <sup>a</sup>	-,244	-,221	-,180	,011	,046	-,059	-,052	-,054	,059	,035	,001	-,026	,079	-,144
V11	-,302	,012	-,004	-,054	,097	,149	-,270	-,244	,951 <sup>a</sup>	,252	-,203	-,015	-,002	,094	-,144	,007	-,050	-,082	-,310	-,082	,175	-,200
V14	,003	-,047	-,255	-,081	-,010	,020	,003	-,221	,252	,955 <sup>a</sup>	-,407	-,013	-,226	-,030	-,097	-,051	,226	,112	-,041	,147	-,039	-,160
V13	-,146	-,128	,202	,079	-,026	-,018	-,047	-,180	-,203	-,407	,960 <sup>a</sup>	,065	,016	-,155	,179	-,129	-,162	-,102	,002	,022	-,081	,176
V2	-,009	-,323	,031	,078	-,029	-,107	-,192	,011	-,015	-,013	,065	,960 <sup>a</sup>	,055	,078	,091	,123	-,073	-,184	-,189	-,259	,058	,105
V8	-,087	-,151	-,004	,255	-,076	-,224	,026	,046	-,002	-,226	,016	,055	,948 <sup>a</sup>	-,125	-,540	-,053	,254	,021	,012	-,172	-,203	-,014
V19	-,076	-,027	-,038	-,226	,114	,015	-,168	-,059	,094	-,030	-,155	,078	-,125	,956 <sup>a</sup>	,209	,173	-,359	-,228	-,276	-,081	,015	,245
V9	,055	,165	-,099	-,232	-,037	,227	-,160	-,052	-,144	-,097	,179	,091	-,540	,209	,919 <sup>a</sup>	-,201	-,436	-,135	-,160	-,012	,289	,237
V7	-,041	-,153	,034	,056	,256	-,193	-,130	-,054	,007	-,051	-,129	,123	-,053	,173	-,201	,959 <sup>a</sup>	-,049	-,239	-,136	-,191	-,137	,277
V21	,160	-,031	-,051	-,005	-,152	-,126	-,076	,059	-,050	,226	-,162	-,073	,254	-,359	-,436	-,049	,927 <sup>a</sup>	,212	,220	,102	-,429	-,205
V27	,187	,089	-,080	-,226	-,174	,090	,053	,035	-,082	,112	-,102	-,184	,021	-,228	-,135	-,239	,212	,964 <sup>a</sup>	-,058	,051	-,131	-,197
V12	-,044	,083	,110	,325	-,126	-,359	,210	,001	-,310	-,041	,002	-,189	,012	-,276	-,160	-,136	,220	-,058	,931 <sup>a</sup>	,191	-,237	-,194
V5	-,127	-,078	,221	,022	-,176	,085	-,087	-,026	-,082	,147	,022	-,259	-,172	-,081	-,012	-,191	,102	,051	,191	,936 <sup>a</sup>	-,017	-,427
V20	-,049	-,156	-,156	-,113	-,111	,193	-,027	,079	,175	-,039	-,081	,058	-,203	,015	,289	-,137	-,429	-,131	-,237	-,017	,947 <sup>a</sup>	-,153
V26	,028	-,001	-,165	,006	,145	-,108	-,010	-,144	-,200	-,160	,176	,105	-,014	,245	,237	,277	-,205	-,197	-,194	-,427	-,153	,919 <sup>a</sup>

Tabela 2. Matriz anti-imagem  
Fonte: Dados da Pesquisa