FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A

ALINE NUNES PEREIRA

EFEITOS DOS ESTILOS DE LIDERANÇA E DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL AFETIVO NA SATISFAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

VITÓRIA
2023

ALINE NUNES PEREIRA

EFEITOS DOS ESTILOS DE LIDERANÇA E DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL AFETIVO NA SATISFAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Augusto Pereira Bastos

VITÓRIA
2023

ALINE NUNES PEREIRA

EFEITOS DOS ESTILOS DE LIDERANÇA E DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL AFETIVO NA SATISFAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

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

Aprovada em 19 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. SÉRGIO AUGUSTO PEREIRA BASTOS
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

_____
Profa. Dra. AMANDA SOARES ZAMBELLI FERRETTI
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

_____
Profa. Dra. ELAINE CRISTINA ROSSI PAVANI
Fundação Getúlio Vargas

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me capacitado a chegar até aqui, apesar de todos os obstáculos e intempéries da vida, com ELE sou mais do que vencedora.

Ao meu esposo amado Felipe Bittencourt Woelffel, que me incentivou a participar do processo seletivo e acreditou no meu potencial, quando eu já havia desistido. Te amo eternamente. Gratidão.

Aos meus filhos, familiares e aos amigos que valem mais que irmãos!

Aos colegas de trabalho, pelo apoio e incentivo durante todo o processo do curso do mestrado, obrigada a todos vocês pelo carinho.

Aos colegas de turma, que se tornaram amigos, ao nosso “quarteto fantástico” e em especial Maria Aurenides, amiga para além da vida acadêmica, obrigada por tudo que tivemos a oportunidade de compartilhar e aprender juntos.

A todo corpo docente da FUCAPE e em especial ao meu professor orientador Sérgio Bastos por ter encarado esse desafio junto comigo e me dado todo o suporte e direcionamento necessário, sem o qual não conseguiria. Eterna gratidão.

“Aprendi que os sonhos transformam a vida numa grande aventura. Eles não determinam o lugar aonde você vai chegar, mas produzem a força necessária para arrancá-lo do lugar em que você está”

(Augusto Cury)

RESUMO

O papel do gestor escolar pode ser determinante na satisfação dos docentes, que, por sua vez, são centrais para processo ensino-aprendizagem eficaz. Assim, o objetivo do presente estudo é identificar se os estilos de liderança (transacional e transformacional) influenciam na satisfação dos docentes e se o comprometimento organizacional afetivo modera (fortalece) essas relações. Este estudo tem abordagem descritiva, quantitativa, com corte transversal e utiliza dados primários. A amostra é formada por docentes da educação básica da rede pública de ensino básico brasileiro. Os dados são tratados por modelagem de equações estruturais com estimativa por mínimos quadrados parciais (SEM-PLS). As evidências indicam a influência positiva do estilo de liderança transformacional na satisfação dos docentes da educação básica. No entanto, a liderança transacional impacta negativamente a satisfação dos docentes. Não se confirmaram as moderações do comprometimento organizacional afetivo com as relações entre tipos de liderança e satisfação dos docentes. No contexto prático, os resultados deste estudo podem fornecer *insights* valiosos para gestores e líderes educacionais, destacando a importância de adotar práticas de liderança que inspirem e motivem os docentes sem que isso necessariamente requeira sentimentos de afetividade. Do ponto de vista teórico, esse estudo contribui para a gestão de pessoas em ambiente escolar, com ênfase para a importância do tipo de liderança e das relações de afetividade organizacional.

Palavras-chave: satisfação; docente; educação básica; liderança; gestão escolar.

ABSTRACT

The role of the school manager might be decisive in the satisfaction of teachers, who, in turn, are central to the effective teaching-learning process. Thus, this study aims to identify whether leadership styles (transactional and transformational) influence professors' satisfaction and whether affective organizational commitment moderates (strengths) these relationships. This study has a descriptive, quantitative, cross-sectional approach and uses primary data. The sample comprises basic education teachers from the Brazilian public primary education network. The data are treated by structural equation modeling with partial least squares estimation (SEM-PLS). The evidence indicates the positive influence of the transformational leadership style on the satisfaction of primary education teachers. However, transactional leadership negatively impacts faculty satisfaction. Moderations of affective organizational commitment with the relationships between types of leadership and professors' satisfaction were not confirmed. In a practical context, the results of this study can provide valuable insights for educational managers and leaders, highlighting the importance of adopting leadership practices that inspire and motivate teachers without necessarily requiring feelings of affection. From a theoretical point of view, this study contributes to the management of people in the school environment, emphasizing the importance of the type of leadership and organizational effectiveness relationships.

Keywords: satisfaction; teacher; basic education; leadership; school management.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 8
2. MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES 13
2.1 SATISFAÇÃO DO DOCENTE 13
2.1. LIDERANÇA 14
2.1.1 Liderança Transacional 15
2.1.2 Liderança Transformacional 17
2.2. COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL AFETIVO 18
3. METODOLOGIA DA PESQUISA 21
4. ANÁLISE DOS DADOS 26
4.1 MODELO DE MENSURAÇÃO 26
4.2 MODELO ESTRUTURAL 29
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 32
6. CONCLUSÃO 35
REFERÊNCIAS 38
APÊNDICE A - ESTRUTURA DE CONSTRUTOS 44
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO 46

Capítulo 1

1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar vem tendo maior evidência a partir da década de 1990 (Soligo, Estrada, & Soligo, 2021), em especial, com a promulgação da Constituição de 1988 e da Lei Federal n. 9.394/96. A condução da gestão escolar mudou, adotando, desde então, o princípio da gestão democrática (Soligo et al., 2021). Com isso, o debate em torno do tema "gestão escolar democrática" cresceu e as pesquisas que abordam o tema "atribuições do diretor escolar no contexto da gestão educacional" também cresceram (Conceição & Parente, 2014). A forma com que o gestor escolar é selecionado, quais os critérios, perfis e demandas, são alguns temas debatidos (Conceição & Parente, 2014; Amaral, 2019; Amaral, 2022).

O estilo de liderança exercido pelo gestor escolar é um tema de debate emergente e de relevância para a gestão democrática, a satisfação dos docentes e o sucesso do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, entre outros fatores relevantes para a organização escolar (Cabral, Souza, & Nascimento, 2015; Honorato, 2018; Lima et al., 2017). A liderança do gestor escolar tem um impacto significativo na forma como a escola é administrada e como as decisões são tomadas.

Diferentes estilos de liderança podem influenciar a cultura escolar, a motivação dos professores e a qualidade do ambiente de aprendizagem (Inocêncio & Graves-Resends, 2014; Cabral et al., 2015). Estudos têm mostrado que a liderança do gestor escolar está relacionada aos resultados educacionais e ao desempenho dos alunos. Um estilo de liderança eficaz pode promover um ambiente propício ao aprendizado, estimular a participação e o engajamento dos professores,

além de contribuir para a melhoria contínua da escola (Oliveira & Carvalho, 2018; Lima et al., 2017).

Considerando a importância do tema da liderança nas organizações, diversos estudos buscam explicar diferentes aspectos da liderança, como a transformacional (Tintoré, 2019; Correia & Sá, 2021; Northouse, 2016; Arokiasamy, Abdullah, Ahmad, & Ismail; 2016) e a transacional (Northouse, 2016; Correia & Sá, 2021). Esses dois estilos de liderança fazem parte de uma gama de estudos sobre liderança, constituindo uma segunda onda, a partir de estudos que travam a liderança como democrática, autocrática e *laissez-faire* (Inocêncio & Grave-Resends, 2014; Caillier, 2020).

Há os que defendem que os líderes devem modificar seu estilo e sua metodologia de atuação para corresponder à maturidade e peculiaridades de seus colaboradores. Ou seja, é preciso que os líderes estejam em constante adaptação de seus estilos e comportamentos, a fim de se adequarem aos membros da organização (Nelson, 2014; Marques, Reis, & Gomes, 2018). Por sua vez, na concepção de Mulki, Caemmerer e Heggde (2015), enquanto os papéis individuais e o estilo de liderança definem as expectativas e impulsionam o comportamento dos colaboradores, este mesmo comportamento é moldado por identidades sociais dos membros da organização, além da cultura organizacional.

Por sua vez, a mudança no paradigma organizacional proporcionada pelas modificações e evoluções ocorridas nos últimos tempos exige dos líderes novas noções, conceitos e aplicações, com a finalidade de proporcionar resultados positivos para os colaboradores e, em consequência, para a própria organização. Assim, termos como ética, autenticidade, humildade e empatia têm sido cada vez

mais introduzidos no cotidiano de um líder no ambiente da organização (Marques et al., 2018).

No âmbito escolar, Silveira e Coelho (2018) afirmam que cabe ao gestor democrático exercer uma liderança capaz de permitir a construção, o compromisso e a responsabilidade para o êxito da educação. A forma de liderança que o diretor escolar exerce é fundamental para proporcionar um clima adequado na escola, sendo necessário que haja comunicação e diálogo com todos os elementos da unidade escolar que lidera (Assis & Marconi, 2021).

Diante disso, argumenta-se que o diretor deve desempenhar um tipo de liderança que estimule o compromisso e a responsabilidade do corpo docente com a qualidade do ensino (Correia & Sá, 2021), além de determinar a qualidade dos processos administrativos (Silveira & Coelho, 2018). É o diretor escolar que coordena as relações interpessoais entre os profissionais da escola, os alunos e a comunidade escolar, com o objetivo de promover um clima favorável à educação (Silveira & Coelho, 2018).

O clima escolar favorável, em conjunto com o comprometimento organizacional afetivo dos docentes, é visto como um fator positivo para a gestão escolar, o que contribui para a satisfação profissional (Schlindwein & Eckert, 2021) e determina o desejo em continuar atuando na organização (Lima & Rowe, 2019). O comprometimento organizacional é visto como a força da identificação e do envolvimento de um indivíduo em uma determinada organização, podendo ser afetivo, quando relacionado com o senso de apego e sentimento de pertencimento (Mittal, Gupta, & Motiani, 2022). Nesse sentido, os docentes que são comprometidos afetivamente com a organização possuem sentimento de pertencimento e, com isso,

dedicam maior lealdade e esforços para à organização, consequentemente contribuindo para o alcance dos objetivos e metas (Schlindwein & Eckert, 2021).

Há estudos que abordam a liderança do gestor escolar (Assis & Marconi, 2021; Silveira & Coelho, 2018), o comprometimento afetivo dos funcionários (Mittal et al*.,* 2022) e a satisfação do profissional de educação (Broch et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Entretanto, nenhum considerou as relações conjuntas entre esses construtos. Assim, o objetivo do presente estudo é identificar se os estilos de liderança (transacional e transformacional) influenciam na satisfação dos docentes e se essas relações são moderadas (fortalecidas) pelo comprometimento organizacional afetivo.

Para tal, esta pesquisa caracteriza-se como sendo descritiva, quantitativa, com corte transversal e dados primários. A amostra é constituída por docentes da Educação Básica de escolas públicas de todo o Brasil. Um questionário com base em escalas validadas em outros estudos aborda o estilo de liderança transacional, o estilo de liderança transformacional, a satisfação no trabalho e o comprometimento organizacional afetivo a partir de um modelo proposto. Os dados são tratados por modelagem de equações estruturais com estimativa com mínimos quadrados parciais.

Os estilos de liderança transacional e transformacional oferecem diferentes abordagens para a gestão de pessoas e equipes. Compreender como esses estilos desejados dos docentes pode fornecer orientações práticas para líderes educacionais e administrativos escolares que desejam melhorar a cultura organizacional e a motivação dos professores (Inocêncio & Grave-Resends, 2014; Mulki et al., 2015).

A contribuição teórica desse estudo se dá no campo das relações humanas na gestão escolar, especificamente com relação à influência existente entre os estilos de liderança, comprometimento afetivo e satisfação dos docentes (Correia & Sá, 2021; Ko & Kang, 2019; Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998; Rego, 2003). Por meio do estudo dos estilos de liderança transacional e transformacional na gestão escolar, é possível identificar aprofundar o conhecimento nesses estilos de liderança e avaliar seu impacto na satisfação dos docentes, já que professores satisfeitos tendem a estar mais engajados, motivados e comprometidos com suas funções. Isso, por sua vez, pode melhorar o ambiente de ensino-aprendizagem e a qualidade da educação oferecida (Judge et al., 1998; Broch et al., 2020).

Como contribuição prática, o estudo pode auxiliar os gestores escolares no ajuste de seus estilos de liderança no ambiente de ensino-aprendizagem, por meio de uma gestão equilibrada que leve à satisfação do docente (Ko & Kang, 2019; Judge et al., 1998). Isso porque os gestores podem buscar parâmetros de uma liderança efetiva e adequada, capaz de proporcionar o comprometimento afetivo e a consequente satisfação dos docentes, culminando em resultados satisfatórios para a escola. Também pode contribuir para o estímulo ao comprometimento afetivo dos docentes e, consequentemente, ajudar a criar um clima organizacional favorável; (Lee et al., 2013; Ko & Kang, 2019).

Capítulo 2

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 SATISFAÇÃO DO DOCENTE

A satisfação do docente é compreendida como um conjunto de sentimentos positivos em relação às experiências vividas no trabalho (Larocca & Girardi, 2011). Embora seja um aspecto subjetivo e dependente da percepção individual, a atribuição no trabalho docente pode ser entendida como um estado de contentamento e realização com as atividades e condições de trabalho (Broch et al., 2020). Ressalte-se que a satisfação no trabalho docente pode variar de acordo com diversos fatores, como o ambiente de trabalho, a remuneração, o reconhecimento profissional, o suporte institucional e a relação com os alunos (Nascimento et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Esses fatores podem ser classificados em três categorias: fatores ligados ao ensino, fatores fora da escola e fatores ligados diretamente ao ambiente escolar (Nascimento et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2011). O primeiro fator diz respeito a ver se alunos aprenderam ou não, ou seja, ao desenvolvimento da criança em sua vida acadêmica. O segundo fator inclui as mudanças educacionais impostas pelas secretarias de educação, como por exemplo as avaliações externas. Já o terceiro fator, que é inerente às variáveis presentes dentro da escola corresponde às relações interpessoais com os colegas de trabalho, pais de alunos e com seu líder na escola (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Nascimento et al., 2019).

Assim, a satisfação do professor está diretamente relacionada com as atribuições do gestor escolar, motivo pelo qual ele necessita prestar atenção às

qualidades de cada participante da sua equipe, com o objetivo de manter seu grupo satisfeito e engajado (Silva et al*.,* 2020). Segundo Correia e Sá (2021), as lideranças escolares são capazes de promover melhorias no clima organizacional, proporcionando motivação e melhor desempenho dos sujeitos, assim como a satisfação do docente. A satisfação da equipe de docentes irá depender bastante do estilo de liderança do seu líder, o gestor escolar (Silva et al*.,* 2020).

2.1. LIDERANÇA

Os estudos sobre liderança têm sido realizados em diversos campos das ciências, tendo em vista suas diversas aplicabilidades. Dentre elas, destaca-se a influência nas práticas das organizações, em que o perfil do líder influencia diretamente sua eficácia e a eficiência (Correia & Sá, 2021). O interesse nos diversos impactos da liderança está também presente no contexto da gestão escolar (Costa & Castanheira, 2015).

Liderança é a forma utilizada para intermediar os esforços, tanto em equipe quanto individualmente, para alcançar os objetivos comuns, por meio da influência sobre os indivíduos envolvidos, que passam a entender e a concordar com o que necessita ser realizado e fazem o que tem que fazer por vontade própria (Ko & Kang, 2019; Sims et al., 2020; Correia & Sá, 2021). Assim, o diretor considerado competente é aquele capaz de exercer sua liderança de forma objetiva, firme, estável e ao mesmo tempo alinhada à equipe (Assis & Marconi, 2021).

Neste aspecto, percebe-se que o tipo de liderança que o diretor pratica pode contribuir para que os professores estejam motivados e mudem seus valores e suas atitudes, colocando foco na visão e missão da escola de maneira eficiente (Arokiasamy et al., 2016).

Há algumas correntes teóricas sobre liderança, destacando-se a transformacional, a transacional e a *laissez-faire* (não liderança) (Northouse, 2016; Correia & Sá, 2021; Franco et al., 2022). Dentre elas a liderança transformacional e a transacional estão em maior evidência nos últimos anos na comunidade acadêmica (Anderson et al., 2017; Ko & Kang, 2019; Sims et al., 2020), consideradas abordagens teóricas atuais sobre liderança (Bianchi et al., 2017).

2.1.1 Liderança transacional

A liderança transacional concentra-se, especificamente, na teoria da troca entre os liderados e seus líderes (Northouse, 2016; Correia & Sá, 2021; Franco et al., 2022). Existem duas ações básicas na abordagem de liderança transacional. Uma delas é a recompensa contingente, onde o liderado é recompensado ao realizar uma tarefa que foi solicitada pelo seu líder. Nesse sentido, os liderados são motivados por algum tipo de promessa, uma recompensa ou um elogio que irá receber do seu líder se conseguirem alcançar metas pré-estabelecidas (Mulki, et al., 2015; Gambirage, Jacomossi, Silva, & Hein, 2019; Franco et al., 2022).

Outra abordagem da liderança transacional é a gestão por exceção, que pode ser dividida em dois tipos: ativa e passiva. A gestão por exceção ativa envolve a observação atenta do líder para identificar desvios e ações corretivas imediatas (Oliveira et al., 2016; Silva et al., 2020). Por outro lado, a gestão por exceção passiva envolve uma intervenção do líder somente quando os padrões não são alcançados, no qual o líder somente se envolve com o liderado quando necessita transmitir um *feedback*, na maioria das vezes negativo, tendo como principal objetivo a correção. Este tipo de ação leva o líder a assumir uma posição de observador de

erros e decisor de punições por comportamentos inadequados (Northouse, 2016; Silva et al., 2020; Correia & Sá, 2021).

No estilo de liderança transacional, os gestores podem visar o próprio interesse, também esclarecem como os colaboradores devem executar seu trabalho, quais os requisitos necessários para realizarem suas tarefas, corrigem e orientam. Quando necessário, deixam objetivos e metas claras e definidos, contribuem para que os funcionários desenvolvam as competências necessárias para cumprir com os objetivos e metas estabelecidos e recompensam os esforços dos colaboradores, (Bass, 1990; Inocêncio & Grave-Resends, 2014; Ko & Kang, 2019; Sims et al., 2020; Silva et al., 2020; Franco et al., 2022).

Contudo, é importante ressaltar que o estilo transacional pode não ser igualmente eficaz em todas as situações e com todos os membros da equipe. Algumas pessoas podem responder bem a esse tipo de liderança direta e orientada para resultados, enquanto outras podem preferir um estilo de liderança mais inspirador e participativo, como o estilo transformacional (Ko & Kang, 2019; Abdelwahed et al., 2022).

Assim, a palavra "transacional" ilustra a realidade em que o líder incentiva, fundamentalmente, a troca de recompensas por desempenho, aplica o controle disciplinar e reconhece o desempenho dos funcionários que obtêm uma gratificação quando atingem metas e penalidades quando não atingem (Silva et al., 2020; Franco et al., 2022). As recompensas potenciais compreendem promoções, salários e outros benefícios. Por outro lado, as penalidades consistem em rebaixamentos, cortes salariais e rescisões de serviços (Abdelwahed et al., 2022). Dessa forma, é proposta a hipótese:

H1: O estilo de liderança transacional influencia positivamente a satisfação dos docentes.

2.1.2 Liderança Transformacional

A liderança transformacional é um estilo de liderança em que os líderes motivam, inspiram e incentivam suas equipes a inovarem e contribuir com a empresa (Fisher et al., 2014; Mulki, et al., 2015). Além disto o líder instiga seus subordinados para se desenvolverem junto com a organização e assim, superar as metas estabelecidas (Tintoré, 2019; Arokiasamy et al*.,* 2016; Anderson et al., 2017; Franco et al*.,* 2022).

No tipo de liderança transformacional, o líder é considerado fonte de inspiração e motivação para o seu liderado. Os líderes que atuam nesta abordagem possuem uma personalidade carismática e conseguem de forma natural atrair os seus liderados agindo com incentivo e apoio, de tal forma que os liderados se sentem inspirados a alcançar as metas estabelecidas na organização (Mulki et al., 2015; Morf & Bakker, 2022, Franco et al*.,* 2022). Uma das principais características da liderança transformacional se deve à forma como os líderes conseguem inspirar e motivar seus seguidores, fazendo com que se sintam valorizados e pertencentes do processo organizacional (Northouse, 2016; Arokiasamy et al*.,* 2016; Correia & Sá, 2021; Daniëls et al., 2021).

A liderança transformacional é baseada em quatro componentes: influência, motivação inspiradora, consideração individualizada e estímulo intelectual, caracterizando-se como um fenômeno que leva em consideração as necessidades e motivações mais profundas dos colaboradores, ao mesmo tempo em que os transforma positivamente (Anderson et al., 2017; Tintoré, 2019; Franco et al*.,* 2022).

Nessa abordagem, os líderes se empenham em compreender as aspirações e expectativas individuais dos colaboradores, estabelecendo uma conexão emocional que os motiva e inspira a alcançar um crescimento pessoal e profissional significativo (Mulki et al., 2015; Hees & Pimentel, 2021). Além disso, a liderança transformacional enfatiza a comunicação de uma visão compartilhada, impulsionando toda a equipe a trabalhar unida em busca de objetivos mais elevados, indo além das recompensas materiais ou reconhecimento individual (Hees & Pimentel, 2021; Franco et al., 2022).

O líder transformacional motiva sempre seus liderados, tratando-os com empatia e equidade, levando em consideração a especificidade individual de cada um (Correia & Sá, 2021; Daniëls et al., 2021), assim como a realização pessoal e o crescimento do profissional (Arokiasamy et al., 2016). O líder transformacional é bom ouvinte do seu liderado, se preocupa com a individualidade de cada um e valoriza cada membro de sua equipe (Northouse, 2016; Correia & Sá, 2021). Para o líder transformacional é importante que o indivíduo se sinta valorizado e satisfeito (Hees & Pimentel, 2021). Dessa forma, é proposta a hipótese:

H2: O estilo de liderança transformacional influencia positivamente a satisfação dos docentes.

2.2. COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL AFETIVO

Uma das dimensões do comprometimento organizacional é o afetivo, além do compromisso contínuo e do compromisso normativo, ambos ligados ao nível em que o colaborador se identifica encontra envolvido emocionalmente (Lima & Rowe, 2019; Meyer & Allen, 1991; Rego, 2003). Indivíduos que têm comprometimento organizacional afetivo mostram qualidades que são identificadas em seu

comportamento, como, por exemplo, o sentimento de pertencimento e a vontade de manter o vínculo empregatício (Schlindwein & Eckert, 2021), podendo gerar uma maior motivação para contribuir com os resultados organizacionais (Mittal et al., 2022).

A dimensão afetiva é aquela que se apresenta por meio dos sentimentos de afeto, amizade e dedicação à organização. No comprometimento organizacional afetivo, o sentimento de pertencimento prevalece, contribuindo para que o profissional tenha satisfação em fazer parte da equipe e do lugar que ocupa (Lima & Rowe, 2019; Schlindwein & Eckert, 2021; Rego, 2003).

O comprometimento organizacional afetivo está relacionado com a satisfação no trabalho e com o clima organizacional (Ko & Kang, 2019; Kuenzi et al., 2020), tendo em vista que enfatiza o vínculo dos funcionários com a organização, capturado por características como a aceitação de objetivos organizacionais, valores e um forte desejo de se associar com a organização (Mittal et al., 2022).

A equipe que possui comprometimento organizacional afetivo atua com mais disposição e mais força, tendem a realizar suas atividades com mais determinação trazendo benefícios para todos os envolvidos, incluindo o ambiente escolar (Hess & Pimentel, 2021). Isso porque o estado psicológico de compromisso encoraja os indivíduos a seguir cursos de ação que beneficiem a organização (Mittal et al., 2022).

O estilo de liderança adotado pelo gestor escolar é influenciado pelo comprometimento afetivo dos funcionários (Correia & Sá, 2021), uma vez que o grau de comprometimento afetivo dos funcionários depende de até que ponto a organização é capaz de satisfazer as necessidades dos funcionários, atender às

suas expectativas, e permitir que eles atinjam seus objetivos. Nessa perspectiva, são propostas as hipóteses:

H3a: O comprometimento organizacional afetivo modera (fortalece) a relação entre a liderança transacional e a satisfação dos docentes.

H3b: O comprometimento organizacional afetivo modera (fortalece) a relação entre a liderança transformacional e a satisfação dos docentes.

Com isso, o modelo conceitual proposto é apresentado na Figura 1.

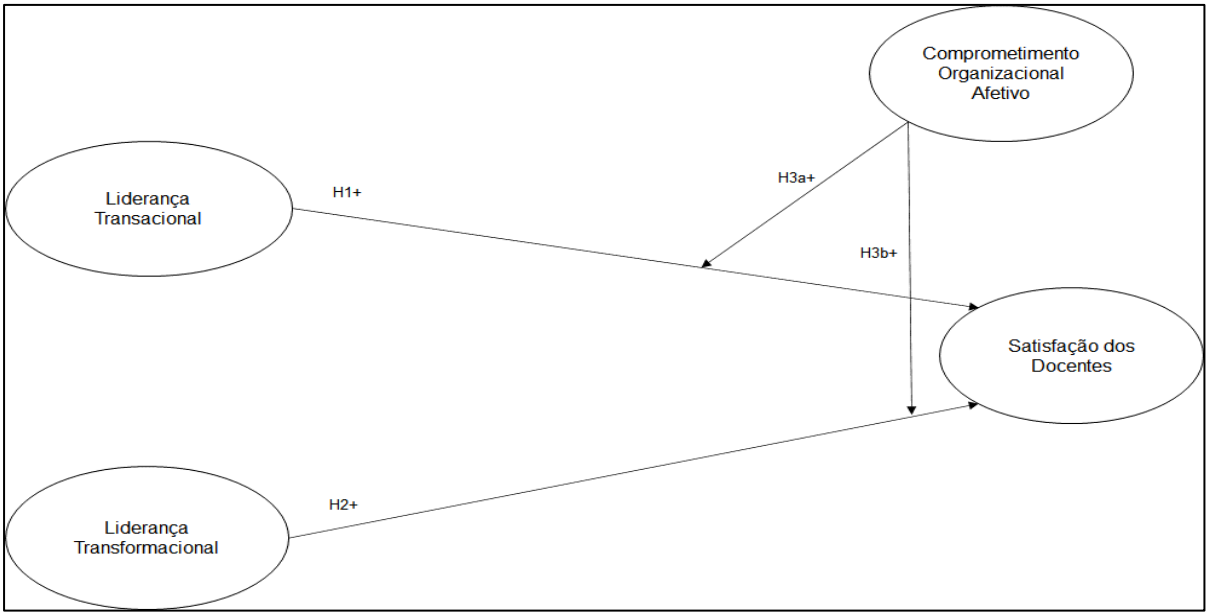

Figura 1: Modelo conceitual proposto
Fonte: Elaborado pela autora.

Capítulo 3

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo uma pesquisa descritiva, quantitativa, com corte transversal e dados primários. A amostra está constituída por docentes da Educação Básica de escolas públicas de todo o Brasil. Para tanto, foi organizado um questionário com base em escalas já validadas em outros estudos: o estilo de liderança transacional tem cinco itens (Bass & Avolio, 2004); o estilo de liderança transformacional tem quatro itens (Lee et al., 2013); a satisfação no trabalho tem cinco itens (Judge et al*.,* 1998); e o comprometimento organizacional afetivo tem seis itens (Rego, 2003). Os construtos e suas variáveis encontram-se no Apêndice A.

Para capturar as percepções dos respondentes, é utilizada a escala Likert para cada constructo, variando de 1 [discordo totalmente] a 5 [concordo totalmente]. O questionário teve uma pergunta relativa ao assentimento e comprometimento livre e esclarecido (“Diante dos esclarecimentos acima, você aceita participar desta pesquisa?”) e duas perguntas de controle: (“Você é docente da Educação Básica na rede pública de ensino?” e “Você possui um superior hierárquico (Gestor(a) escolar/Diretor(a) escolar)?”.

Além disto, foram inclusas no questionário perguntas referentes aos dados sociodemográficos, como gênero, idade, escolaridade, referente à quantidade de turnos que atua, tempo de trabalho na educação básica; tempo de trabalho na mesma escola, se já atuou como gestor(a) escolar e finalmente se o respondente da pesquisa tem o desejo de se tornar gestor(a) escolar. Foram utilizadas as redes sociais *WhatsApp* e *Telegram* para o compartilhamento da pesquisa para o público-

alvo a partir dos contatos dos pesquisadores, por 15 dias entre fevereiro e março de 2023. O questionário aplicado pode ser conferido no Apêndice B.

O pré-teste com 15 (quinze) respondentes, com o intuito de confirmar a clareza das perguntas presentes no instrumento de coleta de dados, o tempo gasto com as respostas e verificar possíveis erros de ortografia e semânticas, não apontou problemas ou necessidade de ajustes. As respostas dos questionários no pré-teste não constam da amostra final.

A amostragem é não probabilística e por acessibilidade, procurando o maior número de docentes que atuam na educação básica possível que estivessem dispostos a participar da pesquisa de maneira livre e espontânea. Com isso, a amostra compõe-se de 125 repostas válidas. Os parâmetros sugeridos por esses autores foram inseridos no G*Power 3 (versão 3.197) - tamanho de efeito de Cohen (f^2) esperado igual a 0,15 (médio); nível de poder estatístico desejado igual a 0,8; nível de probabilidade igual a 0,05; e quantidade de preditores igual a 4, que representam a quantidade de setas recebidas pela variável latente da satisfação no trabalho. Com esses resultados, chega-se à amostra mínima de 98 respondentes, superada pela amostra de 125 questionários válidos. Logo, a quantidade é considerada válida, de acordo com Sarstedt et al. (2022).

A Tabela 1 apresenta as características demográficas dos participantes da pesquisa. A partir disso, é possível identificar o número e o percentual de participantes para cada categoria das informações como sexo, faixa etária, nível de escolaridade, turnos de trabalho, anos de experiência na educação e estado no Brasil onde trabalham. Além disso, também é possível observar se os participantes já trabalharam como gestor escolar antes e se pretendem fazê-lo no futuro.

TABELA 1: PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dados demográficos		Nº	%
Gênero	Masculino	16	12,80%
	Feminino	109	87,20%
Faixa Etária	Até 25 anos	5	4,00%
	Acima de 25 até 35 anos	23	18,40%
	Acima de 35 até 45 anos	54	43,20%
	Acima de 45 até 55 anos	32	25,60%
	Acima de 55 até 65 anos	11	8,80%
	Acima de 65 anos	--	--
Escolaridade	Graduação	20	16,00%
	Pós-Graduação	92	73,60%
	Mestrado	11	8,80%
	Doutorado	1	0,80%
	Outro	1	0,80%
Turnos de trabalho	Apenas 1 turno	29	23,20%
	Dois turnos	93	74,40%
	Três turnos	3	2,40%
Tempo de atuação na Educação Básica	Menos de 1 ano	2	1,60%
	Acima de 1 até 5 anos	14	11, 20%
	Acima de 5 até 10 anos	23	18,40%
	Acima de 10 até 15 anos	35	28%
	Acima de 15 até 20 anos	29	23,20%
	Acima de 20 até 25 anos	19	15,20%
	Acima de 25 até 30 anos	2	1,60%
	Acima de 30 anos	1	0,80%
Tempo de atuação na escola em que está atuando momento da pesquisa	Até 1 ano	13	10,40%
	Acima de 1 até 05 anos	43	34,40%
	Acima de 05 até 10 anos	39	31,20%
	Acima de 10 até 15 anos	18	14,40%
	Acima de 15 até 20 anos	10	8%
	Acima de 20 até 25 anos	1	0,80%
	Acima de 25 até 30 anos	1	0,80%
	Acima de 30 anos	--	--
Estado do Brasil em que atua	Bahia	9	7,20%
	Espírito Santo	86	68,80%
	Maranhão	2	1,60%
	Mato Grosso	1	0,80%
	Minas Gerais	6	4,60%
	Pará	1	0,80%
	Paraná	2	1,60%
	Rio de Janeiro	5	4%
	Roraima	5	4%
	Santa Catarina	4	3,20%
	São Paulo	2	1,60%
Atuou como gestor escolar?	Sim	10	8,00%
	Não	115	92,00%
Planeja atuar como gestor escolar?	Sim	32	25,60%
	Não	93	74,40%

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Em relação ao gênero, a maioria dos participantes (87,20%) é do sexo feminino, enquanto 12,80% são do sexo masculino. A maior incidência dos

participantes está na faixa de 35 a 45 anos (43,20%), de idade seguido por participantes acima de 25 até 35 anos (18,40%). Quanto à escolaridade, a maioria dos participantes possui pós-graduação (73,60%).

Quanto ao regime de trabalho, a maioria dos participantes trabalha em dois turnos (74,40%). Em relação ao tempo de atuação na Educação Básica, a maioria dos participantes possui mais de 10 anos (67,20%) de experiência. Em relação ao tempo de atuação na escola em que está trabalhando no momento da pesquisa, a maior incidência se dá na faixa de até 5 anos (45,60%), seguida pela faixa acima de 5 a 10 anos (31,2%). Quanto à localização, grande parte da amostra se concentrou no estado do Espírito Santo (68,80%), seguido por Bahia (7,20%) e Roraima (4,00%). Apenas 8,00% dos participantes atuaram como gestor escolar e 25,60% planejam atuar como gestor escolar.

Os dados são tratados e analisados por modelagem de equações estruturais (SEM – *structural equation modeling*) com estimador por mínimos quadrados parciais (PLS - *partial least squares*) utilizando o software SmartPLS 3. Primeiramente, faz-se a avaliação do modelo de mensuração, testando as validades convergente (as variáveis dos construtos devem representá-los corretamente) e discriminante (cada construto difere dos demais) e em seguida o modelo estrutural, em que as hipóteses estabelecidas são testadas. Segue-se, então a avaliação do modelo estrutural com o teste de hipóteses. As variáveis estão codificadas em: Liderança Transacional (LTR), Liderança Transformacional (LTM), Satisfação no Trabalho (STR) e Compromisso Organizacional Afetivo (CPO).

São utilizados para a avaliação da precisão do instrumento, os indicadores de alfa de Cronbach, Confiabilidade Composta (CR – Composite Reliability) e o coeficiente de Dillon-Goldstein (rho_a). A interpretação desses coeficientes é

bastante similar, com valores de pontos de corte valores superiores a 0,70 indicando consistência interna adequada (Hair et al., 2019). Adicionalmente, a validade convergente é investigada a partir do indicador de Variância Média Extraída (AVE), que deve ser superior a 0,50 (Hair et al., 2019).

Quanto à validade discriminante das medidas, são utilizados 3 testes. O critério de Fornell e Lacker (1981) compara a raíz quadrada das AVEs de cada construto com as correlações entre os demais construtos. As cargas cruzadas de Chin (1998) exigem que as cargas fatoriais de cada variável sejam maiores em seu fator do que em outros fatores. O coeficiente HTMT (*Heterotrait-Monotrait Ratio*) de Henseler et al. (2015) deve apresentar valores superiores a 0,9 (Ringle et al., 2015).

Capítulo 4

4. ANÁLISE DOS DADOS

4.1 MODELO DE MENSURAÇÃO

Na Tabela 2 são averiguadas as cargas externas das variáveis, considerando que os valores devem estar acima de 0,70 (Hair et al., 2019; Bido & Silva, 2019). Assim, foi retirada a variável LTR5 - “Quando meu desempenho no trabalho é ruim, o(a) meu(minha) gestor(a) aponta claramente o problema”. Também foram retiradas as variáveis CPO5 - “Sinto como se os objetivos de minha escola como se fossem também os meus”, CPO6 - “Não me sinto como um simples empregado, pois sinto que esta escola também me pertence” e STR5 - “Considero meu trabalho bastante desagradável”, em função de VIF interno indicando multicolinearidade.

Também na Tabela 2, é possível observar que as médias de todas as variáveis estão acima de 3,0, exceto para STR2 que tem média de 2,347. Ou seja, nesse caso há uma tendência à discordância. As demais variáveis distribuem-se entre tendência à indiferença e tendência à concordância. Há, no entanto, altos desvios padrão em todas as variáveis, o que implica dizer que as percepções podem ser bem diferentes entre os respondentes com, por exemplo, respondentes discordando ou concordando nas mesmas variáveis.

TABELA 2: MÉDIAS, DESVIOS PADRÃO E CARGAS EXTERNAS DAS VARIÁVEIS

Construtos			Média	Desvio Padrão	Cargas externas
Liderança Transacional (LTR)	LTR1	Quando possuo um bom desempenho, o (a) meu (minha) gestor(a) me dá um feedback positivo.	3,742	1,481	0,952
	LTR2	Quando eu tenho um excelente desempenho, o(a) meu(minha) gestor(a) dará algum tipo de recompensa.	3,653	1,460	0,955
	LTR3	Quando meu desempenho vai além do meu objetivo, o (a) meu (minha) gestor(a) me elogia.	3,516	1,554	0,972
	LTR4	Quando meu trabalho não está de acordo com o padrão, o (a) meu(minha) gestor(a) me dá um feedback negativo.	3,395	1,602	0,929
Liderança Transformacional (LTM)	LTM1	Meu(minha) gestor(a) me faz sentir que é um prazer conviver com ele(a), e trabalhar com ele(a) me deixa orgulhoso(a).	3,371	1,533	0,914
	LTM2	Meu(minha) gestor(a) me ajuda a encontrar o significado do trabalho e explica em poucas palavras simples o que eu poderia fazer e o que devo fazer.	3,274	1,505	0,965
	LTM3	Meu(minha) gestor(a) me incentiva a refletir sobre questões anteriores de novas maneiras.	3,282	1,523	0,955
	LTM4	Meu(minha) gestor(a) fornece feedback sobre meu desempenho no trabalho e ajuda no planejamento de minha carreira.	3,105	1,540	0,905
Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR)	STR1	Eu me sinto bastante satisfeito com meu trabalho atual.	3,355	1,477	0,818
	STR2	Quase todos os dias fico entusiasmado com meu trabalho.	2,347	1,509	0,844
	STR3	Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar.	3,323	1,512	0,834
	STR4	Eu realmente gosto do meu trabalho.	3,734	1,350	0,804
Comprometimento Organizacional Afetivo (CPO)	CPO1	Tenho uma forte ligação por simpatia por esta escola.	3,419	1,515	0,921
	CPO2	Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha escola.	3,355	1,415	0,943
	CPO3	Esta escola possui um significado muito grande e pessoal para mim.	3,065	1,622	0,855
	CPO4	Ficaria muito satisfeito se vivesse o resto de minha carreira nesta escola.	3,790	1,427	0,918

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Quanto aos indicadores de validade convergente, todos os critérios estão atendidos (coeficiente de Confiabilidade Composta – CR, coeficiente de Dillon-Goldstein - rho-A, Alfa de Combach e Variância Média Extraída (AVE), conforme dispõem Bido et al. (2019), Basco et al., (2022) e Hair et al. (2019). Os resultados encontram-se na Tabela 3.

TABELA 3: VALIDADE CONVERGENTE

	Média	Desvio Padrão	Alfa de Cronbach	rho_A de Dillon-Goldstein	Confiabilidade Composta (CR)	Variância Média Extraída (AVE)
CPO	3,577	1,450	0,965	0,966	0,975	0,906
LTM	3,258	1,426	0,952	0,955	0,965	0,875
LTR	3,190	1,222	0,854	0,900	0,895	0,681
STR	3,407	1,357	0,930	0,935	0,950	0,827

Nota: CPO - Comprometimento Organizacional Afetivo, LTM - Liderança Transformacional, LTR: Liderança Transacional e STR: Satisfação dos Docentes no Trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

A validade discriminante medida pelo critério de Fornell e Larcker (1981) encontra-se na Tabela 4. Os valores diagonais representam a raiz quadrada do AVE para cada construto, enquanto os valores fora da diagonal representam as correlações entre os construtos.

TABELA 4: CRITÉRIO DE FORNELL-LARCKER (1981)

		LTM	LTR	STR
CPO	0,952			
LTM	0,702	0,935		
LTR	-0,427	-0,264	0,825	
STR	0,832	0,793	-0,427	0,910

Nota: CPO - Comprometimento Organizacional Afetivo, LTM - Liderança Transformacional, LTR: Liderança Transacional e STR: Satisfação dos Docentes no Trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Os resultados apontam que todas os níveis de AVE (diagonal) foram superiores do que as correlações entre os construtos (valores abaixo da diagonal), indicando validade discriminante adequada. Portanto, com base no critério de Fornell-Larcker, os construtos desta pesquisa (CPO, LTM, LTR e STR) mostram validade discriminante.

A Tabela 5 apresenta a Matriz de Cargas Cruzadas de Chin (1998), que apresenta a correlação entre os indicadores e os fatores latentes. Cada linha representa um indicador e cada coluna representa um fator. Sendo assim, os valores da matriz mostram os coeficientes de correlação entre o indicador e o fator. Com isso, por esse critério, a validade discriminante do modelo de mensuração foi confirmada.

TABELA 5: MATRIZ DE CARGAS CRUZADAS - CRITÉRIO DE CHIN (1998)

		LTM	LTR	STR
CPO1	0,952	0,682	-0,376	0,797
CPO2	0,955	0,664	-0,393	0,808
CPO3	0,972	0,706	-0,402	0,810
CPO4	0,929	0,617	-0,458	0,753
LTM1	0,729	0,914	-0,266	0,774
LTM2	0,651	0,965	-0,250	0,762
LTM3	0,633	0,955	-0,257	0,751
LTM4	0,600	0,905	-0,210	0,670
LTR1	-0,222	-0,111	0,818	-0,217
LTR2	-0,459	-0,213	0,844	-0,437
LTR3	-0,208	-0,048	0,834	-0,222
LTR4	-0,375	-0,357	0,804	-0,394
STR1	0,745	0,736	-0,327	0,921
STR2	0,756	0,806	-0,363	0,943
STR3	0,641	0,633	-0,518	0,855
STR4	0,871	0,702	-0,364	0,918

Nota: CPO - Comprometimento Organizacional Afetivo, LTM - Liderança Transformacional, LTR: Liderança Transacional e STR: Satisfação dos Docentes no Trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Finalmente, o critério *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT) é utilizado considerando o corte definido por Henseler et al. (2015). Os resultados, na Tabela 6, indicam que a relação HTMT apresentou resultados adequados, com valores abaixo de 0,90 para cada par de variáveis latentes. Com isso a validade discriminante do modelo está confirmada.

TABELA 6: CRITÉRIO HTMT DE HENSELER ET AL. (2015)

	CPO	LTM	LTR	STR
CPO				
LTM	0,728			
LTR	0,419	0,241		
STR	0,874	0,838	0,434	

Nota: CPO - Comprometimento Organizacional Afetivo, LTM - Liderança Transformacional, LTR: Liderança Transacional e STR: Satisfação dos Docentes no Trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

4.2 MODELO ESTRUTURAL

A partir dos achados anteriores, investiga-se os resultados do modelo estrutural. Valores β indicam a magnitude da influência da variável explicativa na variável de desfecho, tal como uma regressão linear simples. Por outro lado, a estatística f^2 aparece como uma medida do tamanho do efeito, e pode ser

interpretada a partir dos pontos de corte: a) f^2 entre 0,02 e 0,15: efeito pequeno; b) f^2 entre 0,15 e 0,35: efeito moderado; e c) f^2 acima de 0,35: efeito grande (Ringle et al., 2014). Por fim, o coeficiente VIF indica a possibilidade de multicolinearidade entre os itens, seus limiares são: a) VIF ≤ 3: sem problemas de colinearidade; b) VIF entre 3 e 5: possíveis problemas de colinearidade; c) VIF ≥ 5: problemas críticos de multicolinearidade.

Com os resultados das relações diretas (Tabela 7), observa-se que a hipótese H1 é não é confirmada. Os resultados indicam que essa relação é significante, mas com sinal diferente do esperado (β = -0,106, p-valor = 0,047). Sendo assim, as evidências indicam que a liderança transacional tende a reduzir a satisfação dos docentes.

Já a hipótese H2 é confirmada, ou seja, a liderança transformacional influencia positivamente a satisfação dos docentes. A relação é significativa e positiva (β = 0,425, p-valor = 0,000), indicando que maiores níveis de liderança transformacional geram maiores níveis de satisfação com o trabalho os docentes terão.

TABELA 7: EFEITOS DIRETOS DO MODELO PROPOSTO

	Hipóteses	β	Desvio Padrão	Estatística t	p-valor	f^2	VIF
LTR -> STR	H1 (+)	-0,106	0,054	1,982	0,047	0,159	1,075
LTM -> STR	H2 (+)	0,425	0,082	5,204	0,000	1,551	1,075

Nota: LTM - Liderança Transformacional, LTR: Liderança Transacional e STR: Satisfação dos Docentes no Trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

As hipóteses H3a e H3b exploram o papel moderador do comprometimento organizacional afetivo na relação entre liderança e satisfação dos docentes. No entanto, os resultados (Tabela 8) apontam que não há efeito significativo de moderação nas duas relações (β = -0,011, p-valor = 0,887 para H3a; β = 0,034, p-valor = 0,381 para H3b). Isso significa que o comprometimento organizacional

afetivo não influencia a relação entre liderança transacional ou transformacional e satisfação dos docentes.

TABELA 8: EFEITOS INDIRETOS DO MODELO PROPOSTO

	Hipóteses	β	Desvio Padrão	Estatística t	p-valor
MOD / LTR -> STR	H3a (+)	0,034	0,039	0,876	0,381
MOD / LTM -> STR	H3b (+)	-0,011	0,074	0,142	0,887

Nota: MOD - Moderação de Comprometimento Organizacional Afetivo, LTM - Liderança Transformacional, LTR: Liderança Transacional e STR: Satisfação dos Docentes no Trabalho.
Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Em resumo, os resultados indicam que o estilo de liderança transformacional tem uma influência positiva significativa na satisfação dos docentes, enquanto o estilo de liderança transacional influência negativa na satisfação dos docentes. Adicionalmente, o comprometimento afetivo organizacional não modera as relações supracitadas. Os resultados do modelo proposto pelo estudo podem ser conferidos na Figura 2.

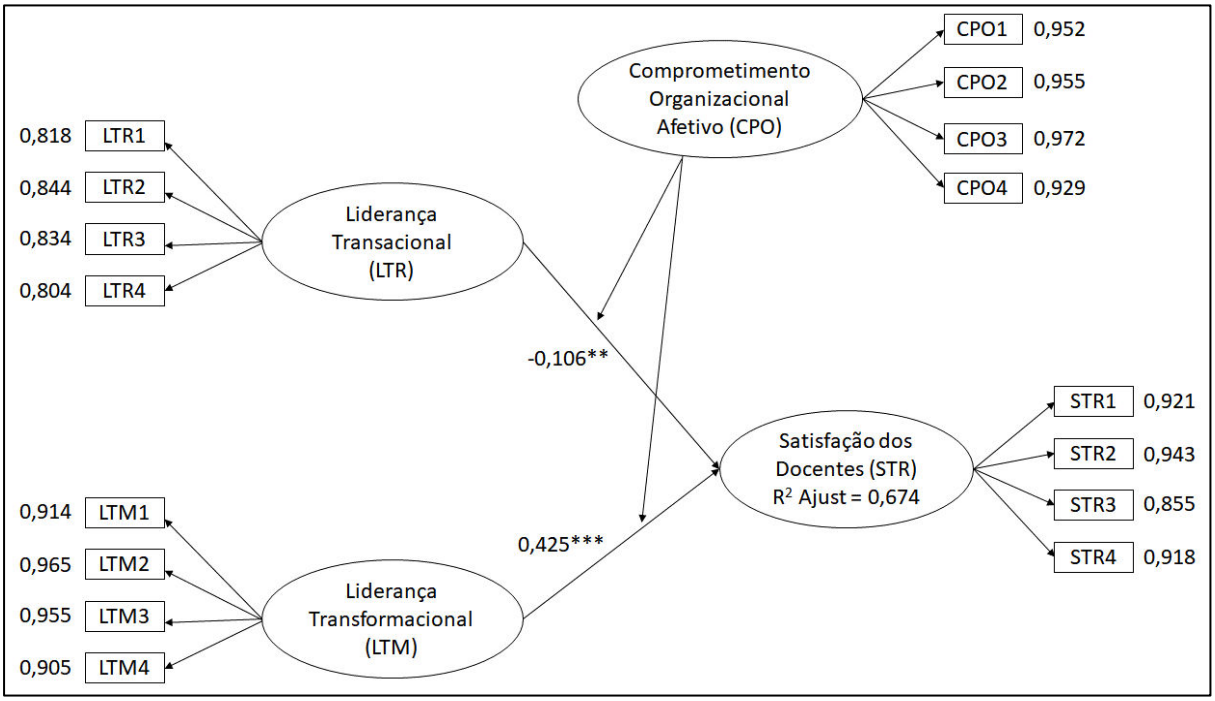

Figura 2: Modelo estrutural testado
Nota: ** Valores significativos para p < 0,05 e ***. Valores significativos para p < 0,01.
Fonte: Elaborado pela autora.

Capítulo 5

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Com base no referencial teórico apresentado, é possível estabelecer uma discussão mais aprofundada sobre como os resultados obtidos podem se relacionar com estudos anteriores. No contexto da satisfação do docente, os fatores ligados ao ensino, tanto externos quanto internos ao ambiente escolar, são apontados como influências importantes (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Nascimento et al., 2019; Daniëls et al*.,* 2021). Nesse sentido, os resultados do presente estudo vão ao encontro dessas influências ao evidenciarem a relação entre o estilo de liderança do gestor escolar e a satisfação dos docentes.

A literatura destaca que a liderança desempenha um papel significativo na satisfação dos funcionários, incluindo os docentes (Silva et al., 2020). Os estilos de liderança transacional e transformacional são mencionados como abordagens teóricas relevantes para a compreensão da liderança (Northouse, 2016; Correia & Sá, 2021; Franco et al*.,* 2022).

Os resultados indicam que a liderança transformacional tem um efeito positivo na satisfação dos docentes, o que enfatiza a inspiração, motivação e desenvolvimento pessoal dos indivíduos, e com isso, demonstra ser mais eficaz em promover a satisfação dos docentes, conforme também sugerido por Ko e Kang (2019), Mulki et al. (2015), Morf e Bakker (2022) e Franco et al. (2022). Isso indica que quando os líderes adotam comportamentos transformacionais, como inspirar e motivar os docentes, eles experimentam níveis mais altos de satisfação em relação

ao seu trabalho isto está alinhado com Arokiasamy et al. (2016) e Daniëls et al. (2021).

No entanto, os resultados mostram que o estilo de liderança transacional impacta negativamente a satisfação dos docentes corroborando com os estudos de (Anderson et al*.,* 2017; Silva et al*.,* 2020; Franco et al., 2022), que apontam para um grau menor de satisfação decorrente deste tipo de liderança. Talvez isso se dê pelo fato de a escola ser uma organização única e diferente das demais e necessitar estimular a criatividade e inspirar os docentes a fim de alcançar uma educação de maior qualidade (Cabral et al*.,* 2015). É possível, também, que um poder de barganha implícito por parte do líder transacional afete negativamente a satisfação, portanto os resultados não seriam contraintuitivos.

É possível que os professores se sintam pressionados pelos gestores ao receberem algum tipo de meta para gerar recompensas. Isso sugere que um estilo de liderança baseado em transações, caracterizado pela ênfase em recompensas e punições contingentes ao desempenho, o que pode não ser eficaz na promoção da satisfação dos docentes. Os resultados indicam que, em escolas que apresentam líderes transacionais, há tendência à insatisfação pelos docentes.

Além disso, este estudo mostra que não há efeito moderador do comprometimento organizacional afetivo na relação entre os dois tipos de liderança investigados e a satisfação dos docentes, o que era esperado conforme Mittal et al. (2022). Isso significa que a visão dos professores sobre o ambiente de trabalho não está diretamente ligada à sua relação com os gestores, mas sim a diversos outros aspectos do contexto escolar. Esses aspectos incluem a congruência de valores, o apoio da supervisão, as relações com colegas, os relacionamentos com os pais, a pressão do tempo e os problemas disciplinares, segundo Hess e Pimentel (2021).

No entanto, ressalte-se que a atuação dos gestores pode ter um impacto indireto na percepção dos professores sobre esses aspectos e, consequentemente, em seu sentimento de pertencimento ao ambiente de trabalho. Estudos anteriores, como os de Skaalvik e Skaalvik (2011) e Amaral (2019), já haviam identificado essa influência.

Capítulo 6

6. CONCLUSÃO

Este estudo tem o objetivo de identificar se os estilos de liderança (transacional e transformacional) influenciam na satisfação dos docentes e se o comprometimento organizacional afetivo modera (fortalece) essas relações. Os resultados obtidos indicam o impacto positivo da liderança transformacional na satisfação dos docentes e o impacto negativo quanto à liderança transacional. As moderações esperadas não foram confirmadas.

Os resultados deste estudo reforçam a importância dos gestores escolares adotarem uma liderança inspiradora e motivadora, buscando criar um ambiente de trabalho positivo e de apoio para os professores. Ao fazê-lo, os gestores podem influenciar a percepção dos professores sobre seu ambiente de trabalho, colaborando para sentirem-se satisfeitos. Assim, os líderes educacionais transformacionais desempenham um papel relevante na construção de uma educação pública mais eficiente e gratificante para todos os que participam no processo educacional.

As evidências indicam que o líder transacional pode causar baixa satisfação dos docentes, ou seja, seu foco nas recompensas por desempenho, com aplicação de controles disciplinares e reconhecimento do desempenho dos funcionários (poder de barganha por parte do líder), pode afetar negativamente a satisfação dos docentes. Isso pode se dar tanto no contexto do ensino público, onde a aplicação de recompensas por desempenho e controles disciplinares é mais restrita, quanto do privado.

A inexistência de um efeito moderador do comprometimento organizacional afetivo nas relações dos estilos de liderança com a satisfação dos docentes parece ser contraditório. No entanto, ao promover uma cultura educacional que priorize o bem-estar dos docentes e práticas de incentivo de liderança transformacionais, é possível que seja criado um ambiente suficientemente propício para a satisfação no trabalho e o desenvolvimento profissional. Assim, o comprometimento organizacional afetivo mesmo existente, não é percebido como algo que fortaleça a satisfação dos docentes. De qualquer forma, os líderes educacionais, na educação pública, devem desempenhar um papel mais efetivo na construção de contexto mais gratificante para todos os envolvidos no processo educativo, com destaque para os docentes, levando à melhoria do desempenho dos alunos.

Do ponto de vista teórico, esse estudo contribui para a gestão de pessoas em ambiente escolar, com ênfase para o aprofundamento do tipo de liderança e das relações de afetividade organizacional para promover um ambiente de trabalho mais forte e produtivo para os docentes.

No contexto prático, os resultados deste estudo podem incentivar gestores e líderes educacionais a desenvolverem práticas que inspirem e motivem os docentes, por exemplo: programas de reconhecimento e incentivo; desenvolvimento profissional; estímulo à inovação pedagógica; autonomia e participação na tomada de decisões; suporte e acompanhamento individualizado; criação de um ambiente de trabalho positivo; compartilhamento de boas práticas. Ao implementar essas práticas, os gestores e líderes educacionais têm a oportunidade de cultivar um ambiente mais inspirador e motivador para os docentes, confiantes para a melhoria do ensino e o bem-estar geral na instituição de ensino.

O estudo possui limitações. A amostra pode ter levado a um resultado particular do ensino básico público e em um conjunto de escolas que não permitam generalizações de resultados. No próprio estado do Espírito Santo e no Brasil há uma multiplicidade de contextos que podem levar a resultados diferentes. Recomenda-se que pesquisas futuras utilizem estudos mais amplos, inclusive comparações com o ensino privado. A abordagem de apenas dois tipos de liderança abre perspectivas para investigar outros como, por exemplo, liberal, democrática, autocrática, técnica, carismática e situacional.

Além disso, sugere-se que pesquisas futuras explorem a possibilidade de estudos conduzidos de forma longitudinal, para compreender a formação da liderança transacional e transformacional. Esses estudos permitiriam uma análise mais aprofundada das relações entre liderança, satisfação no trabalho e comprometimento afetivo organizacional, considerando a evolução dessas variáveis ao longo das diferentes fases da carreira docente. Também métodos qualitativos de pesquisa agregariam mais profundidade a tais estudos.

REFERÊNCIAS

Abdelwahed, N. A. A., Soomro, B. A., & Shah, N. (2023). Predicting employee performance through transactional leadership and entrepreneur's passion among the employees of Pakistan. *Asia Pacific Management Review*, *28*(1), 60-68. https://doi.org/10.1016/j.apmrv.2022.03.001

Amaral, D. P. (2022). Seleção de diretores/as escolares no RJ: critérios técnicos e participação da comunidade nos textos políticos municipais. *Retratos Da Escola*, *15*(33), 973–996. https://doi.org/10.22420/rde.v15i33.1291

Amaral, D. P. D. (2019). Seleção de diretores de escolas públicas: Argumentos sobre o mérito do candidato. *Educação*, *42*(2), 308-317. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.29028

Anderson, H. J., Baur, J. E., Griffith, J. A., & Buckley, M. R. (2017). What works for you may not work for (Gen) Me: Limitations of present leadership theories for the new generation. *The Leadership Quarterly, 28*, 245–260. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.08.001

Arokiasamy, A. R. A., Abdullah, A. G. K., Ahmad, M. Z., & Ismail, A. (2016). Transformational leadership of school principals and organizational health of primary school teachers in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *229*, 151-157. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.124

Assis, B. S. D., & Marconi, N. (2021). Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. *Revista de Administração Pública*, *55*, 881-922. https://doi.org/10.1590/0034-761220190470

Basco, R., Hair Jr, JF, Ringle, CM e Sarstedt, M. (2022). Advancing family business research through modeling nonlinear relationships: Comparing PLS-SEM and multiple regression. *Journal of Family Business Strategy*, *13*(3), e-locator100457. https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2021.100457

Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics, 18*(3), 19–31. https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-S

Batista, N. P. O., Kilimnik, Z. M., & Reis, M. T. R., Neto. (2016). Influência dos estilos de liderança na satisfação no trabalho: um estudo em uma entidade de fins não econômicos. *Navus-Revista de Gestão e Tecnologia*, *6*(3), 24-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350454047003

Bianchi, E., Quishida, A., & Foroni, P. (2017). Atuação do Líder na Gestão Estratégica de Pessoas: Reflexões, Lacunas e Oportunidades. *RAC - Revista de Administração Contemporânea, 21*(1), 41–61. https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2017150280

Bido, D. S., & Silva, D. (2019). SmartPLS 3: especificação, estimação, avaliação e relato. *Administração: Ensino e Pesquisa*, *20*(2), 488-536. https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1545

Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Broch, C., Both, J., Teixeira, F. C., Pizani, J., & Barbosa-Rinaldi, I. P. (2020). A satisfação no trabalho docente em educação física: um diagnóstico do perfil de professores universitários. *Journal of Physical Education*, *31,* 1-12. https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v31i1.3179

Cabral, M. S. N., Sousa, M. T. C., & Nascimento, A. F. (2015). Estilos de liderança no contexto da gestão escolar democrática: algumas apreciações. *Revista Signos*, *36*(2), 139-149. http://univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/800

Caillier, J. G. (2020). Testing the influence of autocratic leadership, democratic leadership, and public service motivation on citizen ratings of an agency head's performance. *Public Performance & Management Review*, *43*(4), 918-941. https://doi.org/10.1080/15309576.2020.1730919

Chin, W. W. (1998). Commentary: Issues and Opinion on Structural Equation Modeling. *MIS Quarterly, 22*(1), vii–xvi. https://www.jstor.org/stable/249674

Conceição, S. H., & Parente, J. M. (2014). O perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana (SE): um estudo multivariado. *EccoS Revista Científica*, *35*(4), 173-190. https://doi.org/10.5585/eccos.n35.3416

Correia, P., & Sá, S. (2021). Liderança do (a) Diretor (a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. *Humanidades e Tecnologia, 28*(1), 175-209. http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1525

Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, *31*(1), 13-44. https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912

Daniëls, E., Muyters, G., & Hondeghem, A. (2021). Leadership training and organizational learning climate: Measuring influences based on a field experiment in education. *International Journal of Training and Development, 25*, 43–59.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39-50. https://doi.org/10.2307/3151312

Franco, J., Sousa, P., & Sá, S. (2022). Liderança e inovação educativa. *Revista Multidisciplinar Humanidades e Tecnologias (FINOM)*, *38*, 108-135. http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/3552

Gambirage, C., Jacomossi, F., Silva, J. C. D., & Hein, N. (2019). Estilos de liderança predominantes em uma indústria madeireira no Meio-Oeste Catarinense: um estudo de caso. *Interações*, *20*, 753-768. https://doi.org/10.20435/inter.v20i3.2062

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Bookman Editora.

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, *31*(1), 2–24. https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203.

Hees, L. W. B., & Pimentel, M. R. (2021). Gestão escolar: estilos de liderança e os reflexos no clima organizacional. *Brazilian Journal of Development*, *7*(5), 47810-47819.

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science, 43*(1), 115–135

Honorato, H. G. (2018). A gestão escolar e a liderança do diretor: desafios e oportunidades. *Revista de Administração Educacional*, *9*(2), 21-37.

Inocêncio, S., & Grave-Resendes, L. C. (2014). Estilo (s) de Liderança de Diretores Escolares. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science, 3*(3), 102-23. https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2014v3i3.p102-123.

Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: the role of core evaluations. *Journal of applied psychology, 83*(1), 17-34. https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.1.17

Ko, W. H., & Kang, H. Y. (2019). Effect of leadership style and organizational climate on employees' food safety and hygiene behaviors in the institutional food service of schools. *Food Science & Nutrition, 7*(6), 2131-2143. https://doi.org/10.1002/fsn3.1056

Kuenzi, M., Mayer, D. M., & Greenbaum, R. L. (2020). Creating an ethical organizational environment: The relationship between ethical leadership, ethical organizational climate, and unethical behavior. *Personnel Psychology, 73*(1), 43-71. https://doi.org/10.1111/peps.12356

Larocca, P., & Girardi, P. G. (2011, novembro 7-10). Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica [Apresentação de trabalho]. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE (Vol. 7), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.

Lee, J. E., Almanza, B. A., Jang, S. S., Nelson, D. C., & Ghiselli, R. F. (2013). Does transformational leadership style influence employees' attitudes toward food safety practices? *International Journal of Hospitality Management*, *33*, 282-293. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2012.09.004

Lima e Souza, V. R., Souza, T. S., Souza, R. M. S. de, & Carneiro, A. D. F. (2017). Liderança como Fator de Sucesso na Gestão Escolar: Estudo de Caso numa Escola Privada na Região Norte de Portugal. *Revista Organizações em Contexto*, *13*(25), 121-174. https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/article/view/6786

Lima, C. C. A., & Rowe, D. E. O. (2019). Percepção das políticas de gestão de pessoas e comprometimento organizacional em uma universidade pública. *Revista Gestão Organizacional*, *12*(4), 118-137. https://doi.org/10.22277/rgo.v12i4.4791

Marques, T., Reis, N., Gomes, J. F. S. (2018). Responsible Leadership Research: A Bibliometric Review. *Brazilian Administration Review, 15*(1),1-25. https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2018170112

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*(1), 61-89. https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z

Mittal, S., Gupta, V, & Motiani, M. (2022). Examining the linkages between employee brand love, affective commitment, positive word-of-mouth, and turnover intentions: A social identity theory perspective. *IIBM Management Review, 34*, 7-17. https://doi.org/10.1016/j.iimb.2022.04.002

Morf, M. & Bakker, A. B. (2022). Ups and downs in transformational leadership: A weekly diary study. *European Management Journal*, 1-11. Doi: https://doi.org/10.1016/j.emj.2022.12.007

Mulki, J. P., Caemmerer, B., & Heggde, G. S. (2015). Leadership style, salesperson's work effort and job performance: the influence of power distance. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, *35*(1), 3-22. https://doi.org/10.1080/08853134.2014.958157

Nascimento, R. K. D., Farias, G. O., Pereira, M. P. V. D. C., Both, J., & Folle, A. (2019). Avaliação da satisfação no trabalho de professores de educação física. *Pensar en Movimiento: Revista de ciencias del ejercicio y la salud*, *17*(2), 32-48. http://dx.doi.org/10.15517/pensarmov.v17i2.34947

Nelson, R. E. (2014). Leadership, Personal Values, and Cultural Context in Brazil, China, and the USA. *Brazilian Administration Review, 11*(1), 47-63. https://doi.org/10.1590/S1807-76922014000100004

Northouse, P. G. (2016). *Leadership: Theory and practice* (7th ed.). Sage Publications.

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*. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015

Rego, A. (2003). Comprometimento organizacional e ausência psicológica: afinal, quantas dimensões?. *Revista de administração de empresas*, *43*, 25-35. https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000400003

Ringle, C. M., Silva, D., & Bido, D. S. (2014). Modelagem de equações estruturais com utilização do SmartPLS. *REMark - Revista Brasileira de Marketing*, *13*(2), 56-73. https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2717

Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J. M. (2015). *SmartPLS 3* [software]. Boenningstedt: SmartPLS GmbH, 584.

Sarstedt, M., Hair, J. F., Pick, M., Liengaard, B. D., Radomir, L., & Ringle, C. M. (2022). Progress in partial least squares structural equation modeling use in marketing research in the last decade. *Psychology & Marketing*, *39*(5), 1035-1064. https://doi.org/10.1002/mar.21640

Schlindwein, C. E., & Eckert, A. (2021). Esforço instrucional, comprometimento e satisfação como determinantes do desempenho organizacional no ambiente escolar. *Humanidades & Inovação*, *8*(41), 290-306. https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3574

Silva, É. F., Paulino, R. D., Silva, F. F. da, & Oliveira, C. B. A., de. (2020). A influência do estilo de liderança na satisfação do trabalho: estudo em uma unidade de ensino particular no município de Bananeiras-PB. *Qualitas Revista Eletrônica*, *20*(2), 89-114.

Silveira, R. B., & Coelho, T. C. (2019). Gestão democrática na escola e o papel do gestor escolar. *Caderno Científico UNIFAGOC de Graduação e Pós-Graduação*, *3*(2).

Sims, C., Carter, A., & Peralta, A. M. de. (2020). Do servant, transformational, transactional, and passive avoidant leadership styles influence mentoring competencies for faculty? A study of a gender equity leadership development program. *Human Resource Development Quarterly, 2020*, 1–21. https://doi.org/10.1002/hrdq.21408

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging,

and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, *27*(6), 1029-1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Soligo, M. G., Estrada, A. A., & Soligo, V. (2021). Aspectos históricos da administração escolar no brasil: aproximações. *Educere et Educare*, *16*(40), 287-310. DOI: 10.17648/educare.v16i40.28592.

Tintoré, M. (2019). Introducing a Model of Transformational Prosocial Leadership. *Journal of Leadership Studies, 13*(3), 15-34. https://doi.org/10.1002/jls.21664

APÊNDICE A - ESTRUTURA DE CONSTRUTOS

Construto	Código	Afirmações Originais	Afirmações Adaptadas	Fonte
Liderança Transacional	LTR1	When I am performing well, the supervisor will give me positive feedback	Quando possuo um bom desempenho, o (a) meu (minha) gestor(a) me dá um feedback positivo.	Bass e Avolio (2004)
	LTR2	When I have excellent performance, the supervisor will give a reward	Quando eu tenho um excelente desempenho, o(a) meu(minha) gestor(a) dará algum tipo de recompensa.	
	LTR3	When I perform beyond my goal, the supervisor will give a compliment	Quando meu desempenho vai além do meu objetivo, o a) meu (minha) gestor(a) me elogia.	
	LTR4	When my work is not up to standard, the supervisor will give a correction or punishment according to the circumstances	Quando meu trabalho não está de acordo com o padrão, o (a) meu(minha) gestor(a) me dá um feedback negativo.	
	LTR5	When my job performance is poor, the supervisor will clearly point out the problem	Quando meu desempenho no trabalho é ruim, o(a) meu(minha) gestor(a) aponta claramente o problema.	
Liderança Transformacional	LTM1	My supervisors make me feel that it is a pleasure to get along with them, and working with them makes me feel proud	Meu(minha) gestor(a) me faz sentir que é um prazer conviver com ele(a), e trabalhar com ele(a) me deixa orgulhoso.	Lee et al. (2013)
	LTM2	My supervisors help me find the meaning of the work and explain in a few simple words what I could do and what I should do	Meu(minha) gestor(a) me ajuda a encontrar o significado do trabalho e explica em poucas palavras simples o que eu poderia fazer e o que devo fazer.	
	LTM3	My supervisors encourage me to reflect on past issues in new ways	Meu(minha) gestor(a) me incentiva a refletir sobre questões anteriores de novas maneiras.	
	LTM4	My supervisors provide me with feedback on my job performance and help with my career planning	Meu(minha) gestor(a) fornece feedback sobre meu desempenho no trabalho e ajuda no planejamento de minha carreira.	
Satisfação no trabalho	STR1	I feel fairly well satisfied with my present job	Eu me sinto bastante satisfeito com meu trabalho atual.	Judge, Locke, Durham e Kluger (1998)
	STR2	Most days I am enthusiastic about my work	Quase todos os dias fico entusiasmado com meu trabalho.	
	STR3	Each day of work seems like it will never end	Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar.	
	STR4	I find real enjoyment in my work	Eu realmente gosto do meu trabalho.	
	STR5	I consider my job rather unpleasant	Considero meu trabalho bastante desagradável.	

(continua)

(continuação)

Construto	Código	Afirmações Originais	Afirmações Adaptadas	Fonte
Comprometimento organizacional afetivo	CPO1	Tenho uma forte ligação de simpatia por esta organização.	Tenho uma forte ligação por simpatia por esta escola.	Rego (2003)
	CPO2	Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha organização.	Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha escola.	
	CPO3	Esta organização tem um grande significado pessoal para mim.	Esta escola possui um significado muito grande e pessoal para mim.	
	CPO4	Ficaria muito satisfeito se vivesse o resto de minha carreira nesta organização	Ficaria muito satisfeito se vivesse o resto de minha carreira nesta escola.	
	CPO5	Sinto os objetivos de minha organização como se fossem os meus.	Sinto como se os objetivos de minha escola como se fossem também os meus.	
	CPO6	Não me sinto como um simples empregado, pois sinto que esta organização também me pertence.	Não me sinto como um simples empregado, pois sinto que esta escola também me pertence.	

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO: ESTILOS DE LIDERANÇA E OS EFEITOS NO CLIMA ORGANIZACIONAL E NA SATISFAÇÃO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Caro(a)

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que é parte do meu Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração, com linha de pesquisa em Gestão Escolar, na Fucape Business School, Vitória/ES.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e somente na etapa de coleta de dados por meio deste questionário com a finalidade exclusiva de colaborar com o sucesso da pesquisa. Também não há despesas nem quaisquer incentivos para você. Os riscos são baixos e referem-se à indecisão quanto à escolha da melhor resposta. Também não há necessidade de se identificar. Você também pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. As respostas serão tratadas de forma totalmente anônima e servirão exclusivamente para fins acadêmicos.

Muito obrigado por seu apoio!

Caso haja alguma dúvida, gentileza entrar em contato com:

Aline Nunes Pereira - Mestranda em Ciências Contábeis e Administração- com linha de pesquisa em Gestão Escolar

E-mail: alinenpereira@gmail.com

Sérgio Augusto Pereira Bastos – Doutor em Administração de Empresas

E-mail: sbastos@fucape.br

CV Lattes: http://lattes.cnpq.br/2741589118056146

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1- Diante dos esclarecimentos acima, você aceita participar desta pesquisa?

□ Sim □ Não

2- Você é docente da Educação Básica na rede pública de ensino?

□ Sim □ Não

3- Você possui um superior hierárquico (Gestor(a) escolar/Diretor(a) escolar) na escola que atua?

□ Sim □ Não

Por favor, responda as afirmações de acordo com as suas convicções considerando as escalas: □ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

4- Quando estou com um bom desempenho, o meu(minha) gestor(a) me dá um *feedback* positivo.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

5- Quando eu tenho um excelente desempenho, o meu(minha) gestor(gestora) dará algum tipo de recompensa.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

6- Quando meu desempenho vai além do meu objetivo, o meu(minha) gestor(gestora) me elogia.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

7- Quando meu trabalho não está de acordo com o padrão, o meu(minha) gestor(gestora) me dá um ***feedback*** negativo.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

8- Quando meu desempenho no trabalho é ruim, o meu(minha) gestor(gestora) aponta claramente o problema.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

9- Meu(minha) gestor(gestora) me faz sentir que é um prazer conviver com ele, e trabalhar com ele me deixa orgulhoso.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

10- Meu(minha) gestor(gestora) me ajuda a encontrar o significado do trabalho e explica em poucas palavras simples o que eu poderia fazer e o que devo fazer.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

11- Meu(minha) gestor(gestora) me incentiva a refletir sobre questões anteriores de novas maneiras.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

12- Meu(minha) gestor(gestora) fornece ***feedback*** sobre meu desempenho no trabalho e ajuda no planejamento de minha carreira.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

13- Eu me sinto bastante satisfeito com meu trabalho atual.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

14- Quase todos os dias fico entusiasmado com meu trabalho.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

15- Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

16- Eu realmente gosto do meu trabalho.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

17- Considero meu trabalho bastante desagradável.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

18- Tenho uma forte ligação por simpatia por esta escola.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

19- Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha escola.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

20- Esta escola possui um significado muito grande e pessoal para mim.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

21- Ficaria muito satisfeito se trabalhasse o resto de minha carreira nesta escola.

□ Discordo totalmente □ Discordo parcialmente □ Indiferente □ Concordo parcialmente □ Concordo totalmente

22- Sinto os objetivos de minha escola como se fossem os meus.

 Discordo totalmente Discordo parcialmente Indiferente Concordo parcialmente Concordo totalmente

23- Não me sinto como um simples empregado, pois sinto que esta escola também me pertence.

 Discordo totalmente Discordo parcialmente Indiferente Concordo parcialmente Concordo totalmente

As próximas oito e últimas questões são apenas para caracterização da amostra. Escolha a resposta que mais se encaixa em suas características. Reforço que as respostas são confidenciais.

31- Qual seu sexo?

 Masculino Feminino Prefiro não responder

32- Qual a sua idade?

 Até 25 anos Acima 25 até 35 anos Acima 35 até 45 anos Acima 45 até 55 anos Acima 55 até 65 anos Acima de 65 anos

33- Qual a sua escolaridade?

 Magistério Graduação/Ensino Superior Pós-graduação (*Latu Sensu*) Pós-graduação (*Strictu Sensu*) Mestrado Pós-graduação (*Strictu Sensu*) Doutorado outro

34-Trabalha em quantos turnos?

 Apenas um turno Dois turnos Três turnos

35- Há quantos anos você trabalha na Educação Básica?

 Menos de 1 ano Acima de 1 a 5 anos Acima de 5 a 10 anos Acima de 10 a 15 anos Acima de 15 a 20 anos Acima de 20 até 25 anos Acima de 25 até 30 anos Acima de 30 anos.

36- Há quanto tempo está trabalhando nesta escola?

 Menos de 1 ano Acima de 1 a 5 anos Acima de 5 a 10 anos Acima de 10 a 15 anos Acima de 15 a 20 anos Acima de 20 até 25 anos Acima de 25 até 30 anos Acima de 30 anos.

37- Marque em qual estado do Brasil está localizada a escola que você atua.

 Acre; Alagoas; Amapá; Amazonas; Bahia; Ceará; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso; Mato Grosso do Sul; Minas Gerais; Pará; Paraíba; Paraná; Pernambuco; Piauí; Rio de Janeiro; Rio Grande do Norte; Rio Grande do Sul; Rondônia; Roraima; Santa Catarina; São Paulo; Sergipe; Tocantins; Distrito Federal.

38- Você teve a experiência em atuar como gestor (gestora) escolar?

 Não Sim.

39- Você tem o desejo em atuar como gestor (gestora) escolar?

 Não Sim.