

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

ELISANGELA FERREIRA GREGORIO DIAS

**O IMPACTO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS DIRETORES NO
COMPROMETIMENTO E NA SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES**

**VITÓRIA
2025**

ELISANGELA FERREIRA GREGORIO DIAS

**O IMPACTO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS DIRETORES NO
COMPROMETIMENTO E NA SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES**

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

Orientador: Prof. Dr. Paulo Victor Gomes Novaes.

VITÓRIA

2025

ELISANGELA FERREIRA GREGORIO DIAS

**O IMPACTO DOS ESTILOS DE LIDERANÇA DOS DIRETORES NO
COMPROMETIMENTO E NA SATISFAÇÃO DOS PROFESSORES**

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

Aprovada em 05 de Novembro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Victor Gomes Novaes
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. Marcia Juliana D'angelo
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. Amanda Soares Zambeli
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Profa. Dra. Elaine Cristina Rossi Pavani
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

VITÓRIA
2025

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter permitido realizar um sonho que estava no meu coração, me deu forças, ânimo e coragem para chegar até aqui, apesar de todos os obstáculos e intempéries da vida, com ELE sou mais do que vencedora.

Ao meu esposo Fabio Luiz Dias, meu amor, que me incentivou, que acreditou em mim e me apoiou nos momentos mais difíceis. Te amo.

Ao meu pai, Louzival Nunes Gregorio, que não me viu concluir essa etapa da vida, muito obrigada por me mostrar que o estudo é o melhor caminho.

À minha mãe, Maria Inês Ferreira Gregorio, minha companheira, rede de apoio fundamental em tudo que o faço, minha gratidão sempre.

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

À minha colega de trabalho que me incentivou a fazer o processo seletivo, Raiane, muito obrigada pelo incentivo.

À minha companheira de turma, que quero levar para a vida, Jomara, obrigada por me incentivar, me apoiar e acreditar em mim.

A todo o corpo docente da FUCAPE, em especial, ao meu orientador Prof. Dr. Paulo Victor Gomes Novaes, pela paciência e dedicação.

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

Esta pesquisa tem como objetivo examinar a relação entre o estilo de liderança dos diretores escolares e o comprometimento e a satisfação dos professores de escolas públicas e privadas. A pesquisa foi conduzida sob uma ótica descritiva e quantitativa, visando uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão. A coleta de dados foi realizada mediante uma pesquisa com corte transversal, utilizando questionário estruturado, via formulário *Google Forms* por meio do método *Snowball Sampling*. Os dados coletados passaram por análise estatística, empregando técnicas de modelagem de equações estruturais, especificamente através do método de mínimos quadrados parciais PLS (*Partial Least Squares*) e Regressões Lineares Múltiplas. Os resultados apontam que tanto a liderança transformacional quanto a transacional influenciam positivamente a satisfação e o comprometimento organizacional afetivo dos professores, sendo que a transformacional impacta mais o comprometimento e a transacional mais a satisfação. A satisfação docente também contribui para fortalecer o comprometimento organizacional afetivo. Do ponto de vista teórico, esse estudo contribui para que os líderes escolares não utilizem somente um tipo de liderança, mas mesquem os estilos a fim de usufruir do melhor entendimento que cada um propõe favorecendo a gestão escolar.

Palavras-chave: liderança; gestão; satisfação; comprometimento.

ABSTRACT

This research aims to examine the relationship between school principals' leadership style and the commitment and satisfaction of teachers in public and private schools. The research was conducted from a descriptive and quantitative perspective, aiming for an in-depth understanding of the phenomenon in question. Data collection was conducted through a cross-sectional survey, using a structured questionnaire via Google Forms and the Snowball Sampling method. The collected data underwent statistical analysis, employing structural equation modeling techniques, specifically the partial least squares (PLS) method and Multiple Linear Regressions. The results indicate that both transformational and transactional leadership positively influence teachers' satisfaction and affective organizational commitment, with transformational leadership having a greater impact on commitment and transactional leadership having a greater impact on satisfaction. Teacher satisfaction also contributes to strengthening affective organizational commitment. From a theoretical point of view, this study contributes to school leaders not using only one type of leadership but rather mixing styles in order to benefit from the best understanding that each one proposes, favoring school management.

Keywords: leadership; management; satisfaction; commitment.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição sociodemográfica	34
Tabela 2 – Teste de Adequação da AFE	51
Tabela 3 – Comunalidades	52
Tabela 4 – Construtos, carga fatorial, alfa de Cronbach, autovalor e % da variância total	54
Tabela 5 – Índices do ajuste dos modelos	55
Tabela 6 – Efeitos diretos dos modelos saturados.....	56
Tabela 7 – Relação do comprometimento organizacional afetivo e a satisfação dos docentes no trabalho com os estilos de liderança	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atuação como gestor escolar	35
Gráfico 2 – Descrição da atuação na rede de ensino.....	36
Gráfico 3 – Descrição dos segmentos de atuação	37
Gráfico 4 – Descrição do tempo de atuação na atenção básica por sexo.....	37
Gráfico 5 – Retorno e <i>feedback</i> de trabalho.....	38
Gráfico 6 – Desempenho ruim.....	39
Gráfico 7 – Valorização profissional	40
Gráfico 8 – Significado do trabalho	41
Gráfico 9 – Reflexão sobre as ações	42
Gráfico 10 – Satisfação no trabalho	43
Gráfico 11 – Entusiasmo com o trabalho.	44
Gráfico 12 – Trabalho.....	45
Gráfico 13 – Simpatia pela escola.....	46
Gráfico 14 – Ligação afetiva.....	47
Gráfico 15 – Significado da escola	47
Gráfico 16 – Satisfação com o local de trabalho	48
Gráfico 17 – Assumindo os objetivos da escola	49
Gráfico 18 – Sensação de pertencimento da escola	50

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO E HIPÓTESES	15
2.1 SATISFAÇÃO NO TRABALHO	15
2.2 LIDERANÇA.....	16
2.2.1 Liderança transformacional	18
2.2.2 Liderança Transacional.....	22
2.3 COMPROMETIMENTO.....	25
2.4 MODELO PROPOSTO	27
3 MÉTODOS	28
3.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA.....	28
3.2 CONSTRUTOS	29
3.3 CONSISTÊNCIA INTERNA.....	30
3.4 MODELOS ECONOMETRICOS	31
4 ANÁLISE DOS DADOS	33
4.1 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA.....	33
4.1.1 Descritiva – Liderança, Satisfação e Comprometimento	38
4.2 TESTES DE ADEQUAÇÃO E AFE	50
4.3 TESTES DE MENSURAÇÃO.....	55
4.4 RESULTADOS DAS REGRESSÕES LINEARES.....	57
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
6 CONCLUSÃO	63
REFERÊNCIAS.....	65
ANEXO A – ESTRUTURA DE CONSTRUTOS	80
ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	82
ANEXO C – CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	83

1 INTRODUÇÃO

A gestão educacional no Brasil tem sido marcada por transformações significativas, resultantes de fatores organizacionais socioeconômicos e políticos (Pereira, 2023). A profissão docente também sofreu alterações. Entre essas mudanças, destaca-se o aumento das responsabilidades burocráticas, como a necessidade de elaboração de relatórios e documentações, participação em reunião de pais, envolvimento em formação continuada e a elaboração de planejamentos. Além disso, a gestão da sala de aula tornou-se mais complexa, com a necessidade de lidar com fatores externos, como avaliações de larga escala e a exposição dos rankings escolares. Esses são fatores que podem contribuir para a insatisfação e o baixo rendimento dos professores (Ferreira & Oliveira, 2022).

Dentro desse quadro, o gestor escolar desempenha um papel crucial não apenas na operacionalidade cotidiana da escola, mas também influenciando significativamente a produtividade dos professores (Pereira, 2023). Desse modo, os dirigentes educacionais são desafiados a articular demandas pedagógicas, administrativas e financeiras em um cenário de elevada complexidade (Rocha, 2022). Tal contexto tem suscitado discussões tanto no campo prático quanto no acadêmico. Fora do contexto educacional, há inúmeros relatos dos efeitos gerados pela postura dos líderes¹. Em contraponto, Laker e Mariano (2024) relatam que um ambiente de trabalho favorável, com menos rigidez, contribui para o pertencimento e para o desempenho do liderado. Quanto mais engajados e satisfeitos, melhores resultados

¹ Como exemplo do efeito do líder sobre o liderado, veja a matéria da Forbes (Janeiro, 2023), em que 70% dos entrevistados apontam que sua saúde mental é mais impactada por gestores do que por seus médicos e terapeutas (<https://www.forbes.com/sites/tracybrower/2023/01/29/managers-have-major-impact-on-mental-health-how-to-lead-for-wellbeing/>).

os colaboradores entregarão para a empresa. Para que isso aconteça a contento, é preciso ter um líder que saiba extrair o melhor de sua equipe. Para Pollard (1998), liderar é assumir responsabilidades, buscando o crescimento coletivo através do desenvolvimento das potencialidades dos liderados, estimulando mudanças positivas e atuando como um líder inspirador. Esse sucesso está pautado na equipe e na liderança que conduz esse processo. Nesse sentido, a Base Nacional Comum da Gestão Escolar (BNCGE), instituída pelo Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer CNE/CP nº 1/2021, aproxima-se das discussões sobre liderança transformacional e transacional ao definir parâmetros que qualificam a ação do gestor. Suas orientações favorecem práticas de influência a colaboração. Com isso, contribui para maior eficiência das entregas e fortalecimento da gestão escolar.

Ao exercer o papel de diretor escolar, seja por eleição democrática ou indicação, é importante que o diretor desenvolva habilidade de comunicação, resolução de conflitos e competências voltadas para o gerenciamento das relações interpessoais junto à equipe (Andrigue et al., 2016; Carrara et al., 2015). Apesar da variedade de modelos de liderança no campo educacional, este estudo delimita-se aos estilos transformacional e transacional, formulados por Burns (1978) e desenvolvidos por Bass e Avolio (2004), por serem os que apresentam maior consistência teórica e aderência às atribuições centrais da direção escolar. Sendo assim, o estilo de liderança transformacional ganha destaque devido a sua característica de liderar e influenciar seus liderados com uma visão de futuro buscando motivar para o alcance de metas elevadas (Abelha et al., 2017). Por outro lado, a liderança do tipo transacional foca no cumprimento de metas pré-estabelecidas, motivando seus liderados por meio de trocas claras, recompensas condicionais de forma objetiva e pragmática (Souza et al., 2016).

No ambiente educacional, os estudos anteriores sugerem um consenso sobre o papel determinante da liderança do gestor escolar na obtenção de resultados institucionais notáveis, exercendo influência direta sobre o desempenho da escola (Oliveira & Carvalho, 2018; Oliveira et al., 2016; Pereira, 2023). Além disso, Hees e Pimentel (2021) demonstram que tanto a liderança transacional quanto a transformacional adotadas pelos gestores têm implicações organizacionais que englobam o desempenho da instituição, a satisfação e participação dos funcionários, assim como a capacidade de inovação.

A satisfação dos professores com o ambiente de trabalho permanece como um desafio recorrente, frequentemente evidenciado em movimentos de reivindicação, como greves. Essa busca por melhores condições não é trivial, pois as expectativas e experiências dos docentes impactam diretamente o desempenho individual e institucional (Lima & Rowe, 2020; Lizote et al., 2017; Silva et al., 2017). Entre os fatores que influenciam esse processo, a estrutura de incentivos tem recebido destaque. Oliveira et al. (2016), por exemplo, identificaram maior prevalência de satisfação entre professores da rede privada em comparação à rede pública. Por outro lado, Azevedo et al. (2022) mostram que as relações no ambiente de trabalho apresentam características favoráveis em ambos os contextos, sugerindo que aspectos positivos podem coexistir em diferentes realidades escolares. Diante disso, ainda é incerto se o papel desempenhado pelos estilos de liderança pode exercer influência distinta na satisfação e no comprometimento dos professores de escolas públicas e privadas.

Sendo assim, este estudo objetiva examinar a relação entre o estilo de liderança dos diretores escolares e o comprometimento e a satisfação dos professores de escolas públicas e privadas da educação básica.

A pesquisa é conduzida sob uma ótica descritiva e quantitativa, visando uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão. A coleta de dados foi realizada mediante uma pesquisa com corte transversal, abarcando uma amostra composta por 157 professores da educação básica de escolas municipais, estaduais e privadas em todo o território nacional. Para a seleção dos participantes, foi utilizado o procedimento de amostragem *snowball*, no qual o link de acesso ao questionário foi compartilhado inicialmente com alguns professores e, posteriormente, divulgado também por meio das redes sociais. Esse método permitiu alcançar um número representativo de docentes de diferentes contextos.

De maneira geral, os achados indicam que os diretores escolares não adotam um estilo único de liderança, mas combinam elementos tanto da liderança transformacional quanto da transacional. No contexto da rede pública, verificou-se que níveis mais elevados de liderança transformacional (LTR) e transacional (LTM) estão associados a um maior comprometimento organizacional afetivo (CPO). Além disso, LTR, LTM e CPO influenciam positivamente a satisfação no trabalho (STR). Já na rede privada, não foram observados efeitos significativos dessas variáveis sobre o comprometimento afetivo ou a satisfação, o que indica que, nesse grupo, esses construtos permanecem independentes das práticas de liderança analisadas.

A contribuição do estudo está dividida em três partes principais. Primeiro, como contribuição teórica, os achados expandem a literatura sobre efeitos de liderança. Em consonância com Thanh et al. (2022), o estudo contribui para romper a visão dicotômica que opõe os dois estilos como mutuamente excludentes – em que a liderança transformacional costuma ser associada ao “mocinho” e a transacional ao “vilão”. Esse estereótipo, presente em estudos como o de Silva et al. (2017), contrasta

com as evidências desta pesquisa, que apontam benefícios na combinação equilibrada dos estilos.

Segundo o estudo também contribui com a literatura sobre o comprometimento organizacional. Embora esse aspecto seja constantemente debatido, os resultados sugerem que ele não é um fator decisivo para elevar seus níveis de satisfação no trabalho (Pereira, 2023). Ainda, o vínculo emocional com a instituição, por si só, não garante sentimentos positivos em relação às condições de trabalho, à valorização profissional ou à realização pessoal no ambiente escolar. A satisfação docente parece estar mais fortemente associada às práticas de liderança adotadas pelos gestores, à qualidade das relações interpessoais e ao reconhecimento profissional, do que à simples permanência ou engajamento institucional.

Terceiro, sob o ponto de vista prático, os achados reforçam a necessidade de investir em treinamentos para líderes escolares, incentivando estilos de liderança capazes de promover um ambiente favorável ao desenvolvimento dos docentes e, conseqüentemente, à melhoria da aprendizagem (Pereira, 2023).

Os resultados sugerem que não há uma fórmula única de liderança eficaz em todos os contextos. Assim, alinhando-se ao que defendem Northouse (2018) e Chiavenato (2014), políticas educacionais e práticas de gestão devem ser adaptadas às características específicas de cada rede (pública e privada), respeitando suas particularidades estruturais e culturais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E HIPÓTESES

2.1 SATISFAÇÃO NO TRABALHO

A satisfação está diretamente ligada a fatores emocionais, motivacionais, comportamentais e de produtividade dentro das organizações (Lizote et al., 2017). A satisfação pessoal, refletindo o bem-estar geral, repercute no ambiente de trabalho e pode ser influenciada por aspectos como promoção, remuneração, relações interpessoais e liderança (Schlindwein & Eckert, 2021).

A satisfação no trabalho é a percepção de contentamento ou frustração que emerge da comparação entre expectativas e realidades vivenciadas (Silva et al., 2017). Omidifar (2013) descreve-a como a expressão do compromisso e sentimentos do colaborador em relação à organização. Para Nascimento et al. (2019), a qualidade da educação está condicionada ao grau de satisfação dos professores no trabalho, e investir na satisfação dos professores deve ser uma estratégia para alcançar a qualidade na educação.

De acordo com Pereira (2023), a satisfação dos professores sofre influência de fatores que estão interligados, incluindo o ambiente de trabalho, que abrange desde um ambiente de trabalho favorável até a estrutura física. Além disso, a compensação financeira impacta diretamente na percepção de valorização dos professores, bem como as promoções, reconhecimento profissional pelo trabalho bem desenvolvido; elogios públicos, *feedbacks* construtivos, suporte institucional com formação continuada e incentivo ao desenvolvimento da carreira também desempenham um papel importante mostrando que o contexto da escola, para além da sala de aula, também ensina. “O jeito de as pessoas se relacionarem, as atitudes dos adultos para

com as crianças, a relação estabelecida com as famílias e a comunidade” (Soligo, 2001, p. 6). O acompanhamento administrativo e pedagógico que valorize a figura do professor, igualmente as relações com os alunos, incluindo um bom relacionamento, respeito e ver o progresso dos alunos, são fatores que interferem positivamente na satisfação dos professores.

2.2 LIDERANÇA

Em consonância com as formulações de Bolden (2023), Harris e DeFlaminis (2023) e Spillane (2024), a liderança trata-se de manifestações socialmente construídas, que se baseiam na cooperação nos processos de comunicação e interdependência construídos nas relações diárias da organização. Wilsson (2023) também contribui com achados apresentando aspectos importantes da liderança formal que têm legitimidade institucional do cargo e informal que independem do cargo, mas sim da credibilidade e influência e competência.

Em um cenário educacional marcado por transformações e atualizações, a figura do diretor escolar evoluiu consideravelmente, conforme discutido por Conceição e Parent (2014). Essa evolução pode ser dividida em três períodos: Período Clássico (1930-1980). Durante esse período, iniciaram-se os primeiros estudos na administração escolar, voltados para modelos de administração tradicional. Período de Crítica ao Clássico (1980-1990): Nesta fase, novas perspectivas emergiram, trazendo uma abordagem mais política e sociológica com críticas ao período anterior. Ademais, o Período Recente (a partir de 1990). Nesse contexto, houve uma ampliação e atenção sobre aspectos como gestão democrática, inclusão, diversidade e novas tecnologias (Simielli & Weinstein, 2022).

A atual concepção do papel do diretor é intrinsecamente ligada à sua capacidade de engajar em diálogos, de liderar, compartilhar conhecimentos essenciais, de estabelecer e nutrir conexões significativas, destacando a importância de tais relações na administração escolar (Freitas et al., 2021). Essa evolução representa um reconhecimento dos desafios complexos e das múltiplas responsabilidades que compõem a liderança educacional contemporânea.

De acordo com Correia e Sá (2021), o diretor escolar aparece como figura central no desenvolvimento do clima organizacional dentro da escola. O perfil tradicional do diretor, anteriormente visto como o dono absoluto de autoridade, mudou para dar lugar a um modelo mais dinâmico e interativo.

Vasquez et al. (2020) destacam a liderança como uma presença marcante nas organizações, realçando sua importância para o bem-estar dos colaboradores e para o ambiente organizacional como um todo. Em resposta à rápida evolução das mudanças contemporâneas, as organizações estão em busca de inovadoras abordagens de liderança que potencializem o desempenho de seus colaboradores (Pereira et al., 2022). Bieglmeyer et al. (2015) salientam que líderes eficazes devem possuir a habilidade de se relacionar com as pessoas, demonstrando uma disposição contínua para ouvir, o que facilita a motivação e o aprimoramento das relações interpessoais no ambiente de trabalho.

O estilo de liderança implantado pode transformar tanto as relações interpessoais quanto as profissionais, impactando a dinâmica organizacional como um todo (Pereira et al., 2022). Segundo Cabral et al. (2015), liderança é definida como a habilidade de se conectar e se destacar por meio de comportamentos, qualidades e competências pessoais, influenciando, assim, outros indivíduos. Um líder é alguém capaz de empregar suas habilidades para distribuir, orientar e monitorar as

capacidades de sua equipe a fim de atingir os objetivos propostos (Vasquez et al., 2021).

O sucesso da liderança é multifatorial, e o estilo de liderança adotado deve estar em sintonia com o contexto presente; logo, não existe um modelo único e ideal de liderança (Biegelmeyer, 2021). Honorato (2018) evidenciou que o líder escolar deve definir uma visão clara, valores e metas precisas, que direcionarão a comunidade escolar. Para alcançar esses propósitos, a liderança procura estratégias que fomentem o estímulo e o engajamento do grupo, disponibilizando ferramentas respaldadas por estudos significativos sobre a liderança transformacional e transacional (Dias et al., 2022).

Estudos anteriores atribuem o sucesso da liderança ao fato de que o estilo deve estar alinhado ao contexto vivenciado. Portanto, não há uma forma perfeita de liderança (Biegelmeyer et al., 2021). Honorato (2018) mostra que o líder escolar deve estabelecer uma visão clara, valores e objetivos bem definidos, que guiarão a comunidade escolar. A liderança, para alcançar seus objetivos, busca estratégias, que possibilitem o estímulo e o engajamento da equipe. Esses instrumentos são disponibilizados através da literatura, que traz estudos expressivos sobre a liderança transformacional e transacional (Dias et al., 2022).

2.2.1 Liderança transformacional

A liderança transformacional se caracteriza por líderes que se distinguem por seu carisma, valorização da equipe, e incentivo à iniciativa (Pereira, 2023). Tais líderes abraçam desafios como oportunidades de teste e desenvolvimento de habilidades, visando ampliar a produtividade e harmonizar o ambiente organizacional (Abu-Tineh et al., 2009). Bass (1985), com base na teoria da liderança

transformacional, apresenta que líderes que inspiram, motivam e estimulam intelectualmente os docentes favorecem a percepção de significado no trabalho e o fortalecimento das relações interpessoais, o que tende a elevar a satisfação profissional.

Boloch et al. (2014) e Maforah (2022) apresentam aspectos da liderança transformacional como elementos essenciais para uma boa performance:

Quadro 1 – Aspectos da liderança transformacional

Foco principal	Desenvolvimento humano e visão de futuro
Forma de influência	Inspira, motiva e estimula
Motivação	Intrínseca (propósito, autonomia)
Relação com liderados	Confiança, apoio e estímulo ao crescimento
Comunicação	Aberta, dialógica e mobilizadora
Objetivos	Transformar pessoas e contextos
Benefícios esperados	Engajamento, comprometimento e satisfação

Fonte: Elaborado pela autora com base em Boloch et al. (2014) e Maforah (2022).

Pereira (2022) descreve o líder transformacional como alguém que prescinde de poder coercitivo em favor do desenvolvimento da confiança dos colaboradores, resultando em benefícios mútuos. Dettmann (2023) enfatiza a liderança transformacional como uma abordagem centrada no desenvolvimento humano, em que o crescimento profissional, o bem-estar e os valores éticos são priorizados, além de fomentar uma transformação significativa em indivíduos e organizações (Yanney, 2014).

De acordo com Azevedo et al. (2022), a satisfação no trabalho pode ser influenciada por uma combinação complexa de fatores, que inclui características pessoais, expectativas em relação à organização – como oportunidades de promoção – além do ambiente, das condições de trabalho e do reconhecimento profissional. O modelo Tridimensional do Comprometimento Organizacional: o comprometimento afetivo refere-se ao envolvimento emocional e à identificação com a organização. No contexto educacional professores com elevado comprometimento afetivo tendem a demonstrar maior engajamento com o projeto pedagógico, maior dedicação ao desenvolvimento dos alunos e mais resiliência diante dos desafios da profissão (Moreira et al., 2023).

Nesse contexto, pesquisas indicam que as responsabilidades dos diretores escolares são determinantes para o fortalecimento da liderança transformacional, o que contribui para práticas mais eficazes no ambiente educacional (Alsaeedi, 2013). Pereira (2019) acrescenta que líderes transformacionais tendem a gerenciar conflitos com maturidade, lidando com pressão e estresse de forma mais eficiente e demonstrando maior resiliência diante de adversidades. Casagrande (2025) apresenta que a liderança transformacional transforma o ambiente escolar favorecendo um ambiente colaborativo.

Desta forma, é proposta a seguinte hipótese:

H1a: A liderança transformacional impacta positivamente na satisfação dos professores.

O aspecto que esse líder precisa focar está relacionado às condições de trabalho e à infraestrutura da escola, pois uma escola com boas condições contribui para uma boa aprendizagem (Allen et al., 2015). A possibilidade de sucesso está relacionada à empatia, gentileza e admiração dos liderados pelo seu líder. O trabalho

na educação deve ser realizado com criatividade e organização. Para que isso aconteça, ser estimulado pelo líder é fundamental, visto que esse consegue ter um panorama geral da equipe e, dessa forma, organiza as tarefas de acordo com as competências de cada um em prol do coletivo (Thomas et al., 2020). Anderson (2015) destaca que a liderança transformacional está associada ao aumento do comprometimento afetivo. Neves et al. (2017) apresentam a liderança transformacional como o estilo mais adotado em ambientes escolares. Diante dessa constatação, esse tipo de liderança pode contribuir significativamente para mudanças organizacionais, especialmente ao valorizar o comprometimento organizacional afetivo como um elemento essencial para o bom funcionamento da instituição. Nesse contexto, as lideranças escolares enfrentam o desafio de desenvolver climas organizacionais positivos que favoreçam o engajamento e o comprometimento dos professores com a escola.

H1b: A liderança transformacional impacta positivamente no comprometimento dos professores.

Há evidências de que a forma como a líder se relaciona e trata seus liderados pode gerar impactos positivos relevantes em sua trajetória profissional, motivação e bem-estar. Esse efeito decorre não apenas das orientações e feedbacks fornecidos, mas também do reconhecimento, respeito e suporte oferecidos no cotidiano de trabalho, elementos que fortalecem o engajamento e o comprometimento dos profissionais com a organização (Thanh et al., 2022). A liderança transformacional é conhecida por motivar e engajar a equipe, dando pertencimento. Não se trata simplesmente de delegar uma tarefa, mas delegar com intencionalidade possibilitando ao liderado se sentir capaz da execução (Pereira et al., 2015).

O comprometimento dos liderados passa pela força da identificação com a organização, desta forma, a liderança transformacional contribui para o fortalecimento, promovendo e sustentando esse vínculo. Para que isso ocorra, o líder deve ter um compromisso com a comunidade escolar considerando todos os níveis e cargos e conseguir extrair o melhor de cada um de acordo com as suas singularidades (Couto, 2024; Pereira et al., 2015; Sánchez-Rosa et al., 2023).

2.2.2 Liderança Transacional

A liderança transacional é fundamentada na relação entre líder e liderados, em que há uma execução fiel das instruções em troca de recompensas. Tarefas bem executadas são valorizadas, enquanto aquelas mal executadas são criticadas (Dias et al., 2022). Pereira (2023) argumenta que essa liderança visa extrair uma grande performance e produtividade, incentivando os bem-sucedidos e reprovando os que não atendem às expectativas.

Na teoria do reforço, práticas de liderança baseadas em recompensas e punições claras aumentam a previsibilidade e o senso de justiça no ambiente escolar, o que pode elevar a satisfação no trabalho (Skinner, 1953).

Silva et al. (2017) propõem duas dimensões da liderança transacional: a recompensa contingencial, que premia a aderência estrita às diretrizes do líder; e a gestão por exceção, que pode ser ativa, com o líder corrigindo proativamente desvios, ou passiva, intervindo apenas quando problemas surgem.

Bass (1985), Burns (1978) e Yukl (2023) apresentam aspectos importantes da liderança transacional:

Quadro 2 – Aspectos da liderança transacional

Foco principal	Cumprimento de metas e manutenção da ordem
Forma de influência	Supervisiona, controla e recompensa
Motivação	Extrínseca (recompensas e punições)
Relação com liderados	Regras, contratos e acordos
Comunicação	Direta, vertical e operacional
Objetivos	Eficiência imediata e alcance de metas específicas
Benefícios esperados	Clareza de papéis e produtividade

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bass (1985), Burns (1978) e Yukl (2023).

Para Boloch et al. (2014), a recompensa contingencial é uma troca social onde há metas e expectativas bem definidas, e recompensas são concedidas com base no desempenho atingido. A liderança transacional é predominantemente funcional, apresentando uma série de desafios. Por exemplo, manter os processos estabelecidos a longo prazo bem como gerenciar a dependência de recompensas são pontos-chave nesse estilo de liderança. Falhar nesse processo pode representar falta de cuidado com o bem-estar dos professores (Ferreira & Oliveira, 2022). Assim, existe uma interferência direta na percepção dos liderados sobre o líder transacional referente ao senso de justiça, suporte organizacional, potencialmente impactando o comprometimento dos colaboradores (Bernin, 2023). Portanto, é proposta a seguinte hipótese:

H2a: A liderança transacional impacta negativamente na satisfação dos professores.

Mesmo que o diretor da escola não seja o único líder, pois a liderança não tem que ser uma “propriedade do Diretor, uma tarefa individual” (Günther, 2017, p. 46), ainda há diretores que centralizam as ações da escola. O contexto educacional mudou e pede outra postura de quem está na direção: “a liderança não é uma atuação individual e isolada, mas sim um processo que envolve diferentes pessoas, em diferentes momentos, com recursos diversos, em situações diversas” (Günther, 2017, p. 47). Brito (2023) afirma que a liderança transacional contribui com a satisfação no momento em que alinha desempenho com recompensa; isso faz com que haja melhoria na equipe. Silva (2017) apresenta em seu estudo que uma organização liderada por um líder com características transacionais apresentou resultados positivos no financeiro, contrapartida no aspecto bem-estar e motivação dos colaboradores, o resultado desmontou-se insatisfatório.

O nível de comprometimento do liderado pode variar devido a alguns fatores como oportunidade de crescimento na carreira, bônus, relações interpessoais com seu líder, reconhecimento e valorização por parte do líder e consequentemente da organização. A liderança transacional traz de forma sistêmica a ênfase no cumprimento de ordens do que está estabelecido (Pereira et al., 2015). Assim como existe recompensa, também existem ameaças de advertências, suspensão, apenas para citar algumas (Avolio et al., 2009). Isso gera um comprometimento no trabalho em forma de vulnerabilidade, pois a opinião do líder é imprevisível. Essa postura pode ser por insegurança e medo de perder o cargo ou por não saber delegar (Koeslag-Kreunen et al., 2018). No contexto escolar, o diretor é aquele que tem a responsabilidade de orientar e conduzir os recursos humanos da escola, administrando as potencialidades de forma a alcançar os melhores resultados. O estilo de liderança transacional com pouca flexibilidade para dialogar e centralidade

nas decisões, isso não significa que esse líder seja rude ou mal-educado, porém, esse comportamento pode acarretar pouco engajamento e pertencimento dos liderados. Desta forma, Silva (2020) em seu estudo relata que nas organizações que apresentam uma liderança mais transacional, é percebida pouca eficácia. Conforme Silva et al. (2023), apesar deste estilo de liderança apresentar estrutura e clareza, o foco acentuado em metas, controle e recompensas tende a negligenciar dimensões motivacionais mais amplas. Tal ênfase pode limitar a autonomia e a criatividade dos colaboradores, além de enfraquecer seu sentido de pertencimento. Com isso, apresenta-se a seguinte hipótese:

H2b: A liderança transacional impacta negativamente no comprometimento dos professores.

2.3 COMPROMETIMENTO

Em instituições públicas, como as escolas municipais, o fomento de um senso de pertencimento e a promoção da colaboração desempenham papéis significativos na consolidação do comprometimento organizacional (Lima & Rowe, 2019). A liderança do gestor escolar é apontada como um fator crucial no fortalecimento do comprometimento e na melhoria do clima organizacional (Correia & Sá, 2021).

Com o modelo tridimensional de comprometimento (Meyer & Allen, 1991), docentes com alto comprometimento afetivo tendem a reagir de forma mais positiva ao estilo de liderança de seus diretores, amplificando seu impacto na satisfação profissional.

Os resultados revelam um elevado comprometimento afetivo por parte dos professores, evidenciado pelo vínculo emocional com a escola e pela identificação

com seus princípios institucionais. Observa-se que esses profissionais se percebem como parte integrante da organização, estabelecendo relações positivas com colegas e alunos.

Esses aspectos são vitais para uma administração que visa o atendimento das demandas educacionais e ao bem-estar da comunidade escolar (Schlindwein & Eckert, 2021). Em um cenário altamente competitivo, o desenvolvimento de um senso de pertencimento e colaboração é essencial para o comprometimento organizacional, o qual se traduz em um vínculo emocional e identificador com a missão e visão da organização, contribuindo para o desempenho individual e satisfação no trabalho (Lima & Rowe, 2020; Lizote et al., 2017).

Ainda, Schlindwein e Eckert (2021) propõem um modelo tridimensional do comprometimento organizacional, que compreende aspectos afetivos, instrumentais e normativos. Segundo Junior (2023), o comprometimento afetivo é a ligação emocional do colaborador com a organização, marcada pelo desejo genuíno de permanecer devido à identificação com seus valores e metas. Neves (2017) destaca que essa dimensão exerce influência significativa na satisfação dos professores e, consequentemente, no clima escolar.

Os vínculos com o local de trabalho, com os alunos e o compartilhamento de valores são algumas das condições que favorecem o comprometimento com a instituição escolar (Gomide, 2004; Siqueira, 2000). Nesse contexto, os líderes escolares, ao influenciarem positivamente o comprometimento e a satisfação dos professores, contribuem diretamente para o bem-estar e para o fortalecimento das relações interpessoais no ambiente de trabalho (Schlindwein & Eckert, 2021). Nos achados de Oliveira et al. (2018), observa-se o impacto positivo do comprometimento organizacional e afetivo na satisfação dos colaboradores. Farias et al. (2025)

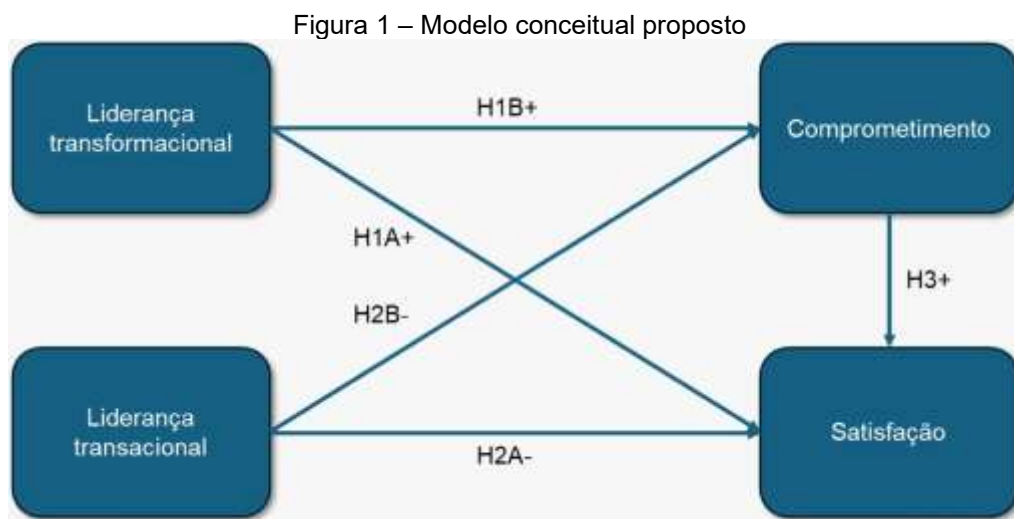
apresentam que o fortalecimento do comprometimento gera benefícios substanciais, contribui para a redução da rotatividade, do absenteísmo e do desengajamento. De forma semelhante, Kang et al. (2015) destacam que o comprometimento organizacional e afetivo exerce efeitos significativos sobre a satisfação no trabalho.

Portanto, é proposta a seguinte hipótese:

H3: O comprometimento organizacional impacta positivamente na satisfação dos professores.

2.4 MODELO PROPOSTO

A Figura 1 resume o modelo conceitual abordado neste estudo, relacionando os estilos de liderança transformacional e transacional à satisfação e ao comprometimento.



Fonte: Elaboração pela autora (2025).

3 MÉTODOS

3.1 SELEÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é composta por professores da educação básica. Para alcançar um número representativo de respondentes, utiliza-se o procedimento chamado “*Snowball sampling*”, pelo qual o link para acessar o questionário é enviado por e-mail ou divulgado em redes sociais (Costa, 2018). Todos os respondentes são atuantes em escolas da educação básica de diversos estados brasileiros. Ao todo, foram enviados cerca de 200 convites para os atuantes em escolas de diversos estados brasileiros, acompanhados do pedido de repasse para profissionais próximos aos contatos de primeira ordem. Ao fim, o questionário eletrônico foi respondido por 157 respondentes, professores da educação básica. Considerando o número inicial de convites enviados, isso equivale a um percentual de adesão ao estudo de 78,5%.

Para verificar se a amostra é suficiente para representar a população, foi realizado o cálculo amostral para encontrar um tamanho do efeito que seja considerado ótimo (pequeno). Optou-se por utilizar uma amostra pela proporção como os devidos parâmetros: poder do teste de 80%, nível de significância² de 5%, tamanho amostral de 157 e proporção constante de atuantes das escolas que quiseram aderir ao estudo de 75%.

Com base nestes parâmetros foi encontrado o tamanho do efeito de 9,0% que é considerado pequeno (Cohen, 1988), ou seja, uma diferença de proporção de atuantes que poderiam participar da pesquisa entre 75% e 84% (englobando os

² Consiste em rejeitar a hipótese nula quando a mesma na realidade é verdadeira.

78,5%). Logo, conclui-se que o tamanho de 157 respondentes atuantes em escolas de diversos estados brasileiros consegue representar o total dos mesmos que foram convidados.

3.2 CONSTRUTOS

A pesquisa utilizou um questionário estruturado com escalas validadas para mensurar os construtos investigados. A liderança transacional foi avaliada com cinco itens do Questionário Multifatorial de Liderança (Bass & Avolio, 2004); a liderança transformacional, foi avaliada com quatro itens, seguindo Lee et al. (2013); a satisfação no trabalho com cinco itens (Judge et al., 1998); e o comprometimento organizacional afetivo com seis itens (Medeiros et al., 2005). Todas as variáveis foram medidas por meio de escala Likert. A interpretação considerou que quanto maior o grau de concordância, maior a presença percebida do construto. Um resumo dos construtos é descrito no Anexo A enquanto os questionários completos são apresentados nos Anexos B e C.

Os dados coletados passaram por análise estatística, empregando técnicas de modelagem de equações estruturais, especificamente através do método de mínimos quadrados parciais PLS (*Partial Least Squares*) (Faul et al., 2007). Primeiramente, foi realizada a avaliação do modelo de mensuração, testando as validades convergentes (as variáveis dos construtos devem representá-los corretamente) e discriminantes convergentes (as variáveis dos construtos devem representá-los corretamente) e discriminantes (cada construto difere dos demais), e em seguida o modelo estrutural, em que as hipóteses estabelecidas são testadas. As variáveis estão codificadas da seguinte forma: Liderança Transacional (LTR), Liderança Transformacional (LTM), Satisfação no Trabalho (STR) e Comprometimento Organizacional (CPO).

3.3 CONSISTÊNCIA INTERNA

Para verificar a confiabilidade do questionário, foi empregada a análise da consistência interna dos itens por meio do coeficiente alfa de Cronbach (Cronbach, 1951), considerando-se adequado o valor superior a 0,70, conforme recomendado por Hair et al. (2014). A adequação da amostragem foi verificada pela medida de Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser, 1970) e a adequação dos dados foi testada pelo teste de esfericidade de Bartlett (Bartlett, 1950).

A estimação dos parâmetros foi realizada pelo método de distribuição assintótica livre (DAL) e intercepto. O modelo de mensuração foi avaliado através da adequação do modelo pelo teste do qui-quadrado com o seu valor-p onde se compara um modelo com o modelo saturado e também um modelo de base com o modelo saturado, onde o primeiro não deve ser significativo, enquanto o segundo sim (Jöreskog, 1969), raiz do erro quadrático médio de aproximação (RMSEA) com o seu valor p (PCLOSE) e este estima o quão bem o modelo representaria os dados se fosse aplicado à população inteira, o valor considerado bom é de $\leq 0,05$, e aceitável entre 0,05 e $\leq 0,08$ (Kline, 2015).

A qualidade do ajuste pelo índice de ajuste comparativo (CFI) foi utilizada para avaliar o ajuste relativo do modelo proposto em comparação com um modelo de base (geralmente um modelo nulo onde se assume que não há relação entre as variáveis) e valores acima de 0,95 são considerados como evidência de um bom ajuste (Hu & Bentler, 1999) e este valor também é válido por estes autores para o índice de ajuste de Tucker e Lewis (TFI) (Tucker-Lewis Index). Utilizado para avaliar o ajuste relativo do modelo proposto em comparação com o modelo de base, no entanto, este é mais rigoroso. Já a raiz quadrada média padronizada dos resíduos (SRMR - *Standardized*

Root Mean Square Residual) indica a magnitude média dos erros entre o que o modelo prevê e o que realmente foi observado nos dados; o valor considerado bom é de $\leq 0,08$ (Kline, 2015). E também foi realizado o coeficiente de determinação (*CD-Coefficient of Determination*) que indica a proporção da variância nas variáveis dependentes que é explicada pelo modelo (similar ao R^2 da regressão linear), quanto mais próximo de 1 maior será a proporção explicada (Hair et al., 2019). A associação das variáveis latentes (dependentes) com as indicadoras (independentes) foi pela regressão linear simples com erro padrão robusto. O nível alfa de significância utilizado em todas as análises foi de 5%.

3.4 MODELOS ECONOMETRICOS

Para testar as hipóteses de pesquisa apresentadas neste estudo, os seguintes modelos de regressão linear múltipla são estimados:

$$CPO_i = \beta_0 + \beta_1 LTR_i + \beta_2 LTM_i + \beta_3 PRIV_i + \beta_4 GEN_i + \beta_5 EXP_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

$$STR_i = \beta_0 + \beta_1 LTR_i + \beta_2 LTM_i + \beta_3 PRIV_i + \beta_4 GEN_i + \beta_5 EXP_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

$$STR_i = \beta_0 + \beta_1 CPO_i + \beta_2 (CPO_i * LTR_i) + \beta_3 (CPO_i * LTM_i) + \beta_4 PRIV_i + \beta_5 GEN_i + \beta_6 EXP_i + \varepsilon_i \quad (3)$$

Em que CPO representa a variável de Comprometimento Organizacional, LTR significa Liderança Transacional, LTM significa Liderança Transformacional, STR significa Satisfação no Trabalho. Além disso, os modelos utilizam as seguintes variáveis de controle: PRIV é um indicador que recebe o valor 1 se a respondente atua na rede privada, e zero caso contrário; GEN é um indicador que recebe o valor um se a respondente é do gênero masculino, e zero caso contrário; e EXP é a variável de experiência, representado por classes de anos de experiência como docente.

Nas Equações (1) e (2), o coeficiente da variável de Liderança Transacional (β_1) tem o sinal esperado negativo enquanto a variável de Liderança Transformacional (β_2) tem o sinal esperado positivo. Para a Equação (3), em que a variável Comprometimento (CPO) se torna uma variável explicativa, espera-se que β_1 apresente sinal positivo, com força de relação menos pronunciada quando o docente é exposto à liderança transacional ($\beta_2 < 0$) e mais pronunciado quanto exposto à liderança transformacional ($\beta_3 > 0$).

Além disso, com o objetivo de explorar se as relações se comportam de forma diferente na rede pública em relação à rede privada, os modelos também são testados em amostras separadas. Automaticamente, a variável PRIV é descartada nesses testes adicionais.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 CARACTERÍSTICAS DA AMOSTRA

A amostra deste estudo é composta por professores da Educação Básica, tanto da rede pública quanto da rede privada. No aspecto sociodemográfico, a pesquisa obteve resposta de 11 estados (Piauí, Alagoas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina; Goiás, Minas Gerais) com 44 questionários preenchidos. Em que pese a proximidade dos contatos com a pesquisadora, o retorno de questionários no Espírito Santo foi de 109 respondentes conforme demonstrado na Figura 2. Desta forma, antecipa-se uma limitação do estudo quanto à generalização dos resultados para ambientes que eventualmente tenham sistemas de incentivos distintos.

Figura 2 – Número de entrevistados por Estado



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Em seguida, a Tabela 1 apresenta outras características sociodemográficas dos respondentes.

Tabela 1 – Descrição sociodemográfica

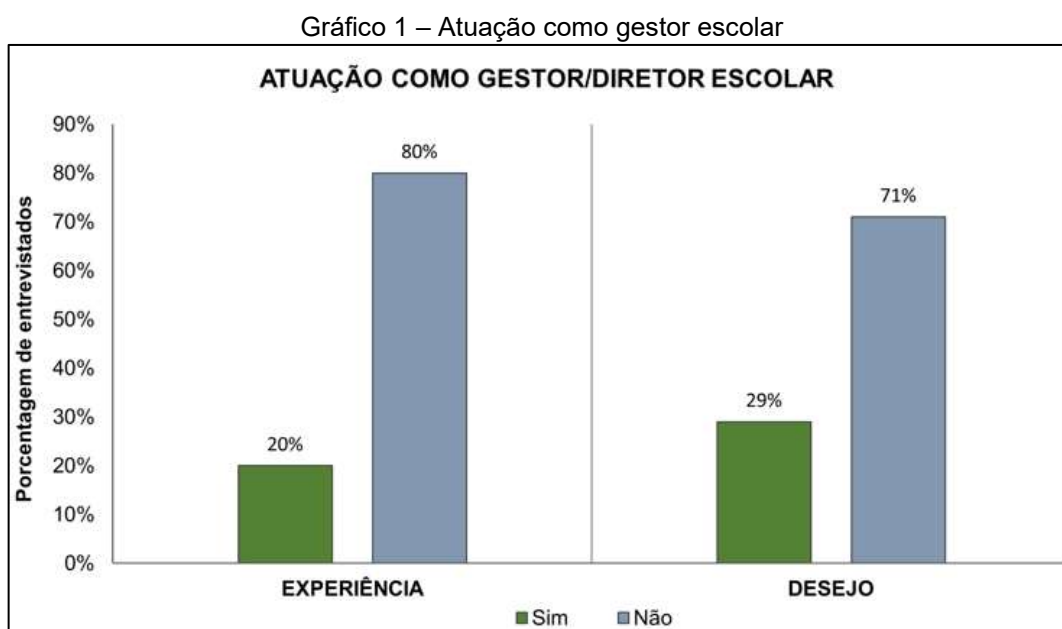
		n	%
Gênero	Feminino	125	79,62
	Masculino	29	18,47
	Sem informação	3	1,91
Faixa etária	Até 25 anos	2	1,27
	Acima 25 até 35 anos	12	7,64
	Acima 35 até 45 anos	38	24,20
	Acima 45 até 55 anos	66	42,04
	Acima 55 até 65 anos	35	22,29
	Acima de 65 anos	2	1,27
	Sem informação	2	1,27
Grau de escolaridade	Graduação/Ensino Superior	16	10,19
	Pós-graduação (<i>Latu Sensu</i>)	95	60,51
	Pós-graduação (<i>Strictu Sensu</i>)	25	15,92
	Mestrado	13	8,28
	Doutorado	5	3,18
	Outro	1	0,64
	Sem informação	2	1,27
Você atua como docente da rede pública e/ou privada de ensino na educação básica (educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio)?	Não	2	1,27
	Sim	155	98,73
Você atua como docente em qual rede de ensino?	Pública	146	92,99
	Privada	11	7,01
Há quantos anos você trabalha na Educação Básica?	Até 10 anos	31	19,75
	11 a 15 anos	27	17,20
	16 a 20 anos	33	21,02
	21 a 25 anos	31	19,75
	26 anos ou mais	33	21,02
	Sem informação	2	1,27

Fonte: Elaboração da autora (2025).

A maioria dos participantes é do sexo feminino (79,62%), confirmando o perfil predominante da docência na educação básica (Cabral et al., 2015; Silva et al., 2017). Predomina a faixa etária de 45 a 55 anos (42,04%), seguida por 35 a 45 anos (24,20%), indicando um corpo docente experiente. Quanto à escolaridade, 60,51% possuem pós-graduação *latu sensu* e 15,92% *stricto sensu*, evidenciando elevado nível de qualificação (Pereira, 2023). Em relação à experiência em gestão, 80% dos docentes nunca exerceram cargos de direção e 71% não manifestam interesse em

assumi-los, enquanto 20% já atuaram como gestores e 29% demonstram intenção futura. Esse cenário evidencia desafios na formação de lideranças escolares e reforça a necessidade de programas de desenvolvimento específicos.

Por fim, a direção escolar demanda competências complexas, como mediação de equipes e tomada de decisão coletiva (Paschoalino, 2012). Essa interpretação dialoga com o Gráfico 1 e a Tabela 1, que apresentam, respectivamente, a experiência dos docentes em gestão e o desejo de ocupar funções de liderança.



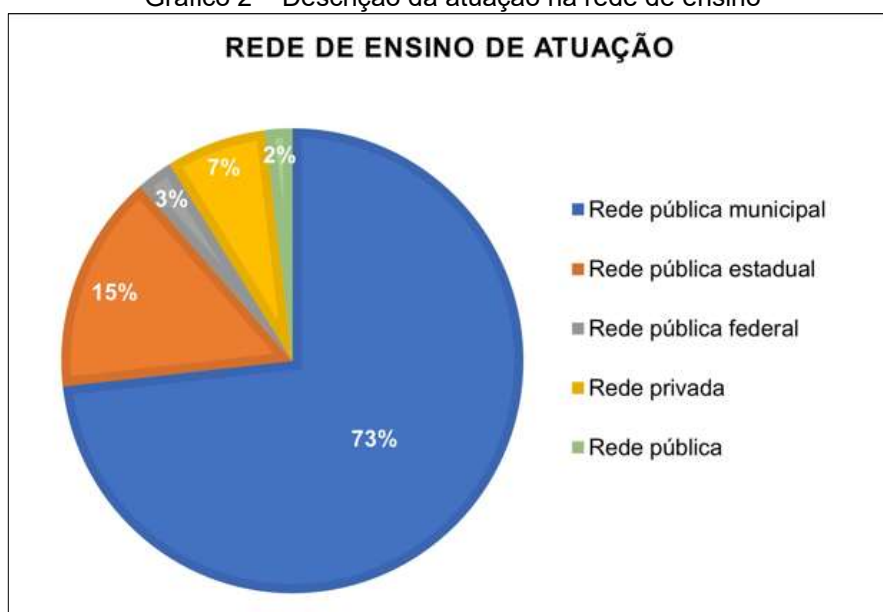
Fonte: Elaboração da autora (2025).

O reduzido interesse dos docentes em assumir a gestão escolar relaciona-se às múltiplas demandas e à complexidade do cargo, especialmente na rede pública, onde o gestor enfrenta desafios estruturais e emocionais (Vasconcelos, 2024). O exercício da função exige habilidades de liderança, gestão de recursos e relações interpessoais fundamentadas em empatia e participação coletiva (Pires, 2021).

Os dados do Gráfico 2, articulados ao Gráfico 4, indicam que 73% dos participantes atuam na rede municipal, predominantemente nas séries iniciais, o que pode refletir estabilidade profissional e vínculos construídos ao longo da carreira.

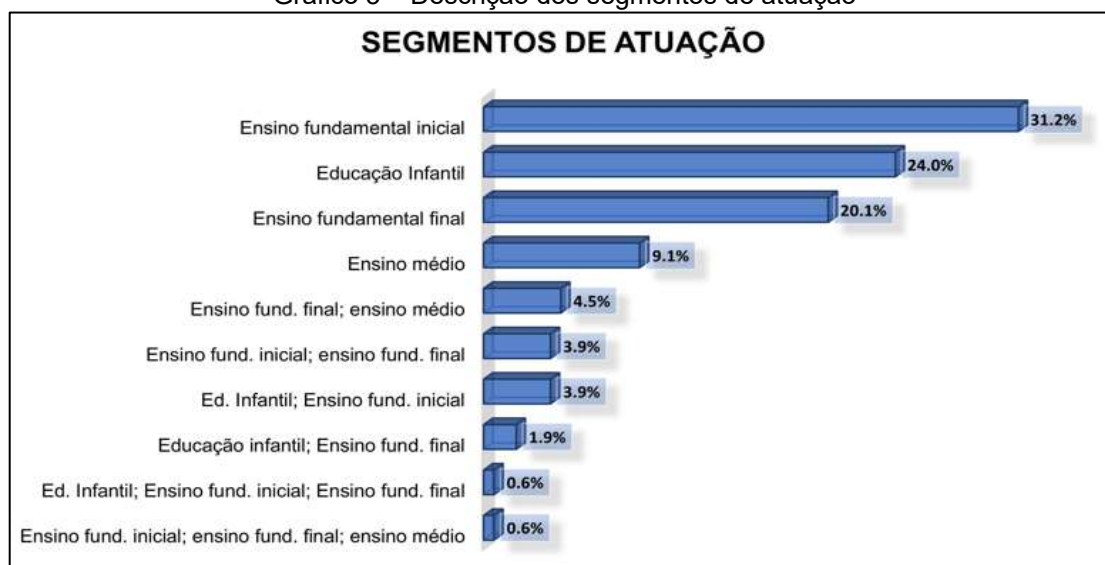
Na rede privada, que representou apenas 3% da amostra, embora existam melhores condições materiais e organizacionais, a ausência de estabilidade e a maior pressão por resultados podem gerar maior desgaste profissional (Paschoalino, 2012).

Gráfico 2 – Descrição da atuação na rede de ensino



Fonte: Elaboração da autora (2025).

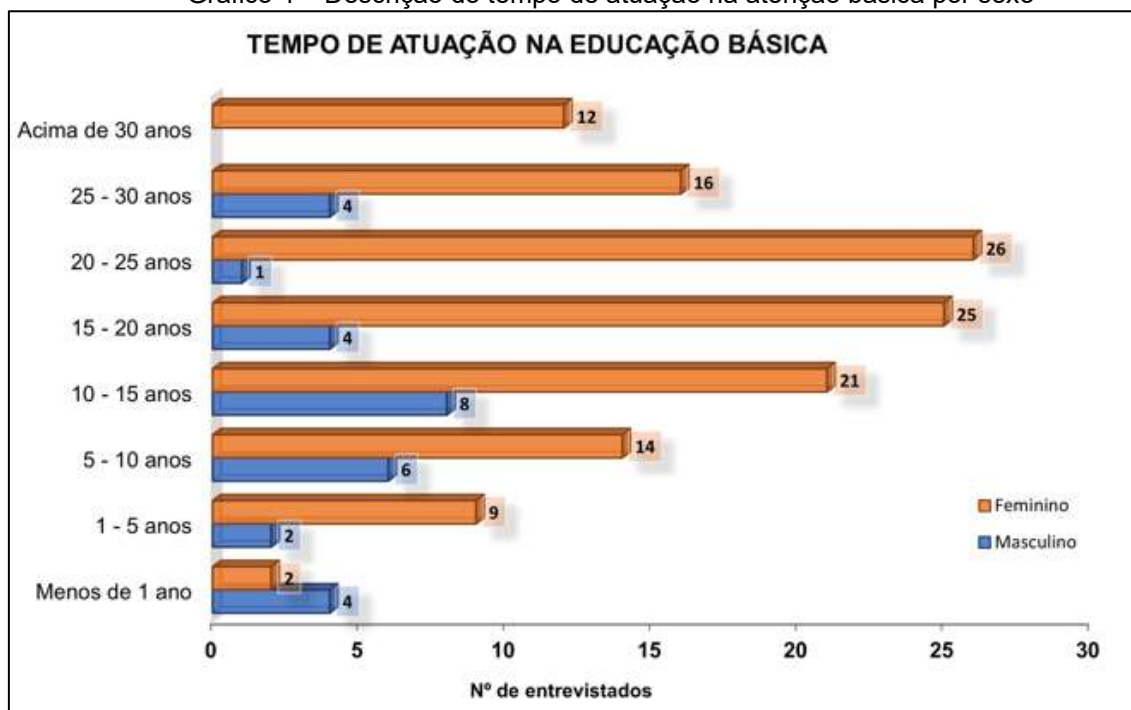
Gráfico 3 – Descrição dos segmentos de atuação



Fonte: Elaboração da autora (2025).

O que chamou a atenção foi o perfil em cada segmento, sendo majoritariamente formado por mulheres, conforme já visto na Tabela 1. Essa é realidade em vários municípios e tem a ver principalmente com a feminilização do magistério dos anos iniciais, atribuída socialmente as mulheres.

Gráfico 4 – Descrição do tempo de atuação na atenção básica por sexo



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Neste Gráfico 4, em relação ao tempo de atuação na Educação Básica, a maioria das participantes possui mais de 26 anos de experiência. Isso mostra o compromisso com a educação e que o aumento de crianças nas escolas tem a ver com as condicionalidades impostas por programas sociais e investimentos na educação, especialmente na educação básica. O Brasil é o país da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que mais investe na educação. Porém, isso não significa que esteja havendo um retorno por parte dos alunos. São muitas as iniciativas para que a educação fique em um lugar de destaque: olimpíadas, alunos da rede estadual no último ano sendo mentores de outros alunos no xadrez, aulas de cidadania (Soares, 2014).

4.1.1 Descritiva – Liderança, Satisfação e Comprometimento

As características descritivas da amostra – como sexo, faixa etária, tempo de atuação e formação – são apresentadas a seguir.

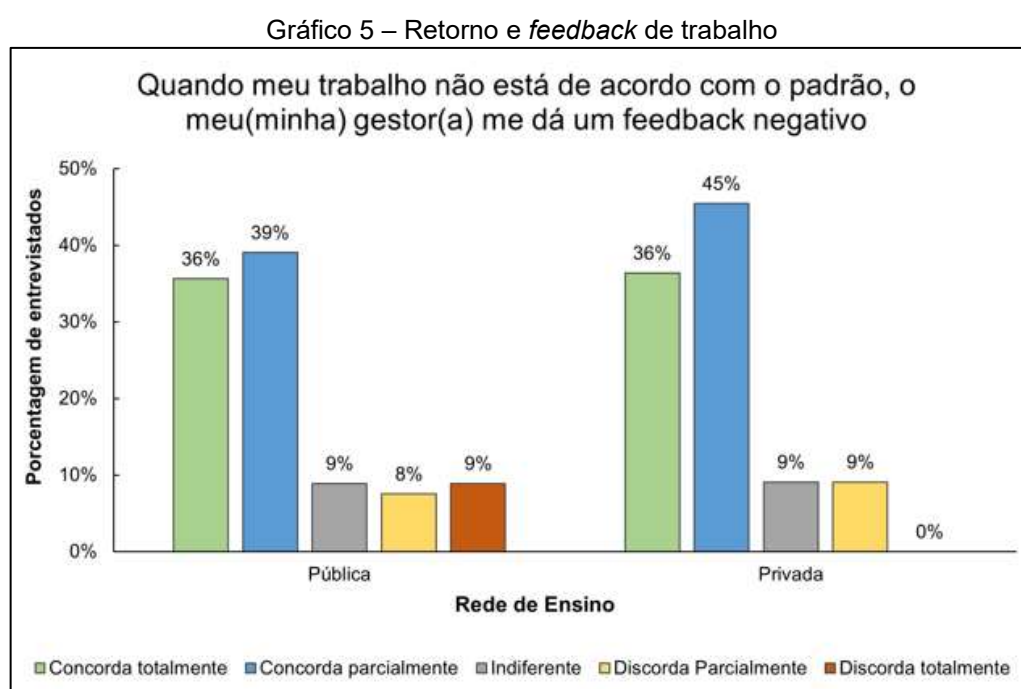
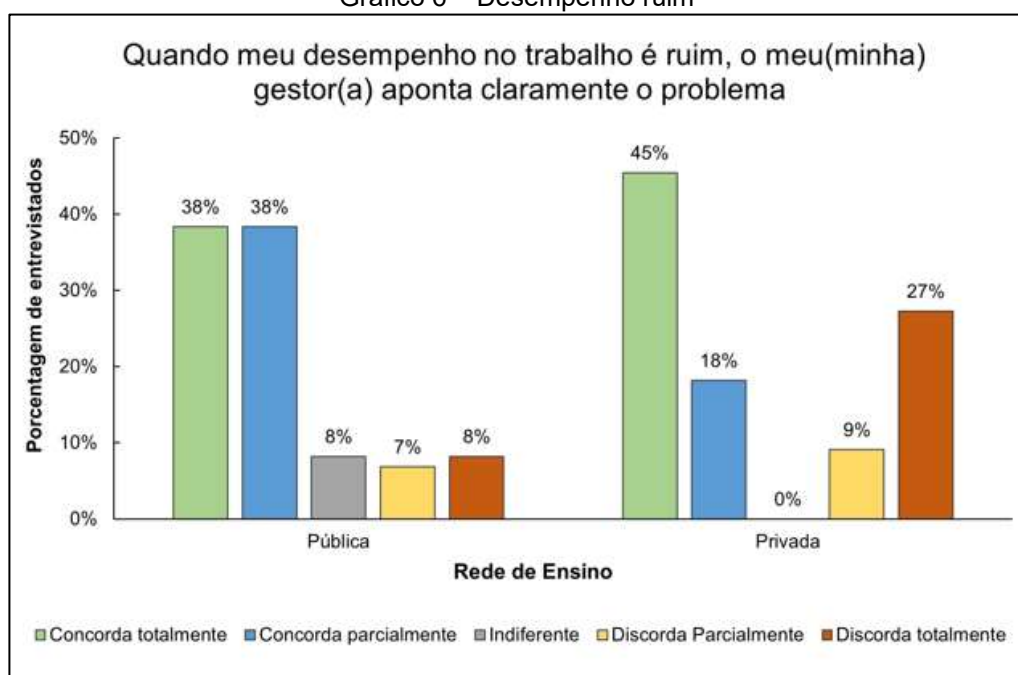


Gráfico 6 – Desempenho ruim



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Os dados do Gráfico 5 indicam que professores das redes pública e privada convergem na percepção de que o gestor oferece feedback negativo quando o trabalho não atende aos padrões, com 36% de concordância total. No Gráfico 6, observa-se que, na rede pública, 38% dos docentes concordam parcialmente e 38% concordam totalmente que a direção aponta os erros quando necessário; na rede privada, 18% concordam parcialmente e 45% concordam totalmente. Esses resultados sugerem que a prática de feedback é reconhecida em ambas as redes, embora com intensidades distintas. O exercício da liderança demanda postura transparente e diálogo permanente, especialmente diante dos desafios cotidianos da escola. A escuta ativa e o acompanhamento pedagógico são essenciais, considerando problemas estruturais como rotatividade docente e lacunas de formação, já apontados pelo INEP como fatores que afetam o desempenho profissional. Para garantir o bom funcionamento institucional, é fundamental que a gestão favoreça a participação da comunidade na definição de metas, conforme

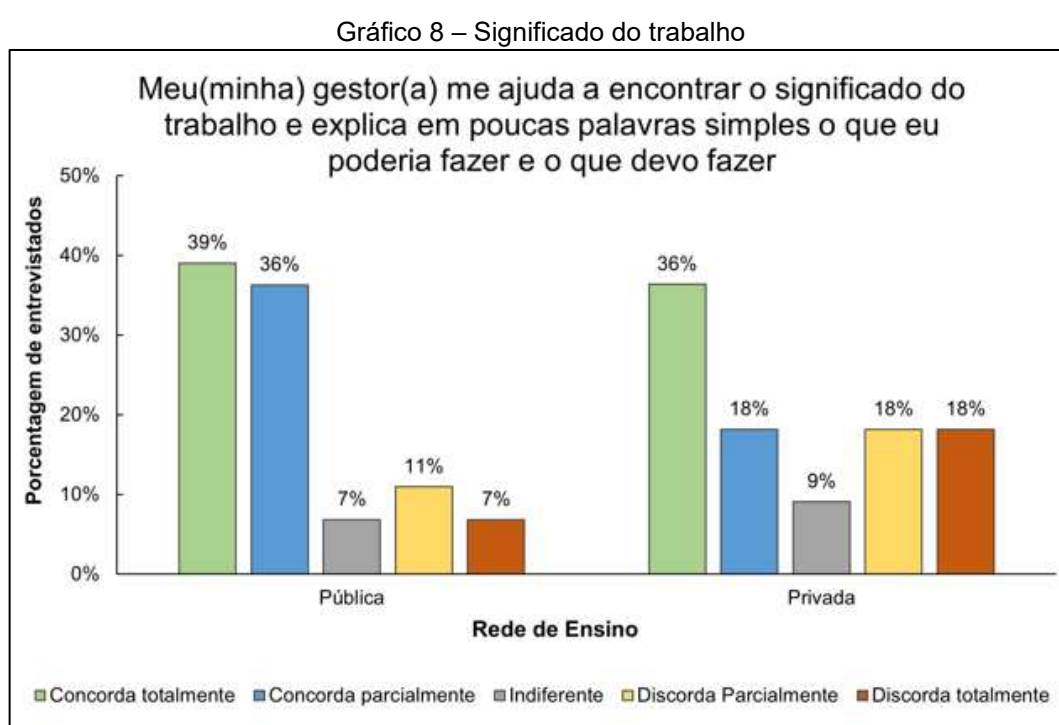
destacado por Lück et al. (2005). Uma gestão compartilhada, respaldada pelo Projeto Político-Pedagógico, possibilita corresponsabilização e racionalização dos recursos, desde que os papéis e responsabilidades estejam claramente definidos.



Os resultados mostram que, na rede pública, 48% dos professores concordam totalmente e 31% concordam parcialmente que a liderança do diretor promove sentimento de pertencimento. Na rede privada, os percentuais são mais moderados (27% de concordância total e 27% parcial), indicando que a atuação da liderança influencia diretamente o vínculo afetivo do docente com a instituição. Tanto a liderança transformacional quanto a transacional contribuem para o comprometimento e a satisfação docente. Conforme Bass e Avolio (2004), a liderança transformacional inspira, motiva e estimula os professores, favorecendo um clima de pertencimento e comprometimento afetivo (Medeiros et al., 2005).

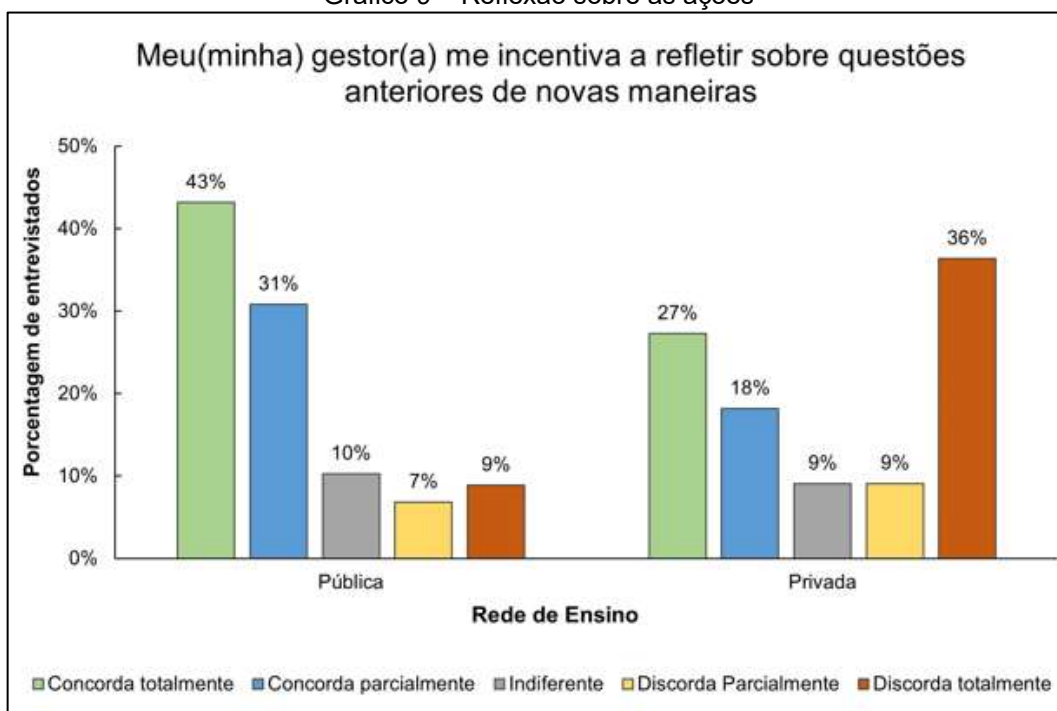
Já a liderança transacional, ainda que baseada em recompensas e monitoramento, pode fortalecer o comprometimento instrumental e oferecer clareza

de papéis, estabilidade e reconhecimento, aspectos especialmente valorizados em escolas privadas (Medeiros et al., 2005). Esses achados dialogam com Judge et al. (1998), que associam satisfação docente à percepção positiva da liderança e ao clima escolar. O Gráfico 6 reforça esse entendimento ao evidenciar que os professores reconhecem a importância da comunicação clara e respeitosa do gestor na orientação das práticas pedagógicas.



No Gráfico 8, observa-se que 39% dos professores da rede pública concordam plenamente e 36% concordam parcialmente que o gestor os ajuda a compreender o significado do trabalho e orienta de forma clara sobre o que deve ser feito. Na rede privada, 36% concordam plenamente e 18% parcialmente. Esses dados reforçam a importância da mediação pedagógica exercida pela liderança escolar. Conforme destaca Lück (2009), cabe ao gestor orientar, delegar tarefas, mediar conflitos com apoio da coordenação pedagógica e integrar os diferentes setores da escola, de modo a favorecer a aprendizagem e o funcionamento institucional.

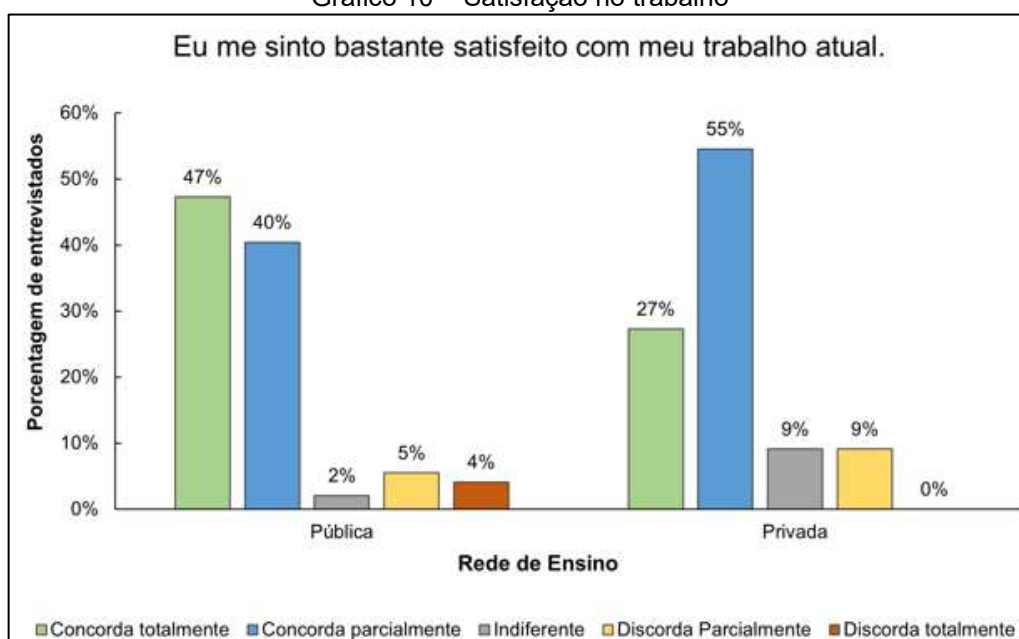
Gráfico 9 – Reflexão sobre as ações



Fonte: Elaboração da autora (2025).

O Gráfico 9 aborda a influência do gestor na promoção da reflexão docente. Na rede pública, 43% dos professores concordam totalmente e 31% concordam parcialmente que o gestor estimula essa autorreflexão. Já na rede privada, 36% discordam totalmente e 27% concordam totalmente, resultado que contrasta com o Gráfico 8, no qual a maioria reconheceu que o gestor oferece orientações claras sobre o trabalho. Essa discrepância pode indicar distintas percepções sobre o papel da liderança na mediação pedagógica ou diferentes níveis de abertura à reflexão profissional.

Gráfico 10 – Satisfação no trabalho

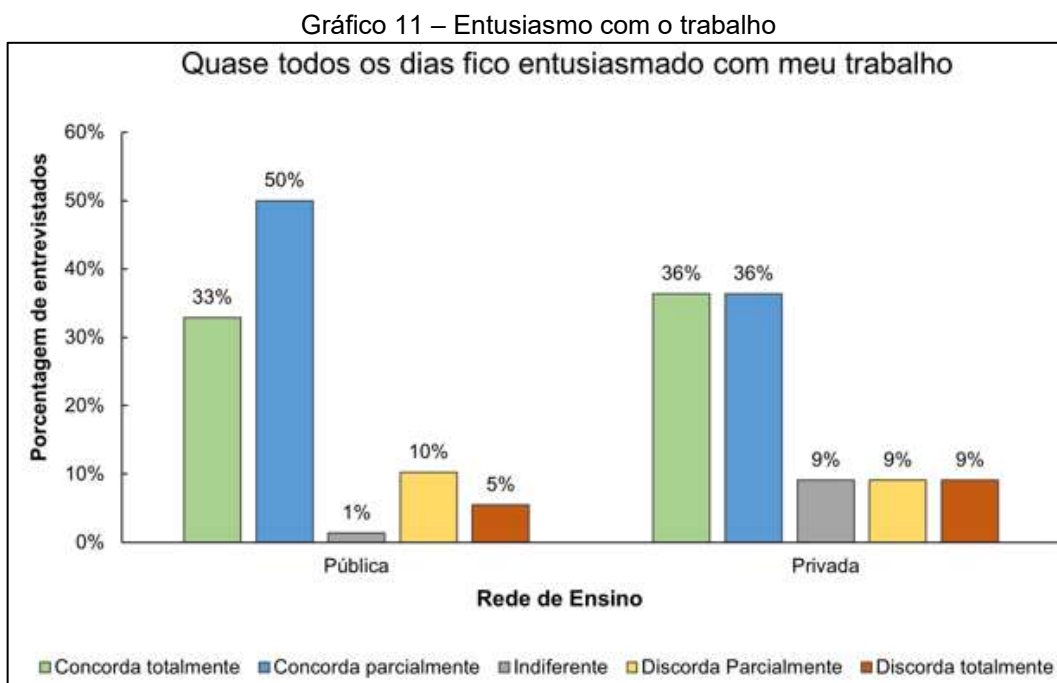


O Gráfico 10, em diálogo com os Gráficos 8 e 9, evidencia a relação entre orientação do gestor, reflexão docente e satisfação no trabalho. Na rede pública, 47% dos professores concordam totalmente e 40% concordam parcialmente que estão satisfeitos com o trabalho realizado. Na rede privada, embora 27% concordem totalmente e 55% parcialmente, observa-se menor percepção de satisfação, o que pode indicar fragilidades na relação entre gestão e equipe.

A pesquisa não identificou diretamente as causas dessa insatisfação, mas é possível que fatores como vínculos empregatícios mais instáveis, menor investimento em formação continuada e práticas de gestão pouco sensíveis às necessidades docentes contribuam para esse cenário. A literatura destaca que a satisfação no trabalho depende da qualidade das interações entre equipe docente, gestão e comunidade escolar.

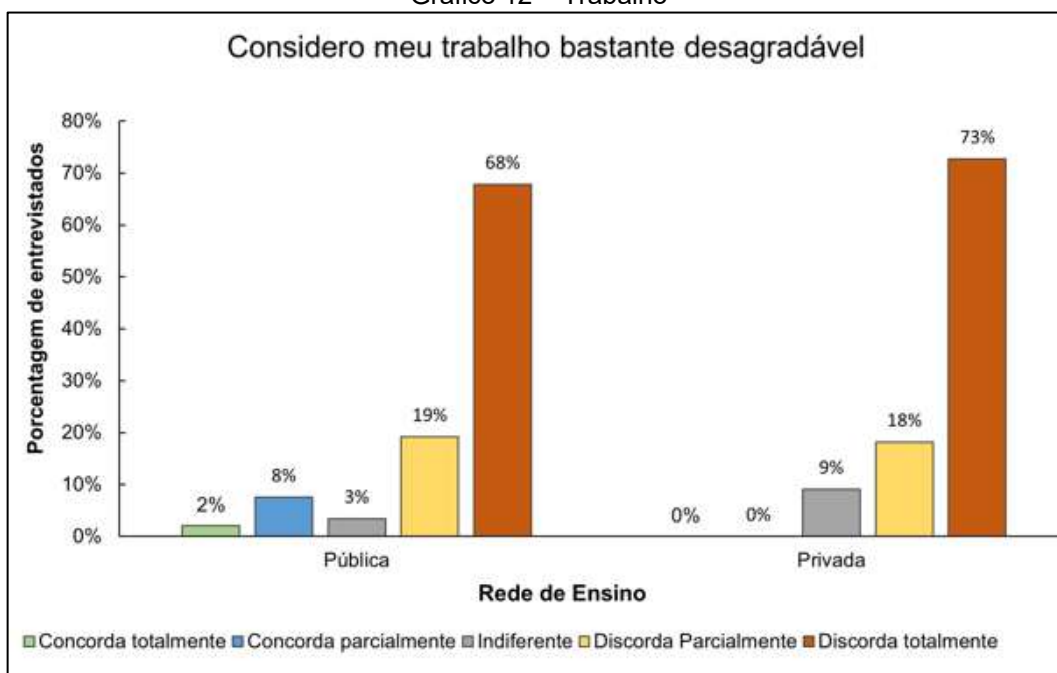
Nesse contexto, o gestor exerce papel central como mediador, capaz de mitigar tensões e evitar o acúmulo de frustrações que podem comprometer o ambiente

institucional (Sergiovanni & Carver, 1973, conforme citados em Borges, 2015; Silva, 2001).



O Gráfico 11 trata do entusiasmo com o trabalho. Na rede pública, 33% dos professores é totalmente entusiasmado com o trabalho e 50% têm entusiasmo parcial no trabalho. Na rede privada 36% têm entusiasmo total e para 36%, esse entusiasmo é parcial. O entusiasmo não é algo constante, pode existir hoje e amanhã não ter mais porque está relacionado a fatores diários, pessoais e prioritários para cada um (Cortez, 2019).

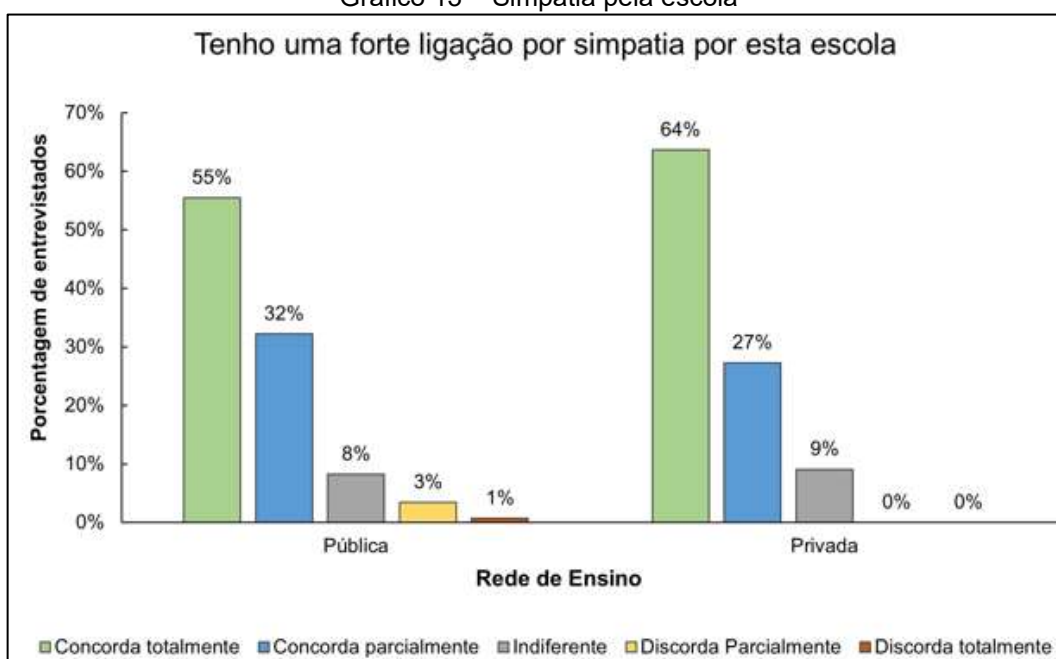
Gráfico 12 – Trabalho



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Em relação ao Gráfico 12, 68% dos profissionais da rede pública discordam totalmente de que seu trabalho seja desagradável, e 73% dos profissionais da rede privada não consideram que seu trabalho seja totalmente desagradável. Isso remete à ideia de que de certa forma a liderança tem conseguido atender às expectativas dos liderados, tornando a escola um ambiente educador e colaborativo, em que toda a comunidade participa do sucesso da instituição (Libâneo, 2001, p. 115).

Gráfico 13 – Simpatia pela escola



Fonte: Elaboração da autora (2025).

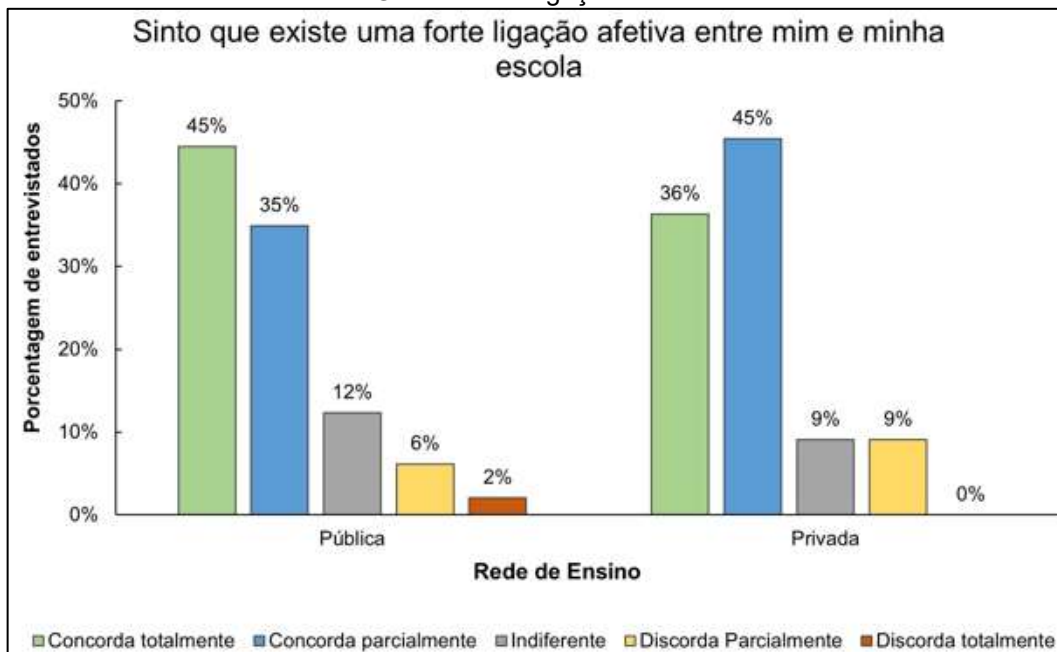
O Gráfico 13 aborda a percepção de simpatia e identificação dos professores com a escola. Na rede pública, 55% afirmam gostar de fazer parte da instituição, enquanto na rede privada esse percentual é de 64%. Além disso, 32% dos docentes da rede pública e 27% da rede privada declaram simpatia apenas parcial. Esses resultados podem refletir fatores como estilo de liderança, clima escolar e sentimento de pertencimento.

A construção dessas relações é complexa, dada a diversidade de perfis e expectativas presentes no ambiente escolar. Muitas vezes, o gestor acredita atender às demandas da equipe, mas avaliações internas revelam avanços em alguns aspectos e dificuldades em outros (Instituto Paulista de Cidades e Identidades Culturais, 2013).

Os Gráficos 14 e 15, analisados conjuntamente, complementam essa discussão ao tratarem do comprometimento afetivo dos docentes com a escola —

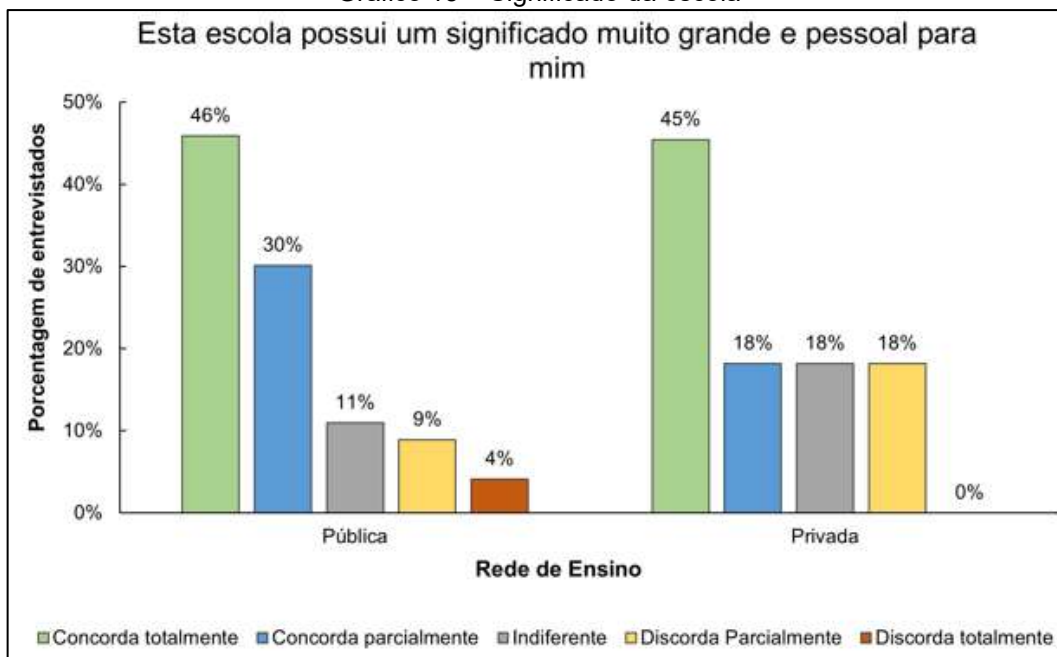
dimensão fundamental para compreender os vínculos emocionais que sustentam a permanência e o engajamento no trabalho.

Gráfico 14 – Ligação afetiva



Fonte: Elaboração da autora (2025).

Gráfico 15 – Significado da escola

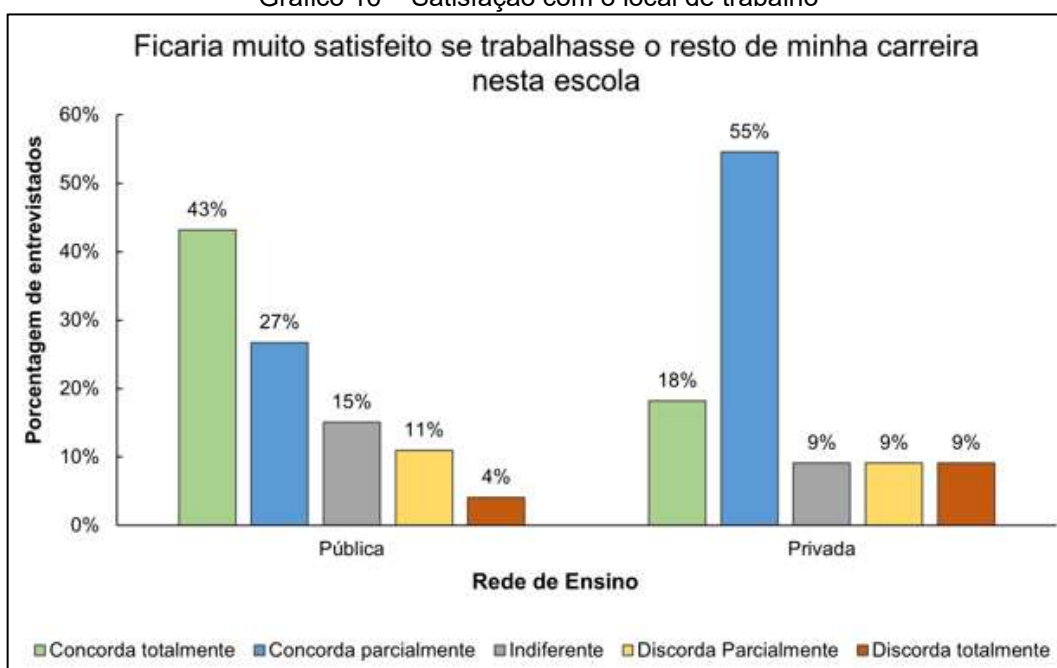


Fonte: Elaboração da autora (2025).

No Gráfico 14, observa-se que 45% dos docentes da rede pública concordam totalmente e 35% concordam parcialmente que mantêm uma relação afetiva com a escola. Na rede privada, 36% concordam totalmente e 45% parcialmente. O Gráfico 15, que avalia o significado atribuído à instituição, mostra percentuais semelhantes: 46% de concordância total e 30% parcial na rede pública, e 45% de concordância total e 18% parcial na rede privada.

Esses resultados indicam níveis consistentes de vínculo afetivo em ambas as redes, ainda que com nuances específicas. A construção desse vínculo exige equilíbrio nas relações interpessoais, sobretudo em processos coletivos como planejamento e formação continuada, nos quais o respeito mútuo e a mediação de ideias são essenciais para preservar a convivência profissional.

Gráfico 16 – Satisfação com o local de trabalho

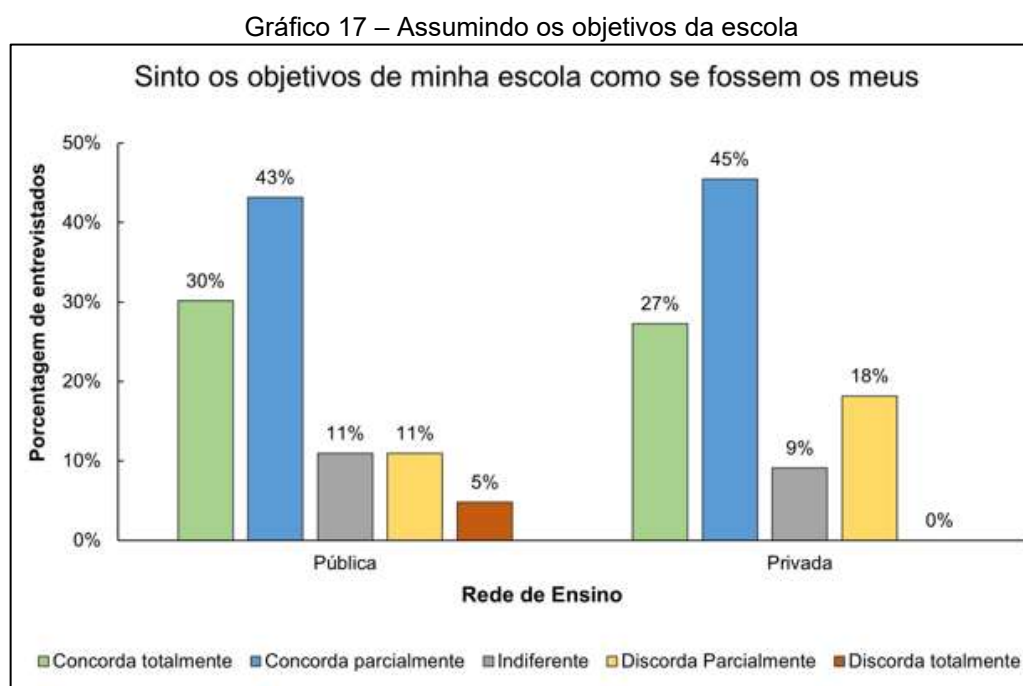


O Gráfico 16 apresenta a satisfação dos docentes com o local de trabalho e sua disposição em permanecer na escola. Na rede pública, 43% dos professores

concordam totalmente e 27% concordam parcialmente com a possibilidade de seguir carreira na instituição atual.

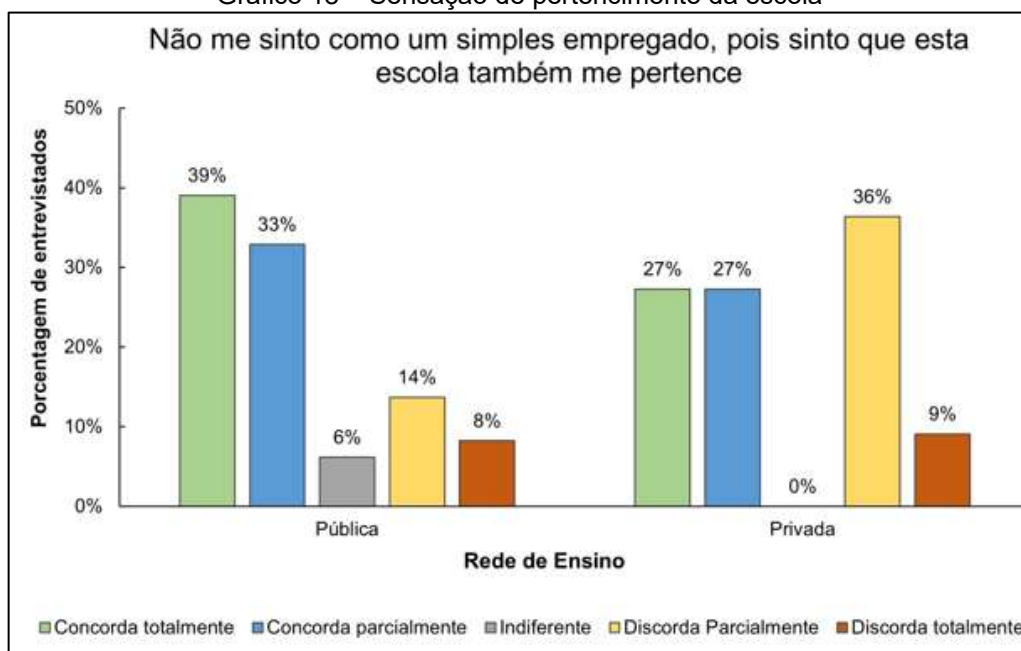
Na rede privada, apenas 18% concordam totalmente e 55% parcialmente. Essa diferença pode refletir tanto a estabilidade oferecida pela rede pública quanto distintas perspectivas de desenvolvimento profissional entre os setores.

A alternância de gestão por eleições ou indicações nas escolas públicas contrasta com a estrutura mais centralizada e familiar das escolas privadas, o que pode influenciar a percepção de continuidade na carreira.



Estudos recentes corroboram essa visão: pesquisas atuais demonstram que relações interpessoais de qualidade, liderança suportiva e práticas de reconhecimento favorecem o fortalecimento do comprometimento afetivo, ampliando o engajamento e a satisfação no trabalho (Eryilmaz et al., 2025). Esses achados indicam que o comprometimento afetivo continua sendo um dos principais preditores de permanência, desempenho e bem-estar no contexto educacional contemporâneo.

Gráfico 18 – Sensação de pertencimento da escola



O Gráfico 18 trata da sensação de pertencimento nas escolas. Nas escolas públicas 39% responderam que concordam totalmente com essa sensação, 33% concorda parcialmente. Na escola privada a relação de discordância e concordância total e parcial é igual e a diferença está no fato de 36% discordam totalmente, talvez pela falta de autonomia.

4.2 TESTES DE ADEQUAÇÃO E AFE

A adequação e a correlação da amostra são apresentadas a seguir. O valor da medida de adequação de amostragem foi de 0,90 o que sugere um excelente grau de explicação dos dados a partir dos fatores o que é satisfatório segundo Corrar et al. (2007) e os dados não são correlacionados $p < 0,001$ o que viabiliza o uso da análise fatorial exploratória (Tabela 2).

Tabela 1 – Teste de Adequação da AFE

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adequação de amostragem		0,902
Aprox. Qui-quadrado		1.666,97
Teste de esfericidade de Bartlett	g.l.	105
Valor p		< 0,001

Fonte: Medida Kaiser- Meyer- Olkin.

Quando se avaliou as comunalidades³ se observou que algumas variáveis continham valores abaixo do mínimo esperado de 50,0% (Marôco; 2010), portanto, as mesmas foram retiradas do estudo, a saber: “Quando eu tenho um excelente desempenho, o meu (minha) gestor (gestora) dará algum tipo de recompensa”, “Quando meu trabalho não está de acordo com o padrão, o meu (minha) gestor(a) me dá um *feedback* negativo”, “Quando meu desempenho no trabalho é ruim, o meu (minha) gestor(a) aponta claramente o problema”, “Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar” e “Considero meu trabalho bastante desagradável”. No entanto, as perguntas restantes alcançaram valores acima de 50,0%, tenho a pergunta “Quando estou com um bom desempenho, o meu (minha) gestor (a) me dá um *feedback* positivo” com a menor comunalidade (0,651) e a pergunta “Meu (minha) gestor(a) me incentiva a refletir sobre questões anteriores de novas maneiras” com a maior (0,866) (Tabela 3).

³ É o valor que cada variável contribui dentro da sua dimensão ou construto. Dito de outra forma, indica o quanto a variável pode variar em comum com outras do seu construto. Imagine que uma pergunta (“Você é otimista?”) tem uma variância total de 1 (isso é padronizado). Se a AFE mostra que os fatores explicam 0.70 dessa variância, então: Comunalidade = 0,70. Isso quer dizer que 70% da variação dessa pergunta é explicada pelos fatores do modelo. Os outros 30% são coisas específicas da pergunta ou erro. Resumindo, a comunalidade é quanto o fator consegue explicar a variação que a pergunta teve.

Tabela 2 – Comunalidades

Construtos		Descrição	Inicial	Extração
Liderança Transformacional (LTM)	LTR1	Quando estou com um bom desempenho, o meu (minha) gestor (a) me dá um feedback positivo.	1.000	0.651
	LTR2	Quando meu desempenho vai além do meu objetivo, o meu (minha) gestor (gestora) me elogia	1.000	0.699
	LTR3	Meu (minha) gestor (a) me faz sentir que é um prazer conviver com ele, e trabalhar com ele me deixa orgulho	1.000	0.801
	LTR4	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	1.000	0.776
	LTR5	Meu (minha) gestor (a) me incentiva a refletir sobre questões anteriores de novas maneiras	1.000	0.866
	LTR6	Meu (minha) gestor (a) fornece feedback sobre meu desempenho no trabalho e ajuda no planejamento de minha carreira	1.000	0.806
Liderança Transacional (LTR)	LTM1	Ficaria muito satisfeito se trabalhasse o resto de minha carreira nesta escola	1.000	0.702
	LTM2	Sinto os objetivos de minha escola como se fossem os meus	1.000	0.758
	LTM3	Não me sinto como um simples empregado, pois sinto que esta escola também me pertence	1.000	0.806
Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR)	STR1	Eu me sinto bastante satisfeito com meu trabalho atual.	1.000	0.780
	STR2	Quase todos os dias fico entusiasmado com meu trabalho	1.000	0.723
	STR3	Eu realmente gosto do meu trabalho.	1.000	0.785
Comprometimento Organizacional Afetivo (CPO)	CPO1	Tenho uma forte ligação por simpatia por esta escola	1.000	0.683
	CPO2	Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha escola	1.000	0.851
	CPO3	Esta escola possui um significado muito grande e pessoal para mim	1.000	0.756

Fonte: Método de Extração: Análise de Componente Principal.

A escolha dos fatores foi realizada pelo total de variância explicada no mínimo de 50% (Marôco, 2010) e pelos autovalores maiores que 1 (quanto em unidades que é explicada a variância do construto), os dois foram avaliados em conjunto, assim para a Liderança Transformacional (LTM) em relação aos itens foram retidas 6 questões

onde se explica 52,18% da variabilidade total, ou seja, 52,18% da variação da LTM é explicada pelas 6 questões retidas para este construto e o seu autovalor foi de 7,93, ou seja, este construto está explicando entre 15 questões retidas, 7,93 unidades de variância. A consistência interna (Alfa de Cronbach) foi considerada quase perfeita (maior que 0.90). A componente de maior carga fatorial para a LTM foi a “Meu (minha) gestor (a) me incentiva a refletir sobre questões anteriores de novas maneiras” com 0,850 e a menor para a “Quando meu desempenho vai além do meu objetivo, o meu (minha) gestor (gestora) me elogia” com 0,620.

Para o construto Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR) foram retidas 3 questões a qual a variância explicada foi de 10,36%, autovalor de 1,55, alfa de 0.80 e a menor carga fatorial foi para a componente “Eu me sinto bastante satisfeito com meu trabalho atual” com 0,755 e a maior para “Eu realmente gosto do meu trabalho” com 0,864.

Para o construto Comprometimento Organizacional Afetivo (CPO) foram retidas 3 questões a qual a variância explicada foi de 10,36%, autovalor de 1,55 alfa de 0,80 e a menor carga fatorial foi para a componente “Tenho uma forte ligação por simpatia por esta escola” com 0,755 e a maior para “Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha escola” com 0,864.

Para o construto Liderança Transacional (LTR) foram retidas 3 questões a qual a variância explicada foi de 5,22%, autovalor de 1,08 alfa de 0,83 e a menor carga fatorial foi para a componente “Ficaria muito satisfeito se trabalhasse o resto de minha carreira nesta escola” com 0,673 e a maior para “Sinto os objetivos de minha escola como se fossem os meus” com 0,791. A porcentagem de variância total foi de 76,29% com alfa de Cronbach de 0,93 indicando uma alta confiabilidade (Tabela 4).

Tabela 3 – Construtos, carga fatorial, alfa de Cronbach, autovalor e % da variância total

Construtos		Descrição	Componentes	Alfa de Cronbach	Autovalor	% de variância
Liderança Transformacional (LTM)	LTR1	Quando estou com um bom desempenho, o meu (minha) gestor (a) me dá um feedback positivo.	0.677	0.93	7.93	52.18
	LTR2	Quando meu desempenho vai além do meu objetivo, o meu (minha) gestor (gestora) me elogia.	0.620			
	LTR3	Meu (minha) gestor (a) me faz sentir que é um prazer conviver com ele, e trabalhar com ele me deixa orgulhoso.	0.817			
	LTR4	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.	0.829			
	LTR5	Meu (minha) gestor (a) me incentiva a refletir sobre questões anteriores de novas maneiras.	0.850			
	LTR6	Meu (minha) gestor (a) fornece feedback sobre meu desempenho no trabalho e ajuda no planejamento de minha carreira	0.821			
Liderança Transacional (LTR)	LTM1	Ficaria muito satisfeito se trabalhasse o resto de minha carreira nesta escola.	0.673	0.83	1.08	5.22
	LTM2	Sinto os objetivos de minha escola como se fossem os meus.	0.791			
	LTM3	Não me sinto como um simples empregado, pois sinto que esta escola também me pertence.	0.739			
Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR)	STR1	Eu me sinto bastante satisfeito com meu trabalho atual.	0.755	0.80	1.55	10.36
	STR2	Quase todos os dias fico entusiasmado com meu trabalho.	0.768			
	STR3	Eu realmente gosto do meu trabalho.	0.864			

Construtos		Descrição	Componentes	Alfa de Cronbach	Autovalor	% de variância
Comprometimento Organizacional Afetivo (CPO)	CPO1	Tenho uma forte ligação por simpatia por esta escola.	0.558	0.85	1.28	8.53
	CPO2	Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e minha escola.	0.813			
	CPO3	Esta escola possui um significado muito grande e pessoal para mim.	0.726			
Total			-	0.93	-	76.29

Fonte: Método de Extração: Análise de Componente Principal.

Nota: Método de Rotação: Varimax com Normalização.

Portanto, avaliando a relação da LTM com a STR se observou que o teste do qui-quadrado entre o modelo x modelo saturado não foi reportado o valor porque todos os parâmetros possíveis foram estimados para corresponder exatamente aos dados, ou seja, houve um ajuste perfeito, por consequência, não significativo.

4.3 TESTES DE MENSURAÇÃO

Para iniciar os testes das hipóteses de pesquisa, aplica-se o teste do qui-quadrado. Esse teste compara o modelo de base ao modelo saturado foi significativo. A Tabela 5 apresenta os parâmetros do modelo.

Tabela 4 – Índices do ajuste dos modelos

	LTM X STR		LTR X STR		LTM X CPO		LTR X CPO		CPO X STR	
	Medida de ajuste	Valor p	Medida de ajuste	Valor p	Medida de ajuste	Valor p	Medida de ajuste	Valor p	Medida de ajuste	Valor p
χ^2 (1)	0.000	.	0.000	.	0.000	.	0.000	.	0.000	.
χ^2 (2)	34.201	< 0.001	37.130	< 0.001	115.652	< 0.001	90.010	< 0.001	48.792	< 0.001
RMSEA	0.000	0.999*	0.000	0.999*	0.000	0.999*	0.000	0.999*	0.000	0.999*
CFI	1.000	-	1.000	-	1.000	-	1.000	-	1.000	-
TFI	1.000	-	1.000	-	1.000	-	1.000	-	1.000	-
SRMR	0.000	-	0.000	-	0.000	-	0.000	-	0.000	-
CD	0.197	-	0.212	-	0.521	-	0.436	-	0.269	-

(*) PCLOSE. (1) modelo x modelo saturado. (2) modelo de linha de base x modelo saturado. Liderança Transacional (LTR), Liderança Transacional (LTR), Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR), Comprometimento Organizacional Afetivo (CPO).

Os resultados da análise indicaram que o modelo proposto apresentou excelente qualidade de ajuste, demonstrando que a estrutura teórica adotada se adequa de forma consistente aos dados observados. Tanto a liderança transformacional quanto a liderança transacional mostraram-se positivamente associadas à satisfação dos docentes. Além disso, a liderança transformacional apresentou elevada capacidade explicativa sobre o comprometimento organizacional afetivo, respondendo por mais da metade de sua variação. A liderança transacional, embora com menor magnitude de efeito, também se associou positivamente ao comprometimento afetivo. Observou-se, ainda, que o comprometimento afetivo dos professores contribuiu para o aumento da satisfação no trabalho.

Esses achados reforçam que diretores escolares que combinam práticas inspiradoras e motivadoras (transformacional) com abordagens voltadas à gestão por resultados e recompensas (transacional) favorecem não apenas a satisfação, mas também o vínculo emocional dos docentes com a instituição. Tal constatação sustenta a relevância de programas de desenvolvimento de liderança que contemplem ambos os estilos como estratégias complementares para a gestão escolar.

A Tabela 6 apresenta os modelos estimados com base nos efeitos diretos dos modelos saturados para testar as hipóteses de pesquisa.

Tabela 5 – Efeitos diretos dos modelos saturados

Modelo estruturado	B	Erro padrão robusto	Valor p*	IC de 95% para B		Tendência
				Limite inferior	Limite superior	
STR <- LTM [H1a]	0.444	0.061	< 0.001	0.324	0.563	Acréscimo
STR <- LTR [H1b]	0.460	0.070	< 0.001	0.322	0.598	Acréscimo
CPO <- LTM [H2a]	0.722	0.037	< 0.001	0.650	0.794	Acréscimo
CPO <- LTR [H2b]	0.661	0.040	< 0.001	0.583	0.739	Acréscimo
STR <- CPO [H3]	0.518	0.054	< 0.001	0.411	0.625	Acréscimo

Fonte: Regressão linear simples; B - coeficiente; significativo se $p \leq 0.050$.

4.4 RESULTADOS DAS REGRESSÕES LINEARES

Os resultados confirmaram, conforme a hipótese H1a, que a liderança transformacional está positivamente associada à satisfação dos docentes no trabalho ($B = 0,444$; $p < 0,001$), indicando que níveis mais elevados desse estilo de liderança tendem a aumentar a satisfação. Contrariando a expectativa inicial (H1b), verificou-se que a liderança transacional também apresentou relação positiva e significativa com a satisfação ($B = 0,460$; $p < 0,001$). De forma semelhante, os achados referentes à H2a evidenciaram que a liderança transformacional exerce forte influência positiva sobre o comprometimento organizacional afetivo ($B = 0,722$; $p < 0,001$). Contudo, em desacordo com a hipótese H2b, observou-se que a liderança transacional também está associada ao aumento do comprometimento ($p < 0,001$). Além disso, verificou-se que atuar como docente na rede pública e/ou privada da educação básica está relacionado a um decréscimo médio no comprometimento organizacional afetivo (uma tendência de redução do comprometimento organizacional afetivo).

A Tabela 7 apresenta as estimações principais para avaliar a relação entre os estilos de liderança e os níveis de comprometimento (1) e satisfação (2 e 3). Para otimizar a visualização, os modelos também foram estimados em subamostras considerando as redes públicas e privadas.

Tabela 6 – Relação do comprometimento organizacional afetivo e a satisfação dos docentes no trabalho com os estilos de liderança

Variáveis	Amostra Geral			Rede Pública			Rede Privada		
	(1) CPO	(2) STR	(3) STR	(1) CPO	(2) STR	(3) STR	(1) CPO	(2) STR	(3) STR
LTR	0.365*	0.314*	-	0.387*	0.116*	-	-0.1	0.179	-
LTM	0.483*	0.238*	-	0.492*	0.258*	-	1.064	0.229	-
CPO	-	-	0.536*	-	-	0.521*	-	-	0.516
CPO x LTR	-	-	0.011	-	-	-0.021	-	-	0.082
CPO x LTM	-	-	0.04	-	-	0.028	-	-	0.066
Privada	0.271	0.185	-0.018	-	-	-	-	-	-
Gênero (Masc)	0.116	0.232	0.158	0.134	0.241	0.152	-0.68	-0.52	-0.13
Experiência (ref. <10 anos)									
11 a 15 anos	-0.238	0.007	0.111	-0.307	0.061	0.082	1.057	-0.07	-0.46
16 a 20 anos	0.002	0.024	-0.01	-0.078	0.109	-0.09	1.299	1.524	0.89
21 a 25 anos	0.107	-0.03	-0.059	0.005	-0.196	-0.171	1.081	1.343	0.847
26 anos ou mais	0.002	0.131	0.138	-0.083	-0.024	0.039	1.185	1.558	0.997
Num. Obs.	154	153	153	143	142	142	11	11	11
R quadrado	61.1%	25.6%	27.4%	62.5%	27.6%	26.8%	70.4%	77.9%	85.4%

Notas: CPO é o Comprometimento Organizacional; STR é a Satisfação dos Docentes no trabalho; LTR é o estilo de Liderança Transacional; LTM é a Liderança Transformacional; Gênero recebe o valor 1 se gênero masculino, e zero caso contrário; Privado recebe o valor 1 se o professor atua na iniciativa privada, e zero caso contrário. *. Significante ao nível de 5%; Regressão linear múltipla; 0 - categoria de comparação.

Avaliando a amostra geral, tem-se que o aumento no escore da Liderança Transacional (LTR) e Liderança Transformacional (LTM) influenciam em uma tendência de aumento médio no escore do Comprometimento Organizacional (CPO). Já o aumento no escore da Liderança Transacional (LTR) e Liderança Transformacional (LTM) está relacionado ao aumento médio no escore da Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR) e o aumento do escore do comprometimento organizacional afetivo (CPO) está relacionado ao aumento médio no escore da Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR).

Avaliando somente os docentes da rede pública, tem-se que os aumentos nos escores de Liderança Transacional (LTR) e de Liderança Transformacional (LTM) estão relacionados ao aumento médio no escore do Comprometimento Organizacional Afetivo (CPO). Já os aumentos nos escores de Liderança Transacional

(LTR) e de Liderança Transformacional (LTM) estão relacionados ao aumento médio no escore da Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR) e o aumento do escore do comprometimento organizacional afetivo (CPO) está relacionado ao aumento médio no escore da Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR).

E para os docentes da rede privada, nenhuma variável influenciou os desfechos. Portanto, na limitada amostra estudada, o escore do Comprometimento Organizacional Afetivo (CPO) e a Satisfação dos Docentes no Trabalho (STR) independem das variáveis associadas aos mesmos, ou seja, não influenciam em aumento ou redução na média dos seus escores.

A análise dos modelos indica que, considerando o conjunto total de docentes (rede pública e privada), tanto a liderança transacional (LTR) quanto a liderança transformacional (LTM) estão associadas a tendências de aumento no comprometimento organizacional afetivo (CPO) e na satisfação dos docentes no trabalho (STR). Além disso, o CPO também exerce influência positiva sobre a STR, indicando que docentes com maior vínculo emocional com a escola apresentam maior satisfação no trabalho

Quando se observa especificamente a rede pública, esses efeitos se mantêm: o aumento nos escores de LTR e LTM está associado a maior CPO, e tanto LTR, LTM quanto CPO influenciam positivamente a STR. Já para os docentes da rede privada, nenhuma das variáveis avaliadas exerceu efeito significativo sobre CPO ou STR, indicando que, nesse grupo, os escores de comprometimento afetivo e satisfação no trabalho são independentes das práticas de liderança e do comprometimento afetivo analisados.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir do referencial teórico apresentado nessa pesquisa é possível identificar similaridade com estudos anteriores. Os resultados evidenciam que os estilos de liderança dos diretores escolares (transformacional e transacional) tem uma influência positiva no comprometimento e na satisfação dos professores (Ramos et al., 2021; Sá et al., 1988).

Como resultado da análise estatística, aliada aos construtos teóricos definidos, foi possível identificar uma combinação dos estilos de liderança transformacional e transacional favorecendo a motivação e o engajamento dos professores com a escola. Esses dados revelam a coexistência de ambos os estilos no contexto escolar, refletindo a diversidade de abordagens adotadas na gestão e os diferentes modos de se relacionar com a equipe docente. Para que haja mais eficiência e colaboração no trabalho é preciso que o líder seja empático, traga proposições para discutir com a equipe estabelecendo uma rotina que é o esperado.

Os resultados confirmaram a hipótese H1a, indicando que a liderança transformacional está positivamente associada à satisfação docente em consonância com Bass e Avolio (1994). De forma inesperada (H1b), também a liderança transacional apresentou efeito positivo, resultado alinhado a Podsakoff et al. (1990), que ressaltam os benefícios da clareza de regras e recompensas para a satisfação no trabalho.

No que se refere ao comprometimento organizacional afetivo, os achados confirmaram a hipótese H2a, demonstrando forte influência da liderança transformacional, conforme argumentam Meyer e Allen (1991). Contudo, em

desacordo com H2b, observou-se igualmente a influência positiva da liderança transacional, o que reforça a visão de Yukl (2013) sobre a contribuição de diferentes estilos de liderança para o engajamento dos colaboradores.

Os resultados indicam que a liderança transformacional mantém uma relação positiva e consistente com a satisfação e o comprometimento afetivo dos docentes. Em contraste, a liderança transacional apresentou efeitos menos robustos e, em alguns casos, contrários às hipóteses H2a e H2b. Uma possível explicação para esse achado é que práticas transacionais tendem a limitar a autonomia e reduzir a percepção de apoio, aspectos que impactam negativamente a satisfação e as expectativas de reconhecimento. Conforme observa Rodrigues (2023), a liderança transacional opera por meio de trocas e recompensas condicionais, podendo gerar insatisfação quando associada a punições ou ameaças de perda de status ou benefícios.

Os achados também indicam que, na rede pública, o comprometimento afetivo tende a ser maior, possivelmente em função da estabilidade profissional e dos vínculos comunitários que caracterizam esse contexto. Na rede privada, por outro lado, a ênfase em métricas de desempenho e resultados institucionais pode reduzir os laços afetivos, mesmo diante de níveis adequados de eficiência administrativa. Borchers e Cunha (2025) corroboram essa dinâmica ao demonstrar que a satisfação e a insatisfação docente variam entre países, mas, de modo geral, observa-se maior insatisfação na rede privada e níveis superiores de satisfação entre professores da rede pública. Por fim, foi identificado nessa pesquisa que a atuação em escolas públicas ou privadas está associada a uma tendência de decréscimo no comprometimento afetivo, o que pode refletir a liderança do diretor ou outras variáveis organizacionais.

As evidências apresentadas e em diálogo com a literatura sobre estilos de liderança e seus efeitos no ambiente escolar, observa-se que os resultados do presente estudo revelam dinâmicas distintas entre as redes pública e privada.

Os achados revelam que, na rede pública, os estilos de liderança transformacional e transacional estão associados ao fortalecimento do comprometimento afetivo, que, por sua vez, contribui para elevar a satisfação no trabalho. Esse resultado reforça a importância da atuação do gestor escolar como elemento-chave para o engajamento docente. Em contraste, na rede privada, não se identificou relação significativa entre liderança, comprometimento e satisfação, sugerindo que, nesse contexto, outros fatores externos podem ter maior peso na forma como os professores vivenciam seu trabalho.

Os resultados reforçam que o impacto da liderança não é uniforme, variando conforme o contexto institucional, o que destaca a necessidade de estratégias diferenciadas de gestão escolar para promover maior engajamento e satisfação docente.

6 CONCLUSÃO

O objetivo deste estudo foi identificar o impacto dos tipos de liderança (transformacional e transacional) sobre o comprometimento e a satisfação dos docentes da educação básica das redes públicas e privadas.

Os resultados indicam efeitos mais positivos na rede pública, enquanto nas escolas privadas os efeitos se mostraram mais heterogêneos. Fatores relevantes, como: estabilidade e autonomia podem ter contribuído para essas diferenças (Nascimento et al., 2019).

Um achado relevante deste estudo é o expressivo desinteresse dos docentes em assumir funções de gestão escolar, fenômeno que se relaciona com pressões por metas, sobrecarga de trabalho e experiências de liderança percebidas como autoritárias e desumanizadas.

Este estudo demonstra que estilos de liderança transacional e transformacional não atuam isoladamente. A liderança transacional não é uma “vilã”; os resultados confirmam que este estilo de liderança tem favorecido o contexto escolar contribuindo com a satisfação e comprometimento dos professores.

Limitações: amostragem não probabilística (*snowball*), dados autorrelatados, predominância de respondentes de determinada região (ES) e ausência de variáveis moderadoras adicionais que sugerem que pesquisas futuras ampliem a amostra para todo o território nacional, valorizando a diversidade do país. Também se recomenda investigar as causas por que muitos professores não querem se tornar diretores escolares. Pesquisar outros tipos de liderança, como servidora, liberal, democrática, autocrática situacional e distribuída, bem como utilizar métodos qualitativos que

possam oferecer maior profundidade e compreensão das percepções, experiências e práticas de liderança no contexto escolar.

Implicações práticas: investir em formação continuada para desenvolvimento de competências transformacionais; políticas que reconheçam e valorizem lideranças híbridas. Implicações teóricas: reforço à perspectiva integradora da liderança e sugestões para futuros estudos que considerem moderação por contexto institucional.

REFERÊNCIAS

- Abelha, M. D., Carneiro, C. C. P., & Cavazotte, N. C. S. F. (2017). Liderança transformacional e satisfação no trabalho: Avaliando a influência de fatores do contexto organizacional e características individuais. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 20(1), 516-532. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v0i0.3949>
- Abu-Tineh, A., Khasawneh, A. S., & Omary, A. A. (2009). Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice: The case of Jordanian schools. *Journal of Educational Administration*, 47(5), 621-634. <https://doi.org/10.1108/01437730810916613>
- Adams, D., Harris, A., Moosa, V., Jones, M., & Khaleel, S. (2025). Mapeamento científico da base de conhecimento da liderança distribuída nas escolas, de 1988 a 2023. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432251320782>
- Aguiar, M. A. S., & Oliveira, J. F. (Orgs.). (2016). *Valorização dos profissionais da educação: Formação e condições de trabalho*. CCS Gráfica e Editora.
- Aguiar, M. (2008). Verbos intransitivos para uma política pública: Formar, valorizar, profissionalizar [Entrevista conjunta com H. Freitas e J. D. Vieira]. *Retratos da Escola*, 2(2/3), 15-27. <https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.121>
- Aires, G. (2003). *Clima organizacional X satisfação no trabalho*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário de Brasília]. Repositório Institucional UniCEUB. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/2830/2/9857190.pdf>
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 175-188). Porto Editora.
- Allen, T. D., Golden, T. D., & Shockley, K. M. (2015). How effective is telework? Evaluating the status of our scientific findings. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(2), 40-68. <https://doi.org/10.1177/1529100615593273>
- Alves, T. C. L., Medeiros, C. A. F., & Gurgel, A. M. (2024). Liderança transacional e sucesso do projeto: Evidências sobre as influências do autogerenciamento e da abordagem de gestão do projeto. *Revista de Gestão e Projetos (GeP)*, 15(3), 566-596. <https://doi.org/10.5585/gep.v15i3.27037>
- Alsaeedi, F., & Male, T. (2013). Transformational leadership and globalization: Attitudes of school principals in Kuwait. *Educational Management Administration & Leadership*, 41, 640-657. <https://doi.org/10.1177/1741143213488588>
- Anderson, M. H. (2015). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Journal of Educational Management*, 29(5), 536-552. <https://www.jstor.org/stable/90012919>

- Anderson, M. H., & Sun, P. Y. (2017). Revisiting leadership styles: Overlaps and the need for a new “comprehensive” theory. *International Journal of Management Reviews*, 19(3), 76-96. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12082>
- Andrigue, K. C., Trindade, L. L., & Amestoy, S. C. (2017). Academic formation and permanent education: Influences on leadership styles of nurses. *Journal of Research Fundamental Care*, 9(4), 971-977. <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2017.v9i4.971-977>
- Avolio, B., Walumbwa, F. O., & Weber, T. J. (2009). Leadership: Current theories, research, and future directions. *Annual Review of Psychology*, 60, 421-449. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163621>
- Azevedo, J. M. L. (2010). Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. *Retratos da Escola*, 4(6), 27-35. <https://doi.org/10.22420/rde.v4i6.63>
- Baloch, Q. B., Ali, N., & Zaman, G. (2014). Measuring employee commitment as a result of transformational and transactional leadership styles: An empirical study. *Abasyn Journal of Social Sciences*, 3(2), 208-214. <https://ajss.abasyn.edu.pk/admineditor/papers/V3I2-5.pdf>
- Bartlett, M. S. (1950). Tests of significance in factor analysis. *British Journal of Statistical Psychology*, 3(5), 77-85. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1950.tb00285.x>
- 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-I](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-I)
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2000). *Multifactor leadership questionnaire: Third edition manual and sampler set*. Mind Garden.
- Bastos, A. V. B. (1994). *Comprometimento no trabalho: A estrutura dos vínculos do trabalhador com a organização, a carreira e o sindicato*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. Repositório da Universidade de Brasília.
- Bendassolli, P. F., Borges-Andrade, J. E., Silva, B. C. P., & Lima, M. P. (2014). Inventário sobre significado do trabalho de profissionais de indústrias criativas. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 166-170. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n2/v13n2a05.pdf>
- Biegelmeyer, U. H., Castilhos, N. C., Barba Correio, V. E., & Maioli, S. (2021). Liderança: Tipos, diferenças e importância dos líderes nas organizações. *Brazilian Business Law Journal*, 2(24), 115-148. <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/4420>
- Borchers, J., & da Cunha, M. S. (2025). Impacto da satisfação do professor no desempenho acadêmico dos adolescentes. *Nova Economia*, 35, e8718. <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/8718>

- Borges, C. M. F. (2004). *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. JM Editora.
- Borges, C. M. F. (2001). Saberes docentes: Diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, 22(74), 59-76. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>
- Borges, C. M. F. (2012). Os saberes docentes e a prática de ensino: A escola como locus central da formação inicial. In R. T. Ens, D. S. R. Vosgerau, & M. A. Behrens (Eds.), *Trabalho do professor e saberes docentes* (2ª ed., pp. 43-81). Champagnat.
- Bento, V. A. (2008). Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar-Trabalho Docente e Organizações Educativas*, 6, 145-157.
- Borges, C. M. F., & Tardif, M. (2001). Apresentação In *Educação & Sociedade. Dossiê Os saberes dos docentes e sua formação*, 22(74), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>
- Blanchard, K. (2010). *Liderando em um nível superior*. FT Press.
- Brasil. (1827). *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Histed BR. <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/acervos/lei-15-10-1827-lei-do-ensino-de-primeiras-letras>
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 05/11/1988, 1. 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. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 26/12/1996, 27833. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (1993). *Plano Decenal de Educação para Todos*. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (1994a). *Acordo Nacional de Educação para Todos*. Ministério da Educação. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/educacao-para-todos,edaf30de-5d74-4fa8-a295-1e259a6b78d8>
- Brasil. Ministério da Educação. (1994b). *Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação*. Ministério da Educação.

- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2005). *Resolução nº 5, de 22 de novembro de 2005*. Inclui, nos quadros anexos à Resolução CNE/CEB nº 4/99, de 8/12/1999, como 21ª Área Profissional, a área de Serviços de Apoio Escolar. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 29/11/2005, 12. https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb05_05.pdf
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2008). *Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008*. Institui o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 17/07/2008. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2009). *Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009*. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 07/08/2009. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2009a). *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 30/01/2009, 1-2. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2009b). *Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009*. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 29/05/2009, 42-43. https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb002_2009.pdf
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2010a). *Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010*. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – Profuncionário, e dá outras providências. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1, de 31/12/2010, 11. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7415.htm
- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2013). *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Casa Civil. Diário Oficial

da União, Seção 1, de 05/04/2013, 13.
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/>

- Brasil. Presidência da República. Casa Civil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Casa Civil. Diário Oficial da União, Seção 1 – Edição Extra, de 26/06/2014, 1. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal>
- Brasil. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2023, Agosto 18). *Capes retoma Conselho Técnico-Científico da Educação Básica*. Agência Gov. <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202308/retomado-o-conselho-tecnico-cientifico-da-educacao-basica>
- 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>
- Carrara, F., Giometto, A., Seymour, M., Rinaldo, A., & Altermatt, F. (2015). Inferring species interactions in ecological communities: a comparison of methods at different levels of complexity. *Methods in Ecology and Evolution*, 6(8), 895-906. <https://doi.org/10.1111/2041-210X.12363>
- Casagrande, R. J. (2025). O impacto do estilo de liderança na motivação docente, na aprendizagem discente e no desempenho escolar: o olhar de professores de uma escola brasileira de alto desempenho. *International Contemporary Management Review*, 6(2), e327. <https://doi.org/10.54033/icmr6n2-019>
- Chereji, R. C., & Graviță, C. A. (2023). *Existe alguma conexão e estilos de liderança e estilos de gerenciamento de conflitos?* Kluwer Arbitration Blog. <https://mediationblog.kluwerarbitration.com/2023/01/14/is-there-a-connection-between-leadership-types-and-conflict-management-styles/>
- Chiavenato, I. (2014). *Gestão de pessoas: O novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4ª ed.). Manole.
- Conceição, S. H., & Parent, 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>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Corrar, L. J., Paulo, E., & Dias, J. M., Filho. (2007). *Análise multivariada: Para os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia*. Atlas.
- Correia, P., & Sá, S. (2021). Liderança do(a) diretor(a) escolar e a sua relação com o clima organizacional. *Humanidades e Tecnologia (FINOM)*, 28(1), 175-209. http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1525

- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Base Nacional Comum da Gestão Escolar (BNCGE)*. Parecer CNE/CP nº 1/2021. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br>
- Costa, J. A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: Contributos de análise organizacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 31(1), 13-44. <https://doi.org/10.21573/vol31n12015.58912>
- Costa, B. R. L. (2018). Bola de Neve Virtual: O uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, 7(1). <https://periodicos.ufba.br/index.php/rigs/article/view/24649>
- Covey, S. R. (2005). *O 8º Hábito: Da eficácia à grandeza*. Grupo Editorial Alta Books.
- Couto, M. F. (2024). *O lado sombrio da liderança: Um estudo sobre a liderança destrutiva*. [Dissertação de mestrado profissional, Fundação Getúlio Vargas]. Repositório da Fundação Getúlio Vargas. <https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/ffeaa994-3ab0-42c5-885d-eccb02fb0d0a/content>
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- Cruz Neto, G., Gomes, A. S., & Castro, J. B. (2005). *Mapeando diagramas da teoria da atividade em modelos organizacionais baseados em i**. <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt13-2139-int.pdf>
- Da Silva, B. E., Ruffatto, J., & Gonçalves, J. (2023). Estilos de liderança e engajamento no trabalho em trabalhadores do setor agrícola. *Revista de Administração FACES Journal*, 22(2), 110-129.
- Dash, S. S., & Vohra, N. (2019). The leadership of the school principal: Impact on teachers' job crafting, alienation and commitment. *Management Research Review*, 42(3), 352-369. <https://doi.org/10.1108/MRR-11-2017-0384>
- De Brito, C. P., & Bastos, S. A. P. (2023). Relações que afetam a satisfação no teletrabalho domiciliar. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 22(3), 466-489. <https://doi.org/10.21529/RECADM.2023019>
- Decuyper, S. (2010). Compreendendo a complexidade dinâmica da aprendizagem em equipe: Um modelo integrativo para aprendizagem eficaz em equipe nas organizações. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.03.003>
- Dettmann, L. L. (2023). Liderança nas escolas: Os dois lados de uma moeda. *Revista de Administração Educacional*, 8(1), 34-47.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D.C. Heath and Company. <https://doi.org/10.1037/10903-000>

- Dias, S. L., Rocha, C. M., & Grangeiro, R. R. (2022). Estilos de liderança transformacional e transacional: Uma análise de gênero. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 12(3), 478-498. <https://doi.org/10.23925/recape.v12i3.52944>
- Farias, C. S. D. S., Barros, M. J. F. D., & Negreiros, L. V. B. (2025). A teia organizacional: ponderações sobre liderança e comprometimento organizacional. *Gestão & Planejamento-G&P*, 26(1), 46-63. <https://dx.doi.org/10.53706/gep.v.26.8786>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(8), 175-191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Ferreira, M. C., & Oliveira, S. (2022). O estilo de liderança do diretor e a motivação dos docentes: Um estudo de caso numa escola com contrato de associação. *Humanidades e Tecnologia*, 38(1), 164-196. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7396788>
- Forigo, F. M. (2015). *Fatores que afetam a satisfação dos funcionários e o clima organizacional*. *Revista Eletrônica de Iniciação Científica*, 4(2), 16-22.
- Freitas, C. K., & Gurgel, I. C. (2021). Gestão escolar humanizada: Perspectivas e desafios. *Revista Faculdade Famen*, 2(2), 101-117. <https://doi.org/10.2675-0589.2021.2.2.101-117>
- Franco-Santos, M., Alemão, C. & Reinmoeller, P. (2022). Conteúdo elementar e bioquímico do copépode *Temora longicornis*. *Pangaea*, 2(5), 27-45. <https://doi.org/10.1594/PANGAEA.940321>
- Fundação Victor Civita. (2009). *Estudos & Pesquisas Educacionais - nº 1. Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: O perfil do protagonista*. <https://fvc.org.br/especiais/estudos-e-pesquisas/#volume-1>
- Goleman, D. (2011). *Inteligência emocional*. Objetiva.
- Gonçalves, L. S., Silva, J. C., Espíndola, M. A., Machado, D. M., & Pereira, P. C. (2023). Pesquisa de clima organizacional x satisfação dos funcionários: Desafios, avanços e limitações. *E-Acadêmica*, 4(1), e2541435. <https://doi.org/10.52076/eacad-v4i1.435>
- Günther, H. F. (2017). *Práticas de liderança na escola pública: Um estudo comparativo*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180887>
- Grützmann, T. P. (2019). Saberes docentes: Um estudo a partir de Tardif e Borges. *Revista Temas em Educação*, 28(3), 2-23. <https://doi.org/10.22478/ufpb.2359-7003.2019v28n3.46972>

- Hair Jr., J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, 26(2), 106-121. <https://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In L. C. Tillman, & J. J. Scheurich (Eds.), *Handbook of research on educational leadership for diversity and equity* (pp. 469–485). Springer.
- 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. <https://doi.org/10.34117/bjdv.v7i5.29693>
- Honorato, H. G. (2018). A gestão escolar e a liderança do diretor: Desafios e oportunidades. *Revista de Administração Educacional*, 9(2), 21-37. <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2018.239949>
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <http://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Instituto Ayrton Senna. (2020). *Liderança e clima escolar*. Instituto Ayrton Senna. <https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/11/instituto-ayrton-senna-lideranca-e-espaco-escolar.pdf>
- Joreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34(2), 183-202. <https://doi.org/10.1007/BF02289343>
- Benin, J. I. B. (2023). Liderança e comprometimento organizacional: Um estudo com profissionais da indústria brasileira de transformação. *REPAE-Revista de Ensino e Pesquisa em Administração e Engenharia*, 9(1), 120-150. <https://doi.org/10.51923/repae.v9i1.342>
- 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>
- Kafa, A. (2022). Percepções dos professores sobre o papel dos diretores escolares no enfrentamento da crise pandêmica. *Revista Internacional de Educação*, 10(3), 209-223.
- Kemethofer, D., Helm, C., & Warwas, J. (2022). A liderança educacional melhora a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos? O caso dos líderes de escolas primárias austríacas. *Revista Internacional de Liderança em Educação*. 28(3), 461-485. <https://www.sci epub.com/reference/441327>
- Kiliç, M., Khovritchev, M. I., Mosenkov, A. V., & Marchuk, A.A. (2023). The melting fraction of ultramassive white dwarfs. *Monthly Notices of the Royal Astronomical Society*, 518(2), 2341-2351. <https://doi.org/10.1093/mnras/stac3300>

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4^a ed.). Guilford Press.
- Ko, W., & Kang, H. (2019). Effect of leadership style and organizational climate on employees' food safety and hygiene behaviors in institutional school food service. *Food Science & Nutrition*, 7(6), 2131-2143. <https://doi.org/10.1002/fsn3.1056>
- Laker, B., & Mariano, S. (2024). *Deixe os funcionários definirem seu trabalho – o resultado pode surpreender*. MIT Sloan Management Review Brasil. <https://mitsloanreview.com.br/deixe-os-funcionarios-definirem-seu-trabalho-o-resultado-pode-surpreender/>
- 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>
- Lemos, É. F. U., & Fernandes, J. S. G. (2022). Escolas pública e particular: Representações sociais de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, e270110. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270110>
- Libâneo, J. C. (2001). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática*. Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629-650. <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>
- Libâneo, J. C., Oliveira, J. F., & Toschi, M. S. (2003). *Educação escolar: Políticas, estrutura e organização* (10^a ed. rev. e ampl.). Cortez.
- Lyle, A. M., Spillane, J. P., & Haverly, C. (2024). Liderando o ensino de ciências no ensino fundamental: adotando uma perspectiva distribuída em múltiplos níveis para explorar a prática da liderança. *Educational Administration Quarterly*, 60(4), 418-451. <https://doi.org/10.1177/0013161X241264794>
- 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>
- Li, X. *Donna Ladkin, award-winning author of Rethinking Leadership: A New Look at Old Leadership Questions and Professor of Inclusive Leadership*. Birmingham Business School, University of Birmingham, UK.
- Lizote, S. A., Silva, D., Mendes, M. D. G. C., & Tridapalli, L. A. (2022). Estilos de liderança e comprometimento organizacional dos contadores que trabalham de forma remota. *Revista Gestão e Secretariado (GeSec)*, 13(3), 663-683. <https://doi.org/10.7769/gesec.v13i3.1348>

- Lück, H. (2010). *A gestão participativa na escola* (8ª ed.). Vozes.
- Lück, H. (2007). *Gestão educacional: Uma questão paradigmática*. Vozes.
- Lück, H., Freitas, K.S., & Girling, R. (2005). *A escola participativa: O trabalho do gestor escolar* (5ª ed.). Vozes.
- Maforah, T. (2015). Secondary school principals and their job satisfaction: A test of process theories. *South African Journal of Education*, 35(4), 1234-1251.
- Maroco, J. (2010). *Análise estatística: Com utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Medeiros, C. A. F., Albuquerque, L. G., Marques, G. M., & Siqueira, M. (2005). Um estudo exploratório dos múltiplos componentes do comprometimento organizacional. *Revista Eletrônica de Administração*, 11(1), 1-22. <https://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/download/40696/25885>
- Menezes, E. T., & Santos, T. H. (2001). Plano Decenal de Educação para Todos. In *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil*. Midiamix Editora. <https://educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Sage Publications.
- McCleskey, J. A. (2014). Situational, transformational, and transactional leadership and leadership development. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(2), 117-130. https://www.researchgate.net/publication/272353199_Situational_transformational_and_transactional_leadership_and_leadership_development
- Mintzberg, H. (2010). *Managing: Desvendando o dia a dia da gestão*. Bookman.
- Mittal, N., Singh, H., Mittal, V., Kumar, R., & Singh, R. (2022). Optimization of a cognitive radio system using self-learning salp swarm algorithm. *Computers, Materials & Continua*, 70(2), 3821-3835. <https://doi.org/10.32604/cmc.2022.020592>
- Morf, M., & Bakker, A. B. (2022). Ups and downs in transformational leadership: A weekly diary study. *European Management Journal*, 42(2), 200-210. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2022.12.007>
- Mozelli, R. (2023, Agosto 16). *Amazon enfrenta investigações devido ao tratamento de funcionários feridos*. Olhar Digital. <https://olhardigital.com.br/2023/08/16/pro/amazon-enfrenta-investigacoes-devido-ao-tratamento-de-funcionarios-feridos/>
- Mulki, J. P., & Wilkinson, J. W. (2017). Customer-directed extra-role performance and emotional understanding: Effects on customer conflict, felt stress, job performance and turnover intentions. *Australasian Marketing Journal*, 25(3), 206-214. <https://doi.org/10.1016/j.ausmj.2017.04.002>

- 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/https://doi.org/10.15517/pensarmov.v17i2.34947>
- Northouse, P. G. (2025). *Leadership: Theory and practice*. Sage publications.
- Nóvoa, A. (Org.). (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (2ª ed., pp. 11-30). Dom Quixote.
- Oliveira, R. S., & Rolim, P. S. S. (2020). A mediação de conflitos no ambiente escolar: Um olhar da psicologia. *Research, Society and Development*, 9(4), e199932773. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2773>
- 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), 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>
- Oliveira, F. L. (2020). O plano gestor como instrumento na administração escolar. *Revista Educação Pública*, 20(40), 116-125. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/40/o-plano-gestor-como-instrumento-na-administracao-escolar>
- Oliveira, A. C. P. D., & Waldhelm, A. P. S. (2016). Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: Qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(93), 824-828.
- Omidifar, R. (2013). Leadership style, organizational commitment and job satisfaction: A case study on high school principals in Tehran, Iran. *International Journal of Management and Business Research*, 2(1), 34-45. <https://doi.org/10.11634/232907811301444>
- Paro, V. H. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. Ática.
- Parreira, P. M. (2005). *Organizações*. Formasau.
- Pereira, J., Santos, A. S., Laurini, M. M., & Vendrame, I. V. (2022). Relação dos estilos de liderança dos gestores com o engajamento no trabalho dos colaboradores de uma empresa do segmento de bebidas. *Administração de Empresas em Revista*, 4(30), 128-143.
- Pereira, A. R., Passos, C., & Ribeiro, C. (2022). Motivation in the work environment and its effect on the job performance: A study in the banking industry. *Gestão e Desenvolvimento*, 30(3), 481-503. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11688>

- Pereira, G. D., & Marchi, A. (2015). Liderança transformacional e comprometimento organizacional: Um ensaio teórico sobre essa relação. *Revista Vianna Sapiens*, 6(1), 19. <https://www.viannasapiens.com.br/revista/article/view/159>
- Pereira, N. A. (2023). Efeitos dos estilos de liderança e do comprometimento organizacional afetivo na satisfação de docentes da Educação básica. *Journal of Educational Leadership*, 7(2), 844-856.
- Pereira, L. S., Perrier, A., Allen, R. G., & Alves, I. (1996). Evapotranspiration: Review of concepts and future trends. In C. R. Camp, E. J. Sadler, & R. E. Yoder (Eds.), *Evapotranspiration and irrigation scheduling* (pp. 109–115). ASAE.
- Pires, A. B. (2021). A importância do gestor educacional no papel de líder da instituição de ensino. *Revista Educação Pública*, 21(23). <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/23/a-importancia-do-gestor-educacional-no-papel-de-lider-da-instituicao-de-ensino>
- Pollard, R. Q., Jr. (1998). Psychopathology. In M. Marschark & M. D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 171-197). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Ramshaw, G. (2020). *Heritage and sport: An introduction*. Channel View Publications.
- Rego, A. (2003). Comprometimento organizacional e ausência psicológica: Afinal, quantas dimensões? *Revista de Administração de Empresas*, 43(4), 25-35. <https://doi.org/10.1590/S0034-75902003000400003>
- Robbins, S. P. (1998). *Comportamento organizacional: Conceitos, controvérsias e aplicações* (8ª ed.). Prentice Hall.
- Rodrigues, R. C. C. de M. (2023) *Líderes da educação: Uma percepção sobre liderança e respeito* [Dissertação de mestrado, Fucape Pesquisa e Ensino S/A – Fucape ES]. Repositório de Produção Científica Fucape. <https://fucape.br/producao-academica/repositorio-de-producao-cientifica/>
- Rocha, C. M. L. (2022). Como gestores escolares lidam com o paradoxo entre demandas pedagógicas e administrativo-financeiras. *Educação em Revista*, 38(2), 198-213. <https://doi.org/10.24936/2177-4986.v15n2.2022.870>
- Romeiro, M. C., & Silva, L. L. (2020). Liderança multifuncional e desempenho escolar: Uma relação mediada pelo empoderamento do gestor. *Arquivos de Análise de Políticas Educacionais*, 28(2), 147-157. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4619>
- Sanchez Rosa, N., Dorneles, L. F., & Cunha, G. C. A. (2023). RSE como instrumento de adequação do trabalho nas plataformas digitais à Agenda 2030 da ONU. *Scientia Iuris*, 27(3), 171-187. <https://doi.org/10.5433/2178-8189.2023v27n3p171-187>
- Santana, L. L., Cunha, N. R. D. S., Ferreira, M. A. M., Moura, L. R. C., & Oliveira, A. R. D. (2012). Gestores escolares da rede pública em Minas Gerais: Fatores de

- satisfação no trabalho. *Educação em Revista*, 28(1), 491-520. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100021>
- Schlundwein, 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>
- Senge, P. M. (2018). *A quinta disciplina: A arte e a prática da organização que aprende*. Editora Bestseller.
- Sergiovanni, T., & Carver, F. (1973). *O novo executivo escolar: Uma teoria da administração*. EPU.
- Siqueira, M. M. M., & Gomide Jr., S. (2004). Vínculos do indivíduo com o trabalho e com a organização. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organização e trabalho no Brasil*. Artmed.
- Silva, M. M. B., Nascimento, E. M., & Cunha, J. V. A. (2017). Satisfação dos funcionários e estilos de liderança: Existe uma relação? *Capital Científico*, 15(4). <https://revistas.unicentro.br/index.php/capitalcientifico/article/view/4582/3446>
- Silva, E. P. da, & dos-Reis, M. C. A. (2016). Os estilos de liderança e sua influência no desenvolvimento das organizações. *Negócios em Projeção*, 7(2), 44-53. Recuperado de <https://www.projecaociencia.com.br/index.php/Projecao1/article/view/636>
- Silva, É. F., Paulino, R. D., Silva, F. F., & Oliveira, C. B. A. (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. <http://doi.org/10.18391/req.v20i2.3985>
- Silva, C. R. R. D., Carvalho, P. M. D., & Silva, E. L. D. (2017). Liderança feminina: A imagem da mulher atual no mercado corporativo das organizações brasileiras. Educação, Gestão e Sociedade: *Revista da Faculdade Eça de Queirós*, 7(25), 1-12. https://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170509163857.pdf
- Simielli, L. (2022). Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. *Brazilian Journal of Educational Research*, 12(3), 67-82. <https://doi.org/10.1590/198053148984>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teachers' 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. <https://doi.org/10.17648/educare.v16i40.28592>

- Souza, T. L., Martins, O. M. A., & C, A. M. (2017). Influência da liderança na qualidade da gestão democrática de uma escola pública. *Revista Liberato*, 18(29), 19-28. <http://ead.m.liberato.com.br/index.php/revista/article/view/525>
- Spechet, R. B., & Bischoff, L. M. (2017). O clima organizacional e a sua importância na equipe escolar: Um estudo de caso na escola municipal de ensino fundamental José Schmidt em Nova Hartz-RS. *Revista Administração*, 6(2), 23-35. <https://seer.faccat.br/index.php/administracao/article/view/525/418>
- Qamar, N., Casta, D., Patt, C., & Chu, T. (2019). Meta-analysis of alcohol-induced gut dysbiosis and the resultant behavioral impact. *Behavioral Brain Research*, 30(2), 376. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2019.112196>
- Santos, S. I. B. A. (2018). *Relação dos estilos de liderança transformacional e transacional com o comprometimento organizacional: Estudo no setor hoteleiro*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/entities/publication/57dd55b9-f8ff-4e7f-af06-2c63b93a5658>
- Stoner, J. A. F., & Freeman, R. E. (1995). *Administração* (5ª ed.). Prentice Hall do Brasil.
- Souza, R., & Thomas, W., Jr. (2022). Múltiplas lentes de estudo e abordagem da liderança. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 62(6), 1-20. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020220607x>
- Thanh, T. T., Vu, T. V., Van Nguyen, D., & Sueur, I. (2022). Coping with counterproductive behavior caused by customer misbehavior during a pandemic: Integrating personal and organizational perspectives. *International Journal of Hospitality Management*, 107(2), 152-159. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2022.103328>
- Tardif, M., & Raymond, D. (2000). Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, 21(73), 209-219. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>
- Vasconcellos, C. S. (2019). *Coordenação do trabalho pedagógico: Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula* (16ª ed.). Cortez.
- Vasconcelos, L. L. (2024). *Gestão escolar: Desafios e possibilidades*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Uberaba]. Repositório Institucional da Universidade de Uberaba. <http://dspace.uniube.br:8080/jspui/handle/123456789/2941>
- Vazquez, A. D. A. B., Santos, N., & Luiz, V. O. (2020). A liderança como facilitadora para a inovação e melhoria contínua: Um estudo de caso em uma empresa de telefonia. *Administração de Empresas em Revista*, 4(22), 21-60. <https://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/article/view/4160>

- Vieira, S. L. (2015). *Estrutura e funcionamento da educação básica* (2ª ed. atual.). EdUECE.
- Yanney, J. P. (2014). Business strategy and leadership style: Impact on organizational performance in the Ghanaian manufacturing sector. *American Journal of Industrial and Business Management*, 4(12), 918-926. <http://dx.doi.org/10.4236/ajibm.2014.412083>
- Yilmaz, E. (2008). Organizational commitment and school principals' loneliness and life satisfaction levels. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(8), 1085-1096. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.8.1085>
- Yukl, G. (2023). *Leadership in organizations* (10ª ed.). Pearson,
- Wilson, D. C. (2023). Defining leadership. *Philosophy of Management*, 22(1), 99-128. <https://doi.org/10.1007/s40926-022-00210-7>

ANEXO A – ESTRUTURA DE CONSTRUTOS

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

(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.	

Figura 2: Detalhamento dos constructos do modelo estrutural proposto.
Fonte: Adaptação elaborada pela autora (2025).

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Questionário sobre o impacto dos estilos de liderança dos diretores no comprometimento e na satisfação dos professores

Você está 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!

Caso haja alguma dúvida, gentileza entrar em contato com:

Elisangela Ferreira Gregorio Dias – Mestranda em Ciências Contábeis e Administração- com linha de pesquisa em Gestão Escolar

E-mail: elisangelafgregorio@gmail.com

Paulo Novaes – Doutor em Administração de Empresas

E-mail: paulonovaes@fucape.br

ANEXO C – 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 em que atua?

() Sim

() Não

Por favor, responda às 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.

24) Qual seu sexo?

☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Prefiro não responder

25) 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

26) Qual a sua escolaridade?

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

27) Trabalha em quantos turnos?

☐ Apenas um turno ☐ Dois turnos ☐ Três turnos

28) 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.

29) 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.

30) Marque em qual estado do Brasil está localizada a escola em 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.

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

- ☐ Sim
☐ Não

32) Você tem o desejo de atuar como gestor (gestora) escolar?

- ☐ Sim
☐ Não