

FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES

ROGERIO SCHWANZ

**O IMPACTO DA LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E DA MOTIVAÇÃO NA
SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE PROFESSORES**

**VITÓRIA
2025**

ROGERIO SCHWANZ

**O IMPACTO DA LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E DA MOTIVAÇÃO NA
SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE 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 – linha Gestão Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Silvania Neris Nossa.

**VITÓRIA
2025**

ROGERIO SCHWANZ

**O IMPACTO DA LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E DA MOTIVAÇÃO NA
SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE 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 – linha Gestão Escolar.

Aprovada em 13 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvania Neris Nossa
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof. Dr. Walter Souto de Sousa
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

Prof. Dr. Sérgio Adriany Santos Moreira
Instituto Federal do Espírito Santo

**VITÓRIA
2025**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter tornado realidade muito mais do que os sonhos daquele humilde menino do interior. A cada amigo que cruzou meu caminho e depositou algo de positivo na bagagem que carrego comigo hoje.

À Fucape pela oportunidade de qualificação profissional acessível e de excelência.

Ao meu amor, que foi paciente e compreensivo nas tantas noites de estudo, cansaço e estresse.

Agradeço aos professores e, de modo especial, minha orientadora profa. Dra. Silvania que acreditou em mim e me ajudou muito nessa trajetória do mestrado.

“Eu não sou tão forte quanto eu previa, nem tão fraca quanto eu temia. Não tenho o passo rápido como eu gostaria, nem paraliso como poderia. Aprendi a me equilibrar nos extremos. Se não tenho o direito de escolher todos os acontecimentos, me posiciono de acordo com os fatos. No final, o que me move não é forte o suficiente para me derrubar, mas é intenso o bastante para me fazer ir além.”

(Fernanda Gaona)

RESUMO

A presente pesquisa investiga o impacto da motivação (intrínseca e extrínseca) e da liderança transformacional na satisfação no trabalho de professores da educação básica em escolas públicas. Para alcançar os objetivos, foi aplicado um questionário eletrônico direcionado a professores da rede pública no Brasil, obtendo-se um total de 314 respostas válidas. A pesquisa adota um método quantitativo, de caráter descritivo, com coleta de dados primários em um corte transversal. Os dados foram analisados por meio da Modelagem de Equações Estruturais (MEE), utilizando o método de estimação por Mínimos Quadrados Parciais. A análise estrutural demonstrou que a motivação intrínseca tem um efeito positivo, embora fraco, sobre a satisfação no trabalho, destacando o papel do significado e da autonomia no exercício docente. A motivação extrínseca não apresentou relação significativa com a satisfação. Já a liderança transformacional mostrou um impacto positivo e significativo na satisfação no trabalho. No entanto, as hipóteses relacionadas à moderação da liderança nos efeitos das motivações intrínseca e extrínseca apresentaram resultados pouco claros, evidenciando a necessidade de explorar fatores contextuais que influenciem essa interação. Os resultados oferecem implicações práticas para a gestão escolar, enfatizando o fortalecimento de lideranças transformacionais e o desenvolvimento de condições de trabalho que valorizem aspectos intrínsecos do exercício docente.

Palavras-chave: motivação; liderança transformacional; satisfação no trabalho; professores.

ABSTRACT

This study investigated the impact of motivation (intrinsic and extrinsic) and transformational leadership on job satisfaction among basic education teachers in public schools. An electronic questionnaire was administered to teachers from public schools in Brazil, resulting in a total of 314 valid responses. The research adopted a quantitative, descriptive method with primary data collection in a cross-sectional design. The data were analyzed using Structural Equation Modeling (SEM) with the Partial Least Squares (PLS) estimation method. The structural analysis revealed that intrinsic motivation has a positive but weak effect on job satisfaction, highlighting the importance of meaning and autonomy in teaching. Extrinsic motivation showed no significant relationship with satisfaction. Transformational leadership, on the other hand, demonstrated a positive and significant impact on job satisfaction. However, hypotheses related to the moderating role of leadership on the effects of intrinsic and extrinsic motivation yielded unclear results, underscoring the need to explore contextual factors that influence these interactions. The findings offer practical implications for school management, emphasizing the strengthening of transformational leadership and the development of work conditions that value the intrinsic aspects of teaching.

Keywords: motivation; transformational leadership; job satisfaction; teachers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 A RELAÇÃO ENTRE DIRETOR ESCOLAR E PROFESSOR	11
2.2 SATISFAÇÃO NO TRABALHO NO CONTEXTO ESCOLAR	12
2.3 MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR	13
2.3.1 Motivação intrínseca	15
2.3.2 Motivação extrínseca	17
2.4 LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL	19
3 METODOLOGIA	23
4 ANÁLISE DOS DADOS	28
4.1 DESCRIÇÃO E VALIDAÇÃO DA AMOSTRA	28
4.2 VALIDADE DO MODELO DE MENSURAÇÃO	30
4.3 ANÁLISE DO MODELO ESTRUTURAL – TESTE DE HIPÓTESES	34
5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
6 CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICE A – Quadro de Construtos	56
APÊNDICE B – Questionário	60

Capítulo 1

1 INTRODUÇÃO

A escola é afetada por problemas cada vez mais globais, os quais devem ser enfrentados pelo diretor escolar com ações estratégicas de liderança (Brauckmann et al., 2020). A cultura de uma escola, bem como suas estruturas organizacionais, tem um efeito profundo em todos os outros elementos da instituição, e o diretor escolar tem responsabilidade direta sobre a qualidade do ensino, da aprendizagem e sobre o desempenho dos alunos (Shava & Heystek, 2021). Nos últimos anos, observa-se um movimento global para melhorar os resultados educacionais, os quais são frequentemente quantificados por meio de avaliações padronizadas (Ryan & Deci, 2020).

Ao longo do tempo, diversos mecanismos explicativos vêm sendo empregados para elucidar os impactos positivos da liderança no desempenho laboral (Ng, 2017). Esse fenômeno tem gerado uma crescente demanda por parte dos formuladores de políticas educacionais, que têm buscado exigir mais responsabilidade dos educadores e dos alunos, visando à obtenção de resultados mais satisfatórios (Ryan & Deci, 2020).

A liderança na educação pode ser conceituada como um processo dinâmico de influenciar os professores, visando promover um ambiente de aprendizagem eficaz, o que é crucial para garantir o funcionamento fluido dos processos organizacionais da escola (Daniëls et al., 2019). A liderança transformacional, caracterizada pela orientação tanto no nível individual quanto no coletivo, constitui a dimensão dual que permite ao diretor escolar influenciar, de maneira direta e indireta, a satisfação das necessidades dos professores (Schoch et al., 2021).

Poucos estudos investigaram a relação existente entre estilos de liderança, motivação e a satisfação em relação às diferentes facetas do trabalho, considerando a multidimensionalidade teoricamente postulada do construto, sobretudo no contexto escolar do ensino básico (Wartenberg et al., 2023; Pekrun, 2021; Alonderiene & Majauskaite, 2016). A relação da motivação intrínseca e extrínseca com a liderança transformacional e a satisfação dos professores foi abordada em poucos estudos (Morkevičiūtė & Endriulaitienė, 2020). Para Han e Yin (2016), a motivação do professor deriva principalmente de fatores intrínsecos, como as percepções, preocupações, responsabilidades e expectativas relacionadas ao ensino.

Diante do exposto, a pergunta que este estudo procura responder é: a liderança transformacional e a motivação intrínseca e extrínseca exercem impacto na satisfação dos professores no trabalho?

Segundo Daniëls et al. (2019), embora a literatura ofereça uma vasta gama de estudos sobre liderança, é notável a escassez de teorias de liderança que se concentrem especificamente em contextos educacionais. Dessa maneira, torna-se desafiador encontrar estudos que ofereçam uma análise abrangente das atividades de desenvolvimento profissional direcionadas às necessidades dos diretores escolares (Daniëls et al., 2019).

A liderança transformacional engaja os profissionais na busca pelos objetivos institucionais, reforçando seu comprometimento com a educação (Eyal & Roth, 2011). A motivação intrínseca dos docentes está associada ao desejo de trabalhar com jovens (Mičiulienė & Kovalčikienė, 2023) e impulsiona a ação e a persistência (Xu et al., 2023). Fatores extrínsecos, como remuneração, condições de trabalho e políticas públicas, também influenciam essa motivação (Börü, 2018). Assim, esta pesquisa visa

identificar o impacto da liderança transformacional e dos fatores de motivação na satisfação no trabalho de professores da educação básica da rede pública no Brasil.

A relação entre liderança transformacional e satisfação no trabalho foi investigada por Panagopoulos et al. (2024), cujos resultados indicaram uma correlação estatisticamente significativa entre esse tipo de liderança e a satisfação. A relevância dessa pesquisa reside na possibilidade de desenvolver e implementar intervenções que promovam a satisfação dos professores com o trabalho, um fator crucial para melhorar o desempenho educacional (Wartenberg et al., 2023).

Ao aplicar as dimensões da liderança transformacional, tanto individual quanto coletiva, o diretor escolar pode desempenhar um papel crucial na promoção da satisfação das necessidades dos professores, de forma direta e indireta (Schoch et al., 2021). Essa abordagem permite atender às demandas individuais e coletivas dos educadores, criando um ambiente de trabalho mais produtivo e satisfatório (Schoch et al., 2021). Esta pesquisa visa identificar o impacto dos fatores motivacionais na satisfação docente, oferecendo subsídios para que gestores educacionais desenvolvam estratégias eficazes de valorização dos professores e, assim, melhorem o desempenho educacional.

A motivação no ambiente de trabalho exerce uma influência substancial tanto sobre a satisfação quanto o desempenho profissional, uma contribuição teórica desta pesquisa é o fornecimento de *insights* valiosos sobre a previsão do desempenho dos professores e seu impacto no feedback para carreiras e promoções (Hutabarat, 2015). Para isso, será realizada uma pesquisa quantitativa, descritiva e de corte transversal com coleta de dados primários. Para análise dos dados será utilizada modelagem de equações estruturais, análise fatorial confirmatória com estimação por mínimos quadrados parciais.

Capítulo 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A RELAÇÃO ENTRE DIRETOR ESCOLAR E PROFESSOR

A promoção de emoções positivas no ambiente de trabalho desempenha um papel crucial na mitigação da dissonância cognitiva e do sofrimento mental decorrente de experiências emocionais negativas na organização (Berkovich & Eyal, 2017). Essa abordagem é especialmente relevante no contexto educacional, uma vez que a identidade profissional dos professores está intrinsecamente ligada ao seu compromisso com a organização escolar (Berkovich & Eyal, 2017).

Conforme ressaltado por Eyal e Roth (2011), os diretores escolares exercem um papel essencial ao auxiliar os professores na construção de significado para sua missão educativa, promovendo um contexto institucional que valorize e dê sentido ao seu trabalho. Além disso, segundo as descobertas de Hutabarat (2015), a cultura organizacional exerce um impacto significativo — e muitas vezes distinto — sobre a motivação, a satisfação e o desempenho dos profissionais no contexto laboral.

Ainda conforme Berkovich e Eyal (2017), é importante destacar que os indivíduos carregam motivações ao desempenharem suas atividades profissionais. Essa motivação, seja extrínseca ou intrínseca, influencia diretamente a capacidade de aprendizagem organizacional no contexto escolar (Berkovich e Hassan, 2023). Percebe-se, portanto, que a motivação desempenha um papel central na dinâmica organizacional e no engajamento dos professores.

2.2 SATISFAÇÃO NO TRABALHO NO CONTEXTO ESCOLAR

Segundo Schoch et al. (2021), a satisfação no trabalho varia entre culturas ocidentais e orientais, o que implica que as estratégias para melhorá-la devem considerar o contexto cultural, o sistema educacional e a estrutura social. Adicionalmente, para Torres (2018), a satisfação dos professores com o ambiente de trabalho é reduzida em escolas com alta proporção de alunos provenientes de meios desfavorecidos. Ao estudar a satisfação docente, Anghelache (2015) reforçou a constatação de que essa satisfação tende a diminuir ao longo do tempo na carreira.

A satisfação é considerada um dos componentes do bem-estar ocupacional dos professores, ao lado de seus opostos: a insatisfação e o estresse (Huang et al., 2024). Com base na teoria das inteligências múltiplas, a capacidade dos docentes de lidar com desafios no ambiente de trabalho — como dificuldades de aprendizagem dos alunos, baixa remuneração, estresse ocupacional e autoestima subestimada — depende de seus recursos de enfrentamento (Vem et al., 2023).

A satisfação no trabalho se revela como uma característica essencial do bem-estar profissional dos professores, especialmente no que se refere às tarefas centrais do ensino, tais como: criar ambientes de aprendizagem eficazes, apoiar os alunos no desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e promover seu desenvolvimento motivacional (Wartenberg et al., 2023). O bem-estar ocupacional docente é um fator determinante para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e para a permanência dos professores na profissão — o que, em última instância, resulta em melhores resultados educacionais para os estudantes (Huang et al., 2024).

A satisfação do professor está diretamente relacionada à sua percepção sobre o ambiente de trabalho e a própria profissão, o que contribui para a redução do

estresse, mesmo diante de altas demandas, indisciplina dos estudantes e carga de trabalho elevada (Huang et al., 2024). O aumento da satisfação no trabalho pode atuar como estratégia de prevenção ao desgaste profissional. Além disso, abordagens que previnam ou aliviem a exaustão e o esgotamento profissional tendem a ser ainda mais eficazes na promoção da satisfação laboral (Madigan & Kim, 2021).

Professores que mantêm relações deficientes com alunos e colegas de trabalho apresentam maior propensão à insatisfação (Huang et al., 2024). Pesquisas recentes indicam uma correlação positiva significativamente robusta entre liderança e satisfação profissional, destacando o potencial da liderança transformacional para promover a satisfação no trabalho em múltiplas dimensões (Panagopoulos et al., 2024). Ademais, observa-se um efeito direto e significativo da satisfação no trabalho sobre o desempenho laboral (Hutabarat, 2015).

2.3 MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR

Estar motivado significa ser movido a fazer algo (Ryan & Deci, 2000). A motivação é um fenômeno dinâmico, sujeito a mudanças contínuas e, portanto, sensível às influências do contexto, variando ao longo do tempo (Schunk & DiBenedetto, 2020). Conforme destacado por Khun-Inkeeree et al. (2022), a motivação profissional dos professores emerge como um fator determinante para a eficácia escolar, manifestando-se tanto na obtenção de resultados quanto na minimização de conflitos disciplinares.

A motivação não é um fenômeno unitário; ao contrário, as pessoas apresentam diferentes tipos e níveis de motivação (Ryan & Deci, 2000). O estudo realizado por Anghelache (2015) reforça que a motivação dos professores tende a aumentar com a antiguidade na função.

Ao mesmo tempo em que os diretores escolares devem atingir os objetivos traçados hierarquicamente pelo governo, também precisam considerar as necessidades dos professores, a fim de incentivar uma aprendizagem bem-sucedida nas escolas (Aas & Brandmo, 2016). Esses profissionais desempenham um papel indispensável no fornecimento da motivação necessária a alunos, professores, pais e à comunidade local, ao mesmo tempo em que promovem uma cultura positiva de aprendizagem entre todas as partes interessadas (Shava & Heystek, 2021).

É possível gerar motivação intrínseca e extrínseca no ambiente de trabalho quando o diretor escolar é capaz de definir uma visão para o futuro da organização, fomentar a colaboração e estimular os colaboradores a aprimorarem seu desempenho e a qualidade dos resultados (Morkevičiūtė & Endriulaitienė, 2020). Atingir objetivos organizacionais específicos, evitar punições ou obter recompensas são exemplos de motivações promovidas pelo sistema educacional nos últimos anos, que podem desempenhar um papel importante na motivação para o trabalho docente (Mintrop & Ordenes, 2017).

A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Richard M. Ryan e Edward L. Deci em 2017, propõe que as pessoas são essencialmente propensas ao crescimento psicológico e à integração e, conseqüentemente, ao aprendizado e à conexão com outros indivíduos (Ryan & Deci, 2020). No entanto, essas tendências humanas não são automáticas: elas requerem apoio para se tornarem robustas (Ryan & Deci, 2020). Os autores destacam que os indivíduos necessitam de suporte para o desenvolvimento de três necessidades psicológicas básicas — autonomia, competência e relacionamento — e que a frustração de qualquer uma dessas necessidades pode ser prejudicial à motivação e ao bem-estar (Ryan & Deci, 2020).

2.3.1 Motivação intrínseca

A motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade pela satisfação inerente em realizá-la, sem a influência de pressões, estímulos ou recompensas externas (Ryan & Deci, 2000). Atividades lúdicas, de exploração e despertadas pela criatividade são exemplos clássicos de comportamentos intrinsecamente motivados, por favorecerem a alegria e a satisfação dos indivíduos (Ryan & Deci, 2020). Em ambientes escolares, a motivação intrínseca está associada a resultados de desempenho e bem-estar, incluindo engajamento, sucesso acadêmico e retenção do profissional (Kotera et al., 2021).

A motivação intrínseca existe tanto dentro dos indivíduos quanto na relação com suas atividades; contudo, as pessoas podem estar intrinsecamente motivadas para algumas atividades e não para outras (Ryan & Deci, 2000). Os comportamentos instrucionais dos professores que apoiam a autonomia dos estudantes representam o meio pelo qual os docentes perseguem seus objetivos instrucionais intrínsecos — ou seja, os resultados desejados que os professores trazem consigo para a sala de aula (Cheon et al., 2018). A motivação intrínseca também resulta em criatividade e aprendizagem de alta qualidade (Ryan & Deci, 2000).

No âmbito da teoria social cognitiva de Bandura (1986), a motivação é concebida como um processo interno que engloba diversos componentes, tais como crenças de autoeficácia, valores, expectativas de resultados, comparações sociais e atribuições (Schunk & DiBenedetto, 2020). Além disso, evidências indicam que a motivação intrínseca exerce um impacto positivo e significativo na promoção da aprendizagem autorregulada dos alunos (Xu et al., 2023). Observa-se, adicionalmente, uma estreita relação entre a motivação intrínseca e a construção da identidade profissional (Xu et al., 2023).

De acordo com Anghelache (2015), a motivação intrínseca dos professores é impulsionada por fatores internos, como o desejo de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos. Além disso, o estudo conduzido por Feng et al. (2023) revelou uma interconexão entre as características motivacionais e afetivas intrínsecas dos docentes, destacando a importância de cultivar orientações intrínsecas positivas tanto antes do ingresso na profissão quanto durante os primeiros anos de carreira. A motivação intrínseca também afeta positivamente o envolvimento sustentado dos profissionais com o trabalho ao longo do tempo (Miao et al., 2020).

Por meio do fornecimento de apoio contínuo ao desenvolvimento de comportamentos docentes eficazes, as instituições educacionais podem criar um ambiente de ensino positivo e sustentável, que beneficie tanto os alunos quanto os professores (Feng et al., 2023). A crença intrínseca do professor é o que o motiva a alcançar os resultados desejados, promovendo maior satisfação no trabalho por meio da autoeficácia (Khan et al., 2024).

Os sistemas educativos tendem a ser altamente centralizados, nos quais o diretor escolar possui pouca autonomia sobre aspectos essenciais, como remuneração e promoção (Panagopoulos et al., 2024). Nesse contexto, a adoção de estratégias diversas — incluindo a promoção de uma cultura organizacional voltada para a aprendizagem — mostra-se um caminho promissor para que o diretor motive os professores e aumente a satisfação geral no trabalho (Panagopoulos et al., 2024).

Essa abordagem evidencia a importância de reconhecer os fatores intrínsecos de motivação que contribuem para o contentamento profissional, influenciando, em última instância, a eficácia da escola (Panagopoulos et al., 2024). Além disso, estudos demonstram que a motivação está diretamente relacionada ao aumento da satisfação no trabalho entre os professores (Akosile & Ekemen, 2022).

Dessa forma, propõe-se a seguinte hipótese:

Hipótese (H1+): A motivação intrínseca afeta de forma positiva a satisfação do professor no trabalho.

2.3.2 Motivação extrínseca

De acordo com Anghelache (2015), a satisfação no trabalho dos professores é influenciada por elementos extrínsecos, como a remuneração e o reconhecimento social. A motivação extrínseca é um construto que se manifesta quando uma atividade é realizada com o objetivo de alcançar um resultado separável. Esse comportamento, por sua vez, pode variar significativamente em termos de autonomia (Ryan & Deci, 2000). A motivação extrínseca possui um caráter heterogêneo e refere-se a comportamentos que vão além da satisfação inerente dos indivíduos (Ryan & Deci, 2020).

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, estabelece quatro subtipos principais de motivação extrínseca: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada (Ryan & Deci, 2020). A regulação externa refere-se a comportamentos motivados por recompensas ou punições, sendo vivenciada como uma experiência controlada e não autônoma (Ryan & Deci, 2020).

Na regulação introjetada, o comportamento do indivíduo é motivado por recompensas internas relacionadas à autoestima, como o desejo de obter sucesso e evitar sentimentos de ansiedade, vergonha ou fracasso, resultando em uma experiência controlada internamente (Ryan & Deci, 2020). Nesse contexto, o estilo de

ensino do professor em sala de aula é essencial, atuando como facilitador do envolvimento dos estudantes. Assim, ao oferecer suporte à autoestima dos alunos, o professor contribui para a satisfação de necessidades psicológicas básicas (Núñez & León, 2018).

A regulação identificada pode ser implementada de forma autônoma pelo indivíduo, quando este reconhece conscientemente o valor de uma atividade e demonstra alta disposição para realizá-la (Ryan & Deci, 2020). Um ambiente de trabalho saudável favorece esse tipo de motivação ao proporcionar elevada autonomia profissional e oportunidades de autorrealização (Wang et al., 2023). Já a regulação integrada é a forma mais autônoma de motivação extrínseca. Nela, o indivíduo não apenas reconhece e se identifica com o valor de uma atividade, mas também a percebe como alinhada a seus interesses e valores fundamentais (Ryan & Deci, 2020).

A liderança do diretor escolar exerce um papel relevante na elevação da autoeficácia dos professores e em seu desejo intrínseco de alcançar os objetivos educacionais, especialmente em contextos nos quais esses profissionais possuem autonomia limitada, carecem de incentivos por desempenho e não recebem recompensas externas (Khan et al., 2024). Em outras palavras, em ambientes marcados pela escassez de fatores de motivação extrínseca. Nesse cenário, a motivação extrínseca torna-se uma estratégia essencial para o sucesso do ensino, uma vez que os professores nem sempre podem contar com a motivação intrínseca dos estudantes, e, em muitas ocasiões, as tarefas educativas propostas não são percebidas como interessantes ou agradáveis (Ryan & Deci, 2000).

Assim, temos a hipótese (H2+): A motivação extrínseca afeta de forma positiva a satisfação do professor no trabalho.

2.4 LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

De acordo com Daniëls et al. (2019), a liderança na educação pode ser compreendida como um processo dinâmico de influência que abrange não apenas os professores, mas também outros membros da comunidade escolar, com o objetivo de promover um ambiente de aprendizagem eficaz. Esse ambiente é percebido por todas as partes interessadas como um valor agregado e é fundamental para assegurar o bom funcionamento dos processos organizacionais na escola. Schoch et al. (2021) recomendam que os diretores escolares direcionem sua atuação tanto para o desenvolvimento da equipe quanto para a satisfação das necessidades individuais dos professores, utilizando estratégias de formação que favoreçam um clima de trabalho positivo.

Para os mesmos autores, a liderança transformacional — caracterizada pela orientação simultânea nos níveis individual e coletivo — representa uma abordagem dual que permite ao diretor escolar influenciar direta e indiretamente a satisfação das necessidades dos docentes. Mahmud (2020) demonstrou que a liderança atua como um instrumento mediador essencial para o desenvolvimento do conhecimento e a promoção da sinergia do capital humano nas organizações. Um comportamento eficaz de liderança transformacional por parte dos diretores escolares tem o potencial de melhorar a motivação e os resultados de desempenho dos profissionais da educação (Morkevičiūtė & Endriulaitienė, 2020).

O ponto de partida para alcançar uma melhoria sustentável no ensino e na aprendizagem, conforme destacam Shava e Heystek (2021), é o diretor escolar implementar uma visão que coloque o ensino e a aprendizagem no centro das ações

da escola, utilizando como ferramentas essenciais a responsabilização, o monitoramento, a avaliação e o desenvolvimento continuado dos professores. Líderes transformacionais inspiram e motivam seus seguidores a sentirem-se confiantes em relação ao desempenho de seu trabalho e dispostos a dedicar-se com mais empenho, o que contribui para uma melhora no desempenho profissional (Ng, 2017).

Berkovich e Eyal (2017) sugerem que os gestores políticos devem facilitar a criação de oportunidades para que os professores tenham acesso regular aos líderes transformacionais. Isso é fundamental para que esses líderes possam oferecer o suporte emocional necessário, promovendo a manutenção da autoestima, da determinação e do comprometimento dos docentes.

A liderança transformacional também exerce um efeito indireto por meio do apoio social proporcionado pelos colegas de equipe. Essa abordagem ressalta a importância do suporte interpessoal no ambiente escolar como forma de promover o bem-estar e a eficácia dos professores. No entanto, os docentes só podem se beneficiar desse apoio social se estiverem dispostos a aceitá-lo (Schoch et al., 2021).

De acordo com Mahmud (2020), existe um efeito mediador significativo da liderança entre os participantes da aprendizagem e a aplicação do conhecimento. Sua pesquisa sobre a influência da liderança transformacional na cultura da aprendizagem, na confiança e na aplicação do conhecimento demonstrou que não há diferenças nas respostas entre professores e diretores escolares — um indicativo da eficácia desse estilo de liderança.

A satisfação profissional dos professores é um fator relevante para seu desempenho, impactando tanto aspectos gerais quanto específicos, como a intenção de rotatividade, o absenteísmo, a qualidade das interações com os alunos, além da motivação e do desempenho destes. Essa satisfação é capaz de produzir efeitos

significativos tanto nos autorrelatos dos professores quanto no desempenho dos estudantes em avaliações externas (Wartenberg et al., 2023).

Estudos anteriores apontam que a liderança transformacional tem um impacto positivo na satisfação no trabalho, tanto na área da educação quanto em diversas outras profissões (Panagopoulos et al., 2024). Além disso, os princípios transformacionais da liderança podem elevar a autoeficácia dos professores, o que, por sua vez, aumenta a motivação intrínseca para ensinar e a satisfação profissional (Thomas et al., 2018). Diante disso, propõe-se a terceira hipótese:

Hipótese (H3a): A liderança transformacional afeta de forma positiva a satisfação do professor no trabalho.

A liderança transformacional destaca-se por sua importância crucial para a produtividade nas organizações, exercendo influência direta sobre o desempenho profissional dos colaboradores e contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade dos vínculos interpessoais entre líderes e liderados (Ng, 2017). Schoch et al. (2021) investigaram a liderança transformacional sob uma perspectiva dual, analisando a relação entre o comportamento de liderança voltado para o indivíduo e a satisfação das necessidades de relacionamento dos professores, encontrando evidências que sustentam essa conexão direta. O estudo elucidou os impactos desse estilo de liderança sobre as variações na satisfação das necessidades dos docentes. Dessa maneira, tem-se a hipótese:

Hipótese (H3b): A liderança transformacional modera o impacto da motivação intrínseca na satisfação do professor no trabalho.

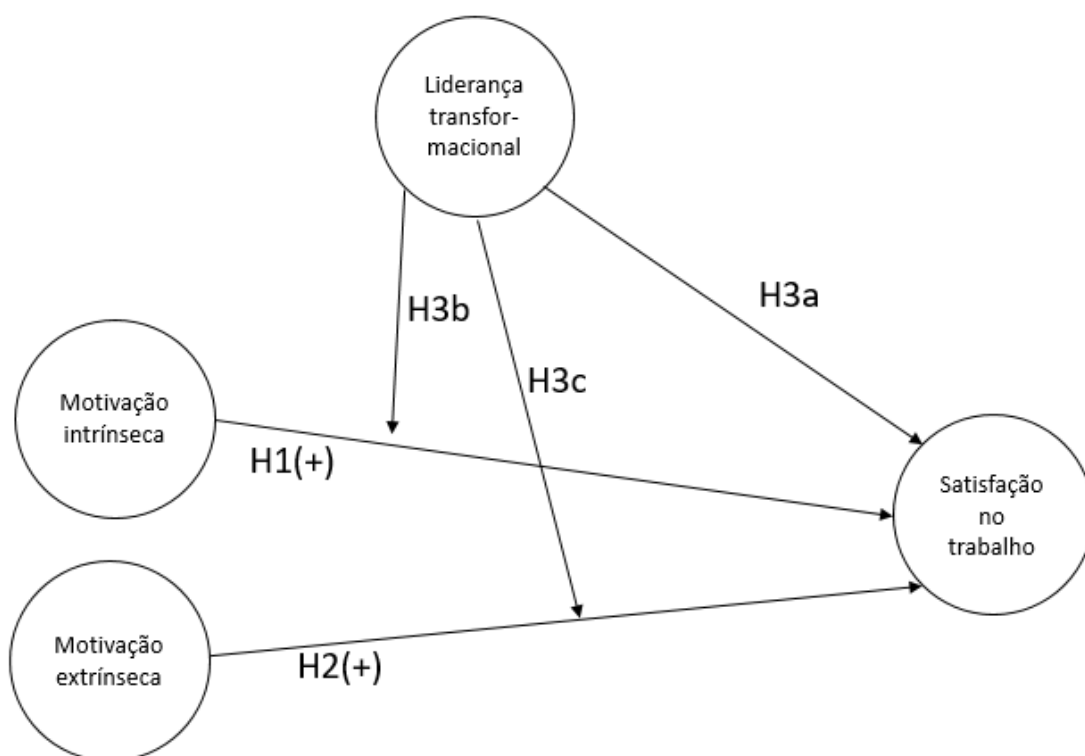
A percepção dos professores sobre a liderança transformacional está positiva e diretamente relacionada às suas atitudes profissionais (Thomas et al., 2018). Isso significa que os docentes tendem a se sentir mais intrinsecamente motivados para ensinar, mais afetivamente comprometidos com a escola e mais satisfeitos com o trabalho quando reconhecem características transformacionais no perfil do diretor escolar (Thomas et al., 2018).

A influência dos estilos de liderança na satisfação profissional pode também ser condicionada por fatores externos, como políticas econômicas e disponibilidade de recursos (Panagopoulos et al., 2024). Diante disso, propõe-se a seguinte hipótese:

Hipótese (H3c): A liderança transformacional modera o impacto da motivação extrínseca na satisfação do professor no trabalho.

O modelo conceitual proposto na Figura 1 ilustra as hipóteses apresentadas:

Figura 1 – Modelo conceitual proposto



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Nota: variáveis de controle utilizadas: faixa etária, escolaridade, sexo, renda e tempo de serviço.

Capítulo 3

3 METODOLOGIA

Para cumprir o objetivo desta pesquisa, que é identificar a influência dos fatores de motivação intrínseca e extrínseca, bem como da liderança transformacional, na satisfação no trabalho de professores da educação básica da rede pública será desenvolvida uma pesquisa quantitativa, descritiva, utilizando dados primários e corte transversal. O público-alvo foi composto por professores da educação básica da rede pública de ensino do Brasil que estejam atuando em escolas nos níveis que vão desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio no ano de 2024. O pré-requisito para os professores participarem desta pesquisa foi trabalhar numa escola pública que possui diretor.

O método de amostragem utilizado foi o não probabilístico por acessibilidade uma vez que o tamanho da população é desconhecido (Hair et al., 2021). Os dados primários serão obtidos por meio de formulário eletrônico (*google forms*) que foi encaminhado aos respondentes por meio de *e-mail* e aplicativo de comunicação instantânea (*WhatsApp*) sem indicação prévia dos participantes. Para alcançar um número maior de respondentes, foi solicitada a colaboração dos respondentes para que compartilhassem o formulário com sua rede de contatos público-alvo desta pesquisa.

Para testar as hipóteses propostas e ilustradas no modelo conceitual, foi realizado um pré-teste com 40 respondentes. No final do questionário de pré-teste, os participantes eram convidados a responder uma questão discursiva onde poderiam relatar sua impressão sobre as afirmações, erros encontrados e o tempo médio de resposta. Os respondentes relataram que o tempo médio para conclusão do

questionário variou entre 5 e 20 minutos, e as afirmações foram consideradas claras e de fácil entendimento. O pré-teste revelou apenas erros ortográficos no formulário de pesquisa. Encerrada a fase de pré-teste as respostas coletadas foram incorporadas à base de dados da pesquisa.

A pesquisa foi aplicada no período de setembro a novembro de 2024. A amostragem foi estimada utilizando o *software* G-power (versão 3,1.9.7) considerando o tamanho do efeito de Cohen (f^2) de 0,15 (médio), nível de poder estatístico desejado de 0,80, nível de probabilidade igual a 0,05 e quantidade de preditores igual a três conforme orientações de Sarstedt et al. (2022). A amostra mínima obtida foi de 119. A pesquisa foi respondida por 354 participantes, alcançando 2,97 vezes o tamanho da amostragem mínima necessária, o que atende aos critérios recomendados por Ringle et al. (2014). Além disso, a pesquisa era composta por 41 afirmações e alcançou uma média de 8,6 respondentes, o que atende ao tamanho da amostragem de 5 a 10 respondentes por afirmação conforme definido por Hair et al. (2009).

O construto de motivação utilizado possui duas escalas primárias com afirmativas do Inventário de Preferência de Trabalho projetado para avaliar diferenças individuais nas orientações motivacionais intrínsecas e extrínsecas e capturar seus principais elementos (Amabile et al., 1994). A motivação intrínseca foi mensurada por 15 itens, dentre eles “O que mais importa para mim é gostar do que faço.” e “Não importa qual seja o resultado de um projeto, fico satisfeito se sinto que ganhei uma nova experiência.”. A motivação extrínseca foi mensurada por 15 itens, dentre eles “Estou fortemente motivado pelo dinheiro que posso ganhar.” e “Tenho que sentir que estou ganhando alguma coisa pelo que faço.”

Para mensurar a satisfação no trabalho foi utilizada a escala de cinco itens retirados da medida de satisfação no trabalho de Brayfield & Rothe (1951) que

apresenta afirmativas como “Eu me sinto bastante satisfeito com meu trabalho atual.” e “Eu realmente gosto do meu trabalho.”. A liderança transformacional foi mensurada com afirmações do questionário multifatorial de liderança de Bass e Avolio (1990) composto por oito itens como “O diretor me incentiva a enfrentar desafios.” e “O diretor dedica tempo para entender minhas necessidades.” (Dai et al. 2013). Para os construtos dessa pesquisa será utilizada escala *Likert* de cinco pontos, sendo 1 para discordo totalmente 5 para concordo totalmente. Os construtos estão detalhados no apêndice A.

No meio do questionário foi posicionada uma questão de controle para verificar se o respondente estava lendo as afirmações solicitando que fosse marcado o item 2 da escala. Do total de respondentes, 37 (10,5%) não marcaram o item solicitado, indicando que a questão não foi lida e as respostas foram marcadas aleatoriamente. As respostas desses participantes foram excluídas das etapas de modelo de mensuração, do modelo estrutural e do teste de hipóteses, sendo mantidas apenas na análise do perfil da amostra. Portanto, dos 354 participantes, 314 (89,5%) foram mantidas para a validação do modelo.

O conjunto de construtos da pesquisa incluiu sete afirmações com sentido reverso que apresentavam sentido oposto às demais, visando compensar o efeito de respondentes que tendem a concordar com todas as afirmações. No construto de motivação extrínseca temos como exemplo a afirmação reversa “Não me preocupo muito com o que os outros pensam do meu trabalho.” Para a análise de dados no software SmarPLS as respostas a estas afirmações foram invertidas, ou seja, o item 1 ('concordo totalmente') foi convertido em 5 ('discordo totalmente') e o item 2 de concordo parcialmente foi convertido em 4 de discordo parcialmente e vice-versa. O item 3 que representa neutralidade ('nem concordo nem discordo') foi mantido.

Após a análise inicial das respostas às questões demográficas e de controle, os dados coletados foram analisados por meio da técnica de Modelagem de Equações Estruturais (*Structural Equation Modeling – SEM*), utilizando o software SmartPLS 4 (versão 4.1.0.9). Essa análise permitiu estimar a força das relações entre os construtos e avaliar o grau de ajuste dos dados ao modelo proposto (Hair et al., 2019).

A Modelagem de Equações Estruturais é uma abordagem estatística que combina análise fatorial e regressão para investigar relações complexas entre variáveis observáveis (Hair et al., 2021). O método *Partial Least Squares* (PLS), ou Mínimos Quadrados Parciais, utilizado neste estudo, adota uma abordagem preditiva, sendo particularmente adequado por maximizar a variância explicada das variáveis dependentes (endógenas) (Hair et al., 2021).

A avaliação do modelo de mensuração, é essencial para verificar a validade e a confiabilidade das variáveis, assegurando que estas representam adequadamente os construtos do modelo (Bido & Silva, 2019). Nesse processo, foram considerados como critérios a confiabilidade dos indicadores, em que os *loadings* devem ser superiores a 0,7 para indicar uma correlação forte entre os indicadores e a variável latente; a confiabilidade composta e o Alfa de Cronbach, ambos exigindo valores acima de 0,7 para demonstrar consistência interna das escalas; a validade convergente, avaliada pelo *Average Variance Extracted* (AVE), com um valor mínimo recomendado de 0,5; e a validade discriminante, analisada pelo critério de Fornell-Larcker, que requer que o AVE de cada construto seja maior do que as correlações quadradas com outros construtos, assegurando a distinção entre os construtos do modelo (Hair et al., 2021).

O modelo estrutural foi avaliado para examinar as relações entre as variáveis e testar as hipóteses propostas. Entre as métricas mais relevantes analisadas foram

utilizados os coeficientes de caminho, que indica a força e a direção das relações entre os construtos, com sua significância estatística avaliada por meio de análise *bootstrap*; o R^2 , que mede o poder explicativo do modelo, indicando a proporção da variância das variáveis dependentes explicada pelas independentes, sendo valores acima de 0,50 considerados substanciais; os índices f^2 e q^2 foram considerados para avaliar os efeitos de tamanho e preditivo de cada construto; e o VIF (*Variance Inflation Factor*), foi utilizado para verificar a colinearidade entre os construtos, garantindo a qualidade e a robustez das análises realizadas. Foi considerado também o valor de Q^2 , uma métrica que avalia a capacidade preditiva do modelo (Hair et al., 2021).

O teste de hipóteses realizado no SmartPLS utilizou a análise *bootstrap* para calcular intervalos de confiança e estatísticas que verificam a significância dos coeficientes de caminho (f^2 = efeito) e o p-valor que mostra a significância estatística do efeito (Hair et al., 2021).

Capítulo 4

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 DESCRIÇÃO E VALIDAÇÃO DA AMOSTRA

Inicialmente, foram analisados os dados com o objetivo de descrever o perfil demográfico e profissional dos participantes. A amostra contou com 354 participantes, sendo que três deles foram excluídos por não se enquadrarem no público-alvo, que compreendia professores da educação básica atuando em escolas públicas com direção escolar. Do total de participantes, 276 (78,6%) se declararam do sexo feminino e 75 (21,4%) do sexo masculino. Quanto ao vínculo empregatício, a maioria (61%) atua como servidor contratado temporariamente, enquanto os demais 39% possuem vínculo efetivo. A distribuição etária dos participantes foi considerada homogênea: 29,3% tinham até 35 anos; 35,6% estavam entre 36 e 45 anos; e 35,1% tinham mais de 46 anos. A Tabela 1 apresenta o perfil dos respondentes da pesquisa.

Tabela 1 - Perfil da amostra

Dados demográficos	Descrição	n	%
Sexo	Masculino	75	21,4
	Feminino	276	78,6
	Prefiro não declarar	0	0
Vínculo	Estável (efetivo/concursado)	137	39
	Contrato de trabalho temporário	214	61
Faixa etária	Menos de 18 anos	0	0
	Entre 18 e 25 anos	13	3,7
	Entre 26 e 35 anos	90	25,6
	Entre 35 e 45 anos	125	35,6
	Entre 46 e 55 anos	89	25,4
	Mais de 56 anos	34	9,7
Escolaridade	Graduação	55	15,7
	Pós-graduação lato sensu	244	69,5
	Pós-graduação stricto sensu (mestrado)	41	11,7
	Pós-graduação stricto sensu (doutorado)	11	3,1
Tempo de serviço na educação	Menos de 5 anos	87	24,8
	Entre 6 e 10 anos	66	18,8
	Entre 10 e 15 anos	61	17,4
	Entre 16 e 20 anos	52	14,8
	Entre 20 e 25 anos	39	11,1
	Mais de 25 anos	46	13,1
Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 1 412,00)		4	1,1

Faixa de renda	De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 1412,00 a R\$ 2 824,00)	30	8,5
	De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 2825,00 a R\$ 4 236,00)	104	29,6
	De 3 a 4 salários mínimos (R\$ 4237,00 a R\$ 5 648,00)	118	33,6
	De 4 a 5 salários mínimos (R\$ 5649,00 a R\$ 7060,00)	54	15,4
	Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 7060,00)	41	11,7

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

A escolaridade dos participantes da pesquisa concentrou-se no nível de especialização (pós-graduação lato sensu), com 69,5%. Em relação ao tempo de serviço, observa-se uma representação expressiva de 24,8% dos participantes com menos de cinco anos de experiência na educação.

A faixa de renda revela que 1,1% dos respondentes possuem renda inferior a um salário mínimo (equivalente a R\$ 1.412,00 em novembro de 2024). A maioria dos respondentes (71,7%) declarou renda entre um e quatro salários mínimos, enquanto 27,1% relataram receber mais de quatro salários mínimos.

A pesquisa foi respondida por professores de todas as regiões geográficas do Brasil, sendo que 94,1% dos participantes residem na região Sudeste. O questionário aplicado incluiu três perguntas voltadas à identificação de aspectos relacionados ao tempo de serviço dos respondentes e à duração do cargo ocupado pelo diretor da escola em que trabalham. A primeira questão investigou em quantas escolas o professor atua; os dados indicam que 78,1% trabalham em apenas uma escola, 19,1% em duas escolas, e 2,8% em três ou mais instituições.

A segunda pergunta foi: “Há quanto tempo o diretor da escola onde você trabalha ocupa o cargo?”. As respostas apresentaram distribuição relativamente homogênea: 28,5% dos participantes afirmaram que o diretor está no cargo entre 1 e 3 anos; 22,8%, entre 6 e 10 anos; 21,9%, entre 3 e 6 anos; 13,7%, há menos de 1 ano; 10,5%, há mais de 10 anos; e 2,6% não souberam informar.

A terceira questão investigou há quanto tempo (de forma contínua ou não) os professores trabalham na escola sob a gestão do mesmo diretor. Os resultados mostraram que 40,5% dos respondentes estão sob a mesma direção entre 1 e 3 anos; 30,5%, há menos de 1 ano; 15,4%, entre 3 e 6 anos; 8,8%, entre 6 e 10 anos; e 4,8%, há mais de 10 anos. O questionário aplicado encontra-se no Apêndice B.

4.2 VALIDADE DO MODELO DE MENSURAÇÃO

A análise de dados foi iniciada com a validação dos construtos propostos no modelo teórico desta pesquisa, utilizando Análise Fatorial Confirmatória (AFC) para verificar a validade convergente, a validade discriminante e a consistência interna dos construtos (Hair et al., 2019). Para que um item seja considerado aceitável, é necessário que apresente carga fatorial maior ou igual a 0,708, conforme recomendado por Hair et al. (2019).

As cargas fatoriais dos construtos de motivação intrínseca e motivação extrínseca apresentaram-se baixas, sendo que cinco itens apresentaram carga negativa. Os itens com menor carga fatorial foram excluídos um a um, até que os itens remanescentes de cada construto atingissem uma carga fatorial mínima de 0,600 — valor considerado aceitável por Bido e Silva (2019) e Sarstedt et al. (2022), desde que os critérios de validade CR (confiabilidade composta) e AVE (Variância Média Extraída) também fossem atendidos, o que de fato ocorreu. O critério proposto por esses autores foi adotado para evitar que o construto de motivação extrínseca permanecesse com apenas dois itens.

No construto de liderança transformacional, todos os oito itens foram mantidos. Já os construtos de motivação intrínseca e motivação extrínseca, que inicialmente possuíam 15 itens cada, foram reduzidos para três itens com carga fatorial válida. No

caso do construto de satisfação, dos cinco itens inicialmente previstos, apenas um foi excluído. A Tabela 2 apresenta esses resultados.

Tabela 2 - Carga fatorial, consistência interna e validade convergente

Construto	Itens	Carga fatorial	Cronbach's alpha	CR	AVE
Liderança transformacional	LT1	0.622	0.920	0.935	0.646
	LT2	0.876			
	LT3	0.693			
	LT4	0.863			
	LT5	0.879			
	LT6	0.825			
	LT7	0.811			
	LT8	0.824			
Motivação extrínseca	ME3	0.890	0.720	0.844	0.649
	ME4	0.870			
	ME7	0.631			
Motivação intrínseca	MI1	0.900	0.903	0.939	0.837
	MI2	0.936			
	MI3	0.909			
Satisfação	ST1	0.859	0.840	0.892	0.676
	ST2	0.853			
	ST4	0.875			
	ST5R	0.687			

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Legenda: LT – liderança transformacional; ME – motivação extrínseca; MI – motivação intrínseca; ST – satisfação; a letra R indica um item reverso (afirmação negativa).

As cargas fatoriais obtidas indicam que os itens de cada construto estão fortemente correlacionados entre si, indicando que medem a mesma coisa (Hair et al., 2019). A pesquisa possuía um total de oito itens com afirmações reversas (negativas) dos quais cinco apresentaram as cargas mais baixas, todas elas negativas. O item reverso ST3R “Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar.” apresentou carga de 0,528 e também foi excluído. A única afirmação reversa mantida foi o item ST5R “Considero meu trabalho bastante desagradável.” que apresentou carga fatorial 0,687.

Para todos os construtos, o Alfa de Cronbach apresentou valores acima de 0,7, o que indica uma boa consistência interna (Hair et al., 2019). No entanto, o construto de motivação extrínseca apresentou o menor valor (0,720). Os resultados obtidos para o índice de confiabilidade composta (rho_c) também ficaram acima de 0,7, conforme

recomendado por Hair et al. (2019). Esses indicadores demonstram o grau em que os itens de um mesmo construto estão correlacionados entre si, indicando se medem, de forma homogênea, o mesmo conceito (Hair et al., 2019).

A Variância Média Extraída (AVE) indica o quanto os indicadores de um construto estão, de fato, representando esse construto, com foco na qualidade das associações internas (Hair et al., 2019). Os valores de AVE devem ser superiores a 0,5, o que significa que o construto explica mais de 50% da variância de seus indicadores — sendo esse considerado um bom nível de validade convergente (Hair et al., 2019).

A validade discriminante foi verificada para garantir que os construtos medidos no modelo fossem, de fato, distintos entre si. Para isso, foi utilizado inicialmente o critério de Fornell-Larcker, que analisa se a raiz quadrada da Variância Média Extraída (AVE) de um construto é maior do que suas correlações com os demais construtos (Hair et al., 2021). Tal condição foi atendida por todos os construtos, conforme indicado na Tabela 3.

Tabela 3 - Critério de Fornell & Lacker

Construtos	LT	ME	MI	ST
Liderança Transformacional (LT)	0.804			
Motivação extrínseca (ME)	0.284	0.806		
Motivação intrínseca (MI)	0.214	0.195	0.915	
Satisfação (ST)	0.415	0.184	0.345	0.822

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Para confirmar a validade discriminante, foi analisada a tabela de cargas cruzadas, a qual demonstrou que cada indicador apresentou carga mais elevada no construto ao qual está associado do que nos demais. Esse resultado confirma a

validade discriminante, garantindo que os construtos sejam distintos entre si (Hair et al., 2021), conforme indicado na Tabela 4.

Tabela 4 - Critério de cargas cruzadas

Construtos	Itens	LT	ME	MI	ST
Liderança Transformacional (LT)	LT1	0.622	0.121	0.055	0.286
	LT2	0.876	0.217	0.231	0.372
	LT3	0.693	0.202	0.081	0.361
	LT4	0.863	0.223	0.108	0.332
	LT5	0.879	0.274	0.171	0.386
	LT6	0.825	0.278	0.205	0.295
	LT7	0.811	0.223	0.238	0.334
	LT8	0.824	0.256	0.236	0.298
Motivação extrínseca (ME)	ME3	0.255	0.890	0.178	0.214
	ME4	0.233	0.870	0.118	0.158
	ME7	0.192	0.631	0.178	0.044
Motivação intrínseca (MI)	MI1	0.220	0.183	0.900	0.311
	MI2	0.200	0.161	0.936	0.284
	MI3	0.167	0.188	0.909	0.347
Satisfação (ST)	ST1	0.413	0.191	0.269	0.859
	ST2	0.318	0.163	0.343	0.853
	ST4	0.372	0.178	0.306	0.875
	ST5R	0.230	0.029	0.194	0.687

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

O último critério utilizado para verificar a validade discriminante foi o indicador razão *Heterotrait-Monotrait Ratio* (HTMT) que é utilizado para comparar a correlação entre itens de diferentes construtos com a correlação entre itens do mesmo construto (Hair et al., 2021) e está indicado na Tabela 5.

Tabela 5 - Critério HTMT

Construtos	LT	ME	MI	ST
Liderança transformacional (LT)				
Motivação extrínseca (ME)	0.344			
Motivação intrínseca (MI)	0.227	0.244		
Satisfação (ST)	0.462	0.230	0.387	

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

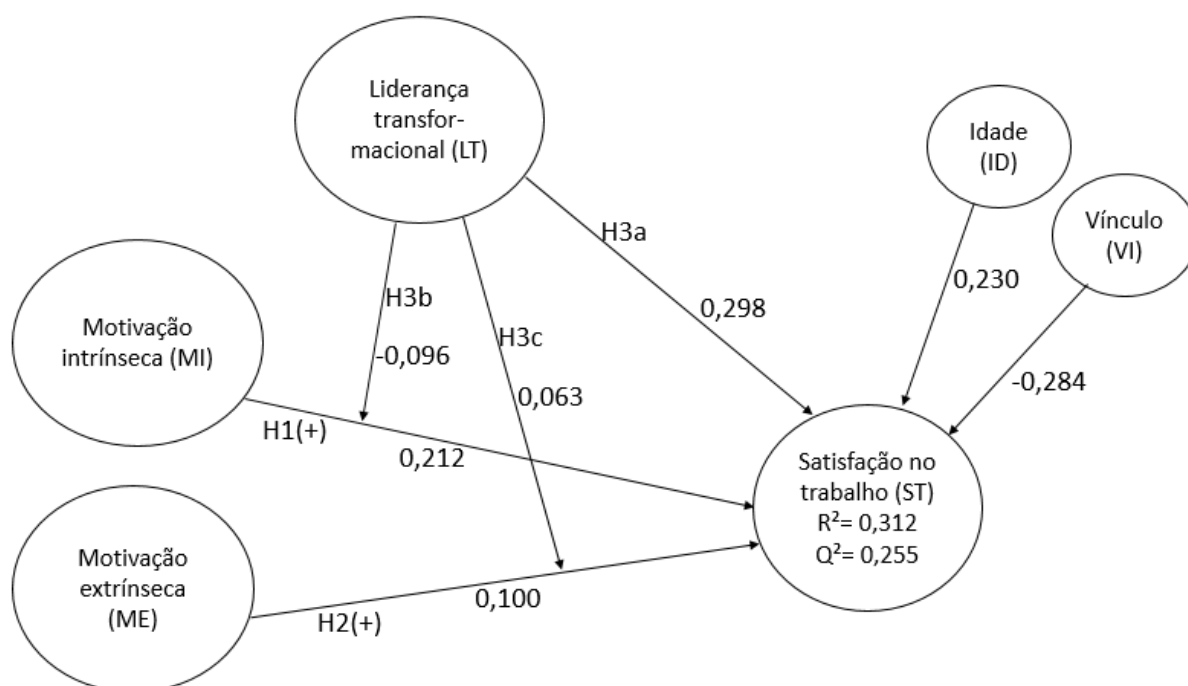
Os resultados obtidos mostram que todos os valores atendem ao critério aceitável de ser menor que 0,9, garantindo que os construtos do modelo são

conceitualmente distintos, confirmando a validade discriminante (Sarstedt et al., 2022).

4.3 ANÁLISE DO MODELO ESTRUTURAL – TESTE DE HIPÓTESES

A análise das hipóteses propostas nesta pesquisa foi realizada por meio da verificação da significância das relações entre os construtos. Para isso, foi aplicado o procedimento de bootstrapping com 5.000 subamostras, e analisada a significância das variáveis de controle sobre os construtos endógenos (Sarstedt et al., 2022). As únicas variáveis de controle que apresentaram relação significativa com o construto de satisfação no trabalho foram idade e tipo de vínculo. Por outro lado, as variáveis sexo, renda e escolaridade não demonstraram relações significativas com a satisfação no trabalho (Figura 2).

Figura 2 – Modelo conceitual proposto



Fonte: elaborado pelo autor (2024).

Nota: R²: coeficiente de determinação e Q²: capacidade preditiva.

As hipóteses foram testadas com e sem a inclusão das variáveis de controle. A primeira hipótese (H1+) propôs que a motivação intrínseca afeta positivamente a satisfação do professor no trabalho, sendo suportada com um p-valor de 0,000 em ambos os testes e com um valor de efeito (original sample, Γ) de 0,212 com as variáveis de controle e de 0,244 sem variáveis de controle, o que indica uma relação positiva, porém fraca (Hair et al., 2019). A segunda hipótese (H2+), que afirmava que a motivação extrínseca afeta positivamente a satisfação do professor no trabalho, foi rejeitada. Apresentou um p-valor de 0,055 e efeito (Γ) de 0,100 com as variáveis de controle, e p-valor de 0,201 com efeito de 0,068 sem variáveis de controle, indicando uma relação positiva fraca (Hair et al., 2019).

A hipótese H3a afirma que a liderança transformacional afeta positivamente a satisfação do professor no trabalho. Essa hipótese foi suportada, apresentando um p-valor de 0,000 e um efeito (Γ) de 0,352 sem variáveis de controle, e de 0,298 com variáveis de controle, indicando uma relação positiva fraca (Hair et al., 2019). Já a hipótese H3b propõe que a liderança transformacional modera o impacto da motivação intrínseca na satisfação do professor no trabalho. Os resultados mostraram um p-valor de 0,056 sem variáveis de controle e de 0,039 com variáveis de controle, com efeito negativo fraco ($\Gamma = -0,096$) em ambos os casos (Hair et al., 2019). Assim, a H3b foi suportada apenas na análise que considerou as variáveis de controle, sendo rejeitada na análise sem essas variáveis.

A hipótese H3c propõe que a liderança transformacional modera o impacto da motivação extrínseca na satisfação do professor no trabalho. No entanto, essa hipótese foi rejeitada em ambas as análises, com e sem variáveis de controle. Sem as variáveis de controle, o modelo apresentou um efeito (Γ) de 0,073 e um p-valor de 0,193; com as variáveis de controle, o efeito foi de 0,063 e o p-valor de 0,240. Esses

resultados indicam uma relação inexistente ou fraca entre os construtos (Hair et al., 2019). Os resultados detalhados de efeito e significância encontram-se na Tabela 6.

Tabela 6 - Resultados com e sem variáveis de controle

Hipóteses	Efeito direto	Resultado sem variáveis de controle		Resultado com variáveis de controle		f ²	
		Γ (efeito)	p-valor	Γ (efeito)	p-valor	Sem variáveis de controle	Com variáveis de controle
H1+	MI => ST	0,244	0,000	0,212	0,000	0,074	0,058
H2+	ME => ST	0,068	0,201	0,100	0,055	0,006	0,013
H3a	LT => ST	0,352	0,000	0,298	0,000	0,150	0,106
Efeito moderador							
H3b	LT => MI => ST	-0,096	0,056	-0,096	0,039	0,015	0,016
H3c	LT => ME => ST	0,073	0,193	0,063	0,240	0,009	0,007
Variáveis de controle		Resultado com variáveis de controle					
		Γ (efeito)		p-valor			
Idade (ID)	ID => ST	0,230		0,000		0,067	
Vínculo (VI)	VI => ST	-0,284		0,005		0,024	

Legenda: LT – liderança transformacional; ME – motivação extrínseca; MI – motivação intrínseca; ST – satisfação.

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Foi analisado também o tamanho dos efeitos dos construtos exógenos sobre o construto endógeno por meio do Coeficiente de Cohen (f²). De acordo com os critérios de Hair et al. (2019), os efeitos são classificados como pequenos quando f² > 0,02, médios quando f² > 0,15 e grandes quando f² > 0,35. Assim, os resultados apresentados na Tabela 6 indicam que, tanto na análise com quanto sem as variáveis de controle, o tamanho dos efeitos foi considerado pequeno para todas as hipóteses testadas.

Além disso, os valores do VIF (Fator de Inflação da Variância) foram utilizados para verificar a presença de multicolinearidade entre os construtos. Seguindo os critérios propostos por Hair et al. (2019), o VIF ideal deve ser inferior a 3,000, parâmetro atendido em ambas as análises (com e sem variáveis de controle), o que indica ausência de redundância excessiva entre os construtos. Os resultados detalhados estão apresentados na Tabela 7 a seguir.

Tabela 7 - Resultado VIF dos construtos

Hipótese	Efeito	VIF sem variáveis e controle	VIF com variáveis e controle
H1+	MI => ST	1,092	1,128
H2+	ME => ST	1,107	1,130
H3a	LT => ST	1,120	1,223
H3b	LT => MI => ST	1,065	1,066
H3c	LT => ME => ST	1,054	1,057
Variáveis de controle			
	ID => ST		1,150
	VI => ST		1,175

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Legenda: LT – liderança transformacional; ME – motivação extrínseca; MI – motivação intrínseca; ST – satisfação; ID – idade; VI – tipo de vínculo.

Para verificar a multicolinearidade entre os indicadores, também foi utilizado o Fator de Inflação da Variância (VIF), cujo valor é considerado adequado quando inferior a 3, embora valores de até 5 possam ser aceitos, conforme recomendado por Hair et al. (2019). Os resultados dos VIFs permaneceram dentro dos limites aceitáveis tanto na análise com quanto na análise sem as variáveis de controle, conforme apresentado na Tabela 8.

Tabela 8 - Resultado VIF dos indicadores

Construto	Indicadores	VIF
Liderança transformacional	LT1	1.545
	LT2	3.571
	LT3	1.678
	LT4	3.475
	LT5	3.771
	LT6	2.608
	LT7	2.467
	LT8	2.564
Motivação extrínseca	ME3	2.054
	ME4	2.090
	ME7	1.153
Motivação intrínseca	MI1	2.618
	MI2	3.857
	MI3	2.870
Satisfação no trabalho	ST1	2.020
	ST2	2.066
	ST4	2.274
	ST5R	1.465
Variáveis de controle	ID	1,000
	VI	1,000

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Legenda: LT – liderança transformacional; ME – motivação extrínseca; MI – motivação intrínseca; ST – satisfação; ID – idade; VI – tipo de vínculo; a letra R indica um item reverso (afirmação negativa).

O teste das hipóteses considerou também o coeficiente de determinação (R^2) por ser uma métrica que indica a proporção da variância de uma variável endógena satisfação no trabalho. Os valores obtidos indicam uma medida da qualidade preditiva do modelo (capacidade explicativa). O valor de R^2 obtido na análise de dados foi de 0,263 sem as variáveis de controle e de 0,312 com o controle. Seguindo os critérios de Hair et al. (2019), o valor de R^2 está entre 0,25 e 0,5 indicando que é um valor considerado moderado com boa explicação preditiva.

Também foi considerado o valor de Q^2 , uma métrica que avalia a capacidade preditiva do modelo (qualidade de previsão), sendo obtida por meio do procedimento de validação cruzada (cross-validated redundancy). Essa métrica indica até que ponto os valores observados são reproduzidos pelo modelo com base nos valores preditos (Hair et al., 2021). O valor de Q^2 obtido foi de 0,223 no teste sem as variáveis de controle e de 0,255 no teste com as variáveis de controle, o que, de acordo com os critérios de Hair et al. (2019), indica uma relevância preditiva moderada. Os valores de R^2 e Q^2 estão apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Coeficientes dos construtos endógenos do modelo				
Construto	R^2 sem variáveis de controle	R^2 com variáveis de controle	Q^2 sem variáveis de controle	Q^2 com variáveis de controle
Satisfação (ST)	0,263	0,312	0,223	0,255

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Para avaliar o impacto ou a relevância preditiva dos construtos exógenos sobre a variável endógena, foi calculado o valor de q^2 (potência do efeito), que quantifica a magnitude do impacto das variáveis explicativas (exógenas) sobre a variável dependente (endógena) do modelo, indicando a capacidade preditiva que essas variáveis possuem em relação ao construto que está sendo explicado. O teste foi realizado considerando as variáveis de controle.

De acordo com os critérios de Hair et al. (2020), a potência do efeito é classificada como pequena ($q^2 > 0,02$), média ($q^2 > 0,15$) ou grande ($q^2 > 0,35$). Os resultados demonstraram que o construto de liderança transformacional apresentou potência do efeito pequena ($q^2 = 0,120$), assim como a motivação extrínseca ($q^2 = 0,002$) e a motivação intrínseca ($q^2 = 0,064$). Entre as variáveis de controle, a idade apresentou potência do efeito pequena ($q^2 = 0,045$) e o tipo de vínculo, uma potência nula ($q^2 = 0,000$), conforme apresentado na Tabela 10.

Tabela 10 - Coeficientes dos construtos endógenos do modelo

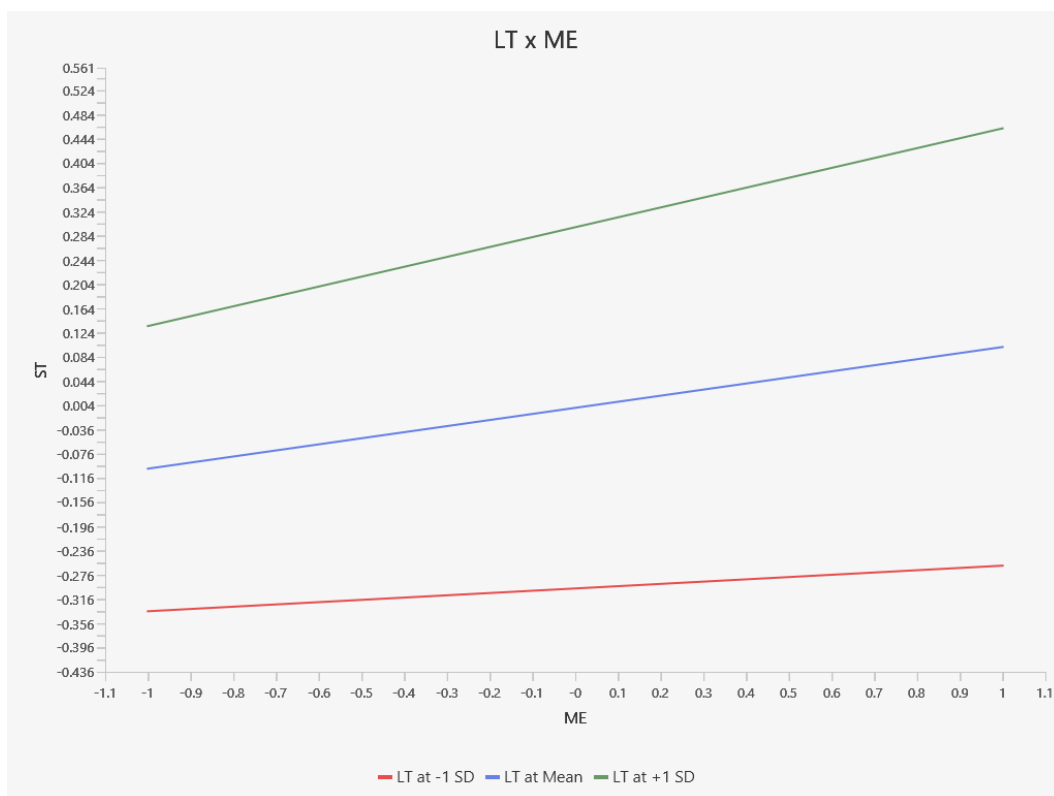
Efeito	q^2
MI => ST	0,064
ME => ST	0,002
LT => ST	0,120
ID => ST	0,045
VI => ST	0,000

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Legenda: LT – liderança transformacional; ME – motivação extrínseca; MI – motivação intrínseca; ST – satisfação; ID – idade; VI – tipo de vínculo.

Adicionalmente, foram analisados os gráficos de moderação por meio do Simple Slope Analysis (análise de inclinações simples), com o objetivo de compreender as interações moderadoras e sua relevância prática no modelo (Hair et al., 2021). Os gráficos (Figura 3 e Figura 4) indicam um efeito positivo da liderança transformacional sobre a motivação intrínseca e extrínseca. No entanto, o fato de as linhas serem quase paralelas sugere que a liderança transformacional afeta de forma pouco expressiva a inclinação da linha de regressão, revelando, portanto, um efeito moderador fraco (Hair et al., 2021).

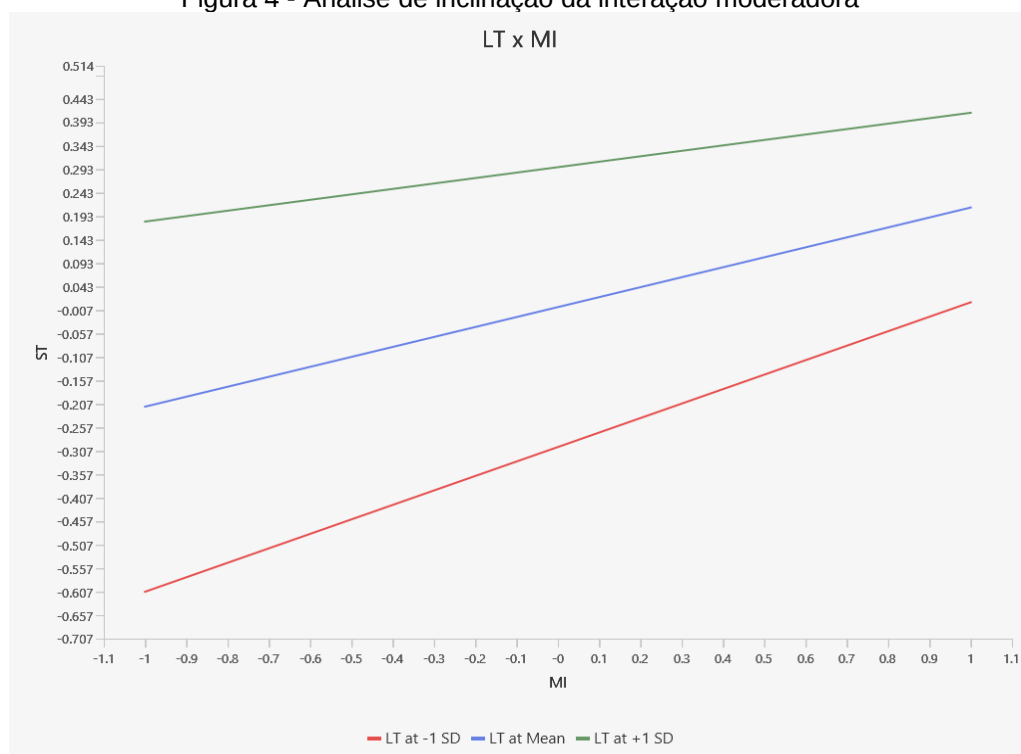
Figura 3 - Análise de inclinação da interação moderadora



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Legenda: LT – liderança transformacional; ME – motivação extrínseca; ST – satisfação.

Figura 4 - Análise de inclinação da interação moderadora



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Legenda: LT – liderança transformacional; MI – motivação intrínseca; ST – satisfação.

Adicionalmente, foi realizado o teste de capacidade preditiva com validação cruzada (*Cross-Validated Predictive Ability Test – CVPAT*), a fim de verificar a validade preditiva do modelo de caminhos. Inicialmente, analisou-se se as previsões do PLS-SEM são superiores às previsões do *Benchmark* da Média do Indicador (*Indicator-Averages – IA*), critério necessário para se considerar que há validade preditiva. Em seguida, foi verificado se as previsões do PLS-SEM superam as do *Benchmark* do Modelo Linear (*Linear Model – LM*), o que indicaria uma validade preditiva forte, conforme os critérios propostos por Sharma et al. (2023).

Na Tabela 11, observa-se que a perda preditiva do PLS-SEM (0,987) é menor do que a do IA (1,191), indicando validade preditiva. A diferença de perda (-0,205) foi estatisticamente significativa ($t = 3,617$; $p < 0,001$), o que confirma que o modelo PLS-SEM supera o *benchmark* IA. Em relação ao modelo linear, a perda do PLS-SEM (0,987) também foi ligeiramente inferior à do LM (1,004); contudo, essa diferença de perda (-0,017) não foi estatisticamente significativa ($t = 0,675$; $p = 0,500$). Isso sugere que, embora o PLS-SEM apresente leve vantagem, ele não demonstra forte validade preditiva quando comparado ao modelo linear (Sharma et al., 2023).

Tabela 11 - Resultados do CVPAT Benchmark

CVPAT total	Perda no PLS-SEM	Perda no Benchmark	Diferença de perda	t valor	p valor
Benchmark_IA total	0,987	1,191	-0,205	3,617	0,000
Benchmark_LM total	0,987	1,004	-0,017	0,675	0,500

Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pelo autor (2024).

Legenda: CVPAT: teste de capacidade preditiva com validação cruzada; IA: Média do Indicador; LM: Modelo linear.

Capítulo 5

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos na análise desta pesquisa oferecem importantes insights sobre as relações entre liderança transformacional, motivação (intrínseca e extrínseca) e a satisfação no trabalho de professores da educação básica atuantes em escolas públicas. O perfil da amostra revelou uma predominância de professores do sexo feminino (78,6%) e uma maioria com vínculo contratual temporário (61%), refletindo a realidade do mercado educacional brasileiro, caracterizado por alta rotatividade e vínculos laborais precários (Foguel & Scheuenstuhl, 2018).

A elevada proporção de docentes com pós-graduação lato sensu (69,5%) evidencia o esforço contínuo de qualificação por parte desses profissionais, embora tal investimento nem sempre seja acompanhado por estabilidade contratual ou valorização salarial (Saviani, 2009; Foguel & Scheuenstuhl, 2018). Esse contexto socioeconômico contribui para a compreensão das dinâmicas observadas entre satisfação no trabalho, estilos de liderança e tipos de motivação.

Durante o processo de validação do modelo de mensuração, foram identificados desafios específicos relacionados aos itens dos construtos de motivação intrínseca e extrínseca, sobretudo devido às cargas fatoriais baixas ou negativas em itens com formulação reversa. A exclusão desses itens revelou-se necessária para alcançar valores adequados de confiabilidade composta (CR) e variância média extraída (AVE), em conformidade com os critérios estabelecidos por Hair et al. (2019) e Bido e Silva (2019). Esse ajuste metodológico garantiu a validade convergente dos construtos e possibilitou a realização de análises estruturais com maior robustez.

Os testes de validade discriminante confirmaram que os construtos avaliados são distintos entre si, com base em critérios robustos como Fornell-Larcker, cargas cruzadas e a razão de correlação heterotrait-monométodo (HTMT). Esses resultados asseguram que as variáveis do modelo medem conceitos únicos, minimizando a sobreposição de significados e reduzindo possíveis ambiguidades interpretativas (Hair et al., 2021).

A literatura contemporânea destaca que a motivação exerce um papel fundamental no fortalecimento da capacidade de liderança e no aumento da satisfação no ambiente de trabalho (Aljumah, 2023). A análise estrutural realizada nesta pesquisa demonstrou que a motivação intrínseca exerce um efeito positivo, ainda que fraco, sobre a satisfação no trabalho dos professores da educação básica (H1+ suportada, conforme apresentado na Tabela 6). Tal resultado está em consonância com as teorias motivacionais de Ryan e Deci (2020), que ressaltam o valor da autonomia, do propósito e do significado atribuído ao trabalho como pilares do bem-estar e do engajamento profissional.

Contudo, a magnitude reduzida desse efeito pode indicar a influência de fatores contextuais externos — como infraestrutura precária, sobrecarga de trabalho ou ausência de reconhecimento institucional — que limitam o potencial da motivação intrínseca. Isso reforça a sua importância como uma variável crítica, especialmente no contexto organizacional das escolas públicas, onde as condições estruturais podem restringir o florescimento da motivação autônoma (Aljumah, 2023).

Em contrapartida, a hipótese de que a motivação extrínseca afeta positivamente a satisfação no trabalho (H2+) não foi suportada pelos dados (Tabela 6), indicando ausência de significância estatística nessa relação. Esse achado sugere que incentivos externos, como recompensas financeiras ou reconhecimento

institucional, embora relevantes, não são suficientes para promover um engajamento profissional duradouro.

Tais resultados convergem com os estudos de Klein e Mascarenhas (2016), Akosile e Ekemen (2022) e Layek e Koodamara (2024), que apontam a limitação dos estímulos extrínsecos em contextos profissionais vocacionais, como o magistério. Também reforçam a perspectiva de Ryan e Deci (2020), segundo a qual a docência é uma atividade essencialmente autônoma e intrinsecamente desafiadora, cujo sentido transcende motivações externas convencionais).

A liderança transformacional demonstrou exercer um efeito positivo sobre a satisfação no trabalho dos professores (H3a suportada, conforme dados apresentados na Tabela 6), reforçando a relevância do papel desempenhado pelo gestor escolar na criação de um ambiente colaborativo e inspirador. Este achado corrobora os estudos de Braun et al. (2013), que apontam uma relação positiva entre liderança transformacional e satisfação profissional docente. Adicionalmente, Paais e Pattiruhu (2020) destacam que práticas associadas à liderança transformacional favorecem tanto a satisfação quanto o desempenho dos professores em suas atividades, fortalecendo o engajamento com as metas organizacionais.

As hipóteses relacionadas ao papel moderador da liderança transformacional sobre os efeitos da motivação na satisfação (H3b e H3c) apresentaram resultados menos conclusivos. No caso da motivação intrínseca (H3b), o efeito moderador foi considerado fraco e negativo na análise com variáveis de controle e inexistente na análise sem elas, resultando na rejeição da hipótese, conforme evidenciado na Tabela 6.

Esses achados sugerem que a influência da liderança pode depender de características específicas do contexto organizacional e do perfil dos indivíduos.

Embora a literatura confirme uma relação positiva entre motivação intrínseca e satisfação no trabalho (Uysal, 2023; Panagopoulos et al., 2024; Akosile & Ekemen, 2022), são escassos os estudos que analisam esse vínculo sob a mediação ou moderação de estilos de liderança, como o transformacional.

Em relação à motivação extrínseca (H3c), os resultados indicam ausência de moderação significativa por parte da liderança transformacional, conforme apresentado na Tabela 6. Isso sugere que a liderança e as recompensas externas atuam de forma relativamente independente na determinação da satisfação no trabalho. O estudo de Mitchell et al. (2020) indica que a motivação extrínseca, quando não devidamente internalizada, pode reduzir a autonomia e a percepção de competência dos profissionais, impactando negativamente sua satisfação. O mesmo estudo afirma que, para promover bem-estar, os estímulos extrínsecos precisam ser convertidos em motivação autônoma.

De maneira similar, os achados de Layek e Koodamara (2024) demonstram que a influência de fatores moderadores sobre a motivação extrínseca tende a ser limitada, especialmente porque os efeitos positivos dessa motivação são frequentemente passageiros, sendo seguidos por uma redução no entusiasmo e na performance dos colaboradores.

Capítulo 6

6 CONCLUSÃO

Este estudo investigou as relações entre liderança transformacional, motivação (intrínseca e extrínseca) e satisfação no trabalho de professores da educação básica em escolas públicas, considerando o contexto socioeconômico e organizacional brasileiro. Os resultados obtidos oferecem contribuições teóricas e práticas para a compreensão desses fenômenos, bem como para a gestão educacional.

Os dados evidenciaram que a motivação intrínseca exerce um impacto positivo, embora fraco, sobre a satisfação no trabalho, indicando que fatores como o significado e a autonomia no exercício docente desempenham um papel fundamental na satisfação dos professores (Aljumah, 2023). No entanto, o efeito limitado dessa relação ressalta a influência de fatores externos, como as condições de trabalho e as políticas institucionais, que podem atuar como barreiras à satisfação no ambiente educacional.

A motivação extrínseca, por sua vez, não apresentou relação significativa com a satisfação no trabalho, reforçando a ideia de que recompensas externas, isoladamente, são insuficientes para promover satisfação em um contexto marcado por desafios estruturais, como é o caso da educação (Klein & Mascarenhas, 2016). Este achado enfatiza a natureza vocacional do trabalho docente, alinhando-se à literatura que destaca o papel preponderante de elementos intrínsecos no campo educacional (Aljumah, 2023).

A liderança transformacional demonstrou um impacto positivo e significativo sobre a satisfação no trabalho, confirmando que práticas desse estilo de liderança podem promover maior satisfação dos professores. Esse resultado reforça a relevância do papel dos diretores escolares na criação de um ambiente de trabalho motivador (Andriani et al., 2018).

As hipóteses relacionadas à moderação da liderança transformacional sobre os efeitos da motivação intrínseca e extrínseca apresentaram resultados pouco claros. No caso da motivação intrínseca, a liderança transformacional revelou um efeito de moderação negativo; já para a motivação extrínseca, não foi identificada moderação significativa. Esses achados sugerem que a relação entre liderança e motivação pode depender de fatores contextuais e individuais ainda pouco explorados, exigindo novos estudos para seu aprofundamento. Além disso, a baixa representatividade de outras regiões do Brasil limita os resultados a um recorte regional.

Esta pesquisa destaca a importância de práticas de liderança transformacional e de políticas que valorizem os aspectos intrínsecos do trabalho docente, ao mesmo tempo em que reconhece os limites das recompensas extrínsecas na promoção da satisfação profissional. Esses resultados oferecem implicações práticas para a gestão escolar, sugerindo a necessidade de fortalecer lideranças eficazes e promover condições de trabalho que favoreçam a autonomia e o desenvolvimento profissional dos educadores (Layek & Koodamara, 2024).

Por fim, a pesquisa contribui para a literatura ao explorar as relações entre liderança, motivação e satisfação no trabalho em um contexto educacional desafiador, marcado por alta rotatividade e precarização dos vínculos empregatícios. Estudos futuros poderão aprofundar a análise de variáveis contextuais, propor intervenções

práticas que potencializem os efeitos positivos observados e ampliar a variabilidade geográfica da amostra, a fim de confirmar a generalização dos achados.

REFERÊNCIAS

- Aas, M., & Brandmo, C. (2016). Revisiting instructional and transformational leadership. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 92–110. <https://doi.org/10.1108/jea-08-2014-0105>
- Adams, C. M., Olajumoke Beulah Adigun, Fiegenger, A. M., & Olsen, J. J. (2023). Transformative leadership conversation: a conceptualization and empirical test of its function. *Journal of Educational Administration*, 61(5), 531–546. <https://doi.org/10.1108/jea-10-2022-0190>
- Akosile, A. L., & Ekemen, M. A. (2022). The Impact of Core Self-Evaluations on Job Satisfaction and Turnover Intention among Higher Education Academic Staff: Mediating Roles of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Behavioral Sciences*, 12(7), 236. <https://doi.org/10.3390/bs12070236>
- Aljumah, A. (2023). The impact of extrinsic and intrinsic motivation on job satisfaction: The mediating role of transactional leadership. *Cogent Business & Management*, 10(3), 1–23. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2270813>
- Alonderiene, R., & Majauskaite, M. (2016). Leadership Style and Job Satisfaction in Higher Education Institutions. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 140–164. <https://doi.org/10.1108/ijem-08-2014-0106>
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950–967. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Andriani, S., Kesumawati, N., & Kristiawan, M. (2018). The Influence of The Transformational Leadership and Work Motivation on Teachers Performance. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 19–29. <https://www.researchgate.net/publication/326646177>
- Anghelache, V. (2015). A Possible Explanatory Model for the Relationship between Teaching Motivation and Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 235–240. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.110>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1990). *Multifactor Leadership Questionnaire, Consulting*. Psychologists Press.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2017). Emotional reframing as a mediator of the relationships between transformational school leadership and teachers' motivation and commitment. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 450–468. <https://doi.org/10.1108/jea-07-2016-0072>

- Berkovich, I., & Hassan, T. (2023). Teachers' intrinsic and extrinsic motivation as mediators of the effect of principals' perceived distributed leadership on organizational learning capability. *International Journal of Educational Management*, 37(6/7), 1552–1570. <https://doi.org/10.1108/ijem-03-2023-0115>
- Braun, S., Peus, C., Weisweiler, S., & Frey, D. (2013). Transformational leadership, Job satisfaction, and Team performance: a Multilevel Mediation Model of Trust. *The Leadership Quarterly*, 24(1), 270–283. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.11.006>
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Bido, D. D. S., & Silva, D. (2019). SmartPLS 3: especificação, estimação, avaliação e relato. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 20(2), 1-28 <https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1545>
- Foguel, D., Scheuenstuhl, M. C. B. (Org.). (2018). *Desafios da Educação Técnico-científica no Ensino Médio* (Vol. 1). Academia Brasileira de Ciências. https://www.abc.org.br/IMG/pdf/desafios_da_educacao_tecnico-cientifica_no_ensino_medio.pdf
- Brauckmann, S., Pashiardis, P., & Ärlestig, H. (2020). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Börü, N. (2018). The Factors Affecting Teacher-Motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761–776. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11448a>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Dai, Y.-D., Dai, Y.-Y., Chen, K.-Y., & Wu, H.-C. (2013). Transformational vs transactional leadership: which is better? *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 25(5), 760–778. <https://doi.org/10.1108/ijchm-dec-2011-0223>
- Daniëls, E., Hondeghem, A., & Dochy, F. (2019). A Review on Leadership and Leadership Development in Educational Settings. *Educational Research Review*, 27(27), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.003>
- Eyal, O., & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation. *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256–275. <https://doi.org/10.1108/09578231111129055>
- Elrayah, M., & Semlali, Y. (2023). Sustainable Total Reward Strategies for Talented Employees' Sustainable Performance, Satisfaction, and Motivation: Evidence from

- the Educational Sector. *Sustainability*, 15(2), 1605. <https://doi.org/10.3390/su15021605>
- Feng, X., Helms-Lorenz, M., & Ridwan Maulana. (2023). Profiles and developmental pathways of beginning teachers' intrinsic orientations and their associations with effective teaching behaviour. *Learning and Individual Differences*, 107, 102362–102362. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102362>
- Torres, D. G. (2018). Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 127–142. <https://doi.org/10.1108/jea-12-2016-0140>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados* (6^a ed.). Bookman. https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=oFQs_zJl2GwC&oi=fnd&pg=PA7&dq=HAIR
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair, J. F., Howard, M. C., & Nitzl, C. (2020). Assessing measurement model quality in PLS-SEM using confirmatory composite analysis. *Journal of Business Research*, 109(1), 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.069>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R: A workbook*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Huang, Y., Jenina, M., & Wang, H. (2024). Profiles of occupational well-being among Chinese teachers: Associations with basic psychological needs satisfaction and teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104461–104461. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104461>
- Huang, X., Lam, S. M., Wang, C. & Xu, P. (2023). Striving for Personal Growth Matters: The Relationship Between Personal Growth Initiative, Teacher Engagement and Instructional Quality. *British Journal of Educational Psychology*, 9(3), 658-675. <https://doi.org/10.1111/bjep.12583>
- Hutabarat, W. (2015). Investigation of Teacher Job-Performance Model: Organizational Culture, Work Motivation and Job-Satisfaction. *Asian Social Science*, 11(18), 295-304. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n18p295>
- Jung, J.-Y., & Woo, J.-G. (2022). Structural Model Analysis of Factors Affecting Sustainable Teacher Job Satisfaction in Korea: Evidence from TALIS 2018. *Sustainability*, 14(13), 8014. <https://doi.org/10.3390/su14138014>

- Khan, F. & Gupta, V. (2024). Examining the relationships between instructional leadership, teacher self-efficacy and job satisfaction: a study of primary schools in India. *Journal of Educational Administration*. <https://doi.org/10.1108/jea-09-2022-0145>
- Khun-Inkeeree, H., Yusof, M. R., Maruf, I. R., Mat, T. R. T., & Sofian, F. N. R. M. (2022). Enhancing School Effectiveness by Implementing Identified and Intrinsic Motivation Among Primary School Teachers. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.852378>
- Klein, F. A., & Mascarenhas, A. O. (2016). Motivação, satisfação profissional e evasão no serviço público: o caso da carreira de especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental. *Revista de Administração Pública*, 50(1), 17–39. <https://doi.org/10.1590/0034-7612146562>
- Ko, W., & Kang, H. (2019). Effect of leadership style and organizational climate on employees' food safety and hygiene behaviors in the institutional food service of schools. *Food Science & Nutrition*, 7(6), 2131–2143. <https://doi.org/10.1002/fsn3.1056>
- Kotera, Y., Taylor, E., Fido, D., Williams, D., & Tsuda-McCaie, F. (2021). Motivation of UK Graduate Students in education: self-compassion Moderates Pathway from Extrinsic Motivation to Intrinsic Motivation. *Current Psychology*, 42(12). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>
- Layek, D., & Koodamara, N. K. (2024). Motivation, work experience, and teacher performance: A comparative study. *Acta Psychologica*, 245, 104217–104217. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104217>
- Vem L J., Ng I. S., Murali Sambasivan, & Tee Keng Kok. (2023). Spiritual intelligence and teachers' intention to quit: the mechanism roles of sanctification of work and job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 38(1), 178–196. <https://doi.org/10.1108/ijem-07-2022-0281>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105(105), 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Mahmud, A. (2020). Learning culture, trust culture and knowledge application: the mediating effect of transformational leadership. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems, ahead-of-print(ahead-of-print)*. <https://doi.org/10.1108/vjikms-01-2020-0003>
- Miao, S., Rhee, J., & Jun, I. (2020). How Much Does Extrinsic Motivation or Intrinsic Motivation Affect Job Engagement or Turnover Intention? A Comparison Study in China. *Sustainability*, 12(9), 3630. <https://doi.org/10.3390/su12093630>
- Mičiulienė, R., & Kovalčikienė, K. (2023). Motivation to Become a Vocational Teacher As a Second Career: A Mixed Method Study. *Vocations and Learning*. <https://doi.org/10.1007/s12186-023-09321-2>

- Mintrop, R., & Ordenes, M. (2017). Teacher work motivation in the era of extrinsic incentives: Performance goals and pro-social commitments in the service of equity. *Education Policy Analysis Archives*, 25(44). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2482>
- Mitchell, R., Schuster, L., & Jin, H. S. (2020). Gamification and the impact of extrinsic motivation on needs satisfaction: Making work fun? *Journal of Business Research*, 106(106), 323–330. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.022>
- Morkevičiūtė, M., & Endriulaitienė, A. (2020). Explaining work motivation through perceived transformational leadership: what to expect in a sample of female employees? *Gender in Management: An International Journal*, 35(6), 585–599. <https://doi.org/10.1108/gm-01-2020-0004>
- Ng, T. W. H. (2017). Transformational leadership and performance outcomes: Analyses of multiple mediation pathways. *The Leadership Quarterly*, 28(3), 385–417. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2016.11.008>
- Núñez, J. L., & León, J. (2018). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and Teaching*, 25(2), 147–159. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1542297>
- Paais, M., & Pattiruhu, J. R. (2020). Effect of motivation, leadership, and Organizational Culture on Satisfaction and Employee Performance. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(8), 577–588. <https://koreascience.kr/article/JAKO202026061031735.page>
- Panagopoulos, N., Karamanis, K., & Anastasiou, S. (2024). Exploring the Impact of Different Leadership Styles on Job Satisfaction among Primary School Teachers in the Achaia Region, Greece. *Education Sciences*, 14(1), 45. <https://doi.org/10.3390/educsci14010045>
- Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312–322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>
- Ringle, C. M., Da Silva, D., & Bido, D. D. S. (2014). Structural Equation Modeling with the Smartpls. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(02), 56–73. <https://doi.org/10.5585/remark.v13i2.2717>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a self-determination Theory perspective: Definitions, theory, practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61(1), 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sarstedt, M., Hair, J. F., Pick, M., Liengaard, B. D., Radomir, L., & Ringle, C. M. (2022). Progress in partial least squares structural equation modeling use in marketing

- research in the last decade. *Psychology & Marketing*, 39(5). <https://doi.org/10.1002/mar.21640>
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143–155. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782009000100012>
- Sharma, P.N., Liengard, B.D., Hair, J.F., Sarstedt, M., & Ringle, C.M. (2023), "Predictive model assessment and selection in composite-based modeling using PLS-SEM: Extensions and guidelines for using CVPAT". *European Journal of Marketing*, 57(6), 1662-1677. <https://doi.org/10.1108/EJM-08-2020-0636>
- Shava, G., & Heystek, J. (2021). Managing teaching and learning: integrating instructional and transformational leadership in South African schools context. *International Journal of Educational Management*, (ahead-of-print). <https://doi.org/10.1108/ijem-11-2020-0533>
- Schoch, S., Keller, R., Buff, A., Maas, J., Rackow, P., Scholz, U., Schüler, J., & Wegner, M. (2021). Dual-Focused Transformational Leadership, Teachers' Satisfaction of the Need for Relatedness, and the Mediating Role of Social Support. *Frontiers in Education*, 6, Artigo 643196. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643196>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2018). Transformational school leadership as a key factor for teachers' job attitudes during their first year in the profession. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 106–132. <https://doi.org/10.1177/1741143218781064>
- Uysal, D. (2023). A review on teachers' and teacher candidates' intrinsic motivation: Self determination theory perspective. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 6(2), 176-198. <https://doi.org/10.35207/later.1331081>
- Xu, L., Duan, P., Ma, L., & Dou, S. (2023). Professional Identity and Self-Regulated Learning: The Mediating Role of Intrinsic Motivation and the Moderating Role of Sense of School Belonging. *Sage Open*, 13(2), 1-11. <https://doi.org/10.1177/21582440231177034>
- Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L., & Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 26, 1651-1696. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1>
- Wartenberg, G., Aldrup, K., Grund, S., & Klusmann, U. (2023). Satisfied and High Performing? A Meta-Analysis and Systematic Review of the Correlates of Teachers' Job Satisfaction. *Educational Psychology Review*, 35(4). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09831-4>

Wu, S. M. (2012). Relationships among Perceived Likeability of Principal, School Identity, and Teacher Motivation. *Comprehensive Psychology*, 1. <https://doi.org/10.2466/01.11.21.CP.1.6>

APÊNDICE A – Quadro de Construtos

Construto	Código	Afirmativas originais	Afirmativas traduzidas e adaptadas	Fonte
Motivação intrínseca	MI1	I enjoy tackling problems that are completely new to me.	Eu gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.	Amabile et al. (1994)
	MI2	I enjoy trying to solve complex problems.	Eu gosto de tentar resolver problemas complexos.	
	MI3	The more difficult the problem, the more I enjoy trying to solve it.	Quanto mais difícil o problema, mais gosto de tentar resolvê-lo.	
	MI4	I want my work to provide me with opportunities for increasing my knowledge and skills.	Quero que meu trabalho me forneça oportunidades para aumentar meus conhecimentos e habilidades.	
	MI5	Curiosity is the driving force behind much of what I do.	A curiosidade é a força motriz por trás de muito do que faço.	
	MI6	I want to find out how good I really can be at my work.	Eu quero descobrir o quanto bom eu realmente posso ser no meu trabalho.	
	MI7	I prefer to figure things out for myself.	Eu prefiro descobrir as coisas por mim mesmo.	
	MI8	What matters most to me is enjoying what I do.	O que mais importa para mim é gostar do que faço.	
	MI9	It is important for me to have an outlet for self-expression.	É importante para mim ter uma saída para a auto expressão.	
	MI10	I prefer work I know I can do well over work that stretches my abilities. (R)	Prefiro um trabalho que sei que posso fazer bem do que um trabalho que amplia minhas habilidades. (R)	
	MI11	No matter what the outcome of a project, I am satisfied if I feel I gained a new experience.	Não importa qual o resultado de um projeto, eu fico satisfeito se sinto que ganhei uma nova experiência.	
	MI12	I'm more comfortable when I can set my own goals.	Fico mais confortável quando posso definir meus próprios objetivos.	

	MI13	I enjoy doing work that is so absorbing that I forget about everything else.	Gosto de fazer um trabalho que é tão cativante que eu esqueço de todo o resto.
	MI14	It is important for me to be able to do what I most enjoy.	É importante para mim poder fazer o que mais gosto.
	MI15	I enjoy relatively simple, straightforward tasks. (R)	Gosto de tarefas relativamente simples e diretas. (R)
Motivação extrínseca	ME1	I am strongly motivated by the [grades] [Money] I can earn.	Sou fortemente motivado pelo dinheiro que posso ganhar.
	ME2	I am keenly aware of the [GPA (grade point average)] [promotion] goals I have for myself.	Estou bem ciente das metas de promoção que tenho para mim.
	ME3	I am strongly motivated by the recognition I can earn from other people.	Sou fortemente motivado pelo reconhecimento que posso receber de outras pessoas.
	ME4	I want other people to find out how good I really can be at my work.	Quero que outras pessoas descubram o quão bom eu realmente posso ser no meu trabalho.
	ME5	I seldom think about [grades and awards.] [salary and promotions.] (R)	Eu raramente penso em salário e promoções. (R)
	ME6	I am keenly aware of the [goals I have for getting good grades.] [income goals I have for myself].	Estou bem ciente das metas de renda que tenho para mim.
	ME7	To me, success means doing better than other people.	Para mim, sucesso significa fazer melhor do que outras pessoas.
	ME8	I have to feel that I'm earning something for what I do.	Preciso sentir que estou ganhando algo pelo que faço.
	ME9	As long as I can do what I enjoy, I'm not that concerned about exactly [what	Desde que eu possa fazer o que gosto, não estou muito preocupado

		grades or awards I can earn.] [what I'm paid.] (R)	com exatamente o quanto sou pago. (R)	
	ME10	I believe that there is no point in doing a good job if nobody else knows about it.	Acredito que não adianta fazer um bom trabalho se ninguém mais sabe disso.	
	ME11	I'm concerned about how other people are going to react to my ideas.	Eu estou preocupado em como as pessoas irão reagir às minhas ideias.	
	ME12	I prefer working on projects with clearly specified procedures.	Prefiro trabalhar em projetos com procedimentos claramente especificados.	
	ME13	I'm less concerned with what work I do than what I get for it.	Estou menos preocupado com o trabalho que faço do que com o que recebo por ele.	
	ME14	I am not that concerned about what other people think of my work. (R)	Não me preocupo muito com o que os outros pensam do meu trabalho. (R)	
	ME15	I prefer having someone set clear goals for me in my work.	Prefiro que alguém estabeleça metas claras para mim no meu trabalho.	
Satisfação no trabalho	ST1	I feel fairly well satisfied with my present job.	Sinto-me bastante satisfeito com o meu trabalho atual.	Brayfield & Rothe (1951)
	ST2	Most days I am enthusiastic about my work.	Na maioria dos dias, estou entusiasmado com o meu trabalho.	
	ST3	Each day of work seems like it will never end. (R)	Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar. (R)	
	ST4	I find real enjoyment in my work.	Encontro verdadeiro prazer no meu trabalho.	
	ST5	I consider my job rather unpleasant. (R)	Considero meu trabalho bastante desagradável. (R)	
Estilo de liderança transformacional	LT1	The supervisors can understand my situation and give me encouragement and assistance.	O diretor pode entender minha situação e me dar incentivo e assistência.	Dai et al., 2013

	LT2	The supervisor encourages me to take challenges.	O diretor me incentiva a enfrentar desafios.
	LT3	I believe the supervisor can overcome any challenge at work.	Acredito que o diretor pode superar qualquer desafio no trabalho.
	LT4	The supervisor encourages us to make efforts towards fulfilling the company vision.	O diretor nos incentiva a nos esforçarmos para cumprir a visão da escola.
	LT5	The supervisor encourages me to think about problems from a new perspective.	O diretor me incentiva a pensar sobre problemas de uma nova perspectiva.
	LT6	The supervisor encourages me to rethink opinions that have never been doubted in the past.	O diretor me incentiva a repensar opiniões sobre as quais nunca tive dúvidas no passado.
	LT7	I believe I can complete my work under the leadership of the supervisor.	Acredito que posso concluir meu trabalho sob a liderança do diretor.
	LT8	The supervisor spends time to understand my needs.	O diretor dedica tempo para entender minhas necessidades.

Figura 3 - Detalhamento dos construtos. (R) afirmação reversa.

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE B – Questionário

O IMPACTO DA LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL E DA MOTIVAÇÃO NA SATISFAÇÃO NO TRABALHO DE PROFESSORES

Prezado (a) professor (a),

Meu nome é Rogerio Schwanz, sou mestrando do programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Ciências Contábeis e Administração - linha de pesquisa em Gestão Escolar da FUCEPE Business School - Vitória/ES. Estou conduzindo uma pesquisa como parte da dissertação que tem como objetivo identificar o impacto da liderança transformacional e dos fatores de motivação intrínseca e extrínseca na satisfação no trabalho de professores da educação básica da rede pública no Brasil. Pré-requisito para participar desta pesquisa: ser professor atuando em escola da educação básica da rede pública no Brasil.

A sua participação é voluntária e anônima. Não haverá nenhuma coleta de e-mail ou informação que possa identificá-lo. Não há incentivos ou custos para responder e você pode interromper sua resposta a qualquer momento. O único propósito é a sua colaboração com a produção de conhecimento científico.

Qualquer dúvida entre em contato.

Pesquisador responsável: Prof. Rogerio Schwanz

Contatos: (27) 99885 6476 e gaterogerio@gmail.com

Orientadora: Prof^a Dra. Silvania Neris Nossa.

Agradeço sua participação.

Consentimento livre e esclarecido: Declaro que li e compreendi o objetivo e as informações fornecidas sobre este estudo intitulado "o impacto da liderança transformacional e dos fatores de motivação intrínseca e extrínseca na satisfação no trabalho de professores da educação básica da rede pública no Brasil", conduzido pelo pesquisador e estudante da FUCEPE, Rogerio Schwanz.

Ao clicar no botão "Sim" nesta pergunta do formulário do Google, estou indicando que li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, compreendi os propósitos e procedimentos do estudo e concordo em participar voluntariamente e sem identificação pessoal e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem consequências negativas, bastando, para isso, interromper minha resposta ao questionário:

Sim

Não

QUESTÃO DE CONTROLE

Em qual região do Brasil você reside?

Sudeste
Sul
Centro-oeste
Norte
Nordeste

A escola onde você trabalha possui diretor?

Sim
Não

QUESTÕES DE CONTROLE DA ESCOLA E DO DIRETOR

ATENÇÃO: para responder as perguntas a seguir, considere apenas uma escola e seu (a) respectivo diretor, caso você trabalhe em mais de uma escola escolha aquela em que você possui a maior carga horária de trabalho.

Você trabalha em quantas escolas?

Apenas uma
Duas
Três
Mais de três

Há quanto tempo o diretor da escola em que você trabalha ocupa está no cargo?

Menos de 1 ano
Entre 1 e 3 anos
Entre 3 e 6 anos
Entre 6 e 10 anos
Mais de 10 anos
Não se informar

Há quanto tempo (ininterrupto ou não) você trabalha nesta escola com este mesmo diretor no cargo?

Menos de 1 ano
Entre 1 e 3 anos
Entre 3 e 6 anos
Entre 6 e 10 anos
Mais de 10 anos

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

A motivação intrínseca é definida como a realização de uma atividade pela satisfação inerente em realizá-la, sem envolver pressões, estímulos ou recompensas externas, sendo impulsionada por fatores internos, como o desejo de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos.

Responda as questões a seguir marcando em cada afirmação:

- 1 se Discorda Totalmente
- 2 se discorda parcialmente
- 3 se não concorda nem discorda
- 4 se concorda parcialmente
- 5 se Concorda Totalmente

MI1 - Eu gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.

MI2 - Eu gosto de tentar resolver problemas complexos.

MI 3 - Quanto mais difícil o problema, mais gosto de tentar resolvê-lo.

MI 4 - Quero que meu trabalho me forneça oportunidades para aumentar meus conhecimentos e habilidades.

MI5 - A curiosidade é a força motriz por trás de muito do que faço.

MI 6 - Eu quero descobrir o quão bom eu realmente posso ser no meu trabalho.

MI 7 - Eu prefiro descobrir as coisas por mim mesmo.

MI 8 - O que mais importa para mim é gostar do que faço.

MI 9 - É importante para mim ter uma saída para a auto expressão.

MI 10 - Prefiro um trabalho que sei que posso fazer bem do que um trabalho que amplia minhas habilidades.

MI 11 - Não importa qual o resultado de um projeto, eu fico satisfeito se sinto que ganhei uma nova experiência.

MI 12 - Fico mais confortável quando posso definir meus próprios objetivos.

MI 13 - Gosto de fazer um trabalho que é tão cativante que eu esqueço de todo o resto.

MI 14 - É importante para mim poder fazer o que mais gosto.

MI 15 - Gosto de tarefas relativamente simples e diretas.

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA

A motivação extrínseca é afetada por fatores externos, como por exemplo, remuneração, punições/advertências, reconhecimento, promoção, etc.

Responda as questões a seguir marcando em cada afirmação:

- 1 se Discorda Totalmente

- 2 se discorda parcialmente
- 3 se não concorda nem discorda
- 4 se concorda parcialmente
- 5 se Concorda Totalmente

ME 1 - Sou fortemente motivado pelo dinheiro que posso ganhar.

ME 2 - Estou bem ciente das metas de promoção que tenho para mim.

ME 3 - Sou fortemente motivado pelo reconhecimento que posso receber de outras pessoas.

ME 4 - Quero que outras pessoas descubram o quão bom eu realmente posso ser no meu trabalho.

ME 5 - Eu raramente penso em salário e promoções.

ME 6 - Estou bem ciente das metas de renda que tenho para mim.

ME 7 - Para mim, sucesso significa fazer melhor do que outras pessoas.

ME 8 - Preciso sentir que estou ganhando algo pelo que faço.

ME 9 - Desde que eu possa fazer o que gosto, não estou muito preocupado com exatamente o quanto sou pago.

ME 10 - Acredito que não adianta fazer um bom trabalho se ninguém mais sabe disso.

ME 11 - Eu estou preocupado em como as pessoas irão reagir às minhas ideias.

ME 12 - Prefiro trabalhar em projetos com procedimentos claramente especificados.

ME 13 - Estou menos preocupado com o trabalho que faço do que com o que recebo por ele.

ME 14 - Não me preocupo muito com o que os outros pensam do meu trabalho.

ME 15 - Prefiro que alguém estabeleça metas claras para mim no meu trabalho.

SATISFAÇÃO NO TRABALHO

A satisfação é considerada um dos perfis de bem-estar ocupacional dos professores, assim como seu oposto, a insatisfação e o estresse. O bem-estar ocupacional é um dos fatores responsáveis por reter professores na profissão.

Responda as questões a seguir marcando em cada afirmação:

- 1 se Discorda Totalmente
- 2 se discorda parcialmente
- 3 se não concorda nem discorda
- 4 se concorda parcialmente
- 5 se Concorda Totalmente

ST1 - Sinto-me bastante satisfeito com o meu trabalho atual.

TESTE - Esta questão é uma verificação. Se você leu esta questão MARQUE O ITEM 2.

ST 2 - Na maioria dos dias, estou entusiasmado com o meu trabalho.

ST 3 - Cada dia de trabalho parece que nunca vai acabar.

ST 4 - Encontro verdadeiro prazer no meu trabalho.

ST 5 - Considero meu trabalho bastante desagradável.

LIDERANÇA TRANSFORMACIONAL

Liderança transformacional é aquela em que os líderes engajam, inspiram e motivam seus colaboradores a inovar e a contribuir para que a organização seja bem-sucedida perante seus objetivos. A liderança na educação pode ser conceituada como um processo dinâmico de influenciar os professores, visando promover um ambiente de aprendizagem eficaz e é crucial para garantir o funcionamento fluido dos processos organizacionais dentro da escola.

Responda as questões a seguir marcando em cada afirmação:

1 se Discorda Totalmente

2 se discorda parcialmente

3 se não concorda nem discorda

4 se concorda parcialmente

5 se Concorda Totalmente

LT 1 - O diretor pode entender minha situação e me dar incentivo e assistência.

LT 2 - O diretor me incentiva a enfrentar desafios.

LT 3 - Acredito que o diretor pode superar qualquer desafio no trabalho.

LT 4 - O diretor nos incentiva a nos esforçarmos para cumprir a visão da escola.

LT 5 - O diretor me incentiva a pensar sobre problemas de uma nova perspectiva.

LT 6 - O diretor me incentiva a repensar opiniões sobre as quais nunca tive dúvidas no passado.

LT 7 - Acredito que posso concluir meu trabalho sob a liderança do diretor.

LT 8 - O diretor dedica tempo para entender minhas necessidades.

PERFIL DO RESPONDENTE

Qual sua faixa etária?

Menos de 18 anos

Entre 18 e 25 anos

Entre 26 e 35 anos

Entre 26 e 45 anos

Entre 46 e 55 anos

Mais de 56 anos

Qual seu sexo?

Feminino

Masculino

Prefiro não informar

Qual sua escolaridade? (considere sua maior titularidade)

Graduação completa

Pós graduação lato sensu completa

Pós graduação stricto sensu - Mestrado completo

Pós graduação stricto sensu - Doutorado completo

Tempo de serviço na educação.

Menos de 5 anos

Entre 6 e 10 anos

Entre 11 e 15 anos

Entre 15 e 20 anos

Entre 21 e 25 anos

Mais de 25 anos

Qual sua faixa de renda?

Menos de 1 salário mínimo (menos de R\$ 1 412,00)

Entre 1 e 2 salários mínimos (de R\$ 1 412,00 a R\$ 2 824,00)

Entre 2 e 3 salários mínimos (de R\$ 2 825,00 a R\$ 4 236,00)

Entre 3 e 4 salários mínimos (de R\$ 4 237,00 a R\$ 5 648,00)

Entre 4 e 5 salários mínimos (de R\$ 5 649,00 a R\$ 7 060,00)

Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$ 7 060,00)

AGRADECIMENTOS

Obrigado por contribuir com minha pesquisa.