



**Luís César Chehab Lasmar**

**Liderança Empoderadora em Gestores do  
Ensino Técnico  
Seu papel no Engajamento Docente  
e nos Resultados Discentes**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Administração de Empresas da PUC-Rio, como requisito  
parcial para obtenção do grau de Doutor.

Orientadora: Profa. Flávia de Souza Costa Neves Cavazotte

Rio de Janeiro  
Maio de 2018



**Luis Cesar Chehab Lasmar**

**Liderança Empoderadora em Gestores do  
Ensino Técnico  
Seu Papel no Engajamento Docente  
e nos Resultados Discentes**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Profa. Flávia de Souza Costa Neves Cavazotte**

Orientadora

Departamento de Administração – PUC-Rio

**Profa. Ana Heloísa da Costa Lemos**

Departamento de Administração – PUC-Rio

**Prof. Valter de Assis Moreno Jr.**

Faculdades Ibmecc

**Profa. Lucia Barbosa de Oliveira**

EBAPE - Fundação Getúlio Vargas

**Prof. Antonio Moreira de Carvalho Neto**

PUC/MG

**Prof. Augusto Cesar Pinheiro da Silva**

Coordenador Setorial do Centro de Ciências Sociais  
– PUC-Rio

Rio de Janeiro, 10 de maio de 2018

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

### **Luís César Chehab Lasmar**

Graduou-se em Engenharia Eletrônica na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1978. Kursou MBA em Gestão de Recursos Humanos e Management-Gerentes e Diretores na Fundação Getúlio Vargas. Concluiu o Mestrado em Informática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em 1988 e em Administração pelo IBMEC em 2005. É pesquisador do Grupo de Pesquisa “Grupo de Estudos Multidisciplinares em Tecnologia e Ciências” e possui trinta e seis anos de experiência acadêmica nas áreas de Ciência da Computação e Administração. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro na área de Ciência da Computação.

### Ficha catalográfica

Lasmar, Luís César Chehab

Liderança empoderadora em gestores do ensino técnico: seu papel no engajamento docente e nos resultados discentes / Luís César Chehab Lasmar; orientadora: Flávia de Souza Costa Neves Cavazotte. – 2018.

147 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Administração, 2018.

Inclui bibliografia

1. Administração – Teses. 2. Liderança empoderadora. 3. Educação. 4. Engajamento docente. 5. Resultados discentes. 6. Ensino técnico. I. Cavazotte, Flávia de Souza Costa Neves. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Administração. III. Título.

CDD: 658

À minha esposa Sandra e aos meus filhos Raphael e Arthur,  
com infinito amor.

Aos meus pais (in memoriam) Ibrahim e Yvonne,  
com infinita saudade.

## Agradecimentos

À minha esposa Sandra, pelo incentivo, encorajamento e compreensão durante estes quatro anos, que foram fundamentais para a conclusão do Doutorado e por sempre me lembrar que existe vida além do trabalho, do computador e, principalmente, do celular.

À minha orientadora, Professora Flávia de Souza Costa Neves Cavazotte, pela dedicação, orientação, apoio e conselhos, fundamentais para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho.

Às Professoras Ana Heloísa da Costa Lemos e Lúcia Barbosa de Oliveira e ao Professor Antonio Moreira de Carvalho Neto, que compuseram a banca examinadora, pelas contribuições para o desenvolvimento desta tese. Em particular, agradeço ao Professor Valter de Assis Moreno Jr., pela leitura atenta e pelas dezenas de valiosas contribuições, fundamentais para este trabalho.

À PUC-Rio, pelo ambiente, infraestrutura e auxílio concedido, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

Aos professores da PUC-Rio, pela paciência e compartilhamento de conhecimentos e aos funcionários do IAG, sem os quais seria impossível a conclusão do doutorado.

Aos meus pais (in memoriam) pela educação que me proporcionaram e pelo exemplo de retidão.

Agradeço ainda aos pró-reitores, diretores, coordenadores de curso, professores e alunos que viabilizaram a realização da pesquisa.

## Resumo

Lasmar, Luís César Chehab; Cavazotte, Flávia de Souza Costa Neves (Orientador). **Liderança Empoderadora em Gestores do Ensino Técnico: Seu Papel no Engajamento Docente e nos Resultados Discentes.** Rio de Janeiro, 2018. 147p. Tese de Doutorado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta tese propõe que a liderança empoderadora tem um importante papel no engajamento de profissionais com alta qualificação, e, como consequência, sobre o seu desempenho e resultados alcançados pelas organizações, particularmente em empresas de serviços. O trabalho desenvolve um modelo teórico que associa a liderança empoderadora com o engajamento de profissionais da área de ensino, e através de sua mediação, com atitudes e comportamentos de alunos no segmento do ensino técnico. Estas premissas são investigadas empiricamente através de um estudo de campo, realizado a partir de dados levantados em uma amostra de 71 coordenadores de programas de ensino técnico, 404 docentes desses mesmos programas, e 577 discentes matriculados nos cursos. Os dados foram analisados através da aplicação de análise de regressão multivariada e testes de mediação. Os resultados sugerem que a liderança empoderadora tem impacto direto no engajamento de docentes do ensino técnico, e indireto na satisfação de discentes com o ensino, e em sua atitude em relação ao programa cursado.

## Palavras chave

Liderança Empoderadora; Educação; Engajamento Docente; Resultados Discentes; Ensino Técnico

## Abstract

Lasmar, Luís César Chehab; Cavazotte, Flávia de Souza Costa Neves (Advisor). **Empowering Leadership in Technical Education Program Chairs: Its Role for Teacher Engagement and Student Outcomes.** Rio de Janeiro, 2018. 147p. Tese de Doutorado – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This thesis proposes that empowering leadership plays an important role in engaging highly qualified professionals, and consequently, on their performance and results achieved by organizations, particularly service companies. This work develops a theoretical model that associates empowering leadership with the engagement of professionals in education, and through its mediation, with attitudes and behaviors of students in professional education. These premises are investigated empirically through a field study, based on data collected from a sample of 71 coordinators of professional programs, 404 faculty from these programs, and 577 students enrolled in the courses. Data were analyzed through the application of multivariate regression analysis and mediation tests. The results suggest that empowering leadership has a direct impact on the engagement of faculty in professional schools, and indirectly affects the satisfaction of students with teaching, and their attitude towards the programs.

## Keywords

Empowering Leadership; Education; Teacher Engagement; Student Outcomes; Technical Education

## Sumário

1	Introdução	16
1.1.	Contextualização	16
1.2.	Perguntas de Pesquisa	18
1.3.	Objetivos	18
1.3.1.	Objetivo Final	18
1.3.2.	Objetivos Secundários	19
1.4.	Relevância do Estudo	19
1.5.	Delimitação do Estudo	22
2	Revisão de Literatura	24
2.1.	A Educação Profissional	24
2.1.1.	Histórico da Educação Profissional no Brasil	26
2.1.2.	A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	28
2.2.	A Gestão Escolar e a Eficácia Escolar	32
2.3.	Perspectivas sobre Liderança no Campo da Educação	35
2.4.	Perspectivas sobre Liderança em Estudos Organizacionais	37
2.5.	Empoderamento e Liderança Empoderadora	43
2.5.1.	O Conceito de Empoderamento	43
2.5.2.	A Liderança Empoderadora	46
2.6.	Liderança Empoderadora e o Engajamento Docente	50
2.7.	A Satisfação do Discente	54
2.8.	O Desempenho do Discente	57
2.9.	Atitudes Discentes	61
3	Metodologia	65
3.1.	Seleção dos Informantes	65
3.2.	Instrumentos de Coleta de Dados	66
3.3.	Coleta dos Dados	67
4	Análise	69
4.1.	Características Demográficas da Amostra	69



4.1.1. Características Demográficas dos Cursos de Ensino Técnico	70
4.1.2. Características Demográficas dos Coordenadores de Cursos de Ensino Técnico e dos Diretores	71
4.1.3. Características Demográficas dos Docentes	74
4.1.4. Características Demográficas dos Discentes	79
4.2. Tratamento dos Dados	81
4.3. Correlações	82
4.4. Mediação	84
4.5. Testes de Hipóteses	86
5 Conclusões	100
5.1. Síntese do Estudo	100
5.2. Contribuições do Estudo	102
5.3. Limitações do Método	104
5.4. Agenda de pesquisa futura	106
6 Referências bibliográficas	108
Anexo A – Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC.....	132
Apêndice A – Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.....	133
Apêndice B – Questionário para os Coordenadores de Curso.....	134
Apêndice C – Questionário para os Docentes.....	138
Apêndice D – Questionário para os Alunos.....	142
Apêndice E – E-mail para Pró-Reitores, Diretores e Coordenadores de Curso .....	146

## Índice de Figuras

Figura 1 - Número de alunos .....	28
Figura 2 - Eficiência Acadêmica X Retenção do Fluxo Escolar .....	29
Figura 3 - Vagas X Inscritos.....	30
Figura 4 - Relação Candidatos / Vaga.....	30
Figura 5 - Titulação do Corpo Docente.....	31
Figura 6 - Relação Alunos-Equivalentes / Docentes.....	31
Figura 7 - Modelo Conceitual.....	64
Figura 8 - Instituições e Respondentes por Região .....	69
Figura 9 - Cursos de Ensino Técnico X Respondentes por Curso, por Região.....	70
Figura 10 - Tipos de Curso de Ensino Técnico .....	71
Figura 11 - Sexo dos Coordenadores e dos Diretores .....	72
Figura 12 - Idade dos Coordenadores.....	72
Figura 13 - Titulação dos Coordenadores .....	73
Figura 14 - Tempo na Instituição e no Campus.....	73
Figura 15 - Tempo na Coordenação e trabalhando com o Diretor .....	74
Figura 16 - Sexo dos Docentes .....	75
Figura 17 - Idade dos Docentes .....	76
Figura 18 - Titulação dos Docentes.....	76
Figura 19 - Experiência como Docente .....	77
Figura 20 - Regime de Trabalho.....	77
Figura 21 - Tempo na Instituição e no Campus.....	78
Figura 22 - Tempo trabalhando com o Coordenador .....	78
Figura 23 - Sexo dos Discentes .....	79
Figura 24 - Idade dos Discentes.....	80
Figura 25 - Coeficiente de Rendimento.....	80
Figura 26 - Renda Salarial da Família.....	81
Figura 27 - Grau de Instrução dos Pais.....	81
Figura 28 - Mediação .....	84
Figura 29 - Histograma dos Coeficientes de Rendimento .....	92

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Comparação Matriculados X População .....	32
Tabela 2 - Estatística Descritiva das características demográficas dos coordenadores .....	71
Tabela 3 - Estatística Descritiva das características demográficas dos docentes.....	75
Tabela 4 - Estatística Descritiva das características demográficas dos discentes .....	79
Tabela 5 - Estatística Descritiva e Correlações entre as Variáveis na Análise das Hipóteses .....	83
Tabela 6 - Regressão: Efeitos da Liderança do Coordenador no Engajamento Docente.....	87
Tabela 7 - Regressão: Efeitos do Engajamento Docente na Satisfação Discente com o Ensino Técnico .....	88
Tabela 8 - Regressões envolvidas na análise de mediação da hipótese H3, conforme Baron & Kenny (1986) .....	89
Tabela 9 - Teste de Sobel da análise de mediação da hipótese H3 .....	89
Tabela 10 - Análise de mediação da hipótese H3 utilizando a macro “Process” no SPSS versão 22, conforme Hayes (2017) .....	90
Tabela 11 - Regressão: Efeitos do Engajamento Docente no Desempenho dos Discentes, medido através do Coeficiente de Rendimento .....	91
Tabela 12 - Histórico da Eficiência Acadêmica e Evasão na Rede Federal .....	92
Tabela 13 - Regressões envolvidas na análise de mediação da hipótese H5, conforme Baron & Kenny (1986).....	93
Tabela 14 - Análise de mediação da hipótese H5 utilizando a macro “Process” no SPSS versão 22, conforme Hayes (2017) .....	93
Tabela 15 - Regressão: Efeitos da Satisfação Discente com o Ensino Técnico e do Desempenho dos Discentes nas Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico.....	94
Tabela 16 - Regressões envolvidas na análise de mediação das hipóteses H8a e H8b, conforme Baron & Kenny (1986).....	95

Tabela 17 - Teste de Sobel da análise de mediação das hipóteses H8a e H8b.....	96
Tabela 18 - Análise de mediação das hipóteses H8a e H8b utilizando a macro “Process” no SPSS versão 22, conforme Hayes (2017).....	96
Tabela 19 - Regressões envolvidas na análise de mediação das hipóteses H9a, H9b e H9c, conforme Baron & Kenny (1986) .....	97
Tabela 20 - Teste de Sobel da análise de mediação das hipóteses H9a e H9b.....	97
Tabela 21 - Análise de mediação das hipóteses H9a, H9b e H9c utilizando a macro “Process” no SPSS versão 22, conforme Hayes (2017).....	98

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Quatro Caminhos de Influência da Liderança sobre o aprendizado escolar .....	33
Quadro 2 - Teorias estabelecidas .....	40
Quadro 3 - Teorias emergentes .....	41
Quadro 4 - Impacto das Dimensões do Empoderamento nas atitudes dos indivíduos .....	44
Quadro 5 - Liderança Empoderadora com foco nas ações do líder .....	47
Quadro 6 - Liderança Empoderadora com foco nas respostas dos subordinados ao empoderamento .....	47
Quadro 7 - Resumo dos resultados encontrados pelos pesquisadores acerca da Liderança Empoderadora .....	49
Quadro 8 - Fatores de Sucesso de Hollander .....	53
Quadro 9 - Atributos de satisfação discente em instituições de ensino superior .....	56
Quadro 10 - Dimensões da qualidade educacional .....	59
Quadro 11 - Engajamento Docente .....	63
Quadro 12 - Tipos de Cursos de Ensino Técnico na Rede Federal .....	65
Quadro 13 - Escalas adotadas para medir os constructos .....	67
Quadro 14 – Respondentes, Cursos Válidos e Amostra Final .....	82
Quadro 15 - Resultados encontrados para as hipóteses sem mediação ..	99
Quadro 16 - Resultados encontrados para as hipóteses com mediação ..	99

## Índice de Equações

Equação 1 – Transformação aplicada à Liderança Empoderadora e ao Engajamento Docente .....	82
Equação 2 - Estatística do Teste de Sobel .....	85
Equação 3 - Estatística do Teste de Aroian .....	85
Equação 4 - Estatística do Teste de Goodman .....	85

## **Lista de Abreviaturas:**

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil.
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEE	Modelagem por Equações Estruturais
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPSS	Pacote Estatístico para Ciências Sociais (Statistical Package for the Social Sciences) – software da IBM

# 1

## Introdução

### 1.1. Contextualização

Gestores nas organizações contemporâneas enfrentam constantemente o desafio de manter sua força de trabalho motivada para desenvolver e entregar produtos e serviços, e assim alcançar metas de desempenho nas empresas. Particularmente nas indústrias de serviços, a motivação de empregados que lidam diretamente com clientes e consumidores é considerada um elemento crítico para a satisfação e retenção destes, e conseqüentemente para o alcance de objetivos organizacionais e resultados financeiros (Heskett et al., 1997). A capacidade de liderança em gestores seria, assim, uma importante alavanca de desempenho, por via da motivação de funcionários (Cavazotte, Moreno & Lasmar, 2018). Esta tese discute o papel da liderança empoderadora no engajamento de profissionais com alta qualificação, e, como consequência, sobre o seu desempenho e resultados alcançados pelas organizações, particularmente no setor de serviços. O trabalho desenvolve esta premissa através do estudo da liderança no ambiente escolar.

A liderança é considerada um importante elemento para gerar mudanças e promover efetividade nas organizações (Antonakis & Day, 2017). O estudo da liderança também tem um papel de relevância frente às mudanças que a sociedade vem sofrendo e à mais do que necessária melhoria na qualidade do ensino (Hallinger, 2003). Em uma instituição de ensino, os dirigentes, gestores e profissionais da área da educação favorecem a vinculação da comunidade escolar com os projetos educacionais, influenciando docentes, funcionários, alunos e representantes da própria comunidade, e tomando decisões que são do interesse de toda a sociedade (Trigo & Costa, 2008). Assim, parece ser importante que os gestores no ambiente educacional assumam seu papel como líderes, além de realizar o controle burocrático das instituições (Perrenoud, 2003).



No ambiente educacional, até pouco tempo as perspectivas sobre a liderança instrucional, que prevaleciam, colocavam o gestor escolar no centro do processo, e enfatizavam aspectos técnicos, além da gestão administrativa e financeira da escola (Murphy, 1990). A partir de mudanças na organização escolar, iniciada nos Estados Unidos durante a década de 1990, os pesquisadores da área de educação passaram reconhecer os professores como parceiros neste processo, sugerindo que o gestor escolar deveria envolvê-los na tomada de decisão sobre questões educacionais e nas atividades sob sua responsabilidade (Darling-Hammond, 1988; Rowan, 1990). Esta nova perspectiva, da liderança instrucional compartilhada, foi proposta como uma abordagem de liderança mais condizente com o processo de mudança no ambiente escolar (Hallinger, 2003), e inaugura no campo da educação a ideia que os líderes educacionais deveriam delegar parte da burocracia gerencial a outros membros da comunidade escolar.

Paralelamente, dentro do campo de estudos sobre a liderança, as perspectivas teóricas, que até a década de 1980 enfatizavam as características pessoais do líder e processos racionais, passaram a dar maior ênfase à importância das emoções, dos valores, e ao papel do líder para motivar os seguidores a fazerem sacrifícios, comprometerem-se com objetivos complexos e desafiadores, e assim alcançarem muito mais do que o inicialmente esperado. São exemplos de perspectivas com essa ênfase as teorias da liderança transformacional (Bass 1985; Cavazotte et al., 2012), autêntica (Avolio et al., 2004; Gardner et al., 2005; Gardner et al., 2010) e empoderadora (Conger & Kanungo, 1988, Spreitzer, 1995). Esta última é objeto central de interesse nesta tese, que propõe sua aplicação nos estudos sobre liderança no ambiente escolar.

Dentro do campo de estudos sobre a liderança, a perspectiva empoderadora é assim denominada pois estes líderes compartilham mais do que as tarefas de sua responsabilidade, mas o poder advindo da sua posição na organização com seus liderados, transformando-os em novos líderes (Manz & Sims, 2001) e engajando-os nos debates e decisões acerca dos problemas e desafios que surgem no dia-a-dia (Srivastava et al., 2006). Com base nesta perspectiva contemporânea do campo de estudos sobre a liderança, e na evolução do pensamento sobre gestão e liderança instrucional na área de estudos sobre educação, esta tese desenvolve um

modelo teórico que associa a liderança empoderadora ao desempenho no contexto da gestão escolar.

## **1.2. Perguntas de Pesquisa**

Tendo em vista a natureza colegiada dos processos decisórios no contexto acadêmico (Bryman, 2011), bem como o papel central dos docentes no processo ensino-aprendizagem (Hallinger, 2003), esta tese parte do seguinte questionamento: seria a liderança empoderadora relevante para os gestores no ambiente escolar? Este tipo de liderança seria capaz de promover uma maior eficácia no contexto acadêmico?

O objetivo do ensino médio e técnico é preparar os jovens para o mercado de trabalho e para o ensino superior. Até que ponto o exercício da liderança empoderadora por coordenadores de cursos de ensino técnico é capaz de produzir resultados positivos no que diz respeito ao ensino praticado nas escolas técnicas? E quais seriam os mecanismos através dos quais este tipo de liderança promoveria esses resultados? Este trabalho encaminha essas questões no contexto do ensino técnico, e analisa a influência da liderança empoderadora no ambiente acadêmico sobre o corpo docente e discente desses cursos.

## **1.3. Objetivos**

### **1.3.1. Objetivo Final**

O objetivo central desta tese é propor e verificar o papel da liderança empoderadora como fator gerador da eficácia dos cursos de ensino técnico. Mais especificamente, este trabalho investiga se a adoção dos preceitos da liderança empoderadora por coordenadores de cursos das instituições de ensino médio técnico está positivamente associada ao (1) *engajamento dos docentes*, (2) à *satisfação dos discentes*, (3) *ao melhor rendimento acadêmico dos discentes*, e (4) *à atitude dos discentes* em relação ao curso de ensino técnico realizado.

### **1.3.2.**

#### **Objetivos Secundários**

1. Desenvolver um arcabouço teórico-conceitual que permita a melhor compreensão das relações entre as lideranças das instituições de ensino técnico, corpo docente e resultados do corpo discente.
2. Desenvolver e fundamentar hipóteses de pesquisa para associar os comportamentos de coordenadores (líderes), docentes (equipes) e discentes (clientes) no ambiente do ensino técnico.
3. Avaliar a liderança empoderadora entre gestores educacionais em escolas técnicas;
4. Avaliar o nível de engajamento do corpo docente;
5. Avaliar as atitudes e resultados alcançados pelos discentes de escolas técnicas no processo ensino-aprendizagem.
6. Investigar empiricamente as hipóteses propostas.

### **1.4.**

#### **Relevância do Estudo**

Este trabalho oferece uma importante contribuição teórica para a compreensão do papel da liderança como alavanca de resultados em empresas cujos serviços são desenvolvidos por profissionais qualificados, considerado um grupo cuja motivação é um constante desafio (Kolar et al., 2018). O estudo da liderança empoderadora no ambiente escolar oferece uma oportunidade para um melhor entendimento do papel dos gestores enquanto líderes nesse contexto, pois acredita-se que através do empoderamento, os gestores escolares potencializariam o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, mais do que compartilhar a gestão administrativa e financeira da escola com os docentes, eles seriam capazes de envolver os docentes em todos os processos relevantes, desde a definição curricular até outras questões acadêmicas relacionadas à escola.

Este estudo propõe, de maneira original, que a liderança empoderadora atua como alavanca da motivação intrínseca de profissionais qualificados, e que, através de uma gestão mais participativa, os líderes estimulariam o seu engajamento, com consequências observáveis sobre a qualidade do serviço

prestado; neste estudo a liderança empoderadora é proposta como condicionante do engajamento do corpo docente (Louis & Smith, 1992), parte fundamental do processo ensino-aprendizagem, e considerado o mais importante fator para a eficácia educacional (Leithwood et al., 2004).

As organizações tradicionais, inclusive na área educacional, têm como características uma estrutura tipicamente hierárquica, com a tomada de decisões centralizada, e uma filosofia de controle de cima para baixo (Manz & Sims, 1987; Walton et al., 1986). No entanto, as perspectivas atuais da educação, que partem de uma visão moderna da gestão escolar, têm questionado a forma como as decisões e ações no ambiente acadêmico devem ser coordenadas (e.g. Hallinger, 2003). Assim, alguns autores se dedicaram a analisar os efeitos sobre a eficácia escolar de líderes que buscam promover mudanças nos seguidores (Bass, 1985), compartilhando a gestão administrativa e financeira da escola com os docentes (Marks & Printy, 2003).

Diversos pesquisadores têm enfatizado a importância do estudo da liderança no contexto educacional e na eficácia escolar, tanto na literatura internacional (e.g. Bruggencate et al., 2012; Price, 2012; Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2010) quanto na nacional (Franco et al., 2007; Brooke & Soares, 2008, Paes de Carvalho et al., 2012; Oliveira & Waldheim, 2016). Leithwood et al. (2004), por exemplo, verificaram que 25% do efeito da escola sobre a eficácia escolar são promovidos pela liderança escolar, sendo esta o segundo dos fatores que mais impactam a aprendizagem do aluno, atrás apenas do processo ensino-aprendizagem.

Porém, apesar de se observar um número razoável de pesquisas relacionando a liderança empoderadora ao desempenho organizacional (e.g. Srivastava et al., 2006; Chen et al., 2007; Vecchio et al., 2010; Zhang & Bartol, 2010), há uma lacuna nas pesquisas levadas a cabo nas instituições de ensino, em especial pesquisas empíricas, como verificaram Brzezinski & Garrido (2007), entre outros. Trabalhos publicados sobre liderança empoderadora no ambiente educacional são raros, especialmente no cenário nacional, onde há apenas um estudo publicado no Brasil (Lasmar et al., 2017). Da mesma forma, são escassos

os estudos relacionados ao engajamento docente (Bakker et al., 2011; Sonnentag, 2003).

O único estudo acerca da liderança empoderadora no ambiente educacional encontrado na literatura sugere que instituições de ensino com culturas construtivas favorecem a liderança empoderadora em coordenadores de cursos de graduação e o desempenho dos alunos concluintes (Lasmar et al., 2017). Porém, este estudo não apresenta resultados conclusivos sobre o impacto da liderança no ambiente escolar. Permanece, assim, a necessidade de melhor investigar a influência da liderança empoderadora no contexto das instituições de ensino e suas consequências, particularmente no ensino médio técnico (Trigo & Costa, 2008). Além disso, os mecanismos através dos quais esses gestores promoveriam melhores resultados no processo ensino-aprendizagem não são claros, particularmente tendo em vista que os resultados da educação nem sempre são observáveis e mensuráveis (Gelatti & Marquezan, 2013).

Do ponto de vista prático, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tem vivido a maior expansão de sua história. Enquanto num período de 93 anos, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas, nos últimos 16 anos foram construídas 504 novas escolas, perfazendo um total de 644 *campi* (Brasil, 2016b). Apesar deste grande impulso proporcionado pelo governo federal e da existência de quase novecentos mil alunos apenas na rede federal de ensino profissional, representando 0,4% de toda a população brasileira, há ainda um enorme desprestígio do ensino profissionalizante frente à educação propedêutica no campo das pesquisas, onde constata-se uma gigantesca carência de trabalhos sobre a formação de professores para o ensino técnico no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Este tema não foi contemplado nas reuniões anuais de discussão científica, realizadas entre 1996 e 2001. Uma pesquisa nos Anais da 38ª Reunião Nacional da, realizada em 2017, mostra que nenhum dos 500 trabalhos apresentados teve como tema liderança, engajamento docente, satisfação discente, desempenho discente e atitudes discentes e menos de 2% dos trabalhos tinham a educação profissional como tema.

A mesma ausência é notada no âmbito da produção acadêmica (Gariglio & Burnier, 2012) – estudos realizados por André et al. (1999), Brzezinski & Garrido (2001, 2007) e Ramalho et al. (2002) reforçam essa ideia, ao verificarem a carência de pesquisas acerca da formação de professores de ensino técnico.

No entanto, embora haja uma enorme escassez de interesse acadêmico pelo ensino técnico, a sua relevância para o Brasil é de tão fundamental importância que a formação técnica foi especialmente elencada na Lei 13.415/2017, que modifica o ensino médio com a criação do horário integral (Brasil, 2017a). Assim, um melhor entendimento sobre a liderança e a boa gestão no ensino técnico pode contribuir também, a longo prazo, para alavancar a qualidade do ensino nesse segmento (Jackson & Marriot, 2012; Leithwood et al., 2004).

Assim, este estudo pretende desenvolver novos conhecimentos sobre a liderança no segmento de serviços em geral, e seu impacto na gestão escolar em particular, e apresenta proposições originais sobre práticas de liderança empoderadora por parte dos gestores de instituições de ensino médio e técnico e seu impacto no corpo discente. Os resultados observados poderão servir como base para a adoção de ações de desenvolvimento e o estímulo de atitudes que tenham como foco a filosofia voltada aos preceitos da liderança empoderadora no ambiente educacional e na formação de gestores educacionais. Ao analisar o papel do empoderamento como força de engajamento no ensino médio técnico, este trabalho também pode apoiar a melhoria na qualidade da gestão, e através dela, do ensino nestas instituições e em outras instituições de ensino público e privado.

### **1.5. Delimitação do Estudo**

Este estudo se limitará às instituições públicas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, que é constituída por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), Colégio Pedro II e 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, com um total de 644 *campi* (Brasil, 2016b) e cerca de 2.000 cursos de ensino técnico em todo o país. As instituições da Rede Federal

também possuem cursos de graduação e pós-graduação, que não fazem parte do escopo deste estudo.

Esta delimitação é devida ao fato de, fazendo parte de uma mesma rede, os critérios de admissão de docentes e discentes, plano de cargos e salários serem os mesmos no ensino técnico, minimizando possíveis vieses advindos de diferenças nestes fatores.

## **2**

### **Revisão de Literatura**

A revisão da literatura neste trabalho inicia com uma contextualização do segmento de interesse neste estudo: instituições de ensino profissional. Nela são apresentadas as principais questões que se colocam sobre o ensino profissional, um breve histórico da educação profissional no Brasil, bem como a estrutura, distribuição e perfil demográfico das escolas técnicas hoje. Em seguida, é apresentada uma síntese da literatura sobre gestão educacional, com foco no papel de gestores sobre o desempenho nesse segmento. Tendo em vista a escassez de estudos sobre gestão no segmento do ensino profissional, a literatura contemplada discute o papel da gestão em instituições de ensino de maneira geral. Em seguida, a revisão apresenta os estudos sobre liderança observados na literatura sobre educação, e uma síntese dos estudos sobre liderança na área de estudos organizacionais. A revisão da literatura se detém e aprofunda nesse último campo, com foco na perspectiva da liderança empoderadora e seus conceitos seminais. Com base nessa perspectiva, nas seções seguintes são derivadas hipóteses de pesquisa para as associações entre liderança empoderadora, engajamento docente e rendimento e atitudes discentes, com a consolidação do modelo teórico proposto na tese.

#### **2.1.**

##### **A Educação Profissional**

As instituições de ensino profissional são organizações prestadoras de serviços, tendo por finalidade proporcionar aos seus alunos, principais beneficiários destes serviços, “conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais” (Artigo 5º da Resolução nº 6, de 20/09/2012, do Conselho Nacional de Educação).



Na grande maioria dos países, há uma distinção entre o ensino acadêmico, ou propedêutico, que prepara os alunos para o ensino superior, e o profissional, que prepara os alunos para o mercado de trabalho, denominada “dualismo escolar” (Amorim et al., 2013), porém não existe um consenso entre os estudiosos, que possuem duas visões distintas acerca do ensino profissional (Shavit & Muller, 2000). Alguns autores discutem o ensino profissional pelo aspecto do ganho de competências e habilidades proporcionadas por este, e da consequente vanguarda que os indivíduos egressos do ensino profissional têm com relação aos demais na conquista de espaço no mercado de trabalho (e.g. Bishop, 1989; Blossfeld 1992).

Em contrapartida, os demais autores veem o ensino profissional como fator de desigualdade social, por tirar dos egressos dos cursos profissionais a possibilidade de galgarem posições “melhores” na estrutura social, na medida em que não são preparados para enfrentar os processos seletivos para o ensino superior (Ciavatta & Ramos, 2011; Kuenzer, 2007). Alguns deste segundo grupo argumentam, ainda, que esta distinção entre o ensino acadêmico e o ensino profissional favorece a chamada reprodução de classe, isto é, famílias cujos membros têm formação acadêmica terão suas gerações também com formação acadêmica, enquanto membros de famílias que possuem formação profissional seguirão a mesma formação (Manfredi, 2002).

Vanfossen et al. (1987) argumentam que a educação profissional no ensino médio inibe as possibilidades de realização de um curso de ensino superior e, por consequência, de ocupar cargos de prestígio (Grasso & Shea, 1979). Por terem um currículo voltado para o ensino profissional, os egressos dos cursos técnicos teriam menores chances de obter vaga em concursos para o nível superior (Escott & Moraes, 2012).

A dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissional se reproduz no meio acadêmico, no qual, em comparação com os estudos relacionados ao ensino propedêutico, há uma enorme escassez de estudos relacionados ao ensino profissional (Gariglio & Burnier, 2012; André et al., 1999; Brzezinski & Garrido, 2001, 2007), em particular com foco em liderança, engajamento docente,

satisfação, desempenho e atitudes docentes, temas desta tese. Consequentemente, estes temas serão tratados com base na literatura sobre gestão no ensino em geral e não especificamente sobre gestão no ensino profissional.

### **2.1.1.**

#### **Histórico da Educação Profissional no Brasil**

Criado por D. João VI em 1809, o Colégio das Fábricas, na cidade do Rio de Janeiro, voltado para a educação profissional, teve uma existência curta, pouco menos de dois anos (Escott & Moraes, 2012). Até aquela época, a educação no Brasil era exclusivamente propedêutica, voltada para as elites. Após esta primeira iniciativa, outras instituições voltadas para as classes mais baixas foram criadas no século XIX, notadamente de ensino técnico.

Em 1909, exatos 100 anos depois da criação do Colégio das Fábricas, o governo brasileiro assumiu a preparação de profissionais técnicos, com a inauguração, pelo Presidente Nilo Peçanha, de 19 escolas técnicas (Kuenzer, 2007), que seriam as precursoras dos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, subordinados ao Ministério da Educação.

Durante a primeira metade do século XX, o ensino profissional no Brasil teve uma organização paralela ao ensino acadêmico, não sendo permitido aos egressos do ensino profissional o ingresso no nível superior (Amorim et al., 2013). Somente a partir da década de 1950, como resultado da pressão de movimentos sociais, o governo federal promoveu inúmeras transformações no sistema de ensino brasileiro, minimizando esta dualidade (Bonamino, 1999), e equiparando os ensinos profissional e acadêmico para efeito de acesso ao nível superior, através da Lei nº 4.024, de 20/12/1961 (Brasil, 1961).

Em 1971, através da obrigatoriedade da educação profissionalizante em todas as escolas de ensino médio públicas e privadas do país, o ensino propedêutico foi unificado ao ensino profissional, pela Lei nº 5.692, de 11/08/1971 (Brasil, 1971), sob o argumento de permitir o acesso das classes populares a níveis escolares de qualidade (Escott & Moraes, 2012). Entretanto,

esta obrigatoriedade foi revogada em 1982, por, entre outros fatores, não ter alcançado os efeitos esperados (Escott & Moraes, 2012).

Em 1997, houve uma separação completa do ensino profissional do ensino propedêutico, através do Decreto nº 2.208, de 17/04/1997 (Brasil, 1997), medida que foi amplamente criticada por educadores e pelas instituições de ensino profissional, que defendiam a universalização da escola propedêutica de ensino médio integrada ao ensino profissional (Amorim et al., 2013). A seguir, através de uma alteração na Lei nº 8.948, de 08/12/1994 (Brasil, 1994), o governo federal promoveu a estagnação da rede federal de ensino técnico, proibindo a criação de novas unidades de ensino, através da Lei nº 9.649, de 27/05/1998 (Brasil, 1998).

Já no século XXI, embalado pela estabilidade político-econômica e desenvolvimento industrial, e consequente aumento significativo nas demandas por profissionais capacitados para a indústria, o governo federal revogou o Decreto nº 2.208, através do Decreto nº 5.154, de 23/07/2004, permitindo às escolas técnicas o ensino profissional e o ensino propedêutico concomitantemente (Brasil, 2004), e alterou novamente a Lei nº 8.948, através da Lei nº 11.195, de 18/11/2005, para permitir a expansão da rede federal de ensino técnico (Brasil, 2005).

Esta alteração na política governamental mudou completamente o cenário do ensino profissional, permitindo ao governo federal expandir a rede de escolas técnicas de 140 unidades criadas em um período de 100 anos, para 354 unidades em 2010 (Pacheco, 2010), um crescimento de 153% em apenas seis anos (2004 a 2010) e mais 290 até 2016, o que corresponde a um aumento de 360% em doze anos.

Em 2008, através da Lei nº 11.892, de 29/12/2008, o governo federal transformou sua rede de escolas técnicas em uma rede de institutos federais de educação, ciência e tecnologia (Brasil, 2008), um modelo com uma proposta político-pedagógica inovadora e ímpar no mundo (Pacheco, 2010). Mais do que uma simples mudança de nomenclatura, os institutos deixam de ser apenas escolas

de ensino médio e técnico, agregando cursos de nível superior, mestrado profissional e doutorado, com forte ênfase em pesquisa em todos os níveis.

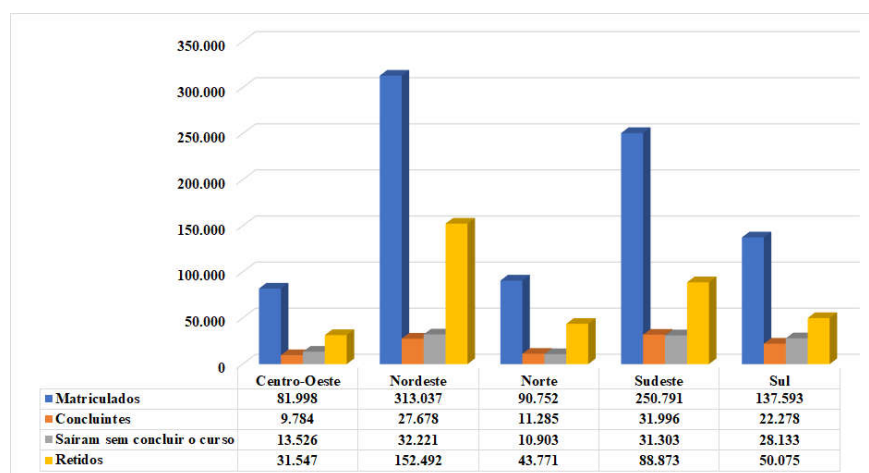
Diferentemente do modelo adotado em outros países, verifica-se nos institutos federais uma forte junção do ensino secundário propedêutico com o profissional, permitindo aos egressos de seus cursos optarem por entrar para o mercado de trabalho e/ou continuar seus estudos no nível superior.

### 2.1.2.

#### A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Em 2016, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica tinha 874.171 alunos matriculados<sup>1</sup>. Nesse período, a Rede Federal teve 219.107 alunos finalizados, dos quais 103.021 concluíram o curso com êxito, recebendo o diploma de término do curso e 116.086 saíram da Rede Federal sem concluir o curso, perfazendo um total de 219.107 alunos deixando a Rede Federal em 2018.

**Figura 1 - Número de alunos**



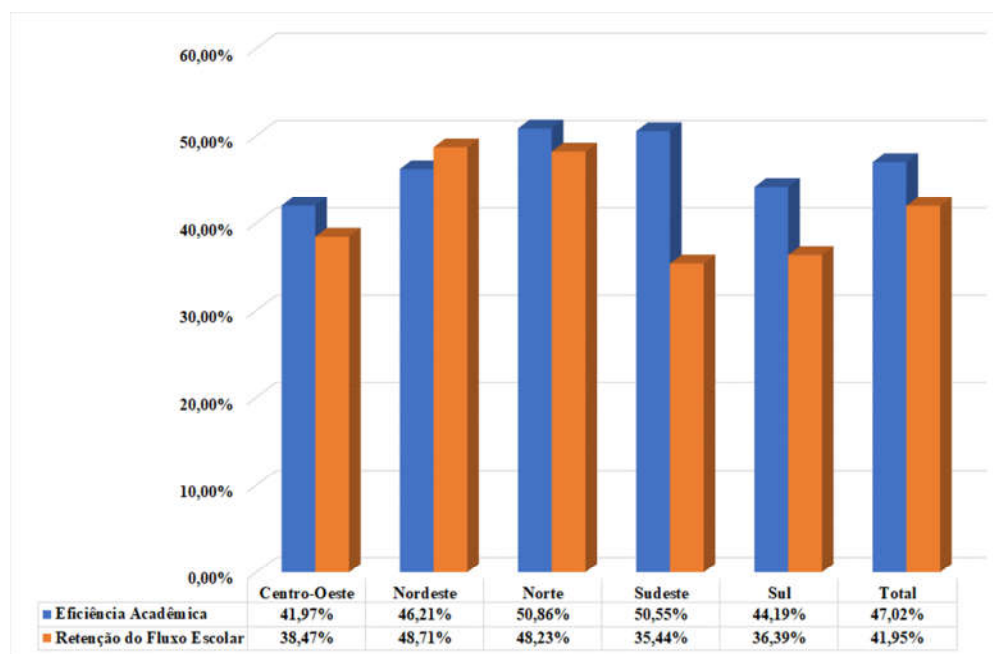
Fonte: Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016

<sup>1</sup> Conforme Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016, publicado em outubro de 2017 (Brasil, 2017b). Este relatório inclui os alunos de todos os segmentos: nível técnico médio dos cursos integrados, concomitantes e subsequentes, assim como os alunos dos cursos de graduação e pós-graduação, dos 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) e Colégio Pedro II, excluindo as 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais.

Do total de alunos matriculados em 2016, 366.758 foram considerados retidos, isto é, não haviam concluído o curso dentro do tempo previsto. Pode-se observar na Figura 1 que a região Nordeste era a que possuía maior número de alunos matriculados em 2016 (35,8%) e que a região Sudeste era a região com maior número de alunos concluintes com êxito (31,1%).

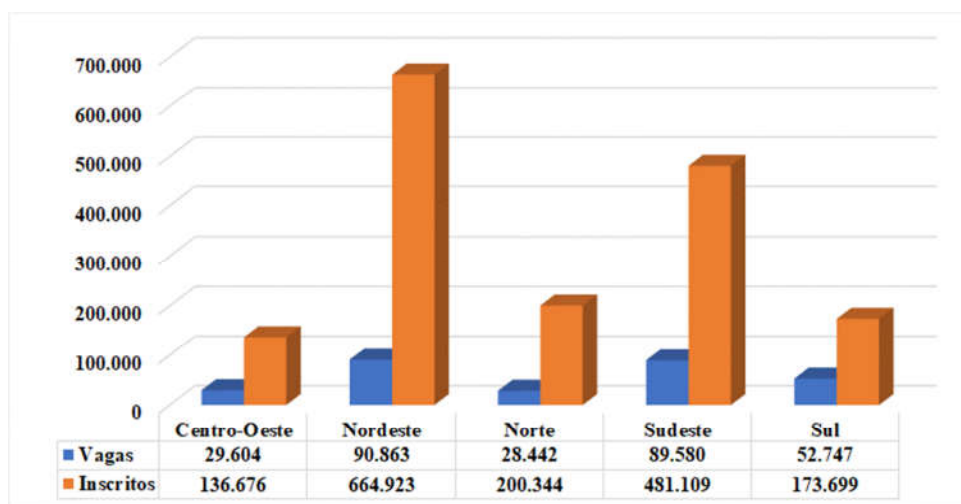
A eficiência acadêmica mede a relação entre os alunos que concluíram o curso com êxito, recebendo o diploma de término do curso e o total de alunos que deixaram a Rede Federal, com ou sem êxito, e a taxa de retenção do fluxo escolar mede a relação entre o número de alunos retidos com relação ao número total de alunos. Na Figura 2, que apresenta a eficiência acadêmica e a taxa de retenção do fluxo escolar, observa-se que a região Norte possuía, em 2016, a maior eficiência acadêmica e a região Sudeste a menor taxa de retenção do fluxo escolar.

**Figura 2 - Eficiência Acadêmica X Retenção do Fluxo Escolar**

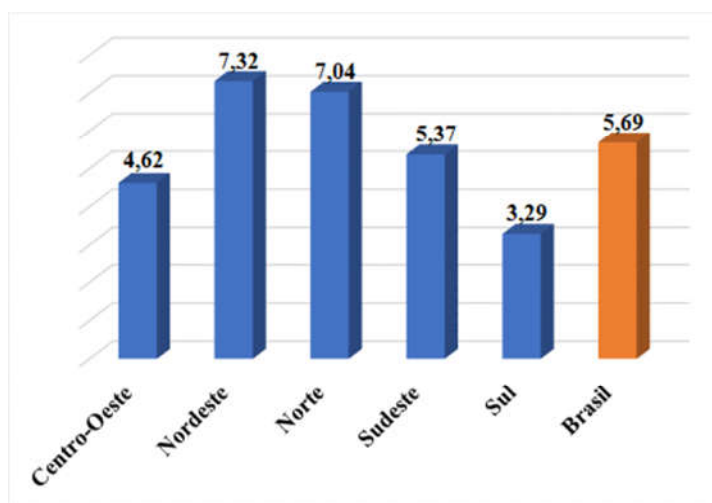


Fonte: Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016

A Rede Federal ofereceu, em 2016, 291.236 vagas, para as quais se inscreveram 1.656.751 candidatos. A região Nordeste foi a que apresentou maior número de vagas e de inscritos em 2016 (Figura 3) e a maior relação candidatos / vaga, juntamente com a região Norte (Figura 4).

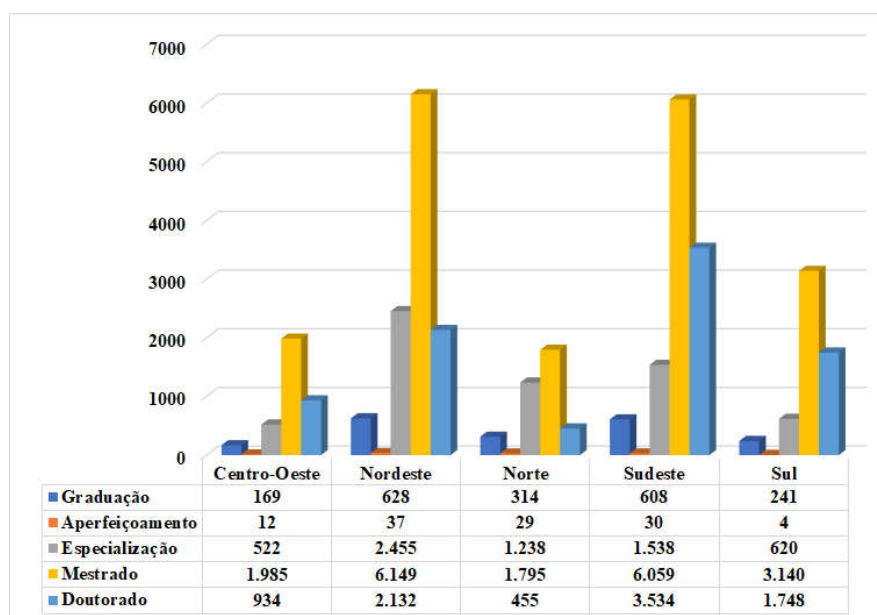
**Figura 3 - Vagas X Inscritos**

Fonte: Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016

**Figura 4 - Relação Candidatos / Vaga**

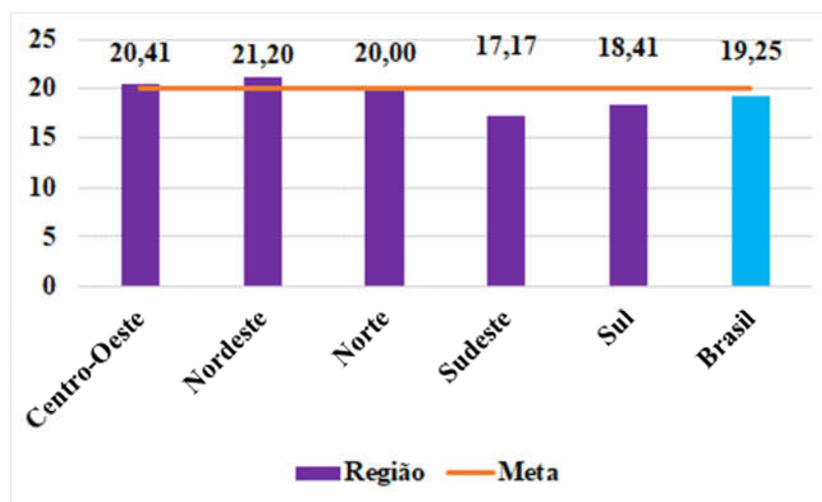
Fonte: Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016

Em 2016, a Rede Federal possuía 36.376 docentes, dos quais 97,6% de 40 horas ou 40 horas com dedicação exclusiva. A Figura 5 apresenta a distribuição de docentes por titulação, podendo-se observar o elevado número de docentes com mestrado ou doutorado em todas as regiões geográficas, em particular nas regiões Sudeste e Sul, onde há uma maior oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

**Figura 5 - Titulação do Corpo Docente**

Fonte: Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016

Pode-se observar na Figura 6 que as regiões Norte, Sul e Sudeste já alcançaram a relação alunos/docente preconizada na meta 11 do PNE-Plano Nacional de Educação 2014, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25/06/2014 (Brasil, 2014), que é de 20 alunos por docente. E que as regiões Centro-Oeste e Nordeste estavam, em 2016, próximas de alcançar esta meta. A relação nacional é de 19,25 alunos por docente.

**Figura 6 - Relação Alunos-Equivalentes / Docentes**

Fonte: Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016

Em um estudo comparativo com a estimativa de população brasileira em 2016 (IBGE, 2018), verifica-se que, proporcionalmente à população nestas regiões, a região Sudeste era a com o menor número de alunos matriculados (Tabela 1). Isto pode ser explicado pelo objetivo legal da Rede Federal de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, em particular nas regiões onde a população mais precisa dos resultados deste desenvolvimento.

**Tabela 1 - Comparação Matriculados X População**

<b>Região</b>	<b>População</b>	<b>Matriculados</b>	<b>Matriculados X População</b>
Centro-Oeste	15.660.988	81.998	0,52%
Nordeste	56.915.936	313.037	0,55%
Norte	17.707.783	90.752	0,51%
Sudeste	86.356.952	250.791	0,29%
Sul	29.439.773	137.593	0,47%

Fontes: Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016  
Estimativa da População em 2016 (IBGE)

Com base na literatura levantada sobre o ensino profissional, observa-se que apesar das controvérsias sobre seu papel e impacto, este segmento de serviço de ensino sofreu reformas significativas, recebeu investimentos e cresceu em complexidade. Pode-se também caracterizar os docentes dessas instituições como profissionais altamente qualificados, mas que enfrentam desafios consideráveis tendo em vista o perfil socioeconômico e base educacional dos discentes. Os desafios de formação e retenção de alunos nos programas são, portanto, consideráveis.

## **2.2.**

### **A Gestão Escolar e a Eficácia Escolar**

A literatura nacional e internacional tem estudado intensamente a relação entre a gestão escolar e a eficácia da escola. Em 1998, Hallinger & Heck fizeram uma meta-análise com 43 estudos realizados entre 1980 e 1995, e concluíram que os diretores escolares possuem um efeito mensurável, ainda que indireto, sobre a eficácia da escola e sobre o desempenho dos alunos.



Em uma extensa revisão bibliográfica, Leithwood et al. (2004) examinaram a influência dos educadores, políticos e cidadãos interessados em promover a eficácia das escolas e verificaram que os líderes de alta qualidade alcançam seus objetivos através da definição de direções, desenvolvimento de pessoas e fazendo a organização funcionar. Neste estudo, ficou evidenciado que a liderança é responsável por 25% do efeito que a escola tem sobre a eficácia escolar, sendo o segundo dos fatores que têm impacto sobre a aprendizagem do aluno. O primeiro fator é o processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro da sala de aula.

Em 2010, Leithwood et al. construíram uma nova concepção de como a liderança e a gestão escolar influenciam a aprendizagem dos alunos e sua eficácia, denominada de “Quatro Caminhos” (Quadro 1). Neste trabalho, Leithwood et al. (2010) encontraram uma forte relação da liderança com a eficácia.

**Quadro 1 - Quatro Caminhos de Influência da Liderança sobre o aprendizado escolar**

1	<i>Razão</i>	Conhecimentos e habilidades dos membros da escola acerca de currículo, ensino e aprendizagem.
2	<i>Emoções</i>	Inclui sentimentos, disposições e estados afetivos dos membros da escola.
3	<i>Organizacional</i>	Características escolares, tais como políticas, estruturas, cultura, procedimentos.
4	<i>Familiar</i>	Apoio familiar para as tarefas de casa e a existência de computador para a realização de trabalhos de casa.

Fonte: Leithwood et al., 2010.

Day et al. (2009) realizaram uma extensa pesquisa acerca de liderança em instituições de ensino básico e médio na Inglaterra. O estudo foi conduzido em 20 escolas altamente eficazes e que tiveram elevados índices de aumento nos resultados dos alunos e concluiu que os líderes escolares de sucesso: a) estão fundamentalmente comprometidos com todas as questões relacionadas ao ensino, tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e visando garantir uma aprendizagem cada vez mais personalizada e que os alunos tenham altas expectativas de realização; b) desenvolvem escolas como comunidades de aprendizagem visando fornecer variadas experiências de aprendizado e oportunidades de desenvolvimento profissional; c) promovem a equidade e a inclusão, assim como senso de valor e empoderamento; d) percebem

profundamente o impacto que a escola, sala de aula e sistemas de ensino têm uns sobre os outros e sobre as emoções e bem-estar dos alunos e professores e a necessidade do envolvimento de forma significativa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem; e) promovem treinamentos a partir de diagnósticos das necessidades organizacionais e individuais, de políticas externas e implementação de estratégias de liderança; e f) desenvolvem capacitação e autoconfiança nos indivíduos, que conduzem a uma distribuição progressiva de liderança e ao alcance de metas.

Day et al. (2009) concluíram ainda que estes gestores melhoram o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, indiretamente, a aprendizagem dos alunos, através da sua influência na motivação, compromisso, práticas de ensino e desenvolvimento das capacidades de liderança do corpo docente.

No contexto nacional, Soares et al. (2003) conduziram uma pesquisa nas escolas públicas estaduais de Minas Gerais, com o objetivo de avaliar a associação dos perfis dos gestores escolares com o rendimento dos alunos no Programa de Avaliação da Educação Básica do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional, a partir de três tendências na gestão escolar: gerencial, tradicional e democrática. Os resultados indicaram que escolas onde os gestores adotam um estilo plenamente democrático também apresentaram maior proficiência em Língua Portuguesa e maior equidade. A partir dos resultados desta pesquisa, Soares & Teixeira (2006) verificaram uma relação positiva entre a liderança e a eficácia escolar e enfatizaram a dedicação do diretor como fator de eficácia escolar, que também foi verificada a partir da relação entre os professores, a equipe e o diretor.

Um dos aspectos relevantes na atuação de gestores escolares diz respeito ao estímulo de docentes. A eficácia de um professor está relacionada não apenas à sua capacidade e ao processo de ensino utilizado, mas também à motivação, engajamento, ambiente e condições propícias para o desenvolvimento do trabalho, que dependem, pelo menos parcialmente, da liderança escolar (Bolívar, 2009). Para Sagor (1992), o compartilhamento de decisões e o empoderamento dos professores seriam os fatores mais determinantes para a efetividade de uma escola.

Porém, nota-se uma enorme escassez de estudos empíricos sobre liderança na gestão escolar (Lasmar et al., 2017), em particular nas instituições de ensino profissional, tanto com relação ao tipo de liderança que melhor se adequaria ao ambiente escolar quanto aos processos através dos quais esta liderança promoveria maior eficácia das instituições de ensino profissional.

### **2.3.**

#### **Perspectivas sobre Liderança no Campo da Educação**

Nas últimas décadas, os estudos sobre a liderança no ambiente de ensino-aprendizagem têm priorizado a teoria da liderança instrucional (Hallinger, 1992; Marks & Printy, 2003). A teoria da liderança instrucional foi desenvolvida durante o movimento das escolas eficazes, na década de 1980, a partir do fracasso das escolas com foco na “burocracia educacional” (Marks & Printy, 2003). Esta teoria coloca o gestor escolar no centro do processo, e enfatiza quatro conjuntos de atividades sob responsabilidade do gestor: (a) desenvolver a missão e objetivos da escola; (b) coordenar, monitorar e avaliar currículos, material didático e métodos de avaliação; (c) promover um clima para a aprendizagem; e (d) criar um ambiente de trabalho de suporte (Murphy, 1990), além de ser responsável pela gestão administrativa e financeira da escola.

A liderança instrucional está relacionada às atividades de gestão da autoridade formal dentro da hierarquia em uma instituição educacional, sendo, portanto, um retrato tímido de outras teorias, que definem a liderança como um processo através do qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para alcançar um objetivo comum (Northouse, 2015), sendo o líder legitimado a partir da aceitação e reconhecimento por parte do seu grupo (Emery, 2012).

Nas pesquisas internacionais, foi verificada uma forte relação da liderança instrucional com a eficácia escolar (e.g. Murphy, 1990; May & Supovitz, 2011). Entretanto, a orientação altamente hierárquica, paternalista, arcaica e dependente de seguidores dóceis da teoria instrucional (Burlingame, 1987; Sheppard, 1996) conflitava com a gestão participativa e democrática que passou a surgir nas escolas ao final dos anos 1980, e com o movimento de transferir responsabilidades

para os professores (Marks & Louis, 1997). Para Sergiovanni (1991), se os professores estão comprometidos e competentes, as formas tradicionais de liderança instrucional não são apropriadas.

Ao invés disso, os gestores deveriam se preocupar em facilitar o exercício da iniciativa e responsabilidade dos professores nas questões educacionais (Glanz & Neville, 1997; Senge et al., 2000). E, como os professores detêm informações críticas sobre seus alunos e sobre como eles aprendem, precisam de autonomia para tomar as decisões acerca do currículo e das suas disciplinas (Hallinger, 1992; Sykes, 1990).

Com base nestas questões surgiu a teoria da liderança instrucional compartilhada, que reformulou o processo de supervisão do gestor escolar, o qual, reconhecendo os professores como parceiros neste processo, deveria envolvê-los na tomada de decisões sobre questões educacionais (Darling-Hammond, 1988; Rowan, 1990). Neste modelo, os professores assumem a responsabilidade pelo seu crescimento profissional e pela melhoria curricular (Poole, 1995) e assumem responsabilidades de liderança quando estão em contato com outros adultos da comunidade escolar, encorajando os demais a melhorar sua experiência profissional ou aprendendo em conjunto com eles (Moller & Katzenmeyer, 1996). Quanto aos gestores, deixam de ser inspetores dos professores, passando a ser facilitadores do crescimento profissional destes (Poole, 1995), suportando-os com os recursos necessários (Rosenblum et al., 1994), mantendo a conformidade e consistência do programa educacional (Conley & Goldman, 1994).

Katzenmeyer & Moller (2001) definiram a liderança instrucional compartilhada como aquela na qual os professores são líderes dentro e fora da sala de aula, identificando e contribuindo para uma comunidade de aprendizes. Estes líderes influenciam os outros no sentido de melhorar a prática educacional, em contraste com as noções tradicionais de liderança. Quanto ao gestor escolar, deve transformar as escolas em comunidades de aprendizagem, promovendo o empoderamento dos professores, para que estes se envolvam estreitamente nas tomadas de decisão, contribuindo, assim, para a democratização das escolas (Gehrke, 1991). Boles & Troen (1994) caracterizam a liderança instrucional

compartilhada como uma forma de "liderança coletiva em que os professores desenvolvem conhecimentos através do trabalho conjunto".

Apesar de contar com estudos que ressaltam o papel da liderança na gestão escolar, o campo de estudos sobre educação pouco se articula com o campo de estudos sobre liderança propriamente dita. Tendo em vista ser a liderança o objeto de reflexão em mais de um século de estudos científicos sobre o tema, a aproximação de teorias desse campo da discussão sobre gestão escolar em geral, e no segmento da educação profissional em particular, parece oferecer uma oportunidade de expansão de conhecimento relevante para a prática.

As discussões mais recentes no campo de estudos sobre gestão educacional em geral (e.g. May & Supovitz, 2011), e sobre liderança instrucional compartilhada em particular (e.g. Katzenmeyer & Moller, 2001), remetem à ideia de que líderes educacionais deveriam executar uma liderança mais participativa e que envolva toda a comunidade no processo educacional, e que tais iniciativas teriam um impacto positivo no ambiente de aprendizagem. Conforme detalhado na próxima seção, dentro do campo de estudos sobre a liderança, a perspectiva teórica que mais se aproxima dessa concepção é a da liderança empoderadora. Essa perspectiva, que disserta de forma mais profunda e detalhada sobre os comportamentos específicos de líderes necessários para promover o empoderamento psicológico de seus liderados, é apresentada mais detalhadamente na próxima seção.

## **2.4.**

### **Perspectivas sobre Liderança em Estudos Organizacionais**

A liderança é um tema extremamente complexo, estudado pelos pesquisadores há mais de um século (Northouse, 2015), e existem dezenas de teorias acerca da liderança na literatura sobre organizações (Dinh et al., 2014). Para Stogdill, (1974, p. 7), existem “tantas teorias sobre liderança quanto o número de pesquisadores que estão tentando defini-la”.

Fleishman et al. (1991) contabilizaram 65 diferentes sistemas de classificação para definir as dimensões da liderança. A maior parte das definições de liderança assume que ela envolve um processo de influência intencional que alguém exerce sobre outras pessoas, para guiar, estruturar e facilitar atividades e relacionamentos em um grupo ou organização (Stogdill, 1974). Assim, apesar da enorme variedade de teorias, a liderança pode ser definida como o processo através do qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para alcançar um objetivo comum (Northouse, 2015).

Em 1985, Bennis & Nanus diferenciaram liderança de gestão, afirmando: “Os gerentes fazem as coisas do jeito correto, os líderes fazem a coisa certa” (p. 221). No século XXI, mais pesquisadores têm procurado diferenciar liderança de gestão. Neste sentido, fortaleceram-se as teorias relacionadas à liderança moral, focadas em comportamentos éticos dos líderes, tais como a liderança autêntica, baseada na autenticidade do líder e a liderança espiritual, baseada nos valores do líder (Northouse, 2015).

Além das dezenas de definições, o campo de estudos sobre liderança conta com um amplo conjunto de pesquisas (Antonakis & Day, 2017). Nas três primeiras décadas do século XX, quando o tema liderança começou a ser estudado no meio acadêmico, as definições enfatizavam a dominação, a partir do controle e da centralização de poder. Em 1927, por exemplo, durante uma conferência de liderança, esta foi definida como a “capacidade de desenvolver em um indivíduo a vontade de liderar e impor obediência, respeito, lealdade e cooperação” (Moore, 1927).

Nas três décadas seguintes, a dominação como foco dos estudos foi substituída por teorias que enfatizam características pessoais do líder, tais como atributos e habilidades (Stogdill, 1948, 1974), comportamento com foco no grupo (Hemphill, 1949; Stogdill & Coons, 1957; Katz et al., 1951) e habilidade para promover a eficácia global de um grupo (Northouse, 2015). Na década de 1960, viu-se um período de harmonia entre os pesquisadores, no qual a liderança era principalmente definida como o comportamento que influencia as pessoas na direção de objetivos comuns (Seeman, 1960).

A partir da década de 1970, surgiram as teorias que definem a liderança não a partir do líder, e sim da relação existente entre o líder e seus seguidores, como, por exemplo, a liderança transformacional (Burns, 1978), na qual líder e seguidores estão engajados em aumentar os resultados, motivação e moralidade no grupo. Neste período, a abordagem dos atributos da personalidade voltou à tona (Peters et al., 1982) e a influência do líder sobre seus seguidores foi uma das características mais pesquisadas (Northouse, 2015).

Dinh et al. (2014) reúnem as diversas teorias em dois grandes grupos: teorias estabelecidas e teorias emergentes (Quadros 2 e 3, respectivamente).

Quadro 2 - Teorias estabelecidas

Teorias estabelecidas	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Neo-carismáticas:</i> Os comportamentos dos líderes induzem os seguidores a transcender seus interesses para um bem maior (Antonakis et al., 2003; Bono &amp; Judge, 2004).</li> <li>• <i>Processamento de informações:</i> A liderança está relacionada ao encontro das expectativas que os liderados têm acerca de um líder com as características pessoais deste líder (Lord &amp; Hall, 2005; Lord &amp; Shondrick, 2011).</li> <li>• <i>Relacionais:</i> A liderança foca nas relações entre o líder e seus liderados, promulgando que relações de alta qualidade produzem resultados mais positivos que as relações de baixa qualidade (Uhl-Bien, 2006; Brower et al., 2000).</li> <li>• <i>Atributos de personalidade:</i> A liderança é uma combinação de atributos ou características de personalidade que alguns indivíduos possuem que permitem que sejam capazes de induzir outros indivíduos a realizar tarefas (Judge &amp; Bono, 2000; Zaccaro, 2007).</li> <li>• <i>Comportamentais:</i> A liderança está relacionada às ações e comportamentos de um líder que provocam mudanças em um grupo (Carson et al., 2007; Podsakoff et al., 2006).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Diversidades e cultura:</i> Esta categoria estuda a liderança em ambientes de diversidade, como, por exemplo, mulheres e minorias, assim como as diferenças na liderança entre as diversas culturas (Eagly &amp; Chin, 2010; Kirkman et al., 2009).</li> <li>• <i>Centrada no seguidor:</i> Esta categoria prioriza os atributos dos liderados no processo de liderança (Bligh, 2011; Hansen et al., 2007; Howell &amp; Shamir, 2005).</li> <li>• <i>Contingenciais:</i> Teorias relacionadas ao ajuste do líder às situações ou quando este ajusta as situações para que se encaixem com ele (Keller, 2006; Vroom &amp; Jago, 2007; Yukl, 2008).</li> <li>• <i>Poder e influência:</i> Nesta categoria estão os conceitos de poder, influência e habilidades políticas do líder (Ammeter et al., 2002; Treadway et al., 2004).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor



Quadro 3 - Teorias emergentes

Teorias emergentes	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Estratégica:</i>  Esta categoria abrange a liderança nos níveis mais altos das organizações e como as ações destes líderes influenciam o desempenho organizacional (Boal &amp; Hooijberg, 2000; Vera &amp; Crossan, 2004).</li> <li>• <i>Liderança para equipes</i>  Estudos onde o foco principal do processo de liderança está nas equipes e não no líder (Mehra et al., 2006; Zaccaro et al., 2001).</li> <li>• <i>Contextuais:</i>  Estudos de liderança relacionados a fatores contextuais, como o nível hierárquico do líder, cultura, sexo do líder e do liderado, e características organizacionais, assim como a liderança em ambientes específico, como, por exemplo, nas forças armadas (Osborn et al., 2002; Porter &amp; McLaughlin, 2006).</li> <li>• <i>Baseadas na identidade:</i>  O líder surge como protótipo da identidade social do grupo (Hogg, 2001; Van Knippenberg et al., 2004).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Éticas e morais:</i>  Esta categoria engloba as teorias nas quais os líderes têm comportamentos altruístas e éticos, e os estudos da liderança espiritual (Avolio &amp; Gardner, 2005; Brown et al., 2005; Fry, 2003; Liden et al., 2008).</li> <li>• <i>Criatividade, inovação e mudança:</i>  Esta categoria engloba a liderança criativa, ambientes inovadores e situações de mudança organizacional (Denis et al., 2001; Jaussi &amp; Dionne, 2003; Mumford et al., 2002).</li> <li>• <i>Outras abordagens emergentes:</i>  Nesta categoria estão todas as demais teorias de liderança, recém-postuladas, como as que estudam o efeito das emoções (Bono &amp; Ilies, 2006; Dasborough &amp; Ashkanasy, 2002; Humphrey, 2002), fatores biológicos (Boyatzis et al., 2012; Lee et al., 2012), assim como a liderança advinda do espaço virtual (e-liderança) (Avolio et al., 2000; Golden et al., 2008), e a liderança de empreendedores (Cogliser &amp; Brigham, 2004; Ruvio et al., 2010).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que muitas teorias têm sido desenvolvidas para estudar o impacto da liderança sobre os resultados nas organizações, tais como atitudes, motivações e produtividade de funcionários (Cavazotte et al., 2018), com destaque para três abordagens contemporâneas, as teorias da troca entre líder e liderado (LMX), transformacional e empoderadora.

Ao contrário das demais teorias, que enfatizam e generalizam as características dos líderes, dos liderados e as situações, a teoria da troca entre líder e liderados (*leader-member exchange theory* – LMX), uma teoria relacional (Dinh et al., 2014), conceitua a liderança como um processo centrado nas relações duais e particulares entre o líder e seus liderados, sugerindo que os líderes dividem seus liderados em dois grupos: o “grupo de dentro” e o “grupo de fora” (Graen & Uhl-Bien, 1991). Para os membros do “grupo de dentro”, as relações são marcadas por confiança mútua, respeito, simpatia e influência recíproca, com os líderes dando mais responsabilidades, oportunidades, atenção, recompensas e tempo aos membros do grupo, enquanto os membros do “grupo de fora” são tratados estritamente dentro das regras da organização e das interações formais de autoridade (Graen & Uhl-Bien, 1991). As mais recentes pesquisas acerca da teoria LMX têm mostrado a sua importância para o desenvolvimento de um líder, através de uma troca de alta qualidade com todos os subordinados e não apenas com uns poucos. Ao contrário da grande maioria das teorias, a LMX sugere que um líder pode conscientemente desenvolver sua capacidade de liderança, através de ações que promovam um aumento no “grupo de dentro” (Graen & Uhl-Bien, 1995).

O enfoque transformacional, uma teoria neo-carismática (Dinh et al., 2014), é um dos mais atuais e tem sido objeto de estudo de um terço das pesquisas realizadas desde o início da década de 1980 (Lowe & Gardner, 2001). Concernente com emoções, valores, ética, padrões e objetivos de longo prazo, a liderança transformacional é um processo que modifica e transforma indivíduos, envolvendo uma excepcional forma de influência por parte do líder que faz com que os seus seguidores realizem mais do que usualmente se esperaria deles e abdicando de seus interesses próprios em favor da coletividade (Burns, 1978; Bass & Bass, 2009; Northouse, 2015). Os líderes transformacionais inspiram e motivam seus seguidores, através da sua visão, do desejo de se desenvolver intelectualmente e da atenção às necessidades individuais, influenciando as atitudes de seus seguidores em relação a diversos aspectos e promovendo altos níveis de satisfação (Cavazotte et al., 2018).

A liderança empoderadora, uma liderança comportamental (Dinh et al., 2014), promove o desenvolvimento dos liderados a partir do compartilhamento de poder por parte do líder, com isso produzindo novos líderes, com responsabilidade, iniciativa e autonomia para tomar decisões (Manz & Sims, 2001; Pearce & Sims, 2002; Seibert et al., 2004; Srivastava et al., 2006; Conger & Kanungo, 1988; Kirkman & Rosen, 1997). Líderes empoderadores compartilham o poder advindo de sua posição hierárquica na estrutura organizacional e buscam consultar ideias e opiniões de seus liderados sobre problemas e desafios que surgem no cotidiano do trabalho (Srivastava et al., 2006), criando oportunidades para participação, iniciativas e escolhas, assim estimulando o autogerenciamento e a auto liderança (Conger & Kanungo, 1988).

Esta tese tem como objetivo propor um modelo teórico associando a liderança no ambiente educacional com o desempenho de seus funcionários de linha de frente, ou seja, os docentes, e consequentemente na satisfação dos clientes que recebem os serviços de ensino, ou seja, os alunos. Com base nos resultados de pesquisas em educação (e.g. May & Supovitz, 2011; Leithwood et al., 2004), das três perspectivas destacadas, a perspectiva da liderança empoderadora (e.g. Ahearne et al., 2005; Zhang & Bartol, 2010) guarda sinergias da visão de liderança instrucional compartilhada na área de educação, e se apresenta como abordagem útil e relevante para o campo de estudos sobre a gestão no ambiente educacional em instituições de ensino profissional. Essa perspectiva é abordada em maior profundidade na próxima seção.

## **2.5. Empoderamento e Liderança Empoderadora**

### **2.5.1. O Conceito de Empoderamento**

O empoderamento é conceituado como um estado psicológico experimentado ou um conjunto de percepções, através das quais o líder potencializa em seus liderados o sentimento de auto eficácia e sua iniciativa no desenvolvimento de suas tarefas, ao mesmo tempo em que condições que provocam o sentimento de impotência são identificadas e removidas das práticas

formais (Conger & Kanungo, 1988). O processo de empoderamento provocaria mudanças nas percepções dos indivíduos no trabalho, tendo assim impacto na motivação dos trabalhadores (Thomas & Velthouse, 1990).

A partir da argumentação de Conger & Kanungo (1988), alguns autores enfatizaram que a visão do empoderamento como um compartilhamento de poder estaria incompleta, necessitando incluir o efeito da motivação. Assim, Thomas & Velthouse (1990) propuseram que o empoderamento deveria ser definido com base em quatro dimensões, vistas pela ótica do indivíduo: *significado*, *competência*, *autodeterminação* e *impacto* (Spreitzer, 1995). A partir desta proposta, os pesquisadores investigaram o impacto destas dimensões do empoderamento nas atitudes dos indivíduos (Quadro 4).

**Quadro 4 – Impacto das Dimensões do Empoderamento nas atitudes dos indivíduos**

<i>Significado</i>	Percepção do indivíduo no valor ou propósito do seu trabalho, com relação aos seus padrões, ideais, crenças, valores e comportamentos.
<i>Competência</i>	Expectativa do indivíduo na sua capacidade de realizar as atividades com habilidade e de que seus esforços irão afetar seu desempenho. Ela está focada mais na eficácia para realizar uma atividade específica do que em uma eficácia global (Brief & Nord, 1990).
<i>Autodeterminação</i>	Percepção de que há autonomia para iniciar e dar continuidade aos processos e tomar decisões sobre estes (Bell & Staw, 1989).
<i>Impacto</i>	Expectativa do indivíduo de que seu desempenho irá afetar os resultados do seu trabalho, tanto estratégica quanto administrativa e operacionalmente (Ashforth, 1989).

Fonte: Spreitzer, 1995.

Juntas, as quatro dimensões refletem uma orientação ativa para o trabalho, na qual o indivíduo se sente capaz para realizar suas tarefas ou sua missão. Elas formam um conjunto suficiente de “conhecimentos” para o empoderamento psicológico (Thomas & Velthouse, 1990).

Para a compreensão do conceito de empoderamento psicológico, algumas questões devem ser realçadas. O empoderamento: (a) não é um atributo da personalidade, generalizável para todas as situações. Ele é um conjunto de conhecimentos relativos a um determinado ambiente de trabalho; (b) não é dicotômico, isto é, o indivíduo teria ou não teria tal condição. É contínuo, e um indivíduo pode estar mais ou menos empoderado; e, (c) não é global, isto é, o empoderamento do indivíduo é para um determinado ambiente e não para todos.

Com relação à promoção do empoderamento psicológico, Thomas & Velthouse (1990) sugerem a existência de um ciclo: eventos positivos no ambiente de trabalho promovem, no indivíduo, *significado*, *competência*, *autodeterminação* e *impacto*. Estes conduzem aos comportamentos de atividade, concentração, iniciativa, resiliência e flexibilidade, que geram eventos positivos no ambiente de trabalho, podendo este ciclo influenciar de forma intensa o empoderamento psicológico do indivíduo. E, conforme afirmam Zhang & Bartol (2010), o empoderamento psicológico conduziria à motivação, assim como à criatividade. Segundo Arthur (1994) e Locke & Schweiger (1979) ambientes que proporcionam alto envolvimento dos indivíduos permitem que estes utilizem melhor as informações disponíveis, entendam que podem influenciar as atividades da organização (Miller & Monge, 1986), além de aumentar a crença na organização, senso de controle, envolvimento e identificação com a organização (Locke & Schweiger, 1979), assim promovendo o empoderamento psicológico.

Kirkman & Rosen (1997; 1999), Bennis & Nanus (1985) e Lawler (1986) analisaram o conceito de empoderamento, focando sua atenção nas equipes auto gerenciadas, nas quais os membros têm autoridade para supervisionar a si mesmos e dividem as responsabilidades nas execuções das tarefas. Nesse caso, o empoderamento é dirigido a toda a equipe, para a qual é concedida mais autonomia, auto direção e controle sobre o ambiente de trabalho. Nesses casos, as equipes possuem autonomia para programar escalas de trabalho e férias, adquirir materiais, determinar aumentos salariais, assim como contratar e demitir funcionários (Lawler, 1986; Liden & Tewksbury, 1995). Nestas equipes, o papel do líder é apoiar o grupo, incentivando a auto-gestão, promovendo a capacitação e fornecendo as informações e recursos necessários para a execução das tarefas (Liden & Tewksbury, 1995; Schein, 2010).

Em ambientes organizacionais estruturados em torno de cargos que respeitam uma hierarquia mais tradicional, o empoderamento psicológico pode ser estimulado ou desestimulado pelos líderes (Bowen & Lawler, 1992; Kanter, 1989; Kouzes & Posner, 1987; Hardy & Leiba-O'Sullivan, 1998; Culbert & McDonough, 1986). Neste sentido, líderes poderiam despertar o empoderamento psicológico em suas equipes, ou seja, o *significado*, o *impacto*, a *autodeterminação* e a *competência* de seus seguidores. Assim, a literatura sobre

empoderamento aponta para os líderes e sua atuação sobre o ambiente de trabalho como agentes capazes de promover o empoderamento psicológico de funcionários (Block, 1987; Burke, 1986; Neilsen, 1986), dando origem ao conceito de *liderança empoderadora*, discutido a seguir.

### 2.5.2.

#### A Liderança Empoderadora

Para Manz & Sims (2001), a liderança empoderadora surgiu da noção de que um dos importantes papéis do líder é produzir novos líderes em seus seguidores, capazes de liderar a si mesmos, sendo, portanto, denominada “super liderança” (Manz & Sims, 2001). A partir da autonomia que os líderes possuem para tomar decisões, a liderança empoderadora surge de um processo de compartilhamento de poder, com os líderes promovendo o desenvolvimento profissional dos seus seguidores (Manz & Sims, 2001; Pearce & Sims, 2002; Seibert et al., 2004), criando oportunidades para a participação e iniciativas relacionadas ao trabalho (Srivastava et al., 2006) e desenvolvendo neles as competências necessárias para serem capazes de criar oportunidades para o autogerenciamento e a auto liderança (Conger & Kanungo, 1988).

A liderança empoderadora é estudada a partir de duas perspectivas, que se complementam (Spreitzer & Doneson, 2005), a primeira focando nas ações do líder, que compartilha poder e dá mais responsabilidade e autonomia aos subordinados (Kirkman & Rosen, 1997; 1999; Leach et al., 2003), e a segunda focando nas respostas dos subordinados ao empoderamento, em particular sob o ponto de vista da motivação (Conger & Kanungo, 1988; Kirkman & Rosen; 1997; 1999; Thomas & Velthouse, 1990), categorizadas nas dimensões *significado*, *competência*, *autodeterminação* e *impacto* (Thomas & Velthouse, 1990).

Dentro da primeira perspectiva, com foco nas ações do líder, Arnold et al. (2000), definiram o constructo *liderança empoderadora* como composto por cinco fatores (Quadro 5).

**Quadro 5 - Liderança Empoderadora com foco nas ações do líder**

<i>Liderança pelo exemplo</i>	Refere-se a um conjunto de comportamentos do líder que demonstram seu comprometimento com o trabalho e com o trabalho dos seus liderados, como por exemplo, trabalhar tão duro ou mais duramente que os subordinados.
<i>Tomada de decisões participativa</i>	Refere-se ao uso de informações e sugestões dos subordinados na tomada de decisões, tais como o encorajamento dos membros da equipe a expressar ideias e opiniões.
<i>Coaching</i>	Refere-se a comportamentos do líder para treinar seus liderados e mantê-los autoconfiantes, como, por exemplo, sugerindo melhorias para o aumento do desempenho.
<i>Informação</i>	Disseminação de informações corporativas, tais como missão, filosofia e outras informações importantes, explicando as decisões e políticas organizacionais.
<i>Preocupação e interação com a equipe</i>	Refere-se a um conjunto de comportamentos relacionados ao bem-estar dos membros da equipe, trabalhando e acompanhando de perto o que está ocorrendo com a equipe.

Fonte Arnold et al., 2000.

Dentro da segunda perspectiva, Ahearne et al. (2005) definiram o constructo *liderança empoderadora* como composto por quatro fatores (Quadro 6).

**Quadro 6 - Liderança Empoderadora com foco nas respostas dos subordinados ao empoderamento**

<i>Aumento da significância do trabalho</i>	Refere-se a comportamentos do líder que demonstram a importância do trabalho de cada indivíduo para os objetivos da organização.
<i>Promoção da participação na tomada de decisões</i>	Refere-se a comportamentos do líder na discussão com os subordinados acerca de decisões estratégicas e/ou que os afetem.
<i>Manutenção da confiança em alto desempenho</i>	Refere-se a comportamentos do líder que demonstram sua crença na capacidade de cada indivíduo de executar suas tarefas em um nível elevado.
<i>Fornecimento de autonomia para restrições burocráticas</i>	Refere-se a comportamentos do líder no sentido de tornar mais eficiente as tarefas dos indivíduos, com regras simples e permitindo que os subordinados da forma que julgarem mais eficiente.

Fonte Ahearne et al., 2005.

A partir destas perspectivas, Srivastava et al. (2006) definiram a liderança empoderadora como os comportamentos através dos quais o poder é compartilhado com os subordinados promovendo aumento no nível de motivação.

A liderança empoderadora segue o conceito de “liderança inclusiva”, através da qual o líder age como um mentor, envolvendo os subordinados no processo de liderança (Hollander, 2013), desenvolvendo habilidades e competências, dando autonomia e suporte aos seus seguidores, para serem capazes de definir e planejar suas atividades.

Os líderes que praticam o empoderamento influenciam culturas e práticas organizacionais que determinam até que ponto os empregados serão envolvidos na tomada de decisões e aumentam os níveis de auto eficácia. Na medida em que os subordinados percebem características de liderança empoderadora no seu líder, eles se sentiriam mais eficazes, promovendo um incremento no seu desempenho (Ahearne et al., 2005). Os indivíduos, ao ganhar poder para decidir, sentem-se mais potentes a respeito de seus destinos futuros, aumentando assim o seu nível de comprometimento com a organização.

Em um estudo sobre liderança empoderadora e colaboração em equipes, Zhang & Bartol (2010) constataram que líderes mais empoderadores estimulam um nível crescente de desempenho profissional nas suas equipes, o que se traduz em maior comprometimento com metas, motivação e empenho, criatividade e inovação. A liderança empoderadora também gera uma boa relação entre o líder e seus subordinados, proporcionando a estes um maior conhecimento acerca da organização e promovendo, em consequência, uma maior responsabilidade (Tummers & Knies, 2013).

Os resultados encontrados pelos pesquisadores acerca da liderança empoderadora, nos estudos acima referenciados, estão sintetizados no Quadro 7.



**Quadro 7 - Resumo dos resultados encontrados pelos pesquisadores acerca da Liderança Empoderadora**

Pesquisador(es)	Ação(ões) do Líder	Consequências nos liderados
Conger & Kanungo, 1988	Desenvolve competências	Autogerenciamento Auto liderança
Thomas & Velthouse, 1990 Srivastava et al., 2006	Compartilha o poder	Motivação Participação Iniciativa
Kirkman & Rosen, 1997	Compartilha o poder	Responsabilidade Autonomia
Manz & Sims, 2001	Dá autonomia para decidir Compartilha o poder	Desenvolvimento profissional Novos líderes
Ahearne et al., 2005	Dá poder para decidir Envolve na tomada de decisões	Eficácia Desempenho Sentimento de potência a respeito do próprio destino Comprometimento
Zhang & Bartol, 2010	Estimula o desempenho profissional	Comprometimento com metas Motivação Empenho Criatividade Inovação
Hollander, 2013	Dá autonomia e suporte	Habilidade Competência para definir e planejar suas próprias atividades
Tummers & Knies, 2013	Tem uma boa relação com os subordinados Proporciona conhecimento acerca da organização	Responsabilidade

Fonte: Elaborado pelo autor

Em estudos realizados em instituições de ensino superior, os pesquisadores constataram que o compartilhamento das decisões de trabalho tem um impacto ainda maior nas organizações de ensino do que em outros ambientes (Bryman, 2007) e que a liderança empoderadora dos coordenadores de curso seria capaz de

promover o senso de impacto, competência, significância e escolha nas equipes docentes, sendo um elemento importante para promover o desempenho destes cursos (Lasmar et al., 2017). Líderes empoderadores estimulam um nível crescente de desempenho profissional nas suas equipes, o que se traduz em maior comprometimento com metas, motivação e empenho, criatividade e inovação, além de promover um clima favorável ao engajamento profissional (Zhang & Bartol, 2010).

## **2.6.**

### **Liderança Empoderadora e o Engajamento Docente**

Neste trabalho, a liderança empoderadora é apresentada como uma perspectiva teórica do campo de estudos sobre a liderança capaz de promover maior eficácia à gestão escolar. Com base nos estudos e observações de campo sobre gestão escolar, e no conceito de empoderamento e sua forte conexão com a motivação e o desempenho, a principal tese deste trabalho é que a liderança empoderadora em gestores no ambiente acadêmico seria particularmente relevante para promover os objetivos no ambiente escolar, devido ao seu potencial para gerar motivação intrínseca entre profissionais altamente qualificados. Uma parte essencial desse processo no ambiente do ensino seria, portanto, seu estímulo ao engajamento do corpo docente.

As diversas definições de engajamento encontradas na literatura têm em comum ser o engajamento uma condição desejável que favorece o desempenho individual e organizacional. Um dos primeiros acadêmicos a estudar o engajamento foi Kahn (1990), que o define como o comportamento que um indivíduo assume na organização, estando fisicamente envolvido nas tarefas, cognitivamente vigilante e empaticamente ligado a outras pessoas a serviço do trabalho que estão realizando, mostrando o que pensam e sentem, sua criatividade, suas crenças e valores, e suas conexões pessoais com os outros.

Para Christian et al. (2011), o engajamento é um conceito de motivação, através do qual o indivíduo voluntariamente se compromete a alocar recursos pessoais ao cumprimento de determinada tarefa. Schaufeli et al. (2002) definem o

engajamento no trabalho como um estado mental que envolve sentimentos positivos, como *vigor*, *dedicação* e *absorção* (). O *vigor* é definido como a vontade do indivíduo para exercer esforços no ambiente de trabalho, com altos níveis de energia e resiliência; a *dedicação* está associada ao significado da execução do trabalho, promovendo entusiasmo, inspiração e orgulho; e a *absorção* ocorre quando o indivíduo está imerso no trabalho, ao ponto de ser difícil deixá-lo (Schaufeli et al., 2002).

Em um estudo recente, Bhatnagar (2012) verificou que os indivíduos que se sentem psicologicamente empoderados são mais engajados e têm uma menor intenção de sair das organizações onde atuam. Estes resultados também foram encontrados em diversos outros estudos (e.g. Greco et al., 2006), que verificaram como consequência a redução do *turnover*, ou rotatividade, tanto por iniciativa do empregado quanto por iniciativa da empresa. Assim, há evidências na literatura de que o engajamento no trabalho e a retenção de funcionários é maior quando os indivíduos estão psicologicamente empoderados.

Diversos pesquisadores compararam o engajamento com outros conceitos positivos que medem a relação do empregado com seu trabalho (Christian et al., 2011; Hallberg & Schaufeli, 2006; Macey & Schneider, 2008). Com relação à satisfação no trabalho, Bakker (2011) defende que os conceitos são diferentes, pois o engajamento combina um alto nível de prazer, que promove dedicação ao trabalho com vigor e absorção, enquanto a satisfação no trabalho seria uma forma mais passiva de bem-estar, isto é, a energia associada ao engajamento é bem maior do que a da satisfação (Macey & Schneider, 2008; Warr & Inceoglu, 2012).

Pesquisadores analisaram a relação entre engajamento, satisfação no trabalho, envolvimento com o trabalho e comprometimento organizacional e observaram que, apesar de haver correlação entre esses constructos, eles são diferentes (Christian et al., 2011; Hallberg & Schaufeli (2006) Os indivíduos engajados investem mais na execução de seu trabalho do que os indivíduos que estão satisfeitos com seus empregos ou comprometidos com suas organizações (Christian et al., 2011). Para Bakker et al. (2011), o engajamento é um construto motivacional importante e independente e que a satisfação no trabalho, o

comprometimento organizacional e o comportamento de cidadania organizacional são, na realidade, consequências do engajamento.

O engajamento nas organizações é amplamente pesquisado, porém o mesmo não ocorre na área educacional (Bakker et al., 2011; Sonnentag, 2003), na qual o engajamento é estudado através de duas perspectivas, a do professor e a do aluno.

Na perspectiva do professor, os pesquisadores verificaram que, no ambiente escolar, docentes engajados apresentam comprometimento e entusiasmo (Rutter & Jacobson, 1986), estão preocupados com a qualidade do ensino que transmitem aos seus alunos (McLaughlin & Pfeiffer, 1986), pesquisam por novas ideias, implementando as melhores práticas de ensino (Marzano, 2003), aprimoram permanentemente seu material didático, se responsabilizando pelo nível de aprendizagem de seus alunos (Cotton et al., 2002), possui elevados níveis de expectativas com relação aos alunos (Boaler, 2004; Tyler & Boelter, 2008) e monitoram o progresso dos seus alunos (Marzano, 2003). O docente engajado é um educador comprometido com fazer a diferença na vida dos seus alunos, sentindo orgulho quando seus alunos alcançam os objetivos propostos e decepção quando não o conseguem (Farber, 1984).

Na perspectiva do aluno, as pesquisas apontaram uma forte relação entre o engajamento docente e os resultados dos alunos (Rutter & Jacobson, 1986; Greenwood et al., 2002; McMahon & Portelli, 2004; Tyler & Boelter, 2008).

Hollander (2013) elencou cinco fatores de sucesso a serem adotados pelos líderes educacionais, que impactariam a confiança, responsabilidade, engajamento e motivação dos professores e alunos (Quadro 8).

**Quadro 8 - Fatores de Sucesso de Hollander**

<i>Construção de consenso e missão comum</i>	O líder deve encorajar a cooperação, participação e concordância de todo o corpo docente com relação à missão da área, e com uma visão ampla do que ocorre no mundo acadêmico relativamente ao ensino e às disciplinas.
<i>Promoção de relações cooperativas</i>	O líder deve assegurar ligações com outras áreas, para compartilhar informações, recursos, projetos e programas que beneficiem a todas as partes.
<i>Asseguração de recursos</i>	O líder deve garantir os recursos humanos e materiais para a execução das pesquisas e programas acadêmicos.
<i>Gerenciamento da área</i>	O líder é responsável por administrar sua área de maneira oportuna e precisa, com justiça, delegando tarefas para alcançar os objetivos.
<i>Motivação do ambiente acadêmico</i>	O líder deve incentivar e apoiar os docentes a participarem de eventos e encontros de profissionais, o crescimento intelectual e o desenvolvimento de pesquisas científicas, além de estimular um ambiente escolar para o corpo discente, incluindo uma atenção ao progresso estudantil de todos os alunos.

Fonte: Hollander, 2013.

Destacam-se na proposta de Hollander (2013) a coesão, a cooperação, a delegação e o estímulo intelectual como mecanismos relevantes para a liderança escolar.

A literatura também evidencia as relações encontradas por Hollander (2013) em estudos sobre confiança (e.g. Laschinger et al., 2001), responsabilidade (e.g. Friend et al., 2016), motivação e engajamento (e. g. Zhang & Bartol, 2010). Lawlor et al. (2015) também encontraram fortes relações entre os princípios de Hollander e o empoderamento, engajamento e motivação de professores, fatores que promoveram um crescimento pessoal e profissional dos docentes, assim como conduziram ao engajamento e desenvolvimento de espírito crítico por parte do corpo discente.

Com base nestes argumentos e evidências, proponho que:

H1 - *A liderança empoderadora do coordenador de curso de ensino técnico está positivamente associada com o engajamento docente em escolas técnicas.*

## 2.7. A Satisfação do Discente

Apesar de válida na área acadêmica, a noção de estudantes como clientes não é muito explorada (Kolar et al., 2018), havendo, inclusive, alguns questionamentos a respeito (e.g. Eagle & Brennan, 2007). A satisfação do cliente é um fator essencial para o sucesso de uma organização e é igual às percepções que o cliente tem do produto (ou resultado) recebido menos as expectativas que ele possuía anteriormente (Mirshawka, 1993). Há um crescente número de estudos que examinam as interrelações entre os construtos de uma cadeia de serviço-lucro, ou *service-profit chain* (Heskett et al., 1997), na qual os funcionários são peças-chave para garantir a excelência e lucratividade da organização no longo prazo (Cavazotte et al., 2018). Desta forma, inúmeros pesquisadores têm pregado a aplicação dos conceitos da cadeia de serviço-lucro no ensino (DeShields et al., 2005; Griffith, 2001), sugerindo a necessidade dos professores e demais profissionais envolvidos em educação serem orientados para promover uma educação centrada nos alunos (Foster & Carboni, 2009; McCabe & O'Connor, 2014).

O modelo da cadeia de serviço-lucro introduzido no ambiente escolar pressupõe efeitos recíprocos entre o corpo docente e o corpo discente, denominado “espelho da satisfação” (Heskett et al., 1997; Kolar et al., 2018) e os escassos estudos existentes do modelo cadeia de serviço-lucro no setor da educação verificaram que a satisfação dos empregados está relacionada com a qualidade percebida pelos alunos (Snipes et al., 2005; Voss et al., 2005) e com a qualidade e comprometimento (Trivellas & Santouridis, 2016).

Como em todas as demais áreas, as instituições de ensino são organizações prestadoras de serviços que devem satisfazer seus clientes, que são os alunos, sendo a satisfação destes um fator crítico para o planejamento de ações de melhoria e manutenção da instituição. A satisfação do aluno é definida como uma avaliação global da experiência com a instituição de ensino (Oliver, 2014), que engloba tanto fatores emocionais quanto cognitivos, envolvendo vários sentimentos e julgamentos positivos e negativos que dizem respeito à escolha da

instituição, frequência, *feedback* e satisfação geral (Kolar et al., 2018), como resultado da experiência educacional de um aluno com os serviços pedagógicos e do apoio aos estudos por parte da instituição (Palacio et al., 2002). A satisfação ocorre quando o desempenho atende ou excede as expectativas do aluno é multidimensional e dependente dos objetivos do aluno (Hartman & Schmidt, 1995). Para Grossman (1999), a satisfação dos alunos é significativamente influenciada pela confiança na instituição e Athiyaman (1997) verificou que a satisfação está positivamente associada à qualidade percebida pelos alunos e é um fator primordial para garantir a motivação do aluno ao longo da sua vida acadêmica, tendo como consequências um maior aproveitamento do aprendizado e uma maior competência do indivíduo quando inserido no mercado de trabalho (Vieira et al.; 2008).

Inúmeros estudos indicam que a satisfação discente tem uma forte relação com a qualidade do ensino proporcionado pelos docentes (Hasan et al., 2009; Munteanu et al., 2010) e com a extensão da interação entre os estudantes e o corpo docente (Browne et al., 1998) tendo como consequências uma maior probabilidade de um aluno recomendar a sua instituição a amigos e parentes (Athiyaman, 1997) e lealdade com a instituição (Webb & Jagun, 1997; Eskildsen et al., 2000).

Mainardes & Domingues (2009), em uma extensa meta-análise das pesquisas realizadas entre 2000 e 2005, identificou os atributos relacionados à satisfação de alunos de instituições de ensino superior (Quadro 9).

**Quadro 9 - Atributos de satisfação discente em instituições de ensino superior**

ATRIBUTOS IDENTIFICADOS	AUTOR(ES)
Ambiente universitário, clima no campus, vida no campus.	Silva (2000); Navarro et al. (2005)
Atendimento na secretaria e serviços de apoio no campus.	Olavarrieta et al. (2003) e Walter et al. (2005)
Biblioteca, livreria universitária, existência de bibliografia básica, atendimento dos bibliotecários e facilidade de acesso a bibliografias e documentações.	Alves & Raposo (1999); Olavarrieta et al. (2003); Walter et al. (2005); Navarro et al. (2005)
Construção de relações e impressões com clientes.	Rowley (2003); Olavarrieta et al. (2003)
Contribuição do pessoal que entra em contato direto com os clientes e com o público.	Rowley (2003)
Coordenação e organização dos cursos, administração dos cursos, competência dos administradores e coordenadores.	Astin (1993); Olavarrieta et al. (2003); Walter et al. (2005)
Cortesia, amabilidade, competência dos recursos humanos da IES.	Franklin & Shemwell (1995); Olavarrieta et al. (2003); Walter et al. (2005)
Desenvolvimento de ofertas apropriadas.	Rowley (2003); Olavarrieta et al. (2003)
Disponibilidade de apoio social ao aluno e prestação de serviços sociais.	Alves & Raposo (1999); Walter et al. (2005)
Identificação das necessidades dos clientes e foco em produtos e serviços para compra, consumo.	Franklin & Shemwell (1995); Palácio et al. (2002); Mavondo et al. (2005)
Imagem da IES.	Navarro et al. (2005)
Inovação em produtos e serviços, processos, modos de negociar e administração da IES.	Mavondo et al. (2005)
Ligações da IES com o exterior, intercâmbios com o estrangeiro.	Alves & Raposo (1999); Walter et al. (2005)
Preço e condições de pagamento, e serviços financeiros.	Hampton (1993); Navarro et al. (2005); Colauto et al. (2005)
Qualidade percebida de serviços.	Olavarrieta et al., (2003); Gastal & Luce (2005); Santos & Fernandes (2005)
Sentimentos de confiança do consumidor na IES e seus funcionários.	Silva (2000); Santos & Fernandes (2005)
Solução e gerenciamento de reclamações.	Alves & Raposo (1999); Silva (2000); Santos & Fernandes (2005)

Fonte: Mainardes & Domingues (2009)

Tendo em vista que a capacidade, vontade e competência na prestação de serviços afeta a satisfação com serviços (Bitner, 1990; Bitner et al., 1990), e os aspectos motivacionais do engajamento docente já discutidos, este estudo propõe a seguinte hipótese:

H2 – *O engajamento docente está positivamente associado à satisfação discente com o ensino técnico.*



Como os estudos acima indicam a existência de relações entre o líder de uma instituição de ensino e os docentes e entre estes e o corpo discente, será avaliado se a liderança empoderadora do coordenador do curso de ensino técnico afeta a satisfação discente com o ensino técnico, através do engajamento docente:

H3 - *A liderança empoderadora do coordenador afeta a satisfação discente com o ensino técnico, através do engajamento docente.*

## **2.8.**

### **O Desempenho do Discente**

No passado, a avaliação de desempenho estava associada ao resultado financeiro das organizações, se ampliando posteriormente para uma análise multidimensional (Venkatraman & Ramanujam, 1986), incluindo indicadores perceptuais e não-financeiros (Donaldson & Preston, 1995), através dos quais as organizações equilibram as demandas dos diversos interessados na sua atividade, levando em conta o alcance de múltiplas metas (Lasmar et al., 2017). No caso das organizações de ensino, um aspecto centra é o processo ensino-aprendizagem.

Denominamos processo ensino-aprendizagem um complexo conjunto de comportamentos entre professores e alunos (Kubo & Botomé, 2001), no qual o resultado do ensino é a aprendizagem, isto é, sem a aprendizagem não há ensino (Bushell, 1973). Assim, ensinar pode ser definido como a obtenção de aprendizagem por parte do aluno e não pela intenção do professor ou por suas ações em sala de aula (Kubo & Botomé, 2001). E a aprendizagem ocorre quando há uma alteração no comportamento do aluno (Bushell, 1973).

A avaliação no contexto educacional teve origem no início do século XX, nos Estados Unidos, com os testes educacionais de Thorndike (Chueiri, 2008). Posteriormente, surgiram estudos na área de Psicologia Comportamental que verificaram ser possível quantificar a aprendizagem (Caldeira, 1997), sendo a avaliação uma verificação se os objetivos educacionais estão sendo alcançados (Antunes, 2002).

É importante, entretanto, ressaltar a existência de pesquisadores que discordam da aplicação das avaliações, pois esta aplicação implica em aceitar a confiabilidade da prova como instrumento de medida e desconsiderar que a subjetividade do avaliador pode interferir nos resultados da avaliação (Hadji, 2001).

Tyler (1949) foi um dos primeiros pesquisadores a contestar a avaliação acadêmica realizadas através de provas escritas. Para Tyler haveriam outras maneiras de avaliar o desempenho dos alunos, pois o objetivo primordial da avaliação é julgar o comportamento dos alunos. Posteriormente, Bloom et al. (1971) definiram a avaliação do processo de ensino-aprendizagem como composta por três funções: a) diagnóstica, ou analítica, efetuada no início do período letivo, cujo objetivo principal é verificar, por parte do professor, o conhecimento prévio de cada aluno; b) formativa, ou controladora, que deve ser realizada durante todo o período escolar, com o objetivo de verificar se os alunos estão alcançando os objetivos propostos; e, c) somativa, ou controladora, realizada ao final do curso, que tem como função classificar os alunos de acordo com os níveis de aproveitamento estabelecidos.

Para Brooke (2011), uma escola eficaz “é aquela que ensina bem os conteúdos curriculares e se preocupa com o aluno de maneira global, com a formação de valores, ética e cidadania e a criação de oportunidades”. Mais do que incluir as crianças e jovens no processo educacional, o maior desafio da educação pública no Brasil é garantir um ensino de qualidade com equidade para todos, em especial em função das desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira (Tenório et al., 2014).

Para Ferreira & Tenório (2010), a qualidade educacional consiste de um conjunto de quatro dimensões (Quadro 10).

**Quadro 10 - Dimensões da qualidade educacional**

<i>Eficácia</i>	Relacionada ao atingimento das metas estabelecidas para a instituição.
<i>Eficiência</i>	Relacionada ao uso otimizado dos recursos humanos e materiais.
<i>Efetividade</i>	Relacionada a um foco na conclusão dos cursos, por parte dos alunos.
<i>Equidade</i>	Diz respeito ao tratamento igualitário para todos, minimizando o impacto das origens sociais no desempenho.

Fonte: Ferreira & Tenório, 2010

No Brasil, as instituições de ensino não possuíam nenhum sistema de avaliação até o governo Fernando Henrique Cardoso. Para avaliar a qualidade do ensino público no Brasil, o Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2017), implantou, em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que avalia a educação básica brasileira e os fatores que interferem no desempenho dos alunos (SAEB, 2017), consistindo de três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB, 2017), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, 2017), conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização. A participação no SAEB é obrigatória para todas as escolas públicas e, a partir de 2017, opcional para as escolas particulares, que avalia as escolas amostralmente, com a aplicação da ANEB, que consiste de questões de Português e Matemática e questões sociodemográficas, aplicadas aos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio das escolas selecionadas.

A partir dos resultados do SAEB, que é aplicado bianualmente, e dos índices de aprovação, obtidos do censo escolar (Censo Escolar, 2017), realizado anualmente, o INEP calcula o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2017) em todos os níveis: escola, município, estado e país, tendo como objetivo único alcançar 6 pontos (que corresponde ao nível de qualidade dos países desenvolvidos) até 2022 (IDEB, 2017).

Além do SAEB, considerado um dos mais sofisticados sistemas de avaliação acadêmica da América Latina (Araújo e Luzio, 2005), o INEP realiza

também o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que avalia o ensino médio, com questões de todas as disciplinas do currículo (INEP, 2017).

As avaliações dos sistemas de ensino são realizadas de duas formas: transversais, nas quais os alunos de determinada série são avaliados (geralmente na última série de cada segmento) ou longitudinais, nas quais os alunos são avaliados ao longo da sua vida escolar (Alves & Franco, 2008).

No entanto, enquanto no cenário internacional as avaliações utilizam métricas longitudinais, no Brasil, predominam avaliações transversais, como a Prova Brasil e o ENEM, cujos resultados não são tão robustos e confiáveis, por não conseguirem isolar os fatores socioeconômicos. Além disso, alguns autores advertem que as avaliações nacionais podem contribuir para a alienação do trabalho dos professores e dos alunos e para uma degradação da qualidade de vida nos espaços educativos (Correia, 2010), pois produzem uma intensificação do processo de reificação organizacional, tendo em vista que, ao invés de haver políticas de avaliação, passa a haver a avaliação como política, com as instituições de ensino competindo por colocações no ranking, ao invés de estarem voltados para a melhoria da qualidade e eficácia. Poucas são as pesquisas longitudinais, como, por exemplo, o projeto GERES – Pesquisa Longitudinal da Geração Escolar, que acompanhou um conjunto de vinte mil alunos de mais de trezentas escolas de cinco municípios brasileiros (Alves & Franco, 2008).

O “coeficiente de rendimento” nas escolas de nível médio e técnico é um índice que mede o desempenho acadêmico do estudante em cada período letivo e corresponde à média ponderada das notas obtidas no período letivo, considerando como peso o número de horas semanais das respectivas disciplinas, sendo o “coeficiente de rendimento acumulado” obtido pela média ponderada dos números de horas semanais de todas as disciplinas cursadas pelo estudante.

As instituições de ensino utilizam o coeficiente de rendimento como medida de desempenho dos estudantes ao longo dos períodos letivos (e. g. Polydoro & Carneiro, 2016), sendo o coeficiente de rendimento acumulado um indicador que mede o desempenho ao longo de todo o curso, podendo este, portanto, ser

considerado um indicador longitudinal (Deps, 2010). Com base na premissa de que o engajamento docente é um importante preditor de desempenho discente, e tomando como resultado a variação média da turma no coeficiente de rendimento desde o primeiro ano até o último ano, proponho a seguinte hipótese:

H4 – *O engajamento docente está positivamente associado ao desempenho dos discentes de cursos de ensino técnicos, medido através do coeficiente de rendimento.*

Para Leithwood et al. (2004), a liderança é considerada como um fator-chave para explicar o sucesso das escolas em promover o desempenho de seus alunos. Embora outros fatores dentro da escola também contribuam para o desempenho escolar, a liderança é o catalisador, pois os líderes desempenham um papel crítico no atendimento às demandas tanto internas, advindas dos docentes e alunos, quanto da sociedade (Leithwood et al., 2004). Desta forma, a seguinte hipótese é formulada:

H5 - *A liderança empoderadora do coordenador afeta o desempenho dos discentes, através do engajamento docente.*

## 2.9.

### Atitudes Discentes

A escola, em particular, por ser o local onde as crianças e jovens passam a maior parte do seu tempo, possibilita o aumento no número de relações sociais do indivíduo, sendo, portanto fundamental para o desenvolvimento das suas competências sociais, emocionais e acadêmicas, colaborando para a manutenção ou alteração do seu autoconceito (Senos & Diniz, 1998), tendo em vista que este se desenvolve conforme os outros agem e se expressam com relação às características e comportamentos do indivíduo. Diversas pesquisas têm verificado que o sucesso ou fracasso acadêmico afetam significativamente o autoconceito do aluno, impactando no desempenho escolar, determinação e capacidade para ultrapassar obstáculos (Sánchez & Roda, 2003; Ireson & Hallam, 2009).

A partir de experiências, informações, crenças e valores, a atitude de um indivíduo pode ser definida como um conjunto de disposições mentais para avaliar um objeto, evento ou pessoa, disposições estas expressas através de atributos, como, por exemplo, bom ou ruim, bonito ou feio, resultando numa avaliação positiva ou negativa do objeto, evento ou pessoa (Doise, 2001; Ajzen, 2001; Wood, 2000; Moreno & Zaroni, 2015).

As atitudes com relação à escola estão relacionadas à expressão de sentimentos e juízos de valor do aluno em relação às suas vivências no ambiente acadêmico e são formadas a partir das relações com professores, colegas e outros membros da escola, o interesse pelas disciplinas e a percepção que tem acerca das suas competências nas mesmas (Marques & Costa, 1996). Nos adolescentes, as atitudes são resultado de processos de socialização e de desenvolvimento cognitivo.

Com base nas evidências do campo de estudos sobre ensino e aprendizagem anteriormente mencionadas, este trabalho propõe que o engajamento docente é um elemento chave para o desenvolvimento de atitudes positivas por parte dos alunos. Os estudiosos identificaram quatro tipos de engajamento docente, dois concernentes ao relacionamento humano e dois concernentes à relação ensino-aprendizagem (e.g. Bryk & Driscoll, 1988; Firestone & Rosenblum, 1988; Newmann et al., 1989), conforme Quadro 11:

**Quadro 11 - Engajamento Docente**

<i>Engajamento com a escola como uma unidade social</i>	Reflete senso de comunidade e cuidado pessoal entre os docentes, promovendo a integração entre a vida pessoal e no trabalho.
<i>Engajamento com os alunos como indivíduos</i>	Ocorre quando o professor não enxerga os alunos como vasos a serem preenchidos com conhecimentos, mas se envolve com eles, individualmente, escutando-os, aconselhando-os e se disponibilizando para os alunos que necessitem de apoio.
<i>Engajamento com a realização acadêmica</i>	Reflete a preocupação com o material didático e currículo, compartilhamento de ideias e experiências com outros docentes, fornecendo <i>feedback</i> aos alunos sobre seus desempenhos e como todos os professores estão envolvidos com a realização dos alunos.
<i>Engajamento com a disciplina</i>	Reflete o envolvimento do professor com o conhecimento necessário para desenvolver a disciplina, expressando paixão por um assunto e mantendo-se atualizado no seu campo de conhecimento.

Fonte: Bryk & Driscoll, 1988; Firestone & Rosenblum, 1988; Newmann et al., 1989.

Alguns estudos observam que há uma forte relação entre o engajamento docente e as atitudes dos alunos (Bryk & Thum, 1989) e aumento na quantidade de alunos que concluem o curso (Brookover et al., 1979; Wilson & Corcoran, 1988; Wehlage et al., 1989). Neste estudo, um ponto central de interesse é o impacto do engajamento docente sobre as atitudes do corpo discente através da satisfação e do desempenho acadêmico de discentes no ensino técnico.

Desta forma, este estudo propõe que:

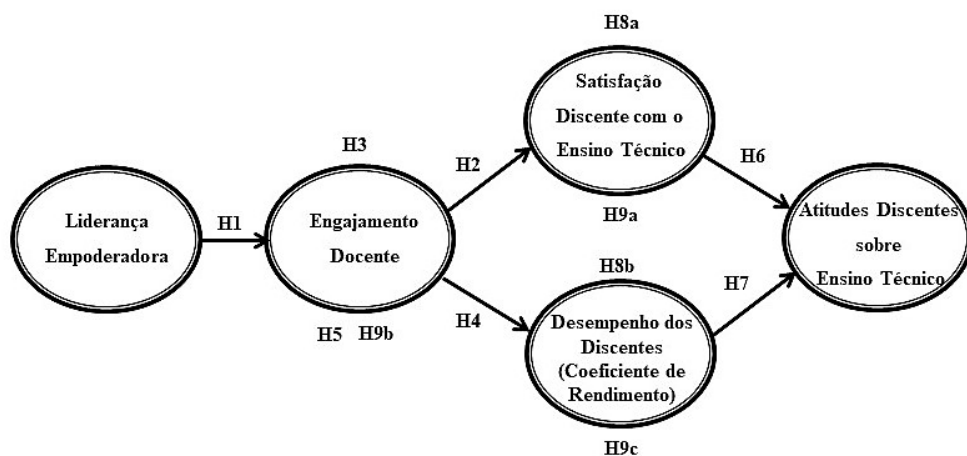
- H6 – *A satisfação discente com o ensino está positivamente associada às atitudes discentes sobre ensino técnico.*
- H7 – *O desempenho dos discentes, medido através do coeficiente de rendimento, está positivamente associado às atitudes discentes sobre ensino técnico.*
- H8 – *O engajamento docente afeta as atitudes discentes sobre ensino técnico através (a) da satisfação discente com o ensino técnico e (b) do desempenho dos discentes.*

Finalmente, este estudo propõe que a liderança empoderadora do coordenador do curso de ensino técnico tem influência sobre 1) a satisfação discente com o ensino técnico, 2) desempenho acadêmico e 3) atitudes discentes sobre ensino técnico, através do engajamento docente; coordenadores de curso que exercem uma liderança mais empoderadora de seus quadros docentes são capazes de promover níveis de motivação intrínseca profundos entre docentes geradoras da experiência de engajamento no trabalho, e a partir do maior engajamento de docentes estimulam o processo ensino aprendizagem, resultando na maior satisfação dos discentes com o ensino e em seu melhor desempenho acadêmico, através das seguintes hipóteses:

H9 - *A liderança empoderadora do coordenador afeta as atitudes discentes sobre ensino técnico, através (a) do engajamento docente, (b) da satisfação discente com o ensino técnico e (c) do desempenho dos discentes, medido com o coeficiente de rendimento.*

A Figura 7 apresenta graficamente o modelo conceitual proposto nesta tese, com as hipóteses que serão testadas na pesquisa.

**Figura 7 - Modelo Conceitual**



Fonte: Elaborado pelo autor



### 3 Metodologia

#### 3.1. Seleção dos Informantes

O universo da pesquisa foi o conjunto de instituições públicas que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação, que é constituída por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), o Colégio Pedro II e 23 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, perfazendo um total de 644 campi em todo o país (Brasil, 2016b), com cerca de 2.000 cursos de ensino técnico distribuídos em 192 tipos, agrupados em 12 eixos tecnológicos, conforme disposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2016a).

**Quadro 12 - Tipos de Cursos de Ensino Técnico na Rede Federal**

<b>Eixo Tecnológico</b>	<b>Cursos</b>
Ambiente e Saúde	28
Controle e Processos Industriais	23
Desenvolvimento Educacional e Social	11
Gestão e Negócios	17
Informação e Comunicação	10
Infraestrutura	17
Produção Alimentícia	8
Produção Cultural e Design	30
Produção Industrial	22
Recursos Naturais	17
Segurança	2
Turismo, Hospitalidade e Lazer	7
<b>Total</b>	<b>192</b>

Fonte: Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Brasil, 2016a)

A unidade de análise da pesquisa foi o curso de ensino técnico, que tem como líder o coordenador do curso e a pesquisa foi realizada com base em

questionários on-line, cujos links foram enviados no e-mail, para serem respondidos por representantes de três grupos: coordenadores, docentes e discentes cursando o último ano, de cursos técnicos de instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

### **3.2. Instrumentos de Coleta de Dados**

A unidade de análise da pesquisa foi o curso de ensino técnico, que tem como líder o coordenador do curso e, para a execução da pesquisa, foram desenvolvidos três questionários, um para cada grupo de respondentes: coordenadores dos cursos de ensino técnico (Apêndice B), docentes (Apêndice C) e discentes (Apêndice D) cursando o último ano de cursos técnicos de instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Nos questionários foram utilizadas questões fechadas, com escalas Likert, previamente validadas e internacionalmente aceitas (Quadro 13), adaptadas para o contexto de instituições de ensino técnico, nas quais os respondentes fizeram escolhas diante das alternativas apresentadas.

Hair et al. (2010) recomendam um coeficiente de confiabilidade (Alfa de Cronbach) superior a 0,7 para que uma escala seja considerada aceitável. Para Murphy & Davidshofer (1988), com Alfa de Cronbach entre 0,8 e 0,9 têm confiabilidade moderada a elevada e as escalas com Alfa de Cronbach maior ou igual a 0,9 têm confiabilidade elevada.

**Quadro 13 - Escalas adotadas para medir os constructos**

Constructos	Nº de Itens	Coefficiente de Confiabilidade (Alfa de Cronbach)	Confiabilidade da escala Hair et al. (2010)	Confiabilidade da escala Murphy & Davidshofer (1988)	Fonte	Questionário	Questões	Tipo de Medida
Liderança Empoderadora	12	0,88	Aceitável	Moderada	Ahearne et al. (2005)	Coordenadores	11-22	Escala Likert de 5 pontos
						Docentes	4-15	
Engajamento	18	0,95	Aceitável	Elevada	Rich et al. (2010)	Docentes	16-33	Escala Likert de 5 pontos
Satisfação Discente	3	0,85	Aceitável	Moderada	Cronin et al. (2000)	Alunos	4-6	Escala Likert de 9 pontos
	3	0,93	Aceitável	Elevada	Artino (2007)		7-9	Escala Likert de 7 pontos
Atitudes Discentes	6	0,86	Aceitável	Moderada	Aberasturi & Kongrith (2006)	Alunos	10-15	Escala Likert de 7 pontos

Fonte: Elaborado pelo autor

Além das questões relacionadas às escalas, os questionários contiveram perguntas sociodemográficas e a identificação da instituição, campus e curso, a fim de viabilizar a correta associação de respostas entre representantes dos três grupos pertencentes a um mesmo curso de ensino técnico. Os questionários não tiveram qualquer identificação dos respondentes, sendo as respostas anônimas, para não haver constrangimentos que tornassem as respostas não confiáveis.

### 3.3. Coleta dos Dados

Antes do início da coleta dos dados, o projeto de tese foi submetido à Comissão de Ética em Pesquisa da PUC, que aprovou os questionários (Apêndices A, B e C), assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A).

A partir das informações constantes nos sites das instituições, foram enviados 1337 e-mails para todas as instituições públicas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, convidando-as para a participação na pesquisa (Apêndice E): 24 pró-reitores de ensino; 59 diretores gerais; 362 diretores/gerentes acadêmicos ou de ensino e 892 coordenadores de curso de ensino técnico.

A pesquisa ficou disponível no período de 08/03/2018 a 06/04/2018, durante o qual foram respondidos 1453 questionários, sendo 118 coordenadores, 730 docentes e 605 discentes.

A validação dos questionários ocorreu em conjunto, por curso de ensino técnico. Desta forma, os questionários somente foram considerados válidos se o coordenador do curso e um mínimo de cinco docentes e cinco discentes deste curso preencheram e enviaram seus questionários, os quais não contêm nenhuma resposta em branco, em virtude de serem online, com obrigatoriedade de preenchimento de todas as perguntas.

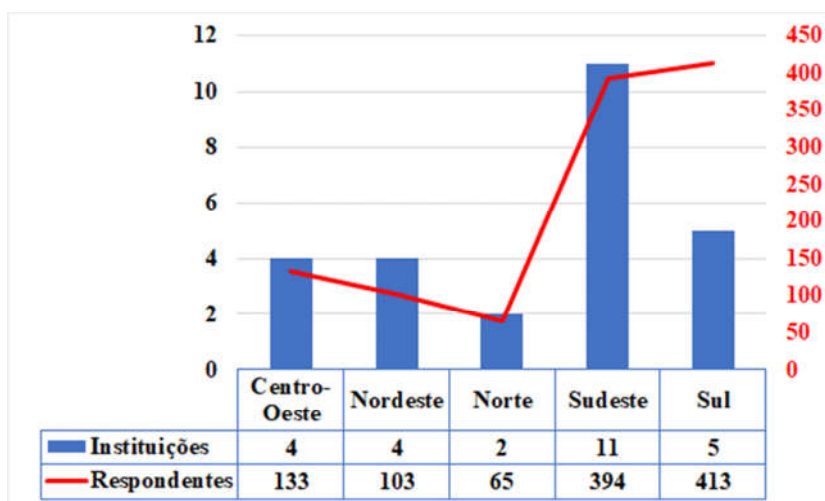
Foram excluídos os questionários de 47 coordenadores, 270 docentes e 28 discentes, pois, nos cursos do qual fazem parte, não foi alcançado o número mínimo de cinco docentes e cinco discentes.

## 4 Análise

### 4.1. Características Demográficas da Amostra

Os 1108 respondentes fazem parte de 26 instituições, representando 39,4% das 64 instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. As 26 instituições estão em 16 unidades da federação, representando 59,3% das 27 unidades. A Figura 8 apresenta a distribuição de instituições e respondentes por região.

**Figura 8 - Instituições e Respondentes por Região**



Fonte: Elaborado pelo autor

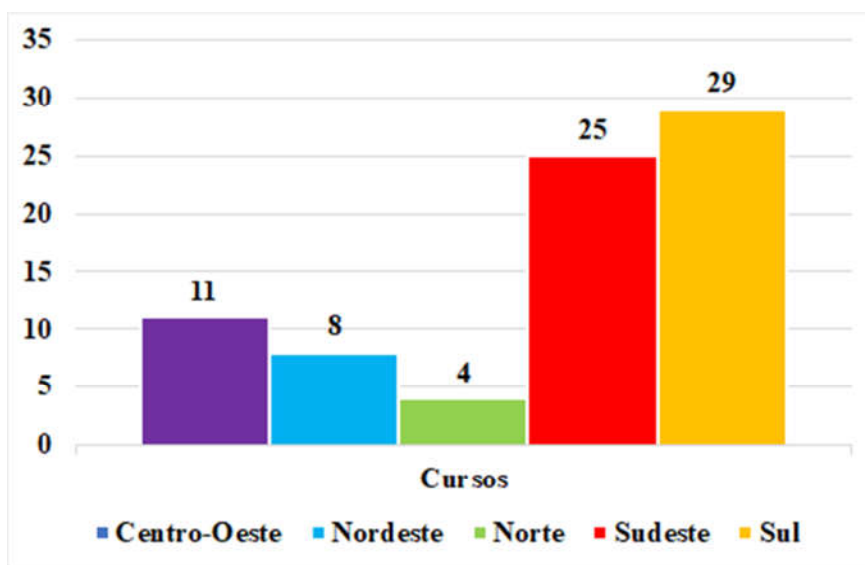
Pode-se observar na Figura 8 que, comparativamente ao número de instituições por região, houve uma grande participação de respondentes da Região Sul.

#### 4.1.1.

##### Características Demográficas dos Cursos de Ensino Técnico

A Figura 9 apresenta a distribuição dos cursos de ensino técnico que participaram da amostra por região e o número de respondentes por curso. Pode-se observar que a Região Norte foi a que teve a maior relação número de respondentes X número de cursos participantes, apesar de ter sido a região com menor número de cursos participantes da pesquisa.

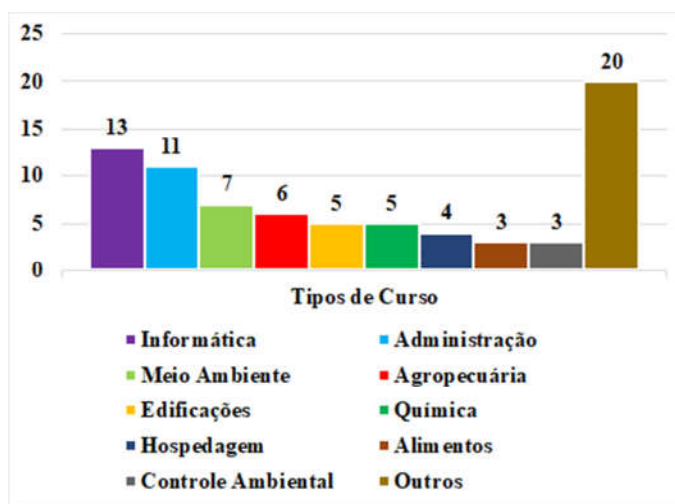
Figura 9 - Cursos de Ensino Técnico X Respondentes por Curso, por Região



Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 10, observa-se os cursos que participaram da pesquisa classificados por tipo.

Figura 10 - Tipos de Curso de Ensino Técnico



Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.1.2.

#### Características Demográficas dos Coordenadores de Cursos de Ensino Técnico e dos Diretores

A Tabela 2 apresenta a estatística descritiva das características demográficas dos coordenadores de curso de ensino técnico, os quais, em sua totalidade, têm regime de trabalho de 40 Horas com Dedicação Exclusiva.

Tabela 2 – Estatística Descritiva das características demográficas dos coordenadores

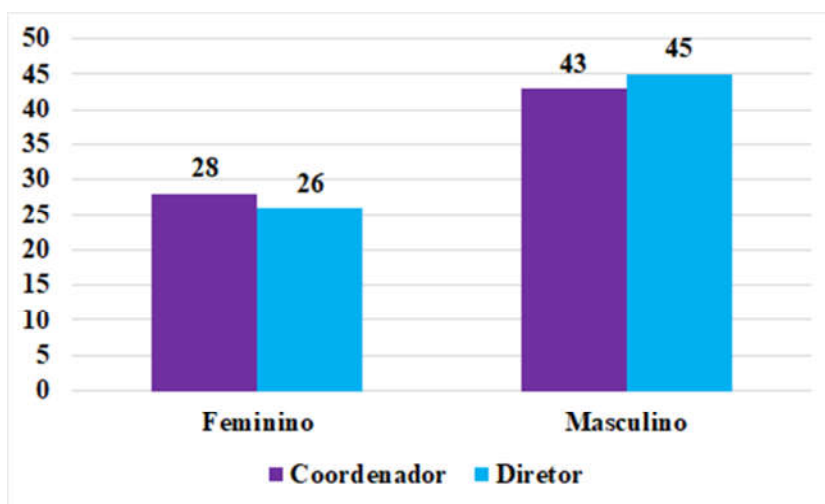
Característica	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade	26	59	38,24	7,12
Tempo na Instituição	1	26	6,04	4,91
Tempo no Campus	1	26	5,66	5,04
Tempo atuando como Coordenador	1	8	2,39	1,87
Tempo trabalhando com o atual Diretor	1	4	1,48	0,86

Nota: Medidas em anos

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que não há uma predominância de sexo nos coordenadores e nos diretores, conforme Figura 11.

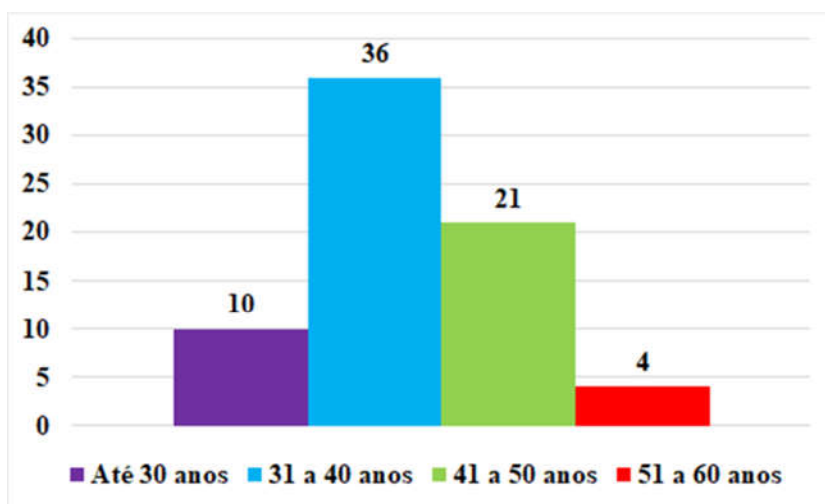
Figura 11 - Sexo dos Coordenadores e dos Diretores



Fonte: Elaborado pelo autor

Podemos observar na Figura 12 que 65% dos coordenadores têm 40 anos ou menos. Este fato provavelmente é explicado pelo fato de que cerca de 78% dos *campi* têm menos de 16 anos.

Figura 12 - Idade dos Coordenadores

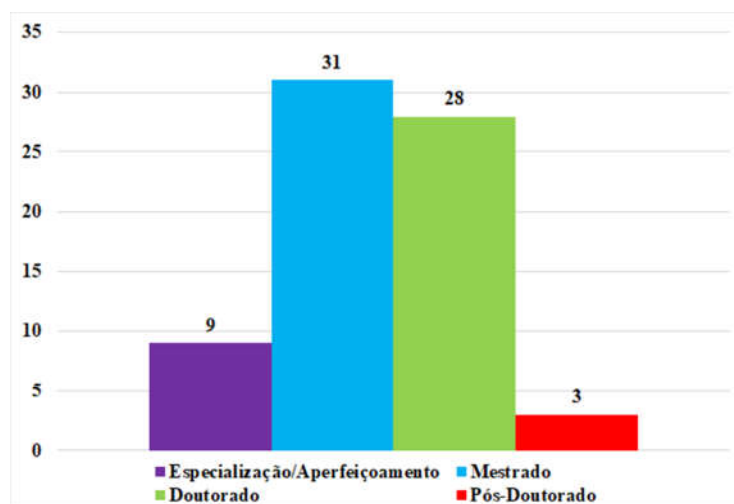


Fonte: Elaborado pelo autor

Todos os coordenadores têm regime de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva e a Figura 13 apresenta a distribuição dos coordenadores de cursos de ensino técnico de acordo com sua titulação, onde observa-se que 95,8% dos coordenadores possuem diploma de mestrado ou superior.



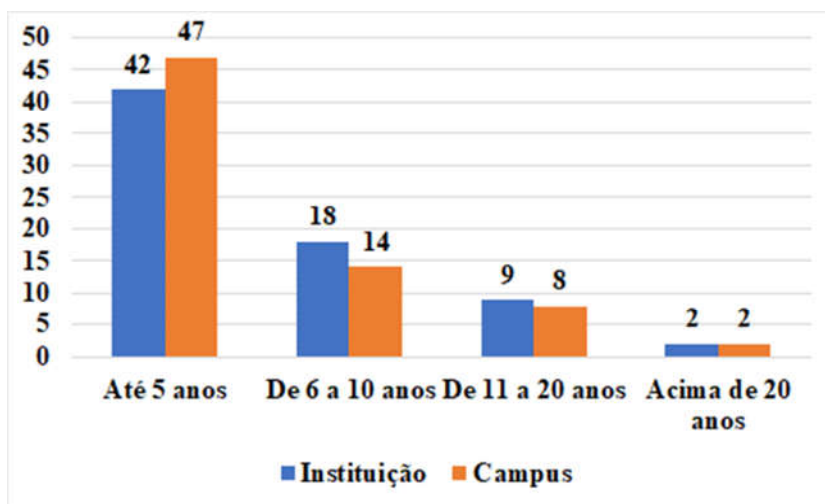
**Figura 13 - Titulação dos Coordenadores**



Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 14 apresenta há quanto tempo os coordenadores estão na instituição e no campus onde exercem suas atividades. Pode-se observar que 85% dos coordenadores estão na instituição e no campus há menos de 10 anos, o que também possivelmente possa ser explicado pelo fato de 78% dos *campi* terem menos de 16 anos.

**Figura 14 - Tempo na Instituição e no Campus**



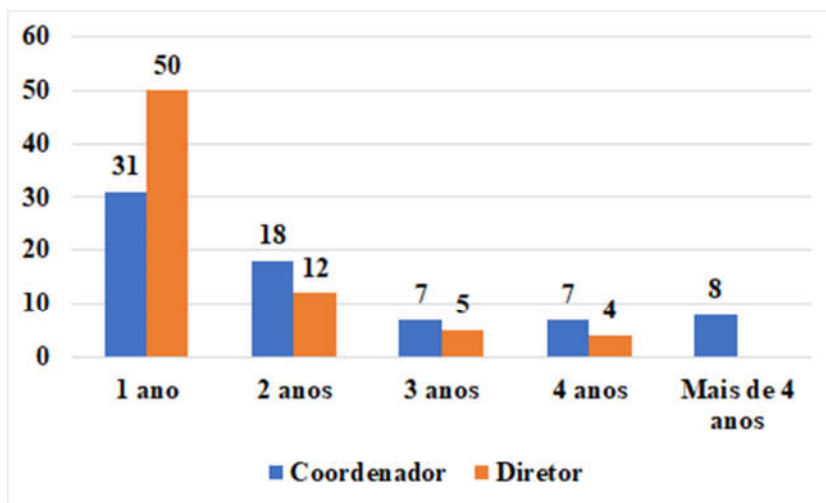
Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se observar que 70% dos coordenadores estão no cargo há menos de 2 anos e 89% há menos de 4 anos (Figura 15). Isso ocorre pois o coordenador é

eleito para um mandato de dois anos e em algumas instituições só é permitida uma reeleição.

Da mesma forma, 87% dos coordenadores estão trabalhando com o diretor ao qual estão subordinados há menos de dois anos e 100% dos coordenadores trabalham com este diretor há menos de quatro anos (Figura 15). Neste caso, o diretor de ensino/acadêmico é escolhido pelo diretor geral do *campus* e este é eleito para mandato de quatro anos, sendo permitida uma única reeleição.

**Figura 15 - Tempo na Coordenação e trabalhando com o Diretor**



Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.1.3.

#### Características Demográficas dos Docentes

A Tabela 3 apresenta a estatística descritiva das características demográficas dos docentes: idade, experiência como docente, tempo na instituição e no *campus* e o há quanto tempo o docente trabalha com o atual coordenador do curso de ensino técnico.

Tabela 3 - Estatística Descritiva das características demográficas dos docentes

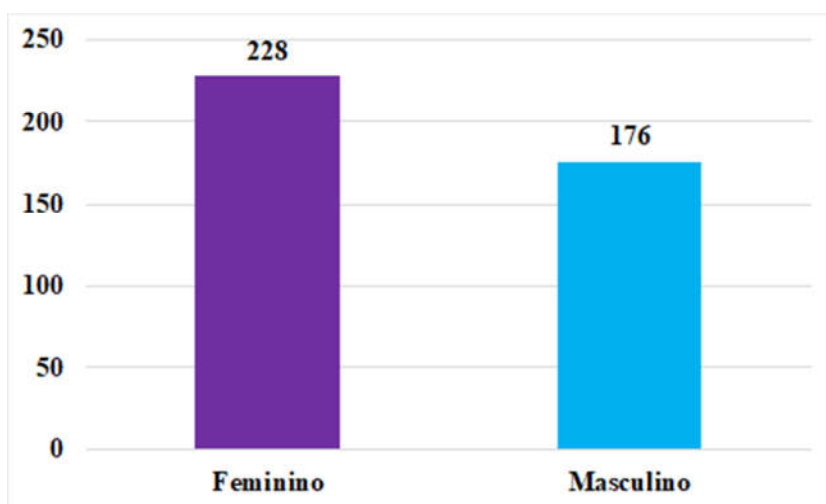
Característica	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade	23	69	39,85	9,01
Experiência como Docente	1	41	13,12	8,95
Tempo na Instituição	1	41	7,10	6,47
Tempo no <i>Campus</i>	1	37	5,80	5,68
Tempo trabalhando com o atual Coordenador	1	15	2,03	1,86

Medidas em anos

Fonte: Elaborado pelo autor

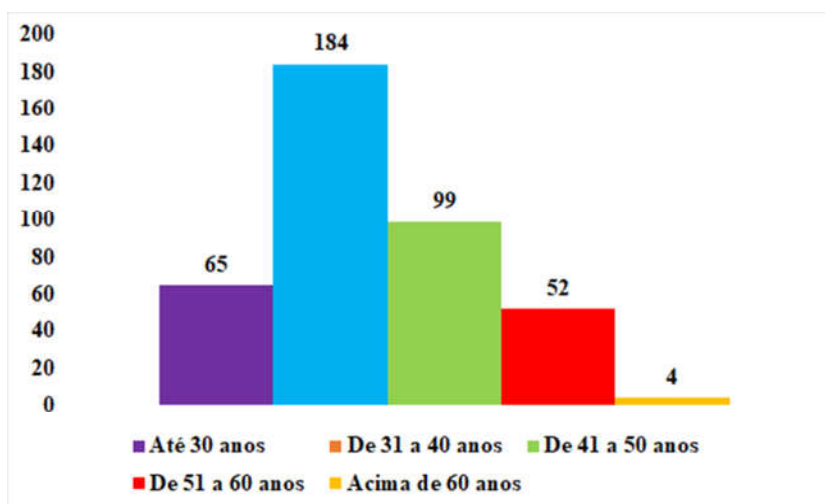
Observa-se que 56,4% dos docentes são do sexo feminino (Figura 16) e que 61,6% têm menos de 40 anos (Figura 17). Esta característica provavelmente é devida ao fato de 78% dos *campi* terem sido criados nos últimos 16 anos.

Figura 16 - Sexo dos Docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

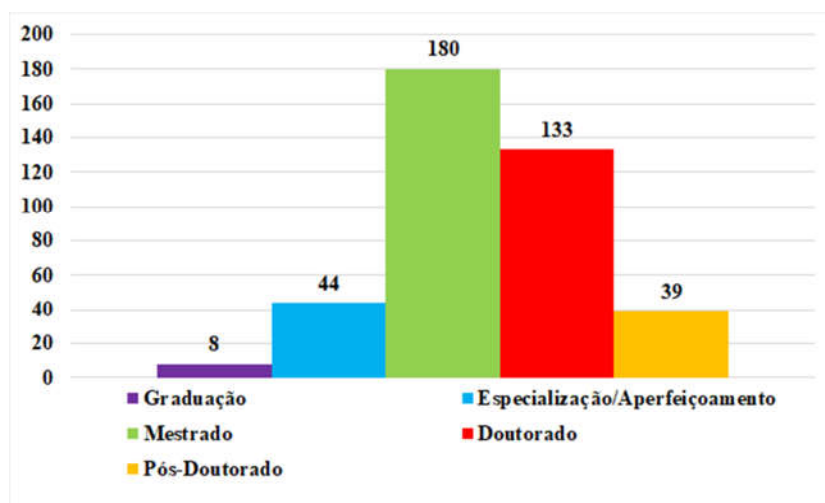
Figura 17 - Idade dos Docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se na Figura 18 que 87,1% dos docentes possuem mestrado, doutorado ou pós-doutorado, indicando que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica primam por uma qualificação dos de alto nível dos docentes.

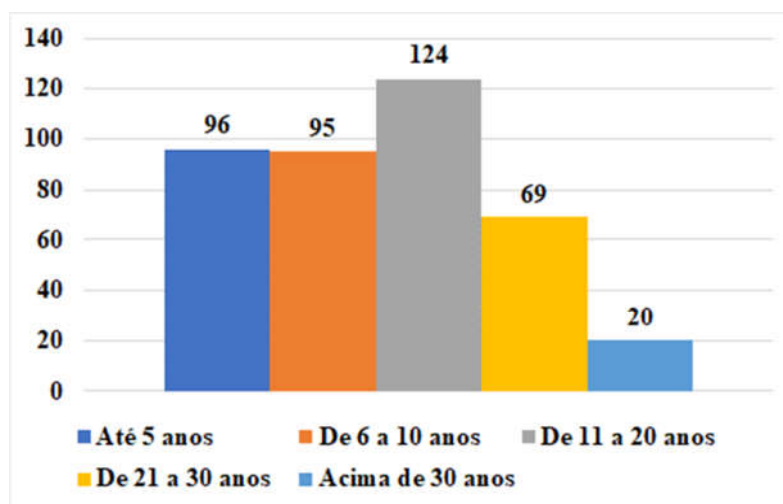
Figura 18 - Titulação dos Docentes



Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que 78% docentes têm menos de 20 anos de experiência, provavelmente devido ao fato de 78% dos *campi* terem menos de 16 anos de criados (Figura 19).

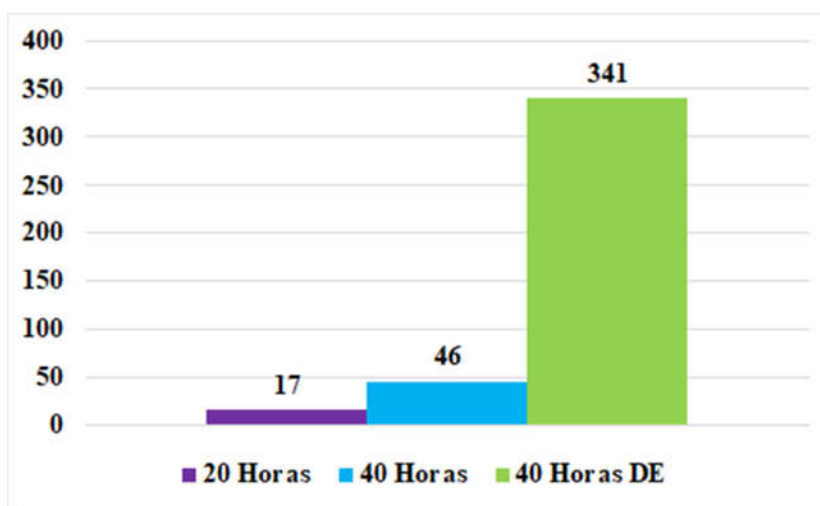
**Figura 19 - Experiência como Docente**



Fonte: Elaborado pelo autor

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica prioriza o trabalho integral dos docentes nas instituições da rede, pois observa-se que 84,4% dos docentes têm regime de trabalho de 40 horas com dedicação exclusiva (Figura 20).

**Figura 20 - Regime de Trabalho**

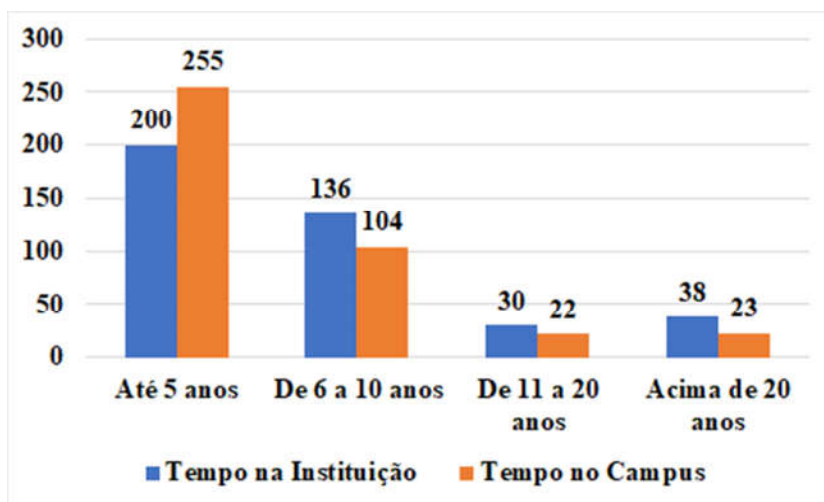


Fonte: Elaborado pelo autor

A Figura 21 apresenta há quanto tempo os docentes estão na instituição e no campus onde exercem suas atividades. Pode-se observar que 83,2% dos docentes estão na instituição há menos de 10 anos e 88,9% estão no campus há menos de

10 anos, o que também possivelmente possa ser explicado pelo fato de 78% dos *campi* terem menos de 16 anos.

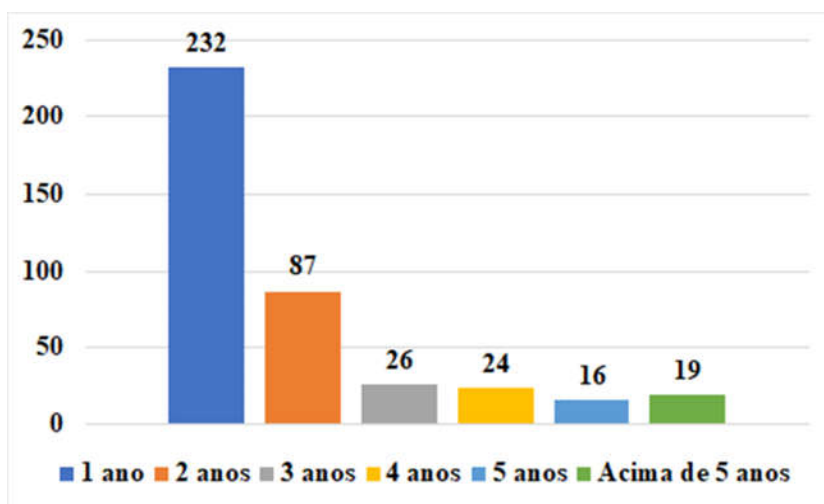
**Figura 21 - Tempo na Instituição e no Campus**



Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se observar que 79% dos docentes estão trabalhando com o coordenador ao qual estão subordinados há menos de dois anos e 91,3% dos docentes trabalham com este coordenador há menos de quatro anos (Figura 22). Isso ocorre pois o coordenador é eleito para um mandato de dois anos e em algumas instituições só é permitida uma reeleição.

**Figura 22 - Tempo trabalhando com o Coordenador**



Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.1.4.

#### Características Demográficas dos Discentes

A Tabela 4 apresenta a estatística descritivas das características demográficas dos discentes.

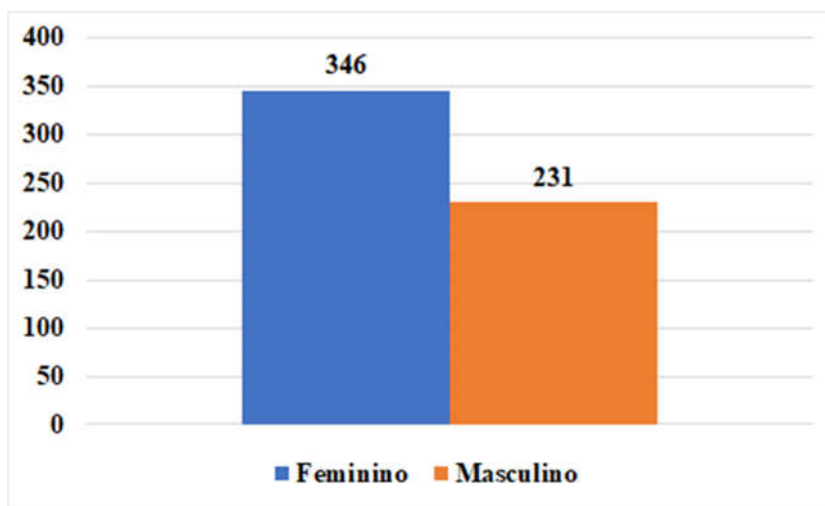
Tabela 4 - Estatística Descritiva das características demográficas dos discentes

Característica	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Idade (anos)	16	19	17,38	1,00
Coefficiente de Rendimento	6	9,6	7,88	0,83

Fonte: Elaborado pelo autor

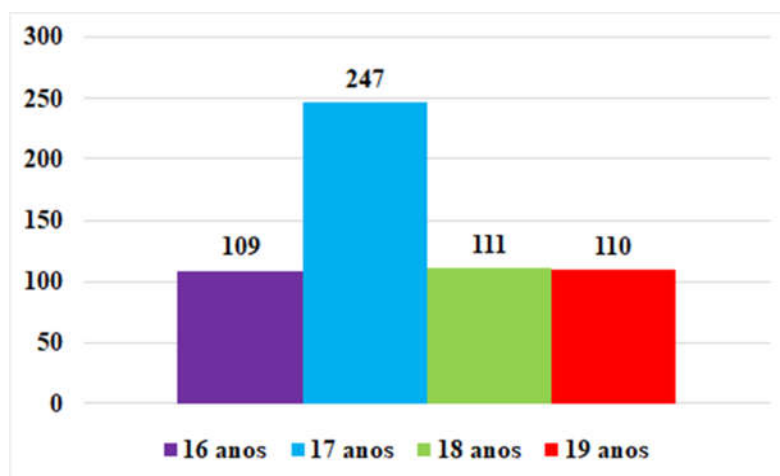
A Figura 23 apresenta a distribuição dos discentes por sexo, e observa-se que 60% dos discentes são do sexo feminino.

Figura 23 - Sexo dos Discentes



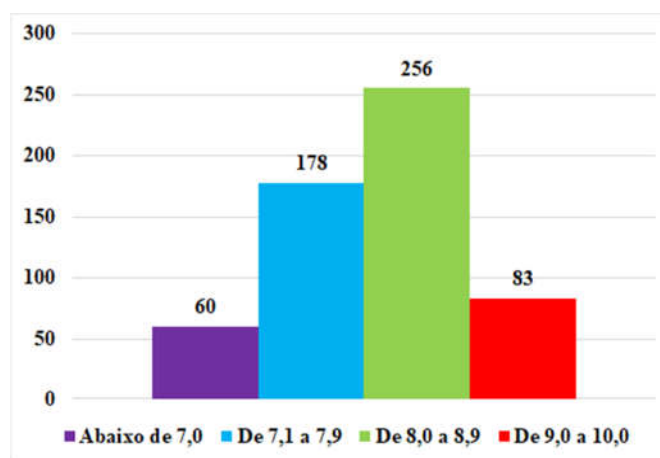
Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se na Figura 24 que 61,7% dos discentes que estão no último ano têm menos de 18 anos.

**Figura 24 - Idade dos Discentes**

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que 89,6% dos discentes têm coeficiente de rendimento acima de 7,0 no último ano (Figura 25).

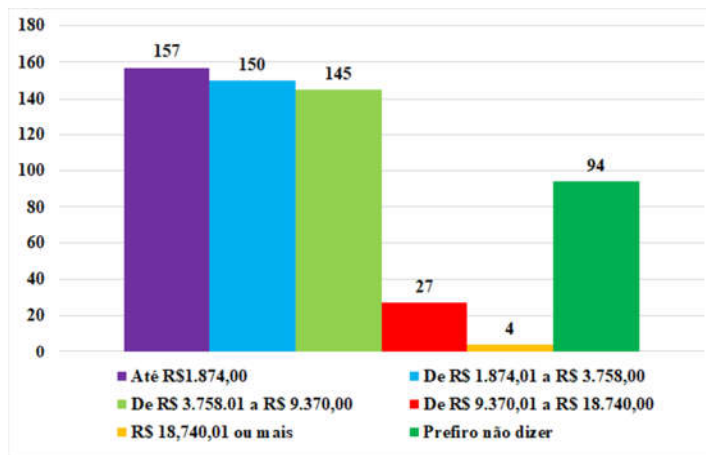
**Figura 25 - Coeficiente de Rendimento**

Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se no gráfico da Figura 26 que, dos discentes que responderam a questão acerca da renda salarial da família, 63,6% informaram que esta renda é inferior a quatro salários mínimos, o que pode ser explicado pelo objetivo legal da Rede Federal de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local e regional, em particular nas regiões onde a população mais precisa dos resultados deste desenvolvimento.



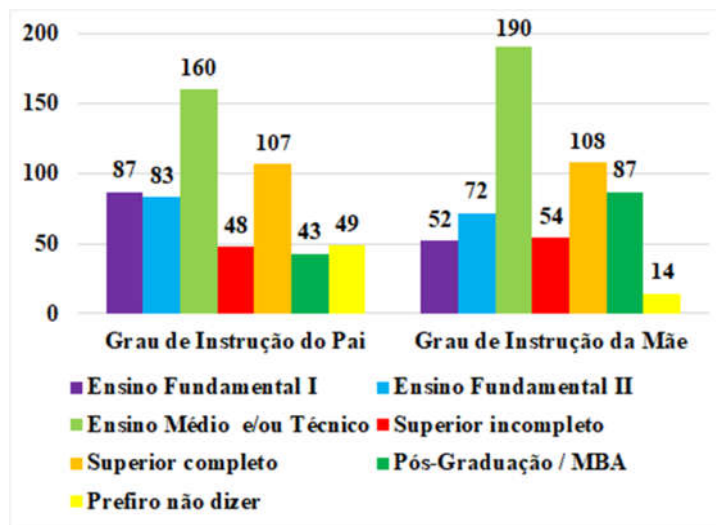
**Figura 26 - Renda Salarial da Família**



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico da Figura 27 mostra que 65,5% dos pais e 63,8% das mães dos discentes possuem, no máximo, ensino médio ou técnico, o que também pode ser explicado pelo objetivo legal da Rede Federal de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico local e regional.

**Figura 27 - Grau de Instrução dos Pais**



Fonte: Elaborado pelo autor

## 4.2. Tratamento dos Dados

Inicialmente, verificou-se a existência de 54 docentes que responderam 1 (Discordo Fortemente) ou 5 (Concordo Fortemente) em todas as questões de

Liderança Empoderadora e Engajamento Docente. Estas respostas foram consideradas empobrecidas e excluídas da amostra, resultando 404 respostas de docentes válidas, ficando a amostra final com 1052 participantes: 71 coordenadores, 404 docentes e 577 discentes, distribuídos em 71 cursos de ensino técnico (Quadro 14).

**Quadro 14 – Respondentes, Cursos Válidos e Amostra Final**

Grupo	Respondentes	Cursos Válidos	Amostra Final
Coordenadores	118	71	71
Docentes	730	460	404
Discentes	605	577	577
<b>Total</b>	<b>1453</b>	<b>1108</b>	<b>1052</b>

Fonte: Elaborado pelo autor

Após verificar que as médias das respostas às questões relacionadas à Liderança Empoderadora e ao Engajamento Docente não seguiam uma distribuição normal, estas variáveis foram transformadas, conforme recomendado por Hair et al. (2010) conseguindo-se com isso uma maior aproximação da distribuição normal (Equação 1)

**Equação 1 – Transformação aplicada à Liderança Empoderadora e ao Engajamento Docente**

$$y = \log_{10} \left[ Abs \left( \frac{x - média(x)}{desvio-padrão de x} \right) \right],$$

Fonte: Elaborado pelo autor

Foi excluída a variável correspondente ao tempo de experiência dos coordenadores, pois foi constatada uma incoerência nas respostas. Em alguns casos, o tempo de experiência é maior do que o tempo como coordenador e, em outros casos, o tempo de experiência é menor do que o tempo como coordenador.

### **4.3. Correlações**

Para testar as hipóteses, foi construída uma tabela das correlações entre os indicadores adotados na avaliação do modelo proposto, na qual constam os valores médios, os desvio-padrões e os Alphas de Cronbach. (Tabela 5).

Tabela 5 - Estatística Descritiva e Correlações entre as Variáveis na Análise das Hipóteses

Variáveis	Média	Desvio Padrão	Correlações																				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1 - Número de Professores	21,54	13,27	-																				
2 - Sexo do Coordenador	1,61	0,49	0,234*	-																			
3 - Idade do Coordenador	38,24	7,12	-0,002	-0,176	-																		
4 - Titulação do Coordenador	3,35	0,76	0,068	-0,235*	0,212	-																	
5 - Tempo do Coordenador na Instituição	6,04	4,91	0,050	-0,140	0,378**	0,233	-																
6 - Tempo do Coordenador no Campus	5,66	5,04	0,044	-0,072	0,376**	0,181	0,971**	-															
7 - Tempo na Coordenação	2,39	1,87	-0,120	-0,092	0,265*	-0,059	0,385**	0,414**	-														
8 - Tempo trabalhando com o Diretor	1,48	0,86	0,062	-0,054	0,144	-0,021	-0,025	-0,018	0,263*	-													
9 - Sexo do Diretor	1,63	0,49	-0,295*	-0,254*	-0,057	-0,149	0,090	0,030	0,051	0,187	-												
10 - Liderança Empoderadora do Coordenador	3,59	0,95	-0,021	0,183	-0,039	-0,133	-0,047	-0,043	0,092	0,123	0,169	(0,90)	-										
11 - Idade do Docente	39,85	9,01	-0,012	-0,220	0,182	,441**	0,215	0,172	-0,042	-0,191	0,115	-0,127	-										
12 - Experiência do Docente	13,12	8,95	0,075	-0,133	0,120	,389**	0,291*	0,251*	-0,024	-0,139	0,198	-0,239*	0,786**	-									
13 - Titulação do Docente	3,23	0,72	0,067	-0,239*	0,244*	,526**	0,184	0,146	-0,035	-0,121	0,063	-0,082	0,785**	0,534**	-								
14 - Tempo do Docente na Instituição	7,10	6,47	0,093	-0,175	0,123	,557**	0,469**	0,422**	0,106	0,011	0,143	-0,072	0,584**	0,611**	0,475**	-							
15 - Tempo do Docente no Campus	5,80	5,68	-0,029	-0,243*	0,102	,468**	0,498**	0,480**	0,175	-0,012	0,135	-0,105	0,538**	0,519**	0,416**	0,827**	-						
16 - Tempo trabalhando com o Coordenador	2,03	1,86	0,027	-0,112	0,206	0,217	0,451**	0,448**	0,265*	-0,089	0,014	-0,158	0,488**	0,461**	0,344**	0,389**	0,504**	-					
17 - Engajamento Docente	3,78	0,89	0,022	0,159	-0,189	-0,139	-0,191	-0,197	0,064	0,115	0,128	0,499**	-0,102	-0,161	-0,039	-0,149	-0,177	-0,044	(0,88)	-			
18 - Satisfação Discente com o Ensino Técnico	5,11	1,30	-0,180	0,137	0,030	-0,335**	-0,099	-0,087	0,086	0,187	0,151	0,265*	-0,288*	-0,332**	-0,260*	-0,292*	-0,185	-0,069	0,415**	(0,94)	-		
19 - Coeficiente de Rendimento	7,88	0,83	-0,040	-0,147	-0,033	0,047	-0,062	-0,122	-0,195	-0,134	0,078	-0,168	-0,003	0,087	-0,141	-0,182	-0,090	-0,021	-0,018	-0,037	-		
20 - Atitudes Discentes com o Ensino Médio	5,33	1,53	-0,072	0,105	0,000	-0,237*	-0,086	-0,095	0,104	0,181	0,108	0,298*	-0,249*	-0,297*	-0,203	-0,237*	-0,154	-0,066	0,530**	0,945**	0,058	(0,96)	

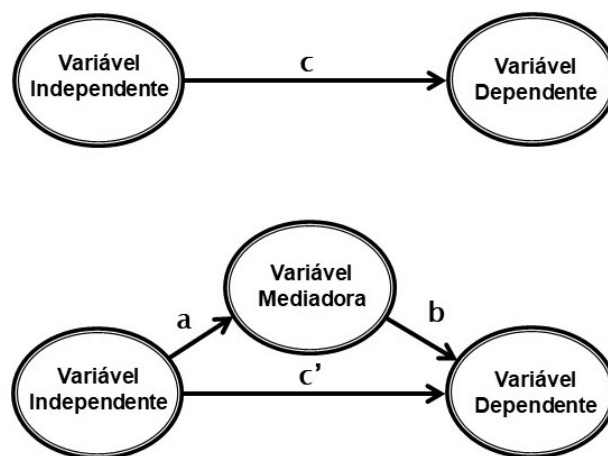
Nota: N = 71    \* p < 0,05    \*\* p < 0,01    Alphas de Cronbach observados na diagonal

Fonte: Elaborado pelo autor

#### 4.4. Mediação

Para realizar a análise de mediação, como proposto por Baron & Kenny (1986), calcula-se o coeficiente não-padronizado: da regressão da variável independente para a variável dependente na ausência da variável mediadora ( $c$ ), da regressão da variável independente para a variável mediadora ( $a$ ) e da regressão da variável mediadora para a variável dependente ( $b$ ), onde a variável independente também é preditora da variável dependente ( $c'$ ). A mediação ocorre quando os coeficientes ( $a$ ), ( $b$ ) e ( $c'$ ) são estatisticamente significantes e o coeficiente ( $c'$ ) é significativamente inferior ao coeficiente da regressão da variável independente para a variável dependente na ausência da variável mediadora ( $c$ ) (Baron & Kenny, 1986). Se o valor de ( $c'$ ) for próximo de zero, diz-se que a mediação foi completa (Figura 28).

**Figura 28 - Mediação**



Fonte: Baron & Kenny, 1986.

A seguir foi efetuado o teste de Sobel (Sobel, 1982; Aroian, 1947; Goodman, 1960), o qual, através do cálculo de uma estatística de teste, indica se existe mediação ou não. Existem três testes denominados “Testes de Sobel”: o de Sobel, o de Aroian e o de Goodman (Preacher & Leonardelli, 2010).

O cálculo da estatística de teste ( $z$ ) de Sobel (Equação 2), de Aroian (Equação 3) e de Goodman (Equação 4) é realizado a partir do coeficiente não-padronizado ( $a$ ) e do erro padrão ( $s_a$ ) da regressão da variável independente para a variável mediadora e do coeficiente não-padronizado ( $b$ ) e do erro padrão ( $s_b$ ) da regressão da variável mediadora para a variável dependente ( $b$ ), onde a variável independente também é preditora da variável dependente.

**Equação 2 - Estatística do Teste de Sobel**

$$Z = \frac{a \cdot b}{\sqrt{b^2 \cdot s_a^2 + a^2 \cdot s_b^2}}$$

Fonte: Calculation for the Sobel test: An interactive calculation tool for mediation tests (Preacher & Leonardelli, 2010)

**Equação 3 - Estatística do Teste de Aroian**

$$Z = \frac{a \cdot b}{\sqrt{b^2 \cdot s_a^2 + a^2 \cdot s_b^2 + s_a^2 \cdot s_b^2}}$$

Fonte: Calculation for the Sobel test: An interactive calculation tool for mediation tests (Preacher & Leonardelli, 2010)

**Equação 4 - Estatística do Teste de Goodman**

$$Z = \frac{a \cdot b}{\sqrt{b^2 \cdot s_a^2 + a^2 \cdot s_b^2 - s_a^2 \cdot s_b^2}}$$

Fonte: Calculation for the Sobel test: An interactive calculation tool for mediation tests (Preacher & Leonardelli, 2010)

Em 1995, McKinnon et al. conduziram um teste de desempenho de diversas ferramentas para cálculo de mediação e concluíram que os testes de Sobel e de Aroian são os que têm melhor desempenho.

Conforme observado nas Equações 1, 2 e 3, o cálculo da estatística de teste ( $Z$ ) considera o produto dos termos  $a$  e  $b$ . Porém, mesmo que as variáveis associadas a estas duas regressões tenham distribuição normal, este produto não necessariamente segue uma distribuição normal, particularmente em amostras pequenas (Preacher & Leonardelli, 2010; Prado et al., 2014; Hayes, 2009).

Por este motivo, o *bootstrapping*, tem sido recomendado para a análise da mediação (Preacher & Hayes, 2004, 2008; MacKinnon et al., 2004, Zhao et al., 2010; Hernandez et al., 2014). O *bootstrapping* é uma técnica que produz repetidas amostras extraídas do conjunto de dados, criando uma aproximação empírica da distribuição do produto  $a * b$ , construindo um intervalo de confiança para o efeito da mediação.

A análise de mediação através do *bootstrapping* foi realizada no SPSS versão 22, com a utilização da macro “Process” versão 3.0, desenvolvida por Hayes (2017), que apresenta os efeitos direto e indireto (com mediação) da variável independente sobre a variável dependente. Ocorre mediação se o intervalo de confiança do efeito indireto não contiver o valor zero, sendo parcial, se o efeito direto da variável independente sobre a variável dependente for estatisticamente significativo, e total, caso este efeito direto não seja estatisticamente significativo.

Como Hayes (2017) sugere um *bootstrapping* com um mínimo de 5.000 amostras, a macro foi configurada para executar 50.000 amostras, com um nível de 95% de confiança para o intervalo de confiança.

#### **4.5. Testes de Hipóteses**

Para testar as hipóteses, foi utilizado o software SPSS, versão 22, verificando-se as significâncias dos coeficientes  $\beta_n$ , nos modelos de regressão, assim como a capacidade do modelo de explicar os valores observados, através do  $R^2$ , denominado coeficiente de determinação. Quanto maior for o  $R^2$ , maior será a capacidade explicativa do modelo de regressão linear.

Para a análise da hipótese H1, foi realizada uma regressão hierárquica, em dois estágios, tendo como variável dependente o engajamento docente. O modelo 1 foi composto pelas variáveis de controle correspondentes ao sexo, idade e grau de instrução do coordenador, número de anos trabalhando na instituição, número

de anos trabalhando no campus, regime de trabalho, tempo atuando como coordenador, tempo trabalhando com o(a) atual diretor(a) e sexo do(a) diretor(a). No modelo 2 foi inserida a variável independente “liderança empoderadora do coordenador”.

**Tabela 6 - Regressão: Efeitos da Liderança do Coordenador no Engajamento Docente**

Variáveis	Modelo 1		Modelo 2	
	Características demográficas		Liderança Empoderadora do Coordenador	
	B	t	$\beta$	t
Sexo do Coordenador	0,143	1,436	0,079	0,653
Idade do Coordenador	-0,007	-0,945	-0,131	-1,091
Titulação do Coordenador	-0,003	-0,049	0,006	0,051
Tempo na Instituição	0,014	0,331	0,149	0,301
Tempo no Campus	-0,029	-0,713	-0,322	-0,657
Tempo na Coordenação	0,036	1,298	0,129	1,024
Tempo de Trabalho com o Diretor	0,029	0,523	0,038	0,332
Sexo do Diretor	0,109	1,062	0,049	0,399
Liderança Empoderadora do Coordenador			0,449	4,005**
$R^2$	0,134		0,314	
$\Delta R^2$			0,180	
F	1,201		16,040	
p	0,313		0,000**	

Nota: N = 71    \*\*  $p < 0,01$

Fonte: Elaborado pelo autor

O modelo 1, composto pelas variáveis de controle, não foi estatisticamente significativo ( $R^2 = 0,134$ ,  $p > 0,05$ ), com todas as variáveis tendo  $p > 0,05$ . O modelo 2, no qual foi inserida a variável independente correspondente à liderança empoderadora do coordenador foi estatisticamente significativo ( $R^2 = 0,314$ ;  $p < 0,01$ ), assim como o incremento no coeficiente de determinação do modelo ( $\Delta R^2 = 0,180$ ;  $F = 16,127$ ;  $p < 0,01$ ). O coeficiente de regressão da variável “liderança empoderadora” foi estatisticamente significativo ( $\beta = 0,449$ ;  $t = 4,005$ ;  $p < 0,01$ ), rejeitando a hipótese nula e indicando que a liderança empoderadora do coordenador está positivamente associada ao engajamento docente, comprovando a hipótese H1.

Para a análise das hipóteses H2 e H3, foi realizada, inicialmente, uma regressão hierárquica, em três estágios, tendo como variável dependente a

satisfação discente com o ensino técnico. O modelo 1 foi composto pelas variáveis de controle correspondentes à idade média dos docentes, tempo médio de experiência como docente, tempo médio dos docentes na instituição, no campus e trabalhando com o(a) coordenador(a) e sexo do(a) coordenador(a). No modelo 2 foi inserida a variável correspondente à liderança empoderadora do coordenador e no modelo 3 a variável independente “Engajamento Docente”.

**Tabela 7 - Regressão: Efeitos do Engajamento Docente na Satisfação Discente com o Ensino Técnico**

Variáveis	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Características demográficas		Liderança Empoderadora do Coordenador		Engajamento dos Docentes	
	B	t	$\beta$	t	$\beta$	t
Idade do Docente	-0,015	-0,493	-0,137	-0,710	-0,154	-0,847
Tempo de Experiência do Docente	-0,053	-1,111	-0,127	-0,636	-0,117	-0,621
Tempo na Instituição	-0,099	-1,186	-0,315	-1,415	-0,315	-1,506
Tempo no Campus	0,060	0,670	0,175	0,809	0,252	1,229
Tempo trabalhando com o Coordenador	0,109	0,657	0,112	0,791	0,049	0,359
Idade do Coordenador	0,013	0,605	0,077	0,660	0,150	1,337
Liderança Empoderadora do Coordenador			0,233	1,979*	0,041	0,318
Engajamento Docente					0,388	3,036**
$R^2$	0,147		0,197		0,301	
$\Delta R^2$			0,050		0,104	
F	1,845		3,915		9,216	
p	0,104		0,052		0,004**	

Nota: N = 71    \*\*  $p < 0,01$     \*  $p < 0,05$

Fonte: Elaborado pelo autor

O modelo 1, composto pelas variáveis de controle, não foi estatisticamente significativo ( $R^2 = 0,147$ ,  $p > 0,05$ ), com todas as variáveis tendo  $p > 0,05$ . O modelo 2, no qual foi inserida a variável independente correspondente à liderança empoderadora do coordenador do curso, foi estatisticamente significativo ( $\Delta R^2 = 0,050$ ,  $F = 3,915$ ,  $p < 0,055$ ), assim como o modelo 3, no qual foi inserida a variável independente correspondente ao engajamento dos docentes foi estatisticamente significativo ( $R^2 = 0,301$ ;  $p < 0,01$ ), assim como o incremento no coeficiente de determinação do modelo ( $\Delta R^2 = 0,104$ ,  $F = 9,216$ ;  $p < 0,01$ ), corroborando a hipótese H2. Como observado abaixo, o coeficiente de regressão da variável “Engajamento Docente” foi estatisticamente significativo ( $\beta = 0,371$ ;  $t = 2,911$ ;  $p < 0,01$ ), rejeitando a hipótese nula e indicando que o engajamento



docente está positivamente associado à satisfação discente com o ensino técnico, comprovando a hipótese H2.

Para analisar a mediação da variável “Engajamento Docente”, com relação à regressão da variável independente “Liderança Empoderadora” com a variável dependente “Satisfação Discente com o Ensino Técnico”, foram calculados, inicialmente os coeficientes não-padronizados e os erros padrão (Tabela 8) das regressões envolvidas, conforme Baron & Kenny (1986). A regressão da variável independente “Liderança Empoderadora” com a variável dependente “Satisfação Discente com o Ensino Técnico” com a inclusão da variável mediadora “Engajamento Docente” tem  $\Delta R^2 = 0,4503$ ,  $F = 11,154$  e  $p < 0,01$ .

**Tabela 8 - Regressões envolvidas na análise de mediação da hipótese H3, conforme Baron & Kenny (1986)**

Regressão		Coeficiente não-padronizado (B)		Erro padrão	p
Lid. Empoderadora	Satisfação	<i>c</i>	1,4600	0,6310	0,0240
Lid. Empoderadora	Engajamento	<i>a</i>	0,6550	0,1370	0,0000
Engajamento	Satisfação	<i>b</i>	1,7300	0,5180	0,0014
Lid. Empoderadora	Satisfação	<i>c'</i>	0,3257	0,6800	0,6335

Fonte: Elaborado pelo autor

Os coeficientes (*a*), (*b*) e (*c*) são estatisticamente significantes e o coeficiente *c'* (0,3257) é significativamente inferior ao coeficiente *c* (1,46), o que aponta para uma mediação do Engajamento Docente na relação da Liderança Empoderadora com a Satisfação Discente com o Ensino Técnico. Portanto, foi realizado o teste de Sobel (Tabela 9), que confirma a mediação ( $p < 0,05$ ), porém sem indicar se é total ou parcial.

O teste de Sobel foi realizado através de um aplicativo on-line disponível no site <[http://www.http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm](http://www.quantpsy.org/sobel/sobel.htm)>, de Preacher & Leonardelli (2010).

**Tabela 9 - Teste de Sobel da análise de mediação da hipótese H3**

Teste	Estatística	Erro padrão	p
Sobel	<i>z</i>	2,73791252	0.41387371
			0.00618305

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, executamos a macro “Process” no SPSS, cujos resultados (Tabela 10) confirmam a existência da mediação, pois o valor zero não está dentro dos limites do *bootstrapping*, comprovando a hipótese H3.

Os resultados da macro “Process” também indicam que a mediação é total, pois o efeito direto da variável independente “Liderança Empoderadora” sobre a variável dependente “Satisfação Discente com o Ensino Técnico” não é estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ).

**Tabela 10 - Análise de mediação da hipótese H3 utilizando a macro “Process” no SPSS versão 22, conforme Hayes (2017)**

Efeito da Liderança Empoderadora na Satisfação Discente	B	Erro padrão	p	<i>Bootstrapping</i>	
				Limite Inferior	Limite Superior
Direto (c)	0,3257	0,6799	0,6335		
Indireto	1,1339	0,3924		0,4231	1,9653

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a análise das hipóteses H4 e H5, foi realizada uma regressão hierárquica, em quatro estágios, tendo como variável dependente as atitudes discentes

sobre ensino técnico. O modelo 1 foi composto pelas variáveis de controle correspondentes à idade média dos docentes, tempo médio de experiência como docente, tempo médio dos docentes na instituição, no campus e trabalhando com o(a) coordenador(a) e idade do(a) coordenador(a). No modelo 2 foi inserida a variável correspondente à “liderança empoderadora do coordenador” e no modelo 3 a variável independente “engajamento docente”.

**Tabela 11 - Regressão: Efeitos do Engajamento Docente no Desempenho dos Discentes, medido através do Coeficiente de Rendimento**

Variáveis	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3	
	Características demográficas		Liderança Empoderadora do Coordenador		Engajamento dos Docentes	
	B	t	$\beta$	t	$\beta$	t
Idade do Docente	-0,010	-0,485	-0,077	-0,380	-0,079	-0,391
Experiência do Docente	0,064	1,985	0,354	1,699	0,356	1,697
Tempo na Instituição	-0,130	-2,309	-0,509	-2,193	-0,509	-2,180
Tempo no Campus	0,061	1,009	0,214	0,945	0,227	0,992
Tempo trabalhando com o Coordenador	-0,049	-0,439	-0,073	-0,496	-0,085	-0,562
Idade do Coordenador	-0,001	-0,067	-0,011	-0,087	0,002	0,018
Liderança Empoderadora do Coordenador			-0,119	-0,968	-0,153	-1,073
Engajamento Docente					0,068	0,479
$R^2$	0,114		0,126		0,130	
$\Delta R^2$			0,013		0,003	
F	1,366		0,936		0,229	
p	0,242		0,337		0,634	

Nota: N = 71

Fonte: Elaborado pelo autor

Como pode-se observar na Tabela 11, todos os modelos foram estatisticamente não significantes, com  $R^2 = 0,114$ ,  $p > 0,05$  no modelo 1,  $\Delta R^2 = 0,013$ ,  $p > 0,05$  no modelo 2 e  $\Delta R^2 = 0,003$ ,  $p > 0,05$  no modelo 3.

A variável correspondente ao tempo médio dos docentes na instituição foi a única com significância menor do que 0,05 nos três modelos, porém todos estes modelos não foram estatisticamente significantes, não sendo possível rejeitar a hipótese nula. Desta forma, a hipótese H4 foi rejeitada.

Analisando os indicadores de desempenho do Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016, verifica-se, historicamente que a eficiência acadêmica dos cursos, medida pela relação entre o número de alunos que concluem o curso com êxito, recebendo o diploma, e o número de alunos concluídos (evadidos, desligados, transferidos externos e concluídos) foi de 49,90% na média dos últimos cinco anos (2012 a 2016), o que significa uma evasão média no período de 50,10%.

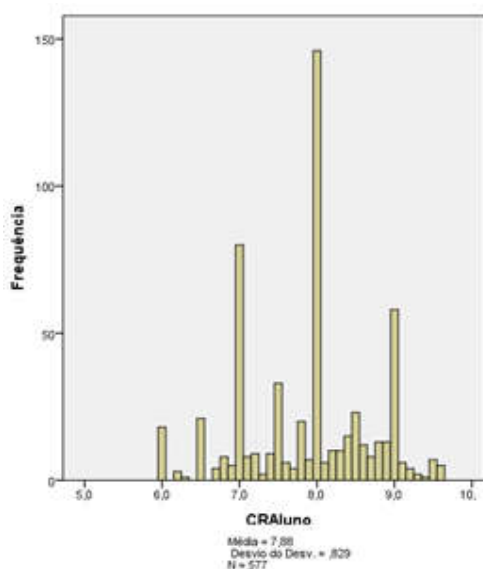
Tabela 12 - Histórico da Eficiência Acadêmica e Evasão na Rede Federal

Ano	Eficiência Acadêmica	Evasão
2012	53,40%	46,60%
2013	49,26%	50,74%
2014	54,40%	45,60%
2015	45,41%	54,59%
2016	47,02%	52,98%
Média	49,90%	50,10%

Fonte: Elaborado pelo autor

Desta forma, é possível supor que, provavelmente, os coeficientes de rendimento dos discentes que estão no último ano têm pouca variação, não havendo, portanto, ligação entre o engajamento dos docentes e os resultados discentes, medidos através do coeficiente de rendimento. Esta suposição é confirmada pelo histograma dos Coeficientes de Rendimento informados pelos discentes (Figura 29).

Figura 29 - Histograma dos Coeficientes de Rendimento



Fonte: Elaborado pelo autor

Para analisar a mediação da variável “Engajamento Docente”, com relação à regressão da variável independente “Liderança Empoderadora” com a variável dependente “Desempenho dos Discentes”, foram calculados, inicialmente os

coeficientes não-padronizados e os erros padrão (Tabela 13) das regressões envolvidas, conforme Baron & Kenny (1986).

**Tabela 13 - Regressões envolvidas na análise de mediação da hipótese H5, conforme Baron & Kenny (1986)**

Regressão		Coeficiente não-padronizado (B)		Erro padrão	p
Lid. Empoderadora	Desempenho	<i>c</i>	-0,5120	0,3620	0,1680
Lid. Empoderadora	Engajamento	<i>a</i>	0,6550	0,1370	0,0000
Engajamento	Desempenho	<i>b</i>	0,2030	0,3200	0,5270
Lid. Empoderadora		<i>c'</i>	-0,6450	0,4190	0,1290

Fonte: Elaborado pelo autor

O coeficiente (*c*) não é estatisticamente significativo ( $B = -0,512$ ,  $p > 0,05$ ), contrariando as premissas para a existência da mediação (Baron & Kenny, 1986).

A seguir, executamos a macro “Process” no SPSS, cujos resultados (Tabela 14) confirmam a não existência da mediação, pois o valor zero está dentro dos limites do *bootstrapping*. Portanto, a hipótese H5 foi rejeitada.

**Tabela 14 - Análise de mediação da hipótese H5 utilizando a macro “Process” no SPSS versão 22, conforme Hayes (2017)**

Efeito da Liderança Empoderadora no Desempenho dos Discentes	B	Erro padrão	p	Bootstrapping	
				Limite Inferior	Limite Superior
Direto ( <i>c</i> )	-0,6451	0,4193	0,1286		
Indireto	0,1331	0,1993		-0,2135	0,5786

Fonte: Elaborado pelo autor

Para a análise das hipóteses H6, H7, H8 e H9 foi realizada uma regressão hierárquica, em cinco estágios, tendo como variável dependente as atitudes discentes sobre ensino técnico. O modelo 1 foi composto pelas variáveis de controle correspondentes à idade média dos docentes, tempo médio de experiência como docente, tempo médio dos docentes na instituição, no campus e trabalhando com o(a) coordenador(a) e sexo do(a) coordenador(a). No modelo 2 foi inserida a variável correspondente à liderança empoderadora do coordenador, no modelo 3 foi inserida a variável correspondente ao engajamento docente, no modelo 4 foi inserida a variável independente “Satisfação Discente com o Ensino Técnico” e no

modelo 5 foi inserida a variável independente “Desempenho dos Discentes”, medido através do coeficiente de rendimento.

**Tabela 15 - Regressão: Efeitos da Satisfação Discente com o Ensino Técnico e do Desempenho dos Discentes nas Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico**

	Modelo 1 Características demográficas		Modelo 2 Liderança Empoderadora do Coordenador		Modelo 3 Engajamento dos Docentes		Modelo 4 Satisfação Discente com o Ensino Técnico		Modelo 5 Desempenho dos Discentes	
	B	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
Idade do Docente	-0,008	-0,218	-0,101	-0,506	-0,126	-0,712	-0,003	-0,054	0,011	0,181
Tempo de Experiência do Docente	-0,068	-1,184	-0,131	-0,640	-0,116	-0,639	-0,002	-0,029	-0,044	-0,700
Tempo na Instituição	-0,083	-0,829	-0,239	-1,049	-0,239	-1,188	0,049	0,663	0,105	1,466
Tempo no Campus	0,062	0,573	0,148	0,656	0,251	1,255	0,008	0,112	-0,013	-0,190
Tempo trabalhando com o Coordenador	0,102	0,507	0,099	0,682	0,013	0,101	-0,024	-0,524	-0,017	-0,389
Sexo do Coordenador	0,242	0,622	0,030	0,241	0,023	0,210	-0,035	-0,893	-0,017	-0,454
Idade do Coordenador	0,010	0,366	0,043	0,361	0,142	1,308	0,000	0,004	0,002	0,046
Liderança Empoderadora do Coordenador			0,264	2,157*	0,003	0,022	-0,024	-0,534	-0,010	-0,238
Engajamento Docente					0,530	4,320**	0,185	3,922**	0,175	3,937**
Satisfação Discente com o Ensino Técnico							0,892	20,384**	0,897	21,788**
Desempenho dos Discentes									0,111	2,980**
$R^2$	0,112		0,174		0,367		0,920		0,931	
$\Delta R^2$			0,062		0,194		0,553		0,010	
F	1,133		4,651		18,662		415,503		8,882	
p	0,354		0,035*		0,000**		0,000**		0,004**	

Nota: N = 71 \* p < 0,05 \*\* p < 0,01

Fonte: Elaborado pelo autor

O modelo 1, composto pelas variáveis de controle, não foi estatisticamente significativo ( $R^2 = 0,112$ ,  $p > 0,05$ ), com todas as variáveis tendo  $p > 0,05$ .

Todos os demais modelos foram estatisticamente significantes, com  $\Delta R^2 = 0,062$ ,  $F = 4,651$ ,  $p < 0,05$  no modelo 2,  $\Delta R^2 = 0,194$ ,  $F = 18,662$ ,  $p < 0,01$  no modelo 3,  $\Delta R^2 = 0,5553$ ,  $F = 415,503$ ,  $p < 0,01$  no modelo 4 e  $\Delta R^2 = 0,010$ ,  $F = 8,882$ ,  $p < 0,01$  no modelo 5.

Como observado na Tabela 15, o coeficiente de regressão da variável “satisfação discente com o ensino técnico” foi estatisticamente significativo ( $\beta = 0,897$ ;  $t = 21,788$ ;  $p < 0,01$ ), rejeitando a hipótese nula e indicando que a satisfação discente com o ensino técnico está positivamente associada às atitudes discentes sobre ensino técnico, comprovando a hipótese H6.

Da mesma forma, o coeficiente de regressão da variável “Desempenho dos Discentes” foi estatisticamente significativo ( $\beta = 0,111$ ;  $t = 2,980$ ;  $p < 0,01$ ),

rejeitando a hipótese nula e indicando que o desempenho dos discentes está positivamente associado às atitudes discentes sobre ensino técnico, comprovando a hipótese H7.

Para analisar a mediação das variáveis “Satisfação com o Ensino Técnico” e “Desempenho dos Discentes”, na regressão da variável independente “Engajamento Docente” com a variável dependente “Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico”, foram calculados, inicialmente os coeficientes não-padronizados e os erros padrão (Tabela 16) das regressões envolvidas, conforme Baron & Kenny (1986).

**Tabela 16 - Regressões envolvidas na análise de mediação das hipóteses H8a e H8b, conforme Baron & Kenny (1986)**

Regressão		Coeficiente não-padronizado (B)		Erro padrão	p
Engajamento	Atitudes	<i>c</i>	2,1760	0,4190	0,0000
Engajamento	Desempenho	<i>a</i> (Desempenho)	-0,4240	0,0280	0,8798
Engajamento	Satisfação	<i>a</i> (Satisfação)	1,4513	0,3831	0,0003
Desempenho		<i>b</i> (Desempenho)	0,1644	0,5930	0,0072
Satisfação	Atitudes	<i>b</i> (Satisfação)	1,0310	0,0432	0,0000
Engajamento		<i>c'</i>	0,6866	0,1512	0,0000

Fonte: Elaborado pelo autor

Os coeficiente (*a*) e (*b*) relativos à variável mediadora “Satisfação Discente com o Ensino Técnico” e o coeficiente (*c*) são estatisticamente significantes e o coeficiente *c'* (0,6866) é significativamente inferior ao coeficiente *c* (2,176), porém os coeficientes (*a*) e (*b*) relativos à variável mediadora “Desempenho dos Discentes” não são estatisticamente significantes, indicando que apenas a variável “Satisfação Discente com o Ensino Superior” é uma variável mediadora da relação do Engajamento Docente com as Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico. Portanto, foi realizado o teste de Sobel (Tabela 17) apenas para a variável mediadora “Satisfação com o Ensino Técnico”, que confirma a mediação ( $p < 0,05$ ), porém sem indicar se é total ou parcial.



Tabela 17 - Teste de Sobel da análise de mediação das hipóteses H8a e H8b

Teste	Estatística	Erro padrão	<i>p</i>
Sobel	<i>z</i>	3,74146326	0.39992115

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, executamos a macro “Process” no SPSS, cujos resultados (Tabela 18) confirmam a existência da mediação pela variável “Satisfação com o Ensino Técnico”, pois o valor zero não está dentro dos limites do *bootstrapping*, comprovando a hipótese H8a.

Os resultados da macro “Process” também indicam que a mediação é parcial, pois a regressão do efeito direto da variável independente “Engajamento” sobre a variável dependente “Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico” é estatisticamente significativa ( $p < 0,05$ ).

A macro “Process” confirma a não existência da mediação pela variável “Desempenho dos Discentes”, pois o valor zero está dentro dos limites do *bootstrapping*. Portanto, a hipótese H8b é rejeitada.

Tabela 18 - Análise de mediação das hipóteses H8a e H8b utilizando a macro “Process” no SPSS versão 22, conforme Hayes (2017)

Efeito do Engajamento nas Atitudes Discentes	B	Erro padrão	<i>p</i>	<i>Bootstrapping</i>	
				Limite Inferior	Limite Superior
Direto (c)	0,6866	0,1512	0,000		
Indireto (Desempenho)	-0,007	0,0425		-0,0887	0,0836
Indireto (Satisfação)	1,4964	0,4029		0,7056	2,2953

Fonte: Elaborado pelo autor

Para analisar a mediação das variáveis “Engajamento Docente”, “Satisfação com o Ensino Técnico” e “Desempenho dos Discentes”, com relação à regressão da variável independente “Liderança Empoderadora” com a variável dependente “Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico”, inicialmente foram calculados os coeficientes não-padronizados, os erros padrão e o  $\Delta R^2$  das regressões envolvidas (Tabela 19), conforme Baron & Kenny (1986). A regressão da variável



independente “Liderança Empoderadora” com a variável dependente “Atitudes Discentes sobre “Ensino Técnico” incluídas todas as variáveis candidatas à mediação tem  $\Delta R^2 = 0,9247$ ,  $F = 557,806$  e  $p < 0,01$ .

**Tabela 19 - Regressões envolvidas na análise de mediação das hipóteses H9a, H9b e H9c, conforme Baron & Kenny (1986)**

Regressão		Coeficiente não-padronizado (B)		Erro padrão	p
Liderança	Atitudes	<i>c</i>	1,6070	0,6187	0,0115
Liderança	Engajamento	<i>a</i> (Engajamento)	0,6554	0,1369	0,0000
Liderança	Desempenho	<i>a</i> (Desempenho)	-0,5120	0,3617	0,1614
Liderança	Satisfação	<i>a</i> (Satisfação)	1,2145	0,5330	0,0258
Engajamento	Atitudes	<i>b</i> (Engajamento)	0,6921	0,1705	0,0001
Desempenho		<i>b</i> (Desempenho)	0,1636	0,0607	0,0089
Satisfação		<i>b</i> (Satisfação)	1,0312	0,0437	0,0000
Liderança		<i>c'</i>	-0,0152	0,2140	0,9436

Fonte: Elaborado pelo autor

Os coeficientes (*a*) e (*b*) relativos às variáveis mediadoras “Engajamento Docente” e “Satisfação com o Ensino Técnico” e o coeficiente (*c*) são estatisticamente significantes e o coeficiente *c'* (-0,0152) é significativamente inferior ao coeficiente *c* (1,6070), porém o coeficiente (*a*) relativo à variável mediadora “Desempenho dos Discentes” não é estatisticamente significativo ( $B = -0,5120$ ,  $p > 0,05$ ), indicando que apenas as variáveis “Engajamento Docente” e “Satisfação Discente com o Ensino Superior” são mediadoras da relação do Engajamento Docente com as Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico.

Portanto, foi realizado o teste de Sobel apenas para as variáveis mediadoras “Engajamento Docente” e “Satisfação com o Ensino Técnico” (Tabela 20), que confirmam a mediação ( $p < 0,05$ ), porém sem indicar se é total ou parcial.

**Tabela 20 - Teste de Sobel da análise de mediação das hipóteses H9a e H9b**

Variável Mediadora	Estatística		Erro padrão	p
Engajamento	<i>z</i>	3,09610823	0.14650726	0.00196079
Satisfação	<i>z</i>	2,28078057	0.54910692	0.02256143

Fonte: Elaborado pelo autor

A seguir, executamos a macro “Process” no SPSS, cujos resultados (Tabela 21) confirmam a existência da mediação pelas variáveis “Engajamento Docente” e “Satisfação com o Ensino Técnico”, pois o valor zero não está dentro dos limites do *bootstrapping*, comprovando as hipóteses H9a e H9b.

A macro “Process” confirma a não existência da mediação pela variável “Desempenho dos Discentes”, pois o valor zero está dentro dos limites do *bootstrapping*. Portanto, a hipótese H9c é rejeitada.

Os resultados da macro “Process” também indicam que a mediação é total, pois o efeito direto da variável independente “Liderança Empoderadora” sobre a variável dependente “Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico” não é estatisticamente significativa ( $p > 0,05$ ).

**Tabela 21 - Análise de mediação das hipóteses H9a, H9b e H9c utilizando a macro “Process” no SPSS versão 22, conforme Hayes (2017)**

Efeito da Liderança Empoderadora nas Atitudes Discentes	B	Erro padrão	p	<i>Bootstrapping</i>	
				Limite Inferior	Limite Superior
Direto (c)	-0,0152	0,2140	0,9436		
Indireto (Engajamento)	0,4536	0,1474		0,2054	0,7796
Indireto (Desempenho)	-0,0838	0,0649		-0,2329	0,0229
Indireto (Satisfação)	1,2524	0,5391		0,1769	2,2943

Fonte: Elaborado pelo autor

Os Quadros 15 e 16 sintetizam os resultados encontrados para as hipóteses deste estudo.

Quadro 15 - Resultados encontrados para as hipóteses sem mediação

Hipótese	Variável Independente	$\beta$	R <sup>2</sup>	Variável Dependente	Resultado
H1	Liderança Empoderadora	0,456**	0,318	Engajamento Docente	Confirmada
H2	Engajamento Docente	0,371**	0,333	Satisfação Discente com o Ensino Técnico	Confirmada
H4	Engajamento Docente	0,081	0,165	Desempenho dos Discentes	Não Confirmada
H6	Satisfação Discente com o Ensino Técnico	0,900**	0,921	Atitudes Discentes com o Ensino Técnico	Confirmada
H7	Desempenho dos Discentes	0,109**	0,931	Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico	Confirmada

Nota: N = 71 \* p < 0,05 \*\* p < 0,01

Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 16 - Resultados encontrados para as hipóteses com mediação

Hipótese	Variável Independente	Variável Mediadora	Variável Dependente	Baron & Kenny, 1986		Teste de Sobel	Hayes			Mediação	
							Bootstrapping (Efeito indireto)		Efeito direto		
				Coeficientes não-padronizados	p		Límite inferior	Límite superior	p		
H3	Liderança Empoderadora	Engajamento Docente	Satisfação Discente com o Ensino Técnico	a	0,6550	0,0000	2,7379**	0,4231	1,9653	0,6335	Total
				b	1,7300	0,0014					
				c	1,4600	0,0240					
				c'	0,3257	0,6335					
H5	Liderança Empoderadora	Engajamento Docente	Desempenho dos Discentes	a	0,6550	0,0000	(b) e (c) não são estatisticamente significantes				Não Confirmada
				b	0,2030	0,5270					
				c	-0,5120	0,1680					
				c'	-0,6450	0,1290					
H8a	Engajamento Docente	Satisfação Discente com o Ensino Técnico	Atitudes Discentes com o Ensino Técnico	a	1,4513	0,0003	3,7415**	0,7056	2,2953	0,0000	Parcial
				b	1,0310	0,0000					
				c	2,1760	0,0000					
				c'	0,6866	0,0000					
H8b	Engajamento Docente	Desempenho dos Discentes	Atitudes Discentes com o Ensino Técnico	a	-0,4240	0,8798	(a) não é estatisticamente significativa				Não Confirmada
				b	0,1644	0,0072					
				c	2,1760	0,0000					
				c'	0,6866	0,0000					
H9a	Liderança Empoderadora	Satisfação Discente com o Ensino Técnico	Atitudes Discentes com o Ensino Técnico	a	1,2145	0,0258	2,2808*	0,1769	2,2943	0,9436	Total
				b	1,0312	0,0000					
				c	1,6070	0,0115					
				c'	-0,0152	0,9436					
H9b	Liderança Empoderadora	Engajamento Docente	Atitudes Discentes com o Ensino Técnico	a	0,6554	0,0000	3,0961**	0,2054	0,7796	0,9436	Total
				b	0,6921	0,0001					
				c	1,6070	0,0115					
				c'	-0,0152	0,9436					
H9c	Liderança Empoderadora	Desempenho dos Discentes	Atitudes Discentes com o Ensino Técnico	a	-0,5120	0,1614	(a) não é estatisticamente significativa				Não Confirmada
				b	0,1636	0,0089					
				c	1,6070	0,0115					
				c'	-0,0152	0,9436					

Nota: N = 71 \* p < 0,05 \*\* p < 0,01

Fonte: Elaborado pelo autor

## **5**

### **Conclusões**

#### **5.1.**

##### **Síntese do Estudo**

O objetivo deste estudo foi analisar as relações entre a liderança empoderadora do coordenador de curso técnico, engajamento do corpo docente e a satisfação, desempenho e atitudes de alunos de cursos técnicos de ensino médio de instituições pertencentes à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, contribuindo para o conhecimento acerca da influência da liderança, em especial, empoderadora, em ambientes acadêmicos, particularmente no ensino profissional.

Com o propósito de testar as questões de pesquisa propostas, foi desenvolvido um modelo teórico, a partir de uma revisão de literatura profunda dos campos de liderança, educação e ensino profissional. Este modelo é composto pelos constructos Liderança Empoderadora, Engajamento Docente, Satisfação Discente com o Ensino Técnico, Desempenho dos Discentes e Atitudes Discentes sobre Ensino Técnico.

O modelo conceitual foi testado através de regressões lineares com a utilização do software SPSS versão 22, de um aplicativo online para verificar a existência de mediações entre os constructos e da macro “Process” versão 3.0, desenvolvida por Hayes (2017) para analisar as mediações entre os constructos.

A partir da análise das respostas de uma amostra de 71 coordenadores de cursos técnicos, 404 docentes desses mesmos cursos e 577 discentes matriculados nestes cursos e analisadas através de regressões, verificou-se que o comportamento empoderador do coordenador de curso técnico tem impacto direto no engajamento de docentes do ensino técnico, e indireto na satisfação de

discentes com o ensino, no seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem, e em sua atitude em relação ao programa cursado. Apesar do desempenho acadêmico não ter sido afetado diretamente pela liderança do coordenador do curso e pelo engajamento docente, ele parece ser importante para a satisfação e atitudes dos alunos com o curso técnico. Esses achados são relevantes do ponto de vista prático, particularmente tendo em vista a importância e o ambiente complexo que caracteriza o ensino técnico no Brasil.

Em consonância com os estudos acerca de cadeias de serviço-lucro, ou *service-profit chain* (Heskett et al., 1997), através das quais os funcionários são peças-chave para garantir a excelência e lucratividade da organização no longo prazo (Cavazotte et al., 2018), nossos achados sugerem que os docentes mais engajados com o trabalho e com suas responsabilidades enquanto educadores promovem maior satisfação, desempenho e atitudes por parte dos discentes de cursos técnicos, o que é de extrema importância para um país em desenvolvimento, como o Brasil, tendo em vista que, diferentemente do que ocorre no ensino médio propedêutico, os egressos do ensino técnico são preparados também para o mercado de trabalho.

Consequentemente, considerando, dentro das políticas governamentais de avaliação do ensino médio, implementada através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a importância da liderança do coordenador, como gestor e principal implementador do projeto pedagógico do curso técnico, sobre os resultados acadêmicos, recomenda-se, para a liderança superior, como os diretores de unidades e de ensino, uma especial atenção a uma cultura de empoderamento nas instituições, em todos os níveis e, para os coordenadores de curso, recomenda-se o alinhamento das práticas de liderança aos preceitos da liderança empoderadora.

Para a alta gestão das instituições, como os reitores e pró-reitores de ensino técnico, este trabalho também pode ser útil no sentido de sugerir que a alta liderança, ao invés de focar exclusivamente nos sistemas, gestão administrativo-financeira e políticas como meio para alcançar alto desempenho, necessita estar atenta a como seus líderes agem, considerando a importância do estilo de

liderança adotado pelos coordenadores dos cursos técnicos, que se refletirá, no final da cadeia de serviço-lucro, na satisfação, no desempenho e nas atitudes dos discentes, influenciando positivamente nos resultados das organizações e nos seus indicadores, em particular na eficiência acadêmica, na retenção do fluxo escolar, aumentando, conseqüentemente, o número de cidadãos colocados no mercado de trabalho com ensino de qualidade e diminuindo os gastos por aluno.

## **5.2.**

### **Contribuições do Estudo**

Quando este estudo foi idealizado, havia interesse em pesquisar o tema da liderança empoderadora nas instituições públicas federais e estaduais existentes no Estado do Rio de Janeiro, o que incluiria a FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica), que possui mais de 130 *campi*, porém as instituições federais estariam restritas a três: IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro), IFF (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia) e CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca), perfazendo um total de cerca de 160 *campi*. Porém, ao longo do desenvolvimento do estudo, optou-se por retirar a FAETEC, ampliando o escopo da pesquisa para toda a rede federal, com 644 *campi*.

Assim, um ponto importante deste estudo é o fato da análise abranger todas as regiões do país, com todas as suas especificidades e variantes demográficas e socioculturais, incluindo discentes dos mais diversos cursos técnicos, de todas as áreas do conhecimento, deixando mais robustas as conclusões.

Observa-se na literatura que há poucos estudos realizados no ambiente escolar em instituições de ensino, tanto os relacionados à liderança empoderadora, onde existe apenas um estudo publicado no Brasil (Lasmar et al., 2017) quanto ao engajamento docente (Bakker et al., 2011; Sonnentag, 2003). Mais do que a falta de estudos, observa-se uma resistência, por parte dos professores, em aceitar a introdução de mudanças metodológicas na condução do trabalho escolar (Oliveira, 2013).

No ambiente das instituições de ensino profissional não há nenhum estudo relacionado à liderança de diretores e/ou de coordenadores de curso. A carência é de tal ordem que, ao contatar pró-reitores, diretores de ensino e coordenadores de cursos técnicos quando da execução da pesquisa relacionada a este estudo, recebi muitas solicitações para apresentar os resultados nas instituições que dela participaram.

Este estudo confirmou os resultados propostos na literatura acerca da relação entre o engajamento docente e satisfação (Grossman, 1999; Athiyaman, 1997) e com relação às atitudes discentes (Bryk & Thum, 1989), porém não confirmou a relação entre o engajamento docente e os resultados dos alunos (Rutter & Jacobson, 1986; Greenwood et al., 2002; McMahon & Portelli, 2004; Tyler & Boelter, 2008).

A não confirmação desta associação pode significar que ela não existe no ambiente acadêmico das escolas técnicas federais, pois a relação candidatos X vagas é elevada (5,69 candidatos para cada vaga), o que indica que entram nos cursos de ensino técnico alunos cujos resultados provavelmente serão elevados, independentemente do engajamento docente, ou que não existe porque há uma alta taxa de evasão (52,98% dos alunos saem sem terminar o curso), ficando no último ano, cujos alunos responderam o questionário aplicado, apenas os que vêm tendo bom desempenho. Esta não confirmação pode ter ocorrido por não haver realmente uma associação entre estes constructos, pois o coeficiente de rendimento depende de uma variedade de fatores, individuais e sociais, pela relação não ter sido medida adequadamente ou por ter ocorrido algum viés na mensuração do desempenho acadêmico.

É importante destacar que este estudo teve como pontos fortes a múltipla fonte de dados: diversas instituições, localizadas em diferentes unidades da federação e com respondentes de cursos de ensino técnico das mais diversas áreas.

Tendo em vista a escassez de pesquisas acerca da liderança empoderadora no ambiente educacional e a enorme lacuna nas pesquisas levadas a cabo nas instituições de ensino, em especial pesquisas empíricas, como verificaram

Brzezinski & Garrido (2007), particularmente tendo em vista que os resultados da educação nem sempre são observáveis e mensuráveis (Gelatti & Marquezan, 2013), este estudo contém importantes contribuições teóricas, tendo contribuído com uma revisão estruturada das pesquisas sobre o tema e da apresentação dos primeiros resultados acerca da liderança, como um todo, e empoderadora, em particular, em instituições de ensino técnico e profissional no país, sem a pretensão de esgotar o tema.

Este estudo contribui também para a pesquisa na área da educação profissional no Brasil, onde poucos foram os trabalhos publicados, apesar de haver quase novecentos mil alunos somente nas instituições públicas federais. Os resultados encontrados neste estudo parecem indicar que a atuação empoderadora do coordenador do curso técnico promove o engajamento docente e que ambos, de forma direta ou através de mediações, são responsáveis pela satisfação e atitudes discentes com o ensino técnico.

No campo prático, este estudo poderá levar a um melhor entendimento do papel dos gestores enquanto líderes nesse contexto, potencializando o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, mais do que compartilhar a gestão administrativa e financeira da escola com os docentes, os gestores seriam capazes de envolvê-los em todos os processos relevantes, desde a definição curricular até outras questões acadêmicas relacionadas à escola, estimulando o engajamento do corpo docente (Louis & Smith, 1992), apoiando a melhoria na qualidade da gestão, e através dela, do ensino nestas instituições e em outras instituições de ensino público e privado, tendo como consequência impacto positivo no corpo discente.

### **5.3. Limitações do Método**

Dentre as limitações do método, destaca-se, em primeiro lugar, o tamanho da amostra. Apesar de ser representativa do conjunto de instituições, pois participaram 1453 respondentes, de um universo de cerca de 2000 coordenadores, trinta e seis mil professores e novecentos mil alunos, de 39,4% das instituições,



representando 49,3% das unidades da federação, o número de cursos de ensino técnico que participaram do estudo representa cerca de 3,6% do número total de cursos existentes na rede federal.

Mesmo sendo o questionário sem identificação, uma potencial limitação do método refere-se aos vieses de respostas socialmente aceitáveis por parte dos respondentes. Além disso, a participação voluntária pode produzir um viés de auto seleção, relacionado a um interesse particular na participação. Por não ter como convidar diretamente os docentes e alunos, devido à falta do e-mail destes grupos, o convite enviado através dos Pró-Reitores, Diretores e Coordenadores pode produzir um viés de auto exclusão, relacionado a uma decisão destes de não participar da pesquisa.

O desafio dessa pesquisa foi levantar dados sobre um número aceitável e minimamente suficiente de cursos de ensino técnico, cada um envolvendo ao menos 11 participantes: um coordenador, cinco docentes e cinco discentes. Os resultados podem também estar associados a outros fatores não avaliados neste estudo.

Além disso, é importante observar que alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem podem ser afetados pelo perfil dos discentes em um programa. Novas pesquisas devem analisar o estilo de liderança e os efeitos de ações específicas dos coordenadores dos cursos, assim como o efeito das práticas adotadas nas instituições de ensino sobre os resultados alcançados.

No que tange à análise dos dados, não foi encontrada multinormalidade na distribuição dos dados, sendo necessária a transformação dos resultados para a Liderança Empoderadora e Engajamento Docente, conforme recomendado por Hair et al. (2010).

#### **5.4.**

#### **Agenda de pesquisa futura**

Futuras pesquisas sobre o tema poderão investigar outros fatores existentes nestas relações, propondo novas questões, assim como para corrigir ou confirmar a inexistência das relações envolvendo o desempenho discente.

A partir deste estudo, novas investigações sobre o tema poderão ser úteis na ampliação do conhecimento sobre o papel e a influência de líderes acadêmicos no engajamento docente e na satisfação, desempenho e atitudes discentes. Além disso, como a liderança empoderadora, engajamento docente, satisfação, desempenho e atitudes discentes estão associadas, é possível especular que essas relações sejam bidirecionais, com o engajamento docente estimulando a liderança empoderadora e a satisfação, desempenho e atitudes tenham influência sobre o engajamento docente e entre si.

A possibilidade de causalidade reversa não pode ser descartada, tendo em vista ser este estudo de natureza transversal. Por exemplo, é possível que diferenças individuais influenciem de forma diferente o engajamento docente, assim como a satisfação, desempenho e atitudes discentes. Desta forma, estudos longitudinais podem ser úteis para verificar até que ponto a liderança empoderadora promove um aumento nos resultados acadêmicos de cursos técnicos. A utilização de métricas de desempenho e fontes múltiplas aumentará a robustez dos resultados encontrados neste estudo. Estudos futuros utilizando experimentos poderão corroborar com os links encontrados neste modelo. Da mesma forma, novos estudos poderão avaliar a influência de outros fatores, como, por exemplo, políticas governamentais e organizacionais, sistemas de avaliação do corpo docente e acadêmica.

Novas investigações sobre o tema também poderão ser úteis na ampliação do conhecimento sobre o papel dos coordenadores no desempenho dos cursos técnicos de ensino médio, ao investigar a importância de outros fatores, além do engajamento docente. Uma possível ampliação do presente estudo poderia

investigar também a influência dos investimentos financeiros em equipamentos e laboratórios, bem como suas políticas de seleção, remuneração e desenvolvimento dos docentes, como possíveis fatores associados ao desempenho dos cursos, além dos aspectos relacionados ao corpo discente.

Este estudo poderia ser aplicado a cursos técnicos das redes estaduais, municipais, privadas e do Sistema S, como SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SENAR (Serviço Nacional de aprendizagem Rural), SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo) e SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte).

Considerando a existência de um estudo relacionando a liderança empoderadora nas instituições de ensino superior (Lasmar et al., 2017) e o presente estudo, realizado em instituições de ensino profissional, um outro estudo poderia ser realizado em instituições de ensino privadas. Considerando a existência de vários instrumentos que medem os constructos analisados neste trabalho, novos estudos poderiam englobar um conjunto mais amplo de questões, para confirmar os resultados positivos, dando uma robustez às conclusões deste estudo.

Com a confirmação das hipóteses relacionadas à importância dos preceitos da Liderança Empoderadora, esta poderia ser tema de uma ampla divulgação, seja através de congressos seja através das próprias instituições de ensino técnico, objetivando levar ao maior número de interessados os preceitos da liderança empoderadora e sua importância para o alcance das metas institucionais.

ABERASTURI, S.; KONGRITH, K. Students' Attitudes about Online Master's Degree Programs versus Traditional Programs. **International Journal of Technology in Teaching**, p. 50-57, 2006.

AHEARNE, M.; MATHIEU, J.; RAPP, A. To empower or not to empower your sales force? An empirical examination of the influence of leadership empowerment behavior on customer satisfaction and performance. **Journal of Applied Psychology**, v. 90, n. 5, p. 945, 2005.

AJZEN, I. Nature and operation of attitudes. **Annual review of psychology**, v. 52, n. 1, p. 27-58, 2001.

ALVES, H. M.B.; RAPOSO, M. O marketing nas universidades: um estudo exploratório sobre a satisfação dos alunos como clientes no ensino superior. **Revista Portuguesa de Marketing**, v. 3, n. 8, p. 67-80, 1999.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil. In: SOARES, J. F.; BROOKE, N. **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

AMMETER, A. P. et al. Toward a political theory of leadership. **The Leadership Quarterly**, v. 13, n. 6, p. 751-796, 2002.

AMORIM, M. M. T. et al. A organização da educação profissional no Brasil e a questão do dualismo escolar. **Trabalho & Educação**, v. 22, n. 1, p. 183-195, 2013.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 20, n. 68, p. 299-309, 1999.

ANEB. **Avaliação Nacional da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-aneb>>. Acesso em: 21 out. 2017.

ANRESC. **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc>>. Acesso em: 21 out. 2017.

ANTONAKIS, J.; AVOLIO, B. J.; SIVASUBRAMANIAM, N. Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. **The leadership quarterly**, v. 14, n. 3, p. 261-295, 2003.

ANTONAKIS, J.; DAY, D. V. (Ed.). **The Nature of Leadership**. Thousand Oaks: Sage, 2017.

ANTUNES, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis: Vozes, 2002.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica em busca da qualidade e equidade no Brasil**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005.

ARNOLD, J. A. et al. The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. **Journal of Organizational Behavior**, p. 249-269, 2000.

AROIAN, L. A. The probability function of the product of two normally distributed variables. **The Annals of Mathematical Statistics**, p. 265-271, 1947.

ARTHUR, J. B. Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. **Academy of Management Journal**, v. 37, n. 3, p. 670-687, 1994.

ARTINO, A. R. Online military training using a social cognitive view of motivation and selfregulation to understand students' satisfaction, perceived learning, and choice. **The Quarterly Review of Distance Education**, v. 8, n. 860, p. 191-202, 2007.

ASHFORTH, B. E. The experience of powerlessness in organizations. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 43, n. 2, p. 207-242, 1989.

ASTIN, A. W. **What matters in college**: Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

ATHIYAMAN, A. Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. **European journal of marketing**, v. 31, n. 7, p. 528-540, 1997.

AVOLIO, B. J., et al. Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. **The Leadership Quarterly**, v. 15, n. 6, p. 801-823, 2004.

AVOLIO, B. J.; GARDNER, W. L. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. **The leadership quarterly**, v. 16, n. 3, p. 315-338, 2005.

AVOLIO, B. J.; KAHAI, S.; DODGE, G. E. E-leadership: Implications for theory, research, and practice. **The Leadership Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 615-668, 2000.

BAKKER, A. B.; ALBRECHT, S. L.; LEITER, M. P. Key questions regarding work engagement. **European journal of work and organizational psychology**, v. 20, n. 1, p. 4-28, 2011.

BAKKER, A. B. An evidence-based model of work engagement. **Current Directions in Psychological Science**, v. 20, n. 4, p. 265-269, 2011.

BARON, R. M.; KENNY, D. A. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. **Journal of personality and social psychology**, v. 51, n. 6, p. 1173, 1986.

BASS, B. M. Leadership: good, better, best. **Organizational Dynamics**, v. 13, n. 3, p. 26-40, 1985.

BASS, Bernard M.; BASS, Ruth. **The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications**. New York: Simon and Schuster, 2009.

BELL, N. E.; STAW, B. M. People as sculptors versus sculpture: The roles of personality and personal control in organizations. In ARTHUR, M. B.; HALL, D. T.; LAWRENCE, B. S. (Ed.). **Handbook of career theory**. New York: Cambridge University Press, v. 11, p. 232-250, 1989.

BENNIS, W.; NANUS, B. **Leadership**. New York: Harper & Row, 1985.

BHATNAGAR, J. Management of innovation: Role of psychological empowerment, work engagement and turnover intention in the Indian context. **The International Journal of Human Resource Management**, v. 23, n. 5, p. 928-951, 2012.

BISHOP, J. Occupational training in high school: When does it pay off? **Economics of Education Review**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 1989.

BITNER, M. J. Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. **The Journal of Marketing**, v. 54, n. 2, p. 69-82, 1990.

BITNER, M. J.; BOOMS, B. H.; TETREAULT, M. S. The service encounter: diagnosing favorable and unfavorable incidents. **The Journal of Marketing**, v. 54, n. 1, p. 71-84, 1990.

BLIGH, M. C. Followership and follower-centered approaches. **The Sage handbook of leadership**, p. 425-436, 2011.

BLOCK, P. **The empowered manager**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

BLOOM, B.; HASTINGS, J. T.; MADAUS, G. **Handbook of formative and summative evaluation of student learning**. New York: Mac Graw Hill, 1971.

BLOSSFELD, H. P. Is the German dual system a model for a modern vocational training system? **International Journal of Comparative Sociology**, v. 33, n. 3, p. 168, 1992.

BOAL, K. B.; HOOIJBERG, R. Strategic leadership research: Moving on. **The Leadership Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 515-549, 2000.

BOALER, J. Promoting equity in mathematics classrooms: Important teaching practices and their impact on student learning. In: **International Congress of Mathematics Educators**. 2004.

BOLES, K.; TROEN, V. Teacher leadership in a professional development school. In: Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1994, New Orleans. **Anais...**, New Orleans, 1994.

BOLÍVAR, A. Liderar as escolas no séc. XXI: uma liderança para a aprendizagem. **Conferência “Uma Liderança para a Aprendizagem”**. Universidade da Madeira, 2009.

BONAMINO, A. **Políticas educacionais brasileiras**. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 1999.

BONO, J. E.; ILIES, R. Charisma, positive emotions and mood contagion. **The Leadership Quarterly**, v. 17, n. 4, p. 317-334, 2006.

BONO, J. E.; JUDGE, T. A. Personality and transformational and transactional leadership: a meta-analysis. **Journal of applied psychology**, v. 89, n. 5, p. 901, 2004.

BOWEN, D. E. & LAWLER III, E. E. The empowerment of service workers: what, why, how, and when?' **Sloan Management Review**, v. 33, n. 3, p. 31-39, 1992.

BOYATZIS, R. E. et al. Examination of the neural substrates activated in memories of experiences with resonant and dissonant leaders. **The Leadership Quarterly**, v. 23, n. 2, p. 259-272, 2012.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 22 mar. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 17 abr. 1997. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm)>. Acesso em 15 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 23 jul. 2004. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em 15 jan. 2018.

BRASIL. **Expansão da Rede Federal**. Poder Executivo. Ministério da Educação. Brasília, DF, 02 mar. 2016. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em 20 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5o do art. 3o da Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Brasília, DF, 18 nov. 2005. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111195.htm)>. Acesso em jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm)>. Acesso em 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera a lei que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso em 10 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)>. Acesso em 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/713997.pdf>>. Acesso em 15 de janeiro de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Brasília, DF, 08 dez. 1994. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF8948\\_94.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF8948_94.pdf)>. Acesso em 15 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998.** Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília, DF, 27 mai. 1998. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9649cons.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9649cons.htm)>. Acesso em 15 jan. 2018.

BRASIL. **Relatório Anual de Indicadores de Gestão das Instituições Federais de Educação Profissional de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2016.** Brasília: Ministério da Educação, out. 2017. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf&category\\_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77151-relatorio-indicadores-da-rede-federal-2016-pdf&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 22 mar. 2018.



BRIEF, A. P.; NORD, W. R. (Ed.). **Meanings of occupational work**: a collection of essays. Lexington: Lexington Books, 1990.

BROOKE, N. **Nigel Brooke fala sobre eficácia escolar**. Publicado em Gestão Escolar. Edição 011. dez. 2010 - jan. 2011. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/541/nigel-brooke-fala-sobre-eficacia-escolar>>. Acesso em: 18 out. 2017.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

BROOKOVER, W. B. School social systems and student achievement: Schools can make a difference. New York: Praeger Publishers, 1979.

BROWER, H. H.; SCHOORMAN, F. D.; TAN, H. H. A model of relational leadership: The integration of trust and leader-member exchange. **The Leadership Quarterly**, v. 11, n. 2, p. 227-250, 2000.

BROWN, M. E.; TREVIÑO, L. K.; HARRISON, D. A. Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. **Organizational behavior and human decision processes**, v. 97, n. 2, p. 117-134, 2005.

BROWNE, B. A. et al. Student as customer: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 8, n. 3, p. 1-14, 1998.

BRUGGENCATE, G. et al. Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference? **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 4, p. 699-732, 2012.

BRYK, A. S.; DRISCOLL, M. E. The High School as Community: contextual Influences and Consequences for Students and Teachers. Madison: National Center on Effective Secondary Schools, University of Wisconsin, 1988.

BRYK, A. S.; THUM, Y. M. The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, v. 26, n. 3, p. 353-383, 1989.

BRYMAN, A. (Ed.). **The SAGE handbook of leadership**. London: Sage Publications, 2011.

BRZEZINSKI, I. GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do Período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. n. 18, p. 82-100, 2001.

BRZEZINSKI, I., GARRIDO, E. Trabalho docente: mapeando a pesquisa em teses e dissertações brasileiras. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 60-81, 2007.

BURKE, W. Leadership as the empowerment of others. In: SRIVASTRA, S. (Ed.) **Executive Power**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 51-77, 1986.

BURLINGAME, M. Images of leadership in effective schools literature. In Greenfield, W. (Ed.), **Instructional leadership: concepts, issues, and controversies**. Toronto: Allyn & Bacon, p. 3-16, 1987.

BURNS, J. M. **Leadership**. New York: Harper & Row, p. 100-102, 1978.

BUSHELL, D. **Classroom behavior: a little book for teachers**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1973.

CALDEIRA, A. M. S. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. **Presença Pedagógica**, v. 3, n. 17, p. 20, 1997.

CARSON, J. B.; TESLUK, P. E.; MARRONE, J. A. Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. **Academy of management Journal**, v. 50, n. 5, p. 1217-1234, 2007.

CAVAZOTTE, F.; MORENO, V.; HICKMANN, M. Effects of leader intelligence, personality and emotional intelligence on transformational leadership and managerial performance. **The Leadership Quarterly**, v. 23, p. 443-455, 2012.

CAVAZOTTE, F.; MORENO, V.; LASMAR, L. C. C. Enabling customer satisfaction in call center teams: the role of transformational leadership in the service-profit chain. **The Service Industries Journal**, v. 38, p. 1-14, 2018.

CENSO ESCOLAR. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 21 out. 2017.

CERASOLI, C. P.; NICKLIN, J. M.; FORD, M. T. Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. **Psychological Bulletin**, v. 140, n. 4, p. 980, 2014.

CHEN, G. et al. A multilevel study of leadership, empowerment, and performance in teams. **Journal of Applied Psychology**, v. 92, n. 2, p. 331, 2007.

CHRISTIAN, M. S.; GARZA, A. S.; SLAUGHTER, J. E. Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. **Personnel psychology**, v. 64, n. 1, p. 89-136, 2011.

CHUEIRE, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

COGLISER, C. C.; BRIGHAM, K. H. The intersection of leadership and entrepreneurship: Mutual lessons to be learned. **The Leadership Quarterly**, v. 15, n. 6, p. 771-799, 2004.

COLAUTO, R. D. et al. Variáveis determinantes da precificação baseada no valor: um estudo empírico em instituições de ensino superior privadas do estado

de Santa Catarina. V Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária em América del Sur. **Anais...** Mar Del Plata, 2005.

CONGER, J. A.; KANUNGO, R. N. The empowerment process: Integrating theory and practice. **Academy of Management Review**, v. 13, n. 3, p. 471-482, 1988.

CONLEY, D. T.; GOLDMAN, P. Ten propositions for facilitative leadership. In MURPHY, J.; LOUIS, K. S. **Reshaping the principalship: insights from transformational reform efforts**. Thousand Oaks: Corwin Press, p. 237-262, 1994.

CORREIA, J. A. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010.

COTTON, Sarah J.; DOLLARD, M. F.; DE JONGE, J. Stress and student job design: Satisfaction, well-being, and performance in university students. **International Journal of Stress Management**, v. 9, n. 3, p. 147-162, 2002.

CRONIN, J. J.; BRADY, M. K.; HULT, G. T. M. Assessing the effects of quality, value, and customer satisfaction on consumer behavioral intentions in service environments. **Journal of Retailing**, v. 76, n. 2, p. 193-218, 2000.

CULBERT, S. A.; MCDONOUGH, J. J. The politics of trust and organization empowerment. **Public Administration Quarterly**, v. 10, p. 171-188, summer 1986.

DARLING-HAMMOND, L. Policy and professionalism. In LIEBERMAN, A. (Ed.), **Building a professional culture in schools**. New York: Teachers College Press, p. 55-77, 1988.

DASBOROUGH, M. T.; ASHKANASY, N. M. Emotion and attribution of intentionality in leader-member relationships. **The Leadership Quarterly**, v. 13, n. 5, p. 615-634, 2002.

DAY, C. et al. **The impact of school leadership on pupil outcomes: final report**. Nottingham: University of Nottingham, 2009.

DENIS, J. L.; LAMOTHE, L.; LANGLEY, A. The dynamics of collective leadership and strategic change in pluralistic organizations. **Academy of Management journal**, v. 44, n. 4, p. 809-837, 2001.

DEPS, V. L. Desempenho acadêmico dos alunos ingressos em 2004 pelo sistema de reservas de vagas, nos cursos de bacharelado da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. **Congresso Ibero-Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, Anais... Elvas (Portugal) e Cáceres (Espanha)**, 2010.

DESHIELDS JR, O. W.; KARA, A.; KAYNAK, E. Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying Herzberg's two-factor theory. **International journal of educational management**, v. 19, n. 2, p. 128-139, 2005.

DINH, J. E. et al. Leadership theory and research in the new millennium: Current theoretical trends and changing perspectives. **The Leadership Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 36-62, 2014.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. **As representações sociais**, p. 187-203, 2001.

DONALDSON, T.; PRESTON, L. E. The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 1, p. 65-91, 1995.

EAGLE, L.; BRENNAN, R. Are students customers? TQM and marketing perspectives. **Quality assurance in education**, v. 15, n. 1, p. 44-60, 2007.

EAGLY, A. H.; CHIN, J. L. Diversity and leadership in a changing world. **American psychologist**, v. 65, n. 3, p. 216, 2010.

EMERY, C. Uncovering the role of emotional abilities in leadership emergence. A longitudinal analysis of leadership networks. **Social networks**, v. 34, n. 4, p. 429-437, 2012.

ESCOTT, C. M.; MORAES, M. A. C. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. **Anais...**, Universidade Federal da Paraíba–João Pessoa–31/07 a 03/08, 2012.

ESKILDSEN, J. K. et al. Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology. **Sinergie-Rapporti di Ricerca**, v. 9, n. 18, p. 385-402, 2000.

FARBER, B. A. Teacher burnout: Assumptions, myths, and issues. **Teachers College Record**, v. 86, n. 2, p. 321-338, 1984.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico. In: TENÓRIO, R. M.; LOPES, M. (Org.). **Avaliação e gestão: teorias e práticas**. – Salvador: EDUFBA, 2010.

FIRESTONE, W. A.; ROSENBLUM, S. The Alienation and Commitment of Students and Teachers in Urban High Schools. **Educational Evaluation and Policy Quarterly**, v. 10, p. 285-300, 1988.

FLEISHMAN, E. A. et al. Taxonomic efforts in the description of leader behavior: a synthesis and functional interpretation. **The Leadership Quarterly**, v. 2, n. 4, p. 245-287, 1991.

FOSTER, P.; CARBONI, I. Using student-centered cases in the classroom: An action inquiry approach to leadership development. **Journal of Management Education**, v. 33, n. 6, p. 676-698, 2009.

FRANCO, C. et al. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intraescolares". **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, 2007.

FRANKLIN, K. K; SHEMWELL, D. W. Disconfirmation theory: an approach to student satisfaction assessment in higher education. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association Conference, **Anais...** Biloxi/Mississippi, 1995.

FRIEND, M. L. et al. Content and factor validation of the Sieloff-King-Friend Assessment of Group Empowerment within Educational Organizations. **Nurse Education Today**, v. 42, p. 78-85, 2016.

FRY, L. W. Toward a theory of spiritual leadership. **The leadership quarterly**, v. 14, n. 6, p. 693-727, 2003.

GARDNER, W. L. et al. Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. **The Leadership Quarterly**, v. 16, n. 3, p. 343-372, 2005.

GARDNER, W. L. et al. Scholarly leadership of the study of leadership: A review of The Leadership Quarterly's second decade, 2000–2009. **The Leadership Quarterly**, v. 21, n. 6, p. 922-958, 2010.

GARIGLIO, J. A., BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, v.28, n. 01, p.211-236, 2012.

GASTAL, F.; LUCE, F. B. A influência da satisfação e dos custos de mudança na lealdade do cliente. XXIX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. **Anais...** Brasília, 2005.

GEHRKE, N. Developing teacher leadership skills. In MUIJS, D., HARRIS, A. Teacher leadership - improvement through empowerment? - An overview of the literature. **Educational Management & Administration**, v. 31, n. 4, p. 437-448, 2003.

GELATTI, L. D.; MARQUEZAN, L. I. P. Contribuições da gestão escolar para a qualidade da educação. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 2, n. 4, P. 42-63, 2013.

GIST, M E.; MITCHELL, T. R. Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. **Academy of Management Review**, v. 17, n. 2, p. 183-211, 1992.

GLANZ, J.; NEVILLE, R. F. **Educational supervision: perspectives, issues and controversies**. Norwood: Christopher-Gordon, 1997.

GOLDEN, T. D.; VEIGA, J. F.; DINO, R. N. The impact of professional isolation on teleworker job performance and turnover intentions: Does time spent teleworking, interacting face-to-face, or having access to communication-

enhancing technology matter? **Journal of Applied Psychology**, v. 93, n. 6, p. 1412, 2008.

GOODMAN, L. A. On the exact variance of products. **Journal of the American statistical association**, v. 55, n. 292, p. 708-713, 1960.

GRAEN, G. B.; UHL-BIEN, M. Relationship-based approach to leadership: development of Leader-Member Exchange (LMX) Theory of Leadership over 25 years: applying a multi-level, multi-domain perspective. **Leadership Quarterly**, v. 6, n. 2, p. 219-247, 1995.

GRAEN, G. B.; UHL-BIEN, M. The transformation of professionals into self-managing and partially self-designing contributions: toward a theory of leader-making. **Journal of Management Systems**, v. 3, n. 3, p. 33-48, 1991.

GRASSO, J. T.; SHEA, J. R. **Vocational education and training: Impact on youth**. Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education, 1979.

GRECO, P.; LASCHINGER, H. K. S.; WONG, C. Leader empowering behaviours, staff nurse empowerment and work engagement/burnout. **Nursing Leadership**, v. 19, n. 4, p. 41-56, 2006.

GREENWOOD, C. R.; HORTON, B. T.; UTLEY, C. A. Academic engagement: Current perspectives on research and practice. **School Psychology Review**, v. 31, n. 3, p. 328, 2002.

GRIFFITH, J. Do satisfied employees satisfy customers? Support services staff morale and satisfaction among public school administrators, students, and parents. **Journal of Applied Social Psychology**, v. 31, n. 8, p. 1627-1658, 2001.

GROSSMAN, R. P. Relational Versus Discrete Exchanges: The Role of Trust and Commitment in Determining Customer Satisfaction. **Journal of Marketing Management (10711988)**, v. 9, n. 2, 1999.

HACKMAN, J. R.; OLDHAM, G. R. **Work redesign**. Reading: Addison-Wesley, 1980.

HADJI, C. **A Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAIR, J. F. et al. **Multivariate data analysis**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2010.

HALLBERG, U. E.; SCHAUFELI, W. B. "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational commitment? **European psychologist**, v. 11, n. 2, p. 119-127, 2006.

HALLINGER, P. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. **Cambridge Journal of Education**, v. 33, n. 3, p. 329-352, 2003.

HALLINGER, P. The evolving role of american principals: from managerial to instructional to transformational leaders. **Journal of Educational Administration**, v. 30, n. 3, 1992.

HALLINGER, P.; HECK, R. H. Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. **School effectiveness and school improvement**, v. 9, n. 2, p. 157-191, 1998.

HAMPTON, G. M. Gap analysis of college student satisfaction as a measure of professional service quality. **Journal of Professional Services Marketing**, v. 9, n. 1, p. 369-380, 1993.

HANSEN, H.; ROPO, A.; SAUER, E. Aesthetic leadership. **The Leadership Quarterly**, v. 18, n. 6, p. 544-560, 2007.

HARACKIEWICZ, J. M.; SANSONE, C.; MANDERLINK, G. Competence, achievement orientation, and intrinsic motivation: a process analysis. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 48, n. 2, p. 493, 1985.

HARDY, C.; LEIBA-O'SULLIVAN, S. The power behind empowerment: Implications for research and practice. **Human Relations**, v. 51, n. 4, p. 451-483, 1998.

HARTMAN, D. E.; SCHMIDT, S. L. Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes. **Research in Higher Education**, v. 36, n. 2, p. 197-217, 1995.

HASAN, H. F. A. et al. Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. **International Business Research**, v. 1, n. 3, p. 163, 2009.

HAYES, A. F. Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. **Communication Monographs**, v. 76, n. 4, p. 408-420, 2009.

HAYES, A. F. **Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach**. New York: Guilford Publications, 2017.

HAYES, T. J. How students choose a college: A qualitative approach. **Journal of Marketing for Higher Education**, v. 2, n. 1, p. 19-28, 1989.

HEMPHILL, J. K. Situational factors in leadership. **Ohio State University. Bureau of Educational Research Monograph**, 1949.

HERNANDEZ, J. M.; BASSO, K.; BRANDÃO, M. M. Pesquisa experimental em marketing. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 2, p. 96-115, 2014.

HERZBERG, F. I. **Work and the nature of man**. Cleveland: World Publishing, 1966.

HESKETT, J. L., SASSER, W. E. Jr., & SCHLESINGER, L. A. **The service profit chain**. New York: The Free Press, 1997.

HOGG, Michael A. A social identity theory of leadership. **Personality and social psychology review**, v. 5, n. 3, p. 184-200, 2001.

HOLLANDER, E. P. Leadership in higher education. In RUMSEY, M. G. (Ed.). **The Oxford handbook of leadership**. New York: Oxford University Press, 2013.

HOWELL, J. M.; SHAMIR, B. The role of followers in the charismatic leadership process: Relationships and their consequences. **Academy of Management Review**, v. 30, n. 1, p. 96-112, 2005.

HUMPHREY, R. H. The many faces of emotional leadership. **The leadership quarterly**, v. 13, n. 5, p. 493-504, 2002.

IBGE. **Estimativa de População**. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html>>. Acesso em 22 mar. 2018.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoaes?id=180>>. Acesso em: 21 out. 2017.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 21 out. 2017.

IRESON, J.; HALLAM, S. Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. **Learning and Instruction**, v. 19, n. 3, p. 201-213, 2009.

JACKSON, K; M.; MARRIOTT, C. The interaction of principal and teacher instructional influence as a measure of leadership as an organizational quality. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 2, p. 230-258, 2012.

JAUSSE, K. S.; DIONNE, S. D. Leading for creativity: The role of unconventional leader behavior. **The Leadership Quarterly**, v. 14, n. 4-5, p. 475-498, 2003.

JUDGE, T. A.; BONO, J. E. Five-factor model of personality and transformational leadership. **Journal of applied psychology**, v. 85, n. 5, p. 751, 2000.

KAHN, W. A. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. **Academy of management journal**, v. 33, n. 4, p. 692-724, 1990.

KANT, I. **Crítica da razão pura** (1781). Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

KANTER, R. M. The new managerial work. **Harvard Business Review**, v. 67, n. 6, p. 85, 1989.

KATZ, D. et al. **Productivity, supervision and morale among railroad workers**. Ann Arbor: Institute for Social Research, University of Michigan, 1951.



KATZENMEYER, M.; MOLLER, G. **Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders**. 2. ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2001.

KELLER, R. T. Transformational leadership, initiating structure, and substitutes for leadership: a longitudinal study of research and development project team performance. **Journal of applied psychology**, v. 91, n. 1, p. 202, 2006.

KIRKMAN, B. L. et al. Individual power distance orientation and follower reactions to transformational leaders: A cross-level, cross-cultural examination. **Academy of Management Journal**, v. 52, n. 4, p. 744-764, 2009.

KIRKMAN, B. L.; ROSEN, B. A model of work team empowerment. **Research in Organizational Change and Development**, v. 10, n. 1, p. 131-167, 1997.

KIRKMAN, B. L.; ROSEN, B. Beyond self-management: Antecedents and consequences of team empowerment. **Academy of Management Journal**, v. 42, n. 1, p. 58-74, 1999.

KOLAR, T.; ERČULJ, V.; WEIS, L. Multigroup validation of the service quality, customer satisfaction and performance links in higher education. **The Service Industries Journal**, p. 1-25, 2018.

KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. **The leadership challenge**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, v. 5, n. 1, 2001.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. Cortez Editora, 2000.

LASCHINGER, H. K. S.; FINEGAN, J.; SHAMIAN, J. The impact of workplace empowerment, organizational trust on staff nurses' work satisfaction and organizational commitment. **Health Care Management Review**, v. 26, n. 3, p. 7-23, summer 2001.

LASMAR, L. C. C. et al. Liderança empoderadora, cultura construtiva e desempenho: um estudo sobre cursos de Administração de Empresas em instituições privadas de ensino superior. **Gestão & Planejamento-G&P**, v. 18, p. 349-368, 2017.

LAWLER III, E. E. **High-Involvement Management. Participative Strategies for Improving Organizational Performance**. San Francisco: Jossey-Bass 1986.

LAWLER III, E. E. **The ultimate advantage: creating the high-involvement organization**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

LAWLOR, L. A. et al. Empowering teachers and engaging students. **The Education Digest**, v. 80, n. 6, p. 4, 2015.

LEACH, D. J.; WALL, T. D.; JACKSON, P. R. The effect of empowerment on job knowledge: An empirical test involving operators of complex technology. **Journal of Occupational and Organizational Psychology**, v. 76, n. 1, p. 27-52, 2003.

LEE, N.; SENIOR, C.; BUTLER, M. Leadership research and cognitive neuroscience: The state of this union. 2012.

LEITHWOOD, K. et al. **How leadership influences student learning**: a review of the evidence linking leadership to student learning. New York: The Wallace Foundation, 2004.

LEITHWOOD, K.; PATTEN, S.; JANTZI, D. Testing a conception of how school leadership influences student learning. **Educational Administration Quarterly**, v. 46 n.5, p. 671-706, 2010.

LIDEN, R. C. et al. Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. **The leadership quarterly**, v. 19, n. 2, p. 161-177, 2008.

LIDEN, R. C.; TEWKSBURY, T. W. Empowerment and work teams. In FERRIS, G.; ROSEN, S. D.; BARNUM, D. T. (Ed.). **Handbook of Human Resources Management**. Cambridge: Blackwell Publishers, p. 386-403, 1995.

LOCKE, E. A. The motivation sequence, the motivation hub, and the motivation core. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 50, n. 2, p. 288-299, 1991.

LOCKE, E. A.; SCHWEIGER, D. M. Participation in decision-making: One more look. **Research in Organizational Behavior**, v. 1, n. 10, p. 265-339, 1979.

LORD, R. G.; HALL, R. J. Identity, deep structure and the development of leadership skill. **The Leadership Quarterly**, v. 16, n. 4, p. 591-615, 2005.

LORD, R. G.; SHONDRICK, S. J. Leadership and knowledge: Symbolic, connectionist, and embodied perspectives. **The Leadership Quarterly**, v. 22, n. 1, p. 207-222, 2011.

LOUIS, K. S.; SMITH, B. Cultivating teacher engagement: Breaking the iron law of social class. In NEWMANN, Fred M. (Ed.) **Student engagement and achievement in American secondary schools**. New York: Teachers College Press, p. 119-152, 1992.

LOWE, K. B.; GARDNER, W. L. Ten Years of the Leadership Quarterly: contributions and challenges for the future. **Leadership Quarterly**, v. 11, n. 4, p. 459-514, 2001.

MACEY, W. H.; SCHNEIDER, B. The meaning of employee engagement. **Industrial and organizational Psychology**, v. 1, n. 1, p. 3-30, 2008.

MACKINNON, D. P.; LOCKWOOD, C. M.; WILLIAMS, J. Confidence limits for the indirect effect: Distribution of the product and resampling methods. **Multivariate Behavioral Research**, v. 39, n. 1, p. 99-128, 2004.

MAINARDES, E. W. & DOMINGUES, M. J. C. S. Satisfação de estudantes em administração de Joinville/SC. **Revista Gestão e Planejamento**, v. 10 n. 2, p. 281-299, 2009.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANZ, C. C.; SIMS JR., H. P. Leading workers to lead themselves: the external leadership of self-managing work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 32, n. 1, p. 106-129, 1987.

MANZ, C. C.; SIMS JR., H. P. **The new superleadership**: leading others to lead themselves. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, 2001.

MARKS, H. M.; LOUIS, K. S. Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. **Educational evaluation and policy analysis**, v. 19, n. 3, p. 245-275, 1997.

MARKS, H. M.; PRINTY, S. M. Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. **Educational Administration Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 370-397, 2003.

MARQUES, C.; COSTA, E. Atitudes face à escola, autoconceito de competência e rendimento escolar em alunos do 9ºano. **Social Sciences**, p. 1-18, 1996.

MARZANO, R. J. Curriculum and instruction: critical and emerging issues for educational leadership. In KAPLAN, L. S. (Ed.). **Best practices, best thinking, and emerging issues in school leadership**. Thousand Oaks: Corwin Press, p. 65-73, 2003.

MAVONDO, F. T.; CHIMHANZI, J.; STEWART, J. Learning orientation and market orientation: relationship with innovation, human resource practices and performance. **European Journal of Marketing**, v. 39, n. 11-12, p. 1235-1263, 2005.

MAY, H.; SUPOVITZ, J. (2011) The scope of principal efforts to improve instruction. **Educational Administration Quarterly**, v. 47 n. 2, p. 332-352, 2011.

MCCABE, A.; O'CONNOR, U. Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. **Teaching in Higher Education**, v. 19, n. 4, p. 350-359, 2014.

MCLAUGHLIN, M. W.; PFEIFER, R. S.; Stanford University Policy Institute. **Teacher Evaluation: Learning for Improvement and Accountability and Case Studies**. Stanford, 1986.

MCMAHON, B.; PORTELLI, J. P. Engagement for what? Beyond popular discourses of student engagement. **Leadership and Policy in Schools**, v. 3, n. 1, p. 59-76, 2004.

MEHRA, A. et al. Distributed leadership in teams: The network of leadership perceptions and team performance. **The Leadership Quarterly**, v. 17, n. 3, p. 232-245, 2006.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MILLER, K. I.; MONGE, P. R. Participation, satisfaction, and productivity: A meta-analytic review. **Academy of Management Journal**, v. 29, n. 4, p. 727-753, 1986.

MIRSHAWKA, V. **Criando valor para o cliente**. São Paulo: Makron Books, 1993.

MOLLER, G.; KATZENMEYER, M. The promise of teacher leadership. In ACKERMAN, R. H.; KATZENMEYER, M.; MOLLER, G. (Ed.). **Every teacher as a leader: realizing the potential of teacher leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 1-18, 1996.

MOORE, B. V. The May conference on leadership. **Personnel Journal**, v. 6, n. 124, p. 50-74, 1927.

MORENO, V.; ZARONI, R. G. Antecedentes e resultados do uso efetivo de LMS. Twentyfirst Americas Conference on Information Systems, Puerto Rico, 2015. **Anais...**2015

MUMFORD, M. D. et al. Leading creative people: Orchestrating expertise and relationships. **The leadership quarterly**, v. 13, n. 6, p. 705-750, 2002.

MUNTEANU, C. et al. An analysis of customer satisfaction in a higher education context. **International Journal of Public Sector Management**, v. 23, n. 2, p. 124-140, 2010.

MURPHY, J. Principal instructional leadership. In LOTTO, L. S. & THURSTON, P. W. (Ed.). **Advances in educational administration: changing perspectives on the school**. Greenwich: JAI Press, v. 1, n. Part B, p. 163-200, 1990.

MURPHY, K. R.; DAVIDSHOFER, C. O. **Psychological testing**. Principles, and Applications. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1988.

NAVARRO, M. M.; IGLESIAS, M. P.; TORRES, P. R. A new management element for universities: satisfaction with the offered courses. **International Journal of Educational Management**, v. 19, n. 6, p. 505-526, 2005.

NEILSEN, E. Empowerment strategies: balancing authority and responsibility. In: SRIVASTRA, S. (Ed.) **Executive Power**. San Francisco: Jossey-Bass, p. 78-110, 1986.

NEWMANN, F. M. (Ed.) **Student engagement and achievement in american secondary schools**. New York: Teachers College Press, 1992.

NEWMANN, F. M.; RUTTER, R. A.; SMITH, M. S. Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. **Sociology of education**, v. 62, n. 4, p. 221-238, 1989.

NORTHOUSE, P. G. **Leadership: theory and practice**. London: Sage Publications, 2015.

OLAVARRIETA, S.; OLIVA, I.; MANZUR, E. Medición de la calidad de servicios en la educación superior de negocios en Chile: un estudio comparativo de modelos SERVPERF – SERVQUAL. XXXVIII CLADEA, **Anais...** Lima/Peru, 2003.

OLIVEIRA, A. C. P. Política pública e gestão escolar: um estudo de caso no Rio de Janeiro. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 7, n. 14, 2013.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n. 93, p. 824-844, 2016.

OLIVER, R. L. **Satisfaction: a behavioral perspective on the consumer: a behavioral perspective on the consumer**. New York: Routledge, 2014.

OSBORN, R. N.; HUNT, J. G.; JAUCH, L. R. Toward a contextual theory of leadership. **The Leadership Quarterly**, v. 13, n. 6, p. 797-837, 2002.

PACHECO, E. M. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: Editora do IFRN, 2010.

PAES DE CARVALHO, C. et al. Gestão e desempenho escolar: um estudo nas redes municipais da Região Metropolitana do Rio de Janeiro a partir dos resultados da Prova Brasil 2009. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3, **Anais....** Zaragoza, Espanha: ANPAE. 2012.

PALACIO, A. B.; MENESES, G. D.; PÉREZ, P. J. P. The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. **Journal of Educational administration**, v. 40, n. 5, p. 486-505, 2002.

PARKIN, F. **Marx's theory of history: A bourgeois critique**. New York: Columbia University Press, 1979.

PEARCE, C. L.; SIMS JR, H. P. Vertical versus shared leadership as predictors of the effectiveness of change management teams: An examination of aversive, directive, transactional, transformational, and empowering leader behaviors. **Group Dynamics: theory, Research, and Practice**, v. 6, n. 2, p. 172, 2002.

PERRENOUD, P. Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In AZEVEDO, J. (Ed.) **Avaliação de resultados escolares. Medidas para tornar o sistema mais eficaz**. Porto: Edições ASA, 2003

PETERS, T. J.; WATERMAN, R. H.; JONES, I. **In search of excellence: lessons from America's best-run companies**. New York: Warner Books, 1982.

PODSAKOFF, P. M. et al. Relationships between leader reward and punishment behavior and subordinate attitudes, perceptions, and behaviors: A meta-analytic review of existing and new research. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 99, n. 2, p. 113-142, 2006.

POLYDORO, S. AJ; CARNEIRO, A. M. A. Integração à Vida Acadêmica entre Alunos de Curso de Educação Geral. **Psicologia, Ensino & Formação**, v. 7, n. 1, p. 18-30, 2016.

POOLE, W. Reconstructing the teacher-administrator relationship to achieve systemic change. **Journal of School Leadership**, v. 5, p. 565-596, 1995.

PORTER, L. W.; MCLAUGHLIN, G. B. Leadership and the organizational context: like the weather? **The Leadership Quarterly**, v. 17, n. 6, p. 559-576, 2006.

PRADO, P. H. M.; KORELO, J. C.; MANTOVANI LUCENA DA SILVA, D. Análise de mediação, moderação e processos condicionais. **Revista Brasileira de Marketing**, v. 13, n. 4, p. 4-24, 2014.

PREACHER, K. J.; HAYES, A. F. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. **Behavior Research Methods**, v. 40, n. 3, p. 879-891, 2008.

PREACHER, K. J.; HAYES, A. F. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. **Behavior Research Methods, Instruments, & Computers**, v. 36, n. 4, p. 717-731, 2004.

PREACHER, K. J.; LEONARDELLI, G. J. **Calculation for the Sobel test: An interactive calculation tool for mediation tests**, 2010. Disponível em: <<http://www.quantpsy.org/sobel/sobel.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2018.

PRICE, H. E. Principal-teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. **Educational Administration Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 39-85, 2012.

RAMALHO, B. L. et al. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós-graduação em educação: o caso do ano 2000. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25, **Anais...** Caxambu, p. 206-217, 2002.

RICH, B. L.; LEPINE, J. A.; CRAWFORD, E. R. Job engagement: Antecedents and effects on job performance. **Academy of Management Journal**, v. 53, n. 3, p. 617-635, 2010.

ROSENBLUM, S.; LOUIS, K. S.; ROSSMILLER, R. A. School leadership and teacher quality of work life in restructuring schools. In MURPHY, J.; LOUIS, K. S. (Ed.). **Reshaping the principalship: insights from transformational reform efforts**, Thousand Oaks: Corwin Press, p. 99-122, 1994.

ROWAN, B. Commitment and control: alternative strategies for the organizational design of schools. In CAZDEN, C. B. (Ed.), **Review of Research in Education**. Washington: American Educational Research Association, v. 16, p. 353-389, 1990.

ROWLEY, Jennifer. Information marketing: seven questions. **Library management**, v. 24, n. 1/2, p. 13-19, 2003.

RUTTER, R. A.; JACOBSON, J. D. **Facilitating Teacher Engagement**. Madison, National Center on Effective Secondary Schools, 1986.

RUVIO, A.; ROSENBLATT, Z.; HERTZ-LAZAROWITZ, R. Entrepreneurial leadership vision in nonprofit vs. for-profit organizations. **The Leadership Quarterly**, v. 21, n. 1, p. 144-158, 2010.

SAEB. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 21 out. 2017.

SAGOR, R. D. Three Principals Who Make a Difference. **Educational Leadership**, v. 49, n. 5, p. 13-18, 1992.

SÁNCHEZ, F. J. P.; RODA, M. S. Relationships between self-concept and academic achievement in primary students. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy**, v. 1, n. 1, p. 95-120, 2003.

SANTOS, C. P.; FERNANDES, D. V. D. H. A recuperação de serviços como ferramenta de relacionamento: seu impacto na confiança e lealdade dos clientes. XXIX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. **Anais...** Brasília, 2005.

SCHAUFELI, W. B. et al. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. **Journal of Happiness Studies**, v. 3, n. 1, p. 71-92, 2002.

SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2010.

SEEMAN, M. **Social status and leadership: the case of the school executive**. Bureau of Educational Research and Service, Ohio State University, 1960.

SEIBERT, S. E.; SILVER, S. R.; RANDOLPH, W. A. Taking empowerment to the next level: A multiple-level model of empowerment, performance, and satisfaction. **Academy of Management Journal**, v. 47, n. 3, p. 332-349, 2004.

SENGE, P. et al. **Schools that learn: a fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education**. New York: Doubleday, 2000.

SENOS, J.; DINIZ, T. Autoestima, resultados escolares e indisciplina. Estudo exploratório numa amostra de adolescentes. **Análise Psicológica**, v. 16, n. 2, p. 267-276, 1998.

SERGIOVANNI, T. J. **The principalship: a reflective practice perspective.** Boston: Allyn & Bacon, 1991.

SHAVIT, Y.; MULLER, W. Vocational secondary education. **European societies**, v. 2, n. 1, p. 29-50, 2000.

SHEPPARD, B. Exploring the transformational nature of instructional leadership. **Alberta Journal of Educational Research**, v. 42, n. 4, p. 325-44, 1996.

SILVA, A. C. B. Elementos para desenvolver um projeto próprio de avaliação institucional. **Seminário Gestão de IES: da teoria à prática.** Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular. **Anais...** Brasília: Funadesp, 2000.

SNIPES, R. L. et al. The effects of specific job satisfaction facets on customer perceptions of service quality: an employee-level analysis. **Journal of business research**, v. 58, n. 10, p. 1330-1339, 2005.

SOARES, T. M. et al. Classificação dos diretores das escolas estaduais de Minas Gerais segundo suas tendências na gestão escolar. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PESQUISA OPERACIONAL, 35. 2003, Natal. **Anais...** Natal, p. 602-613, 2003.

SOARES, T. M.; TEIXEIRA, L. H. G. Efeito do perfil do diretor na gestão escolar sobre a proficiência do aluno. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 155-186, 2006.

SOBEL, M. E. Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. **Sociological Methodology**, v. 13, p. 290-312. San Francisco: Jossey-Bass, 1982.

SONNENTAG, S. Recovery, work engagement, and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. **Journal of applied psychology**, v. 88, n. 3, p. 518, 2003.

SPECTOR, P. E. Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work. **Human Relations**, v. 39, n. 11, p. 1005-1016, 1986.

SPREITZER, G. M. Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. **Academy of Management Journal**, v. 38, n. 5, p. 1442-1465, 1995.

SPREITZER, G. M.; DONESON, D. Musings on the past and future of employee empowerment. **Handbook of Organizational Development.** Thousand Oaks: Sage, 2005.

SRIVASTAVA, A.; BARTOL, K. M.; LOCKE, E. A. Empowering leadership in management teams: Effects on knowledge sharing, efficacy, and performance. **Academy of Management Journal**, v. 49, n. 6, p. 1239-1251, 2006.



STOGDILL, R. M. **Handbook of leadership: a survey of theory and research.** New York: Free Press, 1974.

STOGDILL, R. M. Personal factors associated with leadership: a survey of the literature. **The Journal of Psychology**, v. 25, n. 1, p. 35-71, 1948.

STOGDILL, R. M.; COONS, A. E. **Leader behavior: its description and measurement.** Bureau of Business Research. Columbus: Ohio State University, 1957.

SYKES, G. Fostering teacher professionalism in schools. In ELMORE, R. F. and Associates (Ed.). **Restructuring schools: the next generation of educational reform**, p. 59-96, 1990.

TENÓRIO, R. M.; FERRAZ, M. C. G.; PINTO, J. C. A. Eficácia e equidade: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. In: Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, 8, 2014, Salvador, Anais...Salvador: Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

THOMAS, K. W.; TYMON, W. G. Does empowerment always work: Understanding the role of intrinsic motivation and personal interpretation. **Journal of Management Systems**, v. 6, n. 2, p. 1-13, 1994.

THOMAS, K. W.; VELTHOUSE, B. A. Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. **Academy of Management Review**, v. 15, n. 4, p. 666-681, 1990.

TREADWAY, D. C. et al. Leader political skill and employee reactions. **The Leadership Quarterly**, v. 15, n. 4, p. 493-513, 2004.

TRIGO, J. R., COSTA, J. A. Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 16, n. 61, p. 561-582, 2008.

TRIVELLAS, P.; SANTOURIDIS, I. Job satisfaction as a mediator of the relationship between service quality and organisational commitment in higher education. An empirical study of faculty and administration staff. **Total Quality Management & Business Excellence**, v. 27, n. 1-2, p. 169-183, 2016.

TUMMERS, L. G.; KNIES, E. Leadership and meaningful work in the public sector. **Public Administration Review**, v. 73, n. 6, p. 859-868, 2013.

TYLER, K. M.; BOELTER, C. M. Linking black middle school students' perceptions of teachers' expectations to academic engagement and efficacy. **Negro Educational Review**, v. 59, n. 1/2, p. 27, 2008.

TYLER, R. **Basic principles of curriculum and instruction.** Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

UHL-BIEN, M. Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. **The leadership quarterly**, v. 17, n. 6, p. 654-676, 2006.

VAN KNIPPENBERG, D. et al. Leadership, self, and identity: A review and research agenda. **The Leadership Quarterly**, v. 15, n. 6, p. 825-856, 2004.

VANFOSSEN, B. E.; JONES, J. D.; SPADE, J. Z. Curriculum tracking and status maintenance. **Sociology of Education**, p. 104-122, 1987.

VECCHIO, R. P.; JUSTIN, J. E.; PEARCE, C. L. Empowering leadership: An examination of mediating mechanisms within a hierarchical structure. **The Leadership Quarterly**, v. 21, n. 3, p. 530-542, 2010.

VENKATRAMAN, N.; RAMANUJAM, V. Measurement of business performance in strategy research: A comparison of approaches. **Academy of Management Review**, v. 11, n. 4, p. 801-814, 1986.

VERA, D.; CROSSAN, M. Strategic leadership and organizational learning. **Academy of management review**, v. 29, n. 2, p. 222-240, 2004.

VIEIRA, K. M.; MILACH, F. T.; HUPPES, R. D. Equações estruturais aplicadas à satisfação dos alunos: um estudo no curso de ciências contábeis da Universidade Federal de Santa Maria. **Revista de Contabilidade e Finanças da USP**, v. 19, n.48, p. 65-76, 2008.

VOSS, C. et al. Managerial choice and performance in service management—a comparison of private sector organizations with further education colleges. **Journal of operations Management**, v. 23, n. 2, p. 179-195, 2005.

VROOM, V. H.; JAGO, A. G. The role of the situation in leadership. **American psychologist**, v. 62, n. 1, p. 17, 2007.

WALTER, S. A.; TONTINI, G.; DOMINGUES, M. J. C. S. Identificando oportunidades de melhoria em um curso superior através da análise da satisfação dos alunos. XXIX Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração. **Anais...** Brasília, 2005.

WALTON, R. E.; HACKMAN, J. R.; GOODMAN, P. S. Groups under contrasting management strategies. **Designing effective work groups**. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.

WARR, P.; INCEOGLU, I. Job engagement, job satisfaction, and contrasting associations with person–job fit. **Journal of occupational health psychology**, v. 17, n. 2, p. 129, 2012.

WEBB, D.; JAGUN, A. Customer care, customer satisfaction, value, loyalty and complaining behavior: validation in a UK university setting. **Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior**, v. 10, 1997.

WEHLAGE, G. G. et al. **Reducing the risk:** schools as communities of support. Philadelphia: Falmer Press, 1989.

WILSON, B. L.; CORCORAN, T. B. **Successful secondary schools:** visions of excellence in American public education. Philadelphia: Falmer Press, 1988.

WOOD, W. Attitude change: Persuasion and social influence. **Annual review of psychology**, v. 51, n. 1, p. 539-570, 2000.

YUKL, G. How leaders influence organizational effectiveness. **The leadership quarterly**, v. 19, n. 6, p. 708-722, 2008.

ZACCARO, S. J. Trait-based perspectives of leadership. **American Psychologist**, v. 62, n. 1, p. 6, 2007.

ZACCARO, S. J.; RITTMAN, A. L.; MARKS, M. A. Team leadership. **The leadership quarterly**, v. 12, n. 4, p. 451-483, 2001.

ZHANG, X.; BARTOL, K. M. Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creative process engagement. **Academy of Management Journal**, v. 53, n. 1, p. 107-128, 2010.

ZHAO, X.; LYNCH JR, J. G.; CHEN, Q. Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. **Journal of Consumer Research**, v. 37, n. 2, p. 197-206, 2010.

## Anexo A

### Parecer da Comissão de Ética em Pesquisa da PUC

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



Câmara de Ética em Pesquisa da PUC - Rio

#### PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-RIO (2018-05)

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

#### Identificação:

**Título:** Liderança empoderadora em gestores do ensino técnico: seu papel no engajamento de docentes e nos resultados de discentes (Departamento de Administração da PUC-Rio)

**Autor:** Luís César Chehab Lasmor (Doutorando do Departamento de Administração da PUC-Rio)

**Orientadora:** Flávia de Souza Costa Neves Cavazotte (Professora do Departamento de Administração da PUC-Rio)

**Apresentação:** Pesquisa quantitativa do tipo survey tem por objetivo central analisar a relação entre a liderança empoderadora e a eficácia de programas de ensino médio técnico. O universo da pesquisa abrangerá: o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal Fluminense de Educação, Ciência e Tecnologia (IFF); Centro de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ); Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC); e, Colégio Pedro II. Será realizada com base em questionários a serem preenchidos por coordenadores, docentes e discentes maiores de 18 anos dos programas. A cada representante de grupo será destinado um questionário próprio. O estudo tem como base os campos técnicos da liderança empoderadora e de liderança instrucional compartilhada. O método de análise a ser adotado será o de Modelagem por Equações Estruturais.

**Aspectos éticos:** O Projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explica com clareza os objetivos da pesquisa, o compromisso de sigilo sobre a identidade dos participantes e a possibilidade destes deixarem de participar dela em qualquer fase, sem sofrerem nenhuma penalização ou constrangimento. Anexar ao trabalho final a anuência das instituições escolares para a realização do estudo.

**Parecer:** Considerando os elementos expostos acima somos de parecer **Favorável** à aprovação do projeto quanto aos princípios e critérios estabelecidos pela Comissão de Ética em Pesquisa da PUC-Rio.

  
Prof. José Ricardo Bergmann  
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 7 de março de 2018

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos  
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Glória - 22453-900.  
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527 1619 FAX (021) 3527 1132.  
E-mail: vrac@puc-rio.br

## Apêndice A

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Liderança empoderadora em gestores do ensino técnico: seu papel no engajamento de docentes e nos resultados de discentes”, conduzida pelo doutorando Luís César Chehab Lasmar. Este estudo tem por objetivo avaliar se a adoção dos preceitos da liderança empoderadora por coordenadores das instituições de ensino médio e técnico está associada com a efetividade da gestão em escolas técnicas.

Você foi selecionado por ser coordenador(a), docente ou aluno(a) de curso técnico de nível médio. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são mínimos e podem decorrer de possível constrangimento ou desconforto ao responder a alguma questão específica; riscos estes seguramente minimizados em virtude de ser uma coleta de dados através de um breve questionário, que não levará mais do que 10 minutos para ser preenchido e sua participação é voluntária. Se você aceitar participar, estará contribuindo para gerar conhecimento acerca da relação entre a liderança empoderadora e a eficácia de programas de ensino em escolas técnicas de nível médio, o que será de imenso valor acadêmico e para as instituições, tendo em vista que há um enorme vácuo nas pesquisas envolvendo os cursos técnicos no Brasil. O preenchimento poderá ser realizado pela internet.

O questionário consiste de um conjunto de perguntas quantitativas, do tipo múltipla escolha e questões sociodemográficas. Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma dela sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa, quando assinadas.

Seguem o e-mail e o endereço profissional do pesquisador responsável onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Luís César Chehab Lasmar  
lasmar.puc@gmail.com  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9630584309758995>

Flávia Cavazotte (Orientadora)  
flavia.cavazotte@iag.puc-rio.br  
Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5039536576835274>

IAG – Escola de Negócios da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio  
Rua Marquês de São Vicente, 225 – Gávea  
22451-900 – Rio de Janeiro - RJ

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e que concordo em participar.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

## Apêndice B

### Questionário para os Coordenadores



**POR FAVOR, LEIA ATENTAMENTE ESTAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.**

Prezado participante,

Esta é uma pesquisa que objetiva entender a relação entre os comportamentos de liderança e os resultados dos alunos de cursos técnicos. Sua participação é fundamental para que possamos ter uma ideia clara sobre as dinâmicas da gestão no ensino técnico.

As suas respostas são confidenciais e não serão disponibilizadas para ninguém na instituição. **Não escreva seu nome no questionário!** As suas respostas e as de seus colegas serão reunidas e tratadas em conjunto, gerando um relatório global.

Caso tenha alguma dúvida durante o preenchimento, entre em contato comigo pelo e-mail [LASMAR.PUC@GMAIL.COM](mailto:LASMAR.PUC@GMAIL.COM).

Desde já agradeço pela participação,

**Luís César Chehab Lasmar**

Programa de Doutorado em Administração / PUC-Rio

- 1) Instituição onde você é coordenador: \_\_\_\_\_
- 2) Escola / Unidade / Campus: \_\_\_\_\_
- 3) Curso que você coordena: \_\_\_\_\_

Observação: se você coordena mais de um curso técnico, preencha um questionário para cada curso.

As perguntas abaixo dizem respeito ao curso que você coordena:

- 4) Quantos professores tem o curso? \_\_\_\_\_
- 5) Quantos alunos se matricularam no primeiro ano no início de 2016? \_\_\_\_\_
- 6) Quantos alunos se matricularam no segundo ano no início de 2017? \_\_\_\_\_
- 7) Quantos alunos se matricularam no terceiro ano no início de 2018? \_\_\_\_\_
- 8) Coeficiente de Rendimento médio dos alunos matriculados no primeiro ano em 2015: \_\_\_\_\_
- 9) Coeficiente de Rendimento médio dos alunos matriculados no segundo ano em 2016: \_\_\_\_\_
- 10) Coeficiente de Rendimento médio dos alunos matriculados no terceiro ano em 2017: \_\_\_\_\_

LIDERANÇA EMPODERADORA
------------------------

Para cada uma das questões, marque um X na resposta que considerar mais adequada **PARA VOCÊ**. Por favor, marque somente um X para cada linha.

As perguntas abaixo referem-se à sua relação com o seu superior hierárquico. Responda a primeira coisa que lhe vier à cabeça. Ninguém da instituição terá acesso às suas respostas.

		Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
11	Ele(a) me ajuda a entender como meus objetivos e metas se relacionam com os da escola.	1	2	3	4	5
12	Ele(a) me ajuda a entender a importância do meu trabalho para a eficácia geral da escola.	1	2	3	4	5
13	Ele(a) me ajuda a entender como meu trabalho se encaixa no bem maior da escola.	1	2	3	4	5
14	Ele(a) toma muitas decisões comigo.	1	2	3	4	5
15	Ele(a) geralmente me consulta em decisões estratégicas.	1	2	3	4	5
16	Ele(a) solicita minha opinião sobre decisões que possam me afetar.	1	2	3	4	5
17	Ele(a) acredita que posso lidar com tarefas exigentes.	1	2	3	4	5
18	Ele(a) acredita na minha capacidade de melhorar mesmo quando cometo erros.	1	2	3	4	5
19	Ele(a) expressa confiança na minha capacidade de realização em um alto nível.	1	2	3	4	5
20	Ele(a) permite que eu faça meu trabalho do meu jeito.	1	2	3	4	5
21	Ele(a) torna mais eficiente para mim fazer meu trabalho, mantendo as regras e regulamentos simples.	1	2	3	4	5
22	Ele(a) me permite tomar decisões importantes rapidamente para satisfazer as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5



23) **Sexo:**

☐ Feminino                      ☐ Masculino

24) **Idade:** \_\_\_\_\_ anos

25) **Tempo de experiência profissional** (em atividades parecidas com a atual):

\_\_\_\_\_ anos

26) **Grau de instrução:**

☐ Graduação                      ☐ Especialização / Pós-Graduação

☐ Mestrado                      ☐ Doutorado                      ☐ Pós-Doutorado

27) **Tempo na instituição:** \_\_\_\_\_ anos

28) **Tempo na escola (no campus):** \_\_\_\_\_ anos

29) **Regime de Trabalho:**

☐ 20 horas                      ☐ 40 horas                      ☐ 40 horas DE

30) **Tempo que você trabalha como Coordenador do Curso:** \_\_\_\_\_ anos

31) **Tempo que você trabalha com seu superior hierárquico:** \_\_\_\_\_ anos

32) **Sexo do seu superior hierárquico:**

☐ Feminino                      ☐ Masculino

## Apêndice C

### Questionário para Docentes



**POR FAVOR, LEIA ATENTAMENTE ESTAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.**

Prezado participante,

Esta é uma pesquisa que objetiva entender a relação entre os comportamentos de liderança e os resultados dos alunos de cursos técnicos. Sua participação é fundamental para que possamos ter uma ideia clara sobre as dinâmicas da gestão no ensino técnico.

As suas respostas são confidenciais e não serão disponibilizadas para ninguém na instituição. **Não escreva seu nome no questionário!** As suas respostas e as de seus colegas serão reunidas e tratadas em conjunto, gerando um relatório global.

Caso tenha alguma dúvida durante o preenchimento, entre em contato comigo pelo e-mail [LASMAR.PUC@GMAIL.COM](mailto:LASMAR.PUC@GMAIL.COM).

Desde já agradeço pela participação,

**Luís César Chehab Lasmar**

Programa de Doutorado em Administração / PUC-Rio

- 1) Instituição onde você leciona: \_\_\_\_\_
- 2) Escola / Unidade / Campus: \_\_\_\_\_
- 3) Curso: \_\_\_\_\_

Observação: se você leciona em mais de um curso técnico, se desejar, preencha um questionário para cada curso, considerando, em cada questionário, as relações com o coordenador do curso.

LIDERANÇA EMPODERADORA
------------------------

Para cada uma das questões, marque um X na resposta que considerar mais adequada **PARA VOCÊ**. Por favor, marque somente um X para cada linha.

As perguntas abaixo referem-se à sua relação com o seu superior hierárquico. Responda a primeira coisa que lhe vier à cabeça. Ninguém da instituição terá acesso às suas respostas.

		Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
4	Ele(a) me ajuda a entender como meus objetivos e metas se relacionam com os da escola.	1	2	3	4	5
5	Ele(a) me ajuda a entender a importância do meu trabalho para a eficácia geral da escola.	1	2	3	4	5
6	Ele(a) me ajuda a entender como meu trabalho se encaixa no bem maior da escola.	1	2	3	4	5
7	Ele(a) toma muitas decisões comigo.	1	2	3	4	5
8	Ele(a) geralmente me consulta em decisões estratégicas.	1	2	3	4	5
9	Ele(a) solicita minha opinião sobre decisões que possam me afetar.	1	2	3	4	5
10	Ele(a) acredita que posso lidar com tarefas exigentes.	1	2	3	4	5
11	Ele(a) acredita na minha capacidade de melhorar mesmo quando cometo erros.	1	2	3	4	5
12	Ele(a) expressa confiança na minha capacidade de realização em um alto nível.	1	2	3	4	5
13	Ele(a) permite que eu faça meu trabalho do meu jeito.	1	2	3	4	5
14	Ele(a) torna mais eficiente para mim fazer meu trabalho, mantendo as regras e regulamentos simples.	1	2	3	4	5
15	Ele(a) me permite tomar decisões importantes rapidamente para satisfazer as necessidades dos alunos.	1	2	3	4	5

ENGAJAMENTO DOCENTE
---------------------

As frases abaixo descrevem a forma **COMO VOCÊ SE SENTE ATUALMENTE**.

Para cada uma das afirmações, marque um X na coluna que considerar mais adequada **PARA VOCÊ**.

Por favor, marque somente um X para cada linha.

		Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
16	Eu me esmero no meu trabalho.	1	2	3	4	5
17	Eu exerço esforço máximo em meu trabalho.	1	2	3	4	5
18	Eu devoto muita energia ao meu trabalho.	1	2	3	4	5
19	Eu tento fazer o máximo possível para uma boa performance no trabalho.	1	2	3	4	5
20	Eu me esforço arduamente para completar meu trabalho.	1	2	3	4	5
21	Eu invisto muita energia em meu trabalho.	1	2	3	4	5
22	Eu me entusiasmo com meu trabalho.	1	2	3	4	5
23	Eu me sinto enérgico em meu trabalho.	1	2	3	4	5
24	Eu me interesso pelo meu trabalho.	1	2	3	4	5
25	Eu me orgulho do meu trabalho.	1	2	3	4	5
26	Eu me sinto bem com meu trabalho.	1	2	3	4	5
27	Eu me animo com meu trabalho.	1	2	3	4	5
28	Na escola, minha mente está focada nos meus afazeres.	1	2	3	4	5

		Discordo fortemente	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo fortemente
29	Na escola, presto muita atenção em meus afazeres.	1	2	3	4	5
30	Na escola, eu foco muita atenção em meus afazeres.	1	2	3	4	5
31	Na escola, eu sou absorvido por meus afazeres.	1	2	3	4	5
32	Na escola, eu me concentro em meus afazeres.	1	2	3	4	5
33	Na escola, eu devoto muita atenção aos meus afazeres.	1	2	3	4	5

34) **Sexo:**      ( ) Feminino                      ( ) Masculino

35) **Idade:** \_\_\_\_\_ anos

36) **Tempo de experiência profissional** (em atividades parecidas com a atual):  
\_\_\_\_\_ anos

37) **Grau de instrução:**

( ) Graduação                      ( ) Especialização / Pós-Graduação

( ) Mestrado                      ( ) Doutorado                      ( ) Pós-Doutorado

38) **Tempo na instituição:** \_\_\_\_\_ anos

39) **Tempo na escola (no campus):** \_\_\_\_\_ anos

40) **Regime de Trabalho:**

( ) 20 horas                      ( ) 40 horas                      ( ) 40 horas DE

41) **Tempo que você trabalha com o Coordenador do Curso:** \_\_\_\_\_ anos

42) **Sexo do Coordenador do Curso:**      ( ) Feminino                      ( ) Masculino

## Apêndice D

### Questionário para Alunos



**POR FAVOR, LEIA ATENTAMENTE ESTAS INSTRUÇÕES ANTES DE INICIAR O PREENCHIMENTO DO QUESTIONÁRIO.**

Prezado participante,

Esta é uma pesquisa que objetiva entender a relação entre os comportamentos de liderança e os resultados dos alunos de cursos técnicos. Sua participação é fundamental para que possamos ter uma ideia clara sobre as dinâmicas da gestão no ensino técnico.

As suas respostas são confidenciais e não serão disponibilizadas para ninguém na escola. **Não escreva seu nome no questionário!** As suas respostas e as de seus colegas serão reunidas e tratadas em conjunto, gerando um relatório global.

Caso tenha alguma dúvida durante o preenchimento, entre em contato comigo pelo e-mail [LASMAR.PUC@GMAIL.COM](mailto:LASMAR.PUC@GMAIL.COM).

Desde já agradeço pela participação,

**Luís César Chehab Lasmar**  
Programa de Doutorado em Administração / PUC-Rio

- 1) Instituição onde você estuda: \_\_\_\_\_
- 2) Escola / Unidade / Campus: \_\_\_\_\_
- 3) Curso: \_\_\_\_\_

As frases abaixo descrevem a forma **COMO VOCÊ SE SENTE ATUALMENTE EM RELAÇÃO AO SEU CURSO TÉCNICO**.

Para cada uma das afirmações, marque um X na coluna que considerar mais adequada **PARA VOCÊ**.

Por favor, marque somente um X em cada linha.

Use as escalas abaixo para avaliar sua satisfação com relação ao seu curso:

SATISFAÇÃO – Cronin et al., 2000

		Discordo fortemente								Concordo fortemente
4	Minha escolha de curso foi inteligente.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5	Eu acho que acertei quando escolhi este curso.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6	Este curso é adequado para o ensino técnico.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

SATISFAÇÃO – Artino, 2007

		Discordo totalmente	Discordo	Tendo a discordar	Não concordo, nem discordo	Tendo a concordar	Concordo	Concordo totalmente
7	No geral, estou satisfeito com a minha experiência neste curso técnico	1	2	3	4	5	6	7
8	O curso técnico atende a minhas necessidades de aprendizagem	1	2	3	4	5	3	4
9	Gostei de fazer este curso técnico	1	2	3	4	5	3	4

ATITUDES DISCENTES
--------------------

Use a escala abaixo para avaliar seus sentimentos com relação ao curso técnico que você está fazendo:

		Discordo totalmente	Discordo	Tendo a discordar	Não concordo, nem discordo	Tendo a concordar	Concordo	Concordo totalmente
10	Estudar em um curso técnico é uma boa ideia.	1	2	3	4	5	6	7
11	Os cursos técnicos são importantes para uma carreira profissional.	1	2	3	4	5	6	7
12	O diploma de um curso técnico é bem aceito pelo mercado.	1	2	3	4	5	6	7
13	Gosto de estudar em um curso técnico.	1	2	3	4	5	6	7
14	Vale a pena investir numa formação técnica.	1	2	3	4	5	6	7
15	Eu recomendaria o ensino técnico aos meus amigos.	1	2	3	4	5	6	7

16) Qual é o seu sexo?      ( ) Feminino      ( ) Masculino

17) Quantos anos você tem? \_\_\_\_\_ anos

18) Qual foi seu CR (Coeficiente de Rendimento) médio ou sua nota média no ano passado?

\_\_\_\_\_

19) Qual é a renda salarial da sua família?

	Até R\$ 1.874,00
	De R\$ 1.874,01 a R\$ 3.748,00
	De R\$ 3.748,01 a R\$ 9.370,00
	De R\$ 9.370,01 a R\$ 18.740,00
	R\$ 18.740,01 ou mais
	Prefiro não dizer



20) Qual é a escolaridade do seu pai?

<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental I	<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental II
<input type="checkbox"/>	Ensino Médio e/ou Técnico	<input type="checkbox"/>	Superior incompleto
<input type="checkbox"/>	Superior Completo	<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação/MBA
<input type="checkbox"/>	Prefiro não dizer	<input type="checkbox"/>	

21) Qual é a escolaridade da sua mãe?

<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental I	<input type="checkbox"/>	Ensino Fundamental II
<input type="checkbox"/>	Ensino Médio e/ou Técnico	<input type="checkbox"/>	Superior incompleto
<input type="checkbox"/>	Superior Completo	<input type="checkbox"/>	Pós-Graduação/MBA
<input type="checkbox"/>	Prefiro não dizer	<input type="checkbox"/>	

Em qual município você mora? \_\_\_\_\_

## **Apêndice E**

### **E-mail enviado para Pró-Reitores, Diretores e Coordenadores de Curso de Ensino Técnico**

Prezado(a) Prof(a) (nome)

(Cargo)

(Instituição – campus)

Meu nome é Luis César Chehab Lasmar e sou professor no campus Rio de Janeiro do IFRJ.

Estou terminando meu doutorado em Administração de Empresas na PUC-Rio e minha tese avalia a relação entre comportamentos de liderança e os resultados dos alunos de cursos técnicos.

Todos nós sabemos da importância das pesquisas em todas as áreas do conhecimento, porém, na Educação, as pesquisas acadêmicas, em sua quase totalidade, são voltadas para o ensino propedêutico, sendo raras no ensino técnico e esta pesquisa é importante para que todos nós, gestores, coordenadores e docentes, tenhamos uma ideia clara acerca das dinâmicas da gestão no ensino técnico, em particular por serem raras as pesquisas acadêmicas no nosso setor.

Seu apoio é fundamental para que possamos abranger o maior número possível de cursos técnicos.

Todas as respostas são confidenciais e não serão disponibilizadas para ninguém, sendo reunidas e tratadas em conjunto, gerando um relatório global.

A pesquisa consiste de três questionários: Coordenadores de Cursos Técnicos, Docentes e Alunos.

A seguir, encaminho três links para a pesquisa. Solicito o obséquio de encaminhar para os coordenadores de cursos técnicos do seu campus, orientando-os a responder o questionário para coordenadores e a encaminhar os links

correspondentes aos docentes e aos alunos do último ano dos cursos técnicos, solicitando que respondam até o dia **15/03/2018**:

:

#### COORDENADORES DE CURSOS TÉCNICOS

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScoCXt3t8uFgCiHg8DQQ7SD1Bqf0UUv7vLvQ-Vbys-xOzyjmQ/viewform?c=0&w=1>

#### DOCENTES

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfVRonKhPiY8c-dsbk01V2MMG6VZhh6o3-8hgOQmHL2KvPicA/viewform?c=0&w=1>

#### ALUNOS DO ÚLTIMO ANO

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd8Ed0m8Fsrquf8IsqzJcBYfrjBw94HVARiXjac\\_KEF3RuQQQ/viewform?c=0&w=1](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd8Ed0m8Fsrquf8IsqzJcBYfrjBw94HVARiXjac_KEF3RuQQQ/viewform?c=0&w=1)

Em anexo, encaminho os questionários em PDF, para seu conhecimento.

Se tiver alguma dúvida, me mande um e-mail, mensagem no WhatsApp ou me ligue.

Agradeço seu apoio.

---

Luís César Chehab Lasmar

IFRJ

Campus Rio de Janeiro