



Contribuições da liderança de professores à aprendizagem de estudantes: uma revisão bibliográfica

Teacher's leadership contributions to students' learning: a review of the literature

JEFFREY HANSON COSTA¹, LURDES MARLENE SEIDE FROEMMING², FERNANDO OLIVEIRA DE ARAUJO³

Clasificación COLCIENCIAS-PUBLINDEX: Artículo de Reflexión

Recibido: 12/02/2019

Revisado: 16/04/2019

Aceptado: 12/06/2019

Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar e organizar as contribuições de práticas de Liderança de Professores para a aprendizagem de estudantes, em especial os das Instituições de Ensino Superior (IESs), por meio de uma revisão da literatura, em um contexto de demanda crescente pela melhoria dos resultados do processo de ensino-aprendizagem. Foram encontrados diversos autores que descobriram, em suas investigações, evidências de que a Liderança de Professores em sala de aula tem potencial para melhorar o aprendizado dos estudantes. Foram ainda encontradas evidências de que resultados comumente associados à Liderança de Amplo Espectro, ou *Full-Range Leadership* – FRL, como o esforço extra, a participação e a satisfação, entre outros, podem impactar positivamente a aprendizagem dos estudantes, o que indicaria ainda a possibilidade de haver efeitos indiretos benéficos destas práticas à aprendizagem. Ao final, indicam-se caminhos para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas que potencializem os benefícios dessa abordagem baseada em práticas de liderança.

Palavras chave: Liderança Educacional, Liderança instrucional, Liderança de professores, Liderança de professores em sala de aula, Liderança transformacional, Liderança Transacional, Aprendizagem.

Abstract

The objective of this study was to identify and organize the contributions of Teacher Leadership practices to the students' learning, especially those of Higher Education Institutions (HEIs), by means of a review of the literature, amidst a growing demand for the improvement of learning results. The results show that several authors have found evidence in their investigations that classroom teacher leadership has the potential to foster student learning. Evidence was also found that results commonly associated with Full-Range Leadership (FRL), such as extra effort, participation and satisfaction, among others, can positively impact student learning, which would indicate there may be beneficial indirect effects of these practices on learning. A few different ways to develop related research that would enhance the benefits of this approach based on leadership practices are yet suggested.

¹ Investigador, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Misiones (UNAM), Posadas/Misiones, Argentina. Ingeniero, Mestre em Engenharia de Produção, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil, Doutorando em Administração, Universidad Nacional de Misiones (UNAM), Argentina. e-mail: jeffreycosta.br@gmail.com

² Professora Titular, Departamento de Ciências Administrativas, Contábeis, Econômicas e da Comunicação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), Ijuí, Brasil. Administradora, Doutora em Administração, UFRGS, Brasil. e-mail: lurdesf@unijui.edu.br.

³ Professor, Pesquisador e Extensionista, Departamento de Engenharia de Produção, Escola de Engenharia, Programa de Pós-Graduação em Sistemas de Gestão, Universidade Federal Fluminense(UFF), Brasil. Engenheiro, Doutor em Engenharia de Produção, PUC, Brasil. e-mail: fernandoaraujo@id.uff.br

Como citar: Costa, J. H., Seide Froemming, L. M., e Oliveira de Araujo, F. (2019). Contribuições da liderança de professores à aprendizagem de estudantes: uma revisão bibliográfica. *Revista de Administración Pública del GLAP*, 3(4), 57-73.

Keywords: Educational leadership, Instructional leadership, Teacher leadership, Teacher classroom leadership, Transformational leadership, Transactional leadership, Learning.

Introdução

A qualidade na aprendizagem de estudantes é uma questão tão importante que vem sendo estudada sob diferentes ângulos por um conjunto de autores. Seja pela ótica da importância e do retorno para governos e sociedade (Asiyai, 2015; Pounder, 2014; Akiri, 2013), seja pela do trabalho e das empresas (Cruz, Payan-Carreira e Dominguez, 2017; Brisco, Gilli, Armengol, Colombo, 2016), verificou-se a existência de uma demanda da sociedade pela melhoria na aprendizagem dos cidadãos.

Do ponto de vista das Instituições de Ensino Superior (IESs), esta também parece ser uma questão importante, em função do acirramento da competição, inclusive internacional (Arslanagić-Kalajdžić, Kadić-Magljalić e Čičić, 2014; Schwanke, 2014). Em função disso, uma das alternativas para as IESs reforçarem sua reputação e se diferenciarem seria a busca na melhora da aprendizagem de seus estudantes (Pelliciari, 2013; Melchor Cardona e Bravo, 2012; Pounder, 2005).

Com relação à melhoria da aprendizagem, diversos pesquisadores (Brisco *et al.*, 2016; Arslanagić-Kalajdžić Kadić-Magljalić e Čičić, 2014, 2014; Schwanke, 2014; Hill, Lomas e Macgregor, 2003; Froemming, 2001) investigaram os fatores que impactam a percepção de qualidade de estudantes. Dentre as descobertas, como serviços administrativos e instalações físicas, um dos fatores foi comum a todos estes estudos: a importância das características do professor, tais como suas habilidades de comunicação, didática/desempenho, motivação, a capacidade de inspirar confiança e participação, além de seus conhecimentos e da atualização de sua formação pedagógica.

Considerando que as salas de aula são como pequenas organizações sociais, em que os conceitos organizacionais são aplicáveis (Pounder 2014; Harrison, 2011; Treslan, 2006; Qi e Wea-

ver, 2005), parece fazer sentido focar os professores e suas práticas de liderança a fim de melhorar a aprendizagem, em especial porque, mesmo no contexto das empresas, certas práticas de liderança apresentaram impactos positivos na aprendizagem de empregados (Pounder 2014).

Reforçando esta ideia, Leithwood, apesar de seu maior foco estar voltado para a investigação da liderança de diretores, quase sempre no contexto do Ensino Médio ou Infantil, em seu estudo com Sun (2012), identifica apenas um pequeno número de estudos tratando do papel dos professores, enquanto líderes, com o objetivo de melhorar a aprendizagem, em sintonia com o que afirma Neumerski (2012).

Collay (2013) também considera “poderoso o papel de liderança desempenhado pelos professores que constroem relações da sala de aula para fora, transformando estudantes, suas famílias, seus colegas e suas comunidades” e Pounder (2014), estudando o assunto pelo menos desde 2004, afirma que há evidências de que a liderança transformacional, isoladamente ou em combinação com a Liderança Transacional, mais tradicional, componentes da Liderança de Amplo Espectro, ou *Full-Range Leadership* – FRL, em sala de aula seja uma possível forma de auxiliar as IESs a melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

Assim, considerando a relevância da melhoria da qualidade do ensino, os indícios da importância da liderança dos professores para atingir este objetivo e frente à relativa escassez de estudos sobre o tema, coloca-se como questão mais relevante aos objetivos desta pesquisa:

De que formas pode a liderança de professores em sala de aula beneficiar a aprendizagem de estudantes, especialmente os de IESs?

Este artigo visa, por meio de uma revisão da literatura, investigar as contribuições da liderança de professores em sala de aula para uma melhor aprendizagem dos estudantes, especialmente os das IESs, auxiliando-as a cumprirem sua missão e, no caso específico das privadas, em que os estudantes também podem ser considerados como clientes, municiando-as com

informação que pode ser útil em seus esforços para se diferenciarem em um mercado com um número cada vez maior de competidores.

Parece razoável crer, embora não seja o objetivo desta investigação, que melhorar a aprendizagem em determinada IES teria também o potencial de aumentar a contribuição de seus estudantes às organizações que os contratam e ao mercado de trabalho e, de maneira geral, ao desenvolvimento econômico, político e social das sociedades em que estão inseridos.

Esta pesquisa está organizada em: Introdução, Referencial Teórico, Desenvolvimento Teórico – sendo este subdividido em Metodologia e Resultados – e Referências.

Referencial Teórico

A Liderança Educacional e os possíveis líderes

Embora a Liderança Instrucional seja interpretada de diferentes maneiras pelos estudiosos do assunto, predomina o entendimento de que ela trata do esforço de líderes a fim de melhorarem a aprendizagem de estudantes (Neumerski, 2012; Leithwood e Riehl, 2003; Murphy, 1988, apud Marks e Printy, 2003). Mesmo Muzis (2008), que a prefere chamar de liderança centrada na aprendizagem (*learning-centered leadership*), concorda com essa visão, acrescentando que esse tipo de liderança busca relacionar a aprendizagem profissional dos professores com a aprendizagem do estudante e criar condições para que todos os membros das instituições de ensino possam dar sentido aos problemas e oportunidades que surgem e, então, tomar decisões eficazes.

Há, no entanto, muitas visões sobre quem seria esse líder. Inicialmente, o diretor (*principal*, em inglês) foi o líder instrucional mais estudado (Leithwood e Sun, 2012; Bolívar, 2010; Bento, 2008; Leithwood e Jantzi, 2006; Leithwood, Seashore Louis, Anderson e Wahlstrom, 2004; York-Barr e Duke, 2004; Leithwood e Riehl, 2003). Marks e Printy (2003) acreditam que isso se deve ao fato que os diretores eram vistos como a principal fonte de especialização educa-

cional, com o papel de supervisionar a instrução em sala de aula, coordenar o currículo da escola, manter altas as expectativas para professores e estudantes, além de monitorar o progresso dos estudantes. A ideia aqui é aumentar a aprendizagem dos alunos indiretamente por meio dos impactos da liderança de diretores sobre funcionários, professores e sua motivação.

Outros líderes instrucionais estudados foram os representantes dos governos relacionados à educação, tais como líderes estaduais – *state leaders* –, líderes distritais – *district leaders* –, formuladores de políticas – *policy makers* (Leithwood e Jantzi, 2008; Bolívar, 2010) – e presidentes de conselhos escolares (Bento, 2008). O objetivo era avaliar o impacto de sua liderança, principalmente sobre os diretores, mas também indiretamente sobre os professores, funcionários administrativos e, finalmente, sobre os estudantes e sua aprendizagem.

Neumerski (2012) identifica um outro líder instrucional: os treinadores ou *coaches*. Ela reconhece, entretanto, que há diferenças no entendimento sobre o propósito destes, sobre quem poderia assumir o papel (um professor-líder que também atuasse ensinando nas salas de aula? alguém externo à escola?), e que falta informação sobre a intensidade, profundidade e duração das estratégias de *coaching* mais eficazes ou, mesmo, sobre a maneira que os *coaches* podem melhorar o ensino.

Ainda um outro líder instrucional seria o professor (Balwant, 2016; Jacques, Garger e Vracheva, 2016; Balwant et al., 2014; Pounder, 2014, 2008a, 2006, 2004; Daniels e Goodboy, 2014; Collay, 2013; Tsai e Lin, 2012). Pounder (2014), Harrison (2011), Treslan (2006) e Qi e Weaver (2005), consideraram que as salas de aula são como pequenas organizações sociais, em que os conceitos organizacionais são aplicáveis. Eles parecem concordar que na sala de aula, como nos locais de trabalho das organizações, o poder é afirmado, as tarefas são atribuídas e negociadas e o trabalho executado é conduzido por meio da interação de estruturas sociais formais e informais. Além disso, de maneira semelhante à de líderes organizacionais, os professores in-

fluenciam os estudantes, iniciam, focalizam a atenção, estabelecem a direção, coordenam as atividades em direção a um objetivo e moldam o seu desenvolvimento futuro.

A Liderança Educacional de Professores

York-Barr e Duke (2004) argumentam que também a Liderança Educacional ou Instrucional de professores pode ser entendida de diferentes formas, tendo em comum a ênfase no uso de suas experiências no ensino-aprendizagem para melhorar a cultura e a aprendizagem de estudantes.

Uma breve análise de diferentes interpretações, como as de Neumerski (2012), Ponder (2006), Leithwood e Riehl (2003) e Harris (2003), parece corroborar essa ideia.

Harris (2003), por exemplo, encontra 3 tipos de liderança de professores em sua pesquisa. Um relativo à liderança de estudantes ou de outros professores, em que o professor atua como facilitador, *coach*, mentor, especialista em currículo, criador de novas abordagens e organizador de grupos de estudo. Outro relacionado à liderança de tarefas operacionais, geralmente associada a papéis como os de chefe de departamento ou de membro de grupos de trabalho, com vistas a manter a escola organizada e focada em seus objetivos. E o terceiro, voltado para a tomada de decisões ou colaboração, em que o professor participa como membro de comitês de melhoria da escola, fomentador da colaboração com empresas, instituições de ensino superior, autoridades educacionais locais e associações de pais e mestres.

Silva, Gimbert e Nolan (2000) propuseram uma organização, de certa forma cronológica, do desenvolvimento do conceito de liderança instrucional de professores, em três “ondas”, sendo cada nova onda mais afastada da ideia de liderança hierárquica. A primeira onda, mais próxima dessa visão hierárquica, em que o professor-líder típico era o chefe de departamento, dá ênfase ao controle, sendo os demais professores meros executores de suas decisões. Na se-

gunda onda, ainda associada a posições organizacionais formalmente criadas, há maior ênfase sobre a dimensão instrucional, sendo o controle, menor, voltado para a padronização. Assim, o professor-líder da segunda onda atua como desenvolvedor de currículo e *designer* instrucional, encarregado de criar métodos e materiais para os outros professores utilizarem em suas aulas.

A terceira onda é a que mais aproxima as funções de ensino e liderança, sendo esta identificada como um processo e não uma posição. Nesta onda, o professor-líder, sendo percebido como excelente em sala de aula, expressa suas habilidades de liderança com base no profissionalismo e no coleguismo, participando da tomada de decisões para resolver problemas da escola e auxiliar em sua reformulação e colaborando para melhorar o clima, os processos educacionais e a experiência educacional dos estudantes.

Neumerski (2012) observa que, até então, a maior parte dos autores relacionados à liderança instrucional de professores adotou a visão tradicional, hierárquica, mais alinhada à primeira e segunda ondas de Silva *et al.* (2000), em que o professor-líder tinha cargos formais, seja como chefe de departamento, coordenador de desenvolvimento profissional, gestor de currículos, especialista etc. (Leithwood, Seashore Louis, Anderson, e Wahlstrom, 2004; Marks e Printy, 2003) atuando, pelo menos parcialmente, fora da sala de aula.

Harris (2003) dá importante contribuição à compreensão do termo liderança instrucional de professores, ao fazer uma distinção entre liderança formal e informal. A formal inclui responsabilidades como coordenador de disciplina, chefe de departamento ou líder de ano, série, nível, curso, geralmente longe da sala de aula. Já a informal é composta de funções mais próximas à sala de aula, tais como planejamento, comunicação de objetivos, organização de atividades, criação de um ambiente de trabalho agradável, supervisão e motivação dos estudantes, bem como a avaliação de seu desempenho, em uma visão mais alinhada à terceira onda de Silva *et al.* (2000).

Pounder (2006) segue por esse caminho ao propor uma quarta onda, em que o professor-líder, por ser exemplar no processo de ensino-aprendizagem, poderia ter suas características de liderança em sala de aula examinadas como forma válida de utilizá-las para melhorar a aprendizagem. Seu raciocínio se baseia na possibilidade de que o excelente desempenho de um professor-líder em aula tenha relação com características de liderança transformacional, que por sua vez tendem a torná-lo efetivo como professor-líder, tanto nas áreas organizacionais da escola, quanto nas salas de aula.

Treslan (2006) parece de acordo ao afirmar que a liderança transformacional, no contexto da sala de aula, põe foco na relação entre professores efetivos, que se importam com seus estudantes, e estes, tomando os objetivos coletivos, da classe e da escola, como prioritários em relação aos objetivos individuais. Ele ainda acrescenta que as transformações inerentes a este modelo de liderança se manifestam na elevação dos níveis de consciência dos estudantes, o que contribuiria para que desenvolvessem sua confiança, compreendessem necessidades de mudança e buscassem sua realização pessoal.

Por sua relação mais direta com a sala de aula e com o processo de ensino-aprendizagem, o foco do restante da pesquisa ficou concentrado nos professores da quarta onda.

A Liderança de Amplo Espectro (ou Full-Range Leadership – FRL) de Bass (1985)

Para estudar estes professores da quarta onda, o autor que aparece como referência é Bernard Bass. Segundo ele (1985) a maioria dos líderes utiliza práticas chamadas de transacionais e outras denominadas transformacionais em diferentes quantidades e intensidades. Assim, Bass (1985) enxerga uma Liderança de Amplo Espectro, que inclui a Liderança Transacional, a Transformacional e a Liberal, ou *Laissez-Faire*, caracterizada pela omissão do líder, que abdica de suas responsabilidades e evita tomar decisões.

As práticas transacionais estão associadas ao

modelo de recompensa e punição, segundo ele, predominantes até quase o fim da primeira metade do século XX, com ênfase crescente sobre as recompensas, ao longo do tempo. Esse modelo de recompensa contingente (ou condicional) é baseado em uma visão econômica de custo-benefício, com um acordo de troca de serviços de liderados pela satisfação de algumas de suas necessidades materiais e psicológicas, que exige se deixe claro o que se espera dos seguidores, ou liderados, e o que podem esperar receber em troca, idealmente negociados em função de seu valor para cada uma das partes.

O modelo de liderança transacional, segundo Bass (1985) é caracterizado pelas seguintes dimensões: Recompensa Condicionada ou Contingente, que trata da troca de recompensa pelo esforço e/ou bom desempenho do liderado, com o reconhecimento das suas realizações; e o Gerenciamento por Exceção, em que o líder só age quando as coisas vão mal ou se afastam dos padrões esperados, reduzindo a disposição dos seguidores em assumir riscos e inovar. Este gerenciamento pode ser ativo, quando o líder procura e antecipa desvios ou erros de seus subordinados na execução de tarefas para corrigi-los, ou passivo, quando o líder espera aparecerem problemas para só então tomar medidas corretivas.

Bass (1985) argumenta, no entanto, que apenas pequenas mudanças, e de curto prazo, podem ser obtidas com a liderança transacional. Para mudanças de maior envergadura e/ou de longo prazo, é necessária a Liderança Transformacional, em sua terminologia, que é baseada nas ideias originais de Burns (1978), que a identificou, batizando-a Liderança Transformadora (Burns também havia sido responsável por batizar o modelo de trocas, como Liderança Transacional).

Uma liderança seria transformadora ou transformacional, se pretendesse transformar atitudes, crenças, motivos e confiança, elevando os níveis de motivação e de maturidade. Este tipo de liderança reconhece o valor das trocas, mas procura promover e satisfazer necessidades de níveis mais elevados, segundo a famosa esca-

la desenvolvida por Maslow, em 1954, a fim de engajar plenamente a pessoa do liderado (Bass, 1985).

Para inspirar os liderados, aumentar a confiança que têm em si próprios e no líder, bem como o valor que atribuem aos resultados, o líder transformacional utiliza o poder e influência gerados por seu carisma, por uma atenção individualizada a cada um de seus liderados e por uma estimulação intelectual, para os motivar a realizar esforços extras para alcançá-los. Como benefícios extras, isso aumenta sua percepção de eficácia do líder e os torna mais satisfeitos.

O Carisma, ou Influência Idealizada, tem relação com a atribuição, por outros, de um alto grau de estima, popularidade, e/ou status de celebridade, caracterizada por uma conduta ética e exemplar, respeito pelas pessoas com seus diferentes valores e ideias, mais foco nos interesses do grupo que em seus próprios e pela capacidade de moldar uma visão que dê sentido ao trabalho, dando forma a um futuro atraente que pode ser alcançado por meio da colaboração de todos.

A Consideração Individualizada está associada a uma atenção individual aos liderados e a uma preocupação de desenvolvê-los. Também está relacionada à capacidade do líder em alinhar as necessidades individuais com a missão da organização e com a escolha de tarefas compatíveis com a capacidade de cada um.

Já a Estimulação intelectual objetiva incentivar os liderados a usar sua inteligência e racionalidade para resolver problemas de forma criativa e inovadora, de suas próprias maneiras. Também está relacionada com a capacidade de lhes designar tarefas interessantes e desafiadoras.

Uma contribuição importante de Bass (1985) ao trabalho de Burns (1978) foi o desenvolvimento um instrumento que mede práticas de liderança transformacional, transacional e variáveis de resultados, como a disposição dos subordinados a realizar esforços extras, sua percepção de eficácia do líder e a satisfação com ele, o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ, na sigla).

Desenvolvimento Teórico

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva (Vergara, 2012), baseada em uma revisão de literatura, realizada entre 16 de julho de 2016 e 19 de outubro de 2018.

Seguindo a proposta de organização metodológica de Callahan (2010), as fontes de buscas foram o Google Acadêmico e o portal de periódicos da CAPES (www.periodicos.capes.gov.br), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, uma fundação do Ministério da Educação (MEC) que atua na ampliação e consolidação do programa de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

Boa parte dos artigos encontrados estava “aberta”, isto é, com opção de *download* gratuito disponível. Os demais foram obtidos por meio de bibliotecas de instituições de ensino superior franqueadas aos autores deste estudo.

A primeira fase de buscas objetivou esclarecer o que se entende por liderança educacional, suas diferentes interpretações, suas características e seus benefícios para a aprendizagem. Para tal, foram utilizadas inicialmente as palavras ou expressões-chave: “Educational leadership”, “Instructional leadership” e “School leadership”.

Ao analisar os trabalhos desta primeira fase de buscas, estes autores perceberam que eles se concentravam na liderança dos diretores de escola e em sua contribuição indireta à aprendizagem, por meio do seu impacto sobre funcionários, professores e sua motivação. Para a segunda fase da busca, então, procuraram-se estudos que apresentassem impactos mais diretos sobre a aprendizagem de estudantes. Assim, foram investigadas as expressões mais específicas: “Teacher leadership” e “Professor leadership”.

A segunda fase levou a uma melhor compreensão das diferentes interpretações da liderança de professores, com a identificação de três “ondas” (Silva, Gimbert e Nolan, 2000), sendo a primeira e a segunda ondas mais ligadas à hierarquia, controle e padronização e a terceira e a

Tabela 1. Trabalhos analisados em cada fase desta investigação

Expressões pesquisadas	Trabalhos analisados	Trabalhos incluídos
"Educational leadership", "Instructional leadership", "School leadership"	29	10
"Teacher leadership", "Professor leadership"	33	12
"Classroom leadership", "Teacher Classroom leadership", "Learning-centered Leadership", "Transformational Classroom leadership"	25	15
Artigos/ teses com impactos na aprendizagem de resultados comumente associados à Liderança Transformacional referenciados nas obras acima	19	17
Total (alguns trabalhos foram encontrados em mais de uma fase de pesquisa)	76	54
Fonte: os autores.		

quarta ondas mais próximas da sala de aula e do processo de ensino-aprendizagem. Isto conduziu à terceira fase da busca, por meio das expressões "Classroom leadership", "Teacher Classroom leadership", "Transformational Classroom leadership", "Learning-centered Leadership".

Em cada fase, foram selecionados os trabalhos encontrados que tinham foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes, em especial os das IESs. Em função da relativa escassez de trabalhos sobre o tema da presente investigação, a cronologia não motivou a exclusão de artigos.

Na terceira fase, como forma de evidenciar as contribuições da liderança de professores à aprendizagem de estudantes, objetivo da pesquisa, foram privilegiados os trabalhos que continham resultados empíricos. Os trabalhos que não continham evidências empíricas foram analisados para busca de pesquisas citadas que se enquadrassem nesse requisito.

Por fim, três dos estudos encontrados, foram baseados em meta-análises, e incluídos, em função de sua sistematização e consolidação estatística da evidência empírica encontrada em diversos outros estudos. Dessa forma, dos 76 trabalhos encontrados que tiveram seus resumos analisados, um total de 54 foram utilizados neste trabalho, contando-se todas as fases de busca descritas acima.

Encontram-se em Sistematização dos Resultados as tabelas resumo que sistematizam os resultados destes trabalhos.

Resultados

Yavuz, Yalçın, e Dibek (2017) descobriram, ao analisar os resultados de estudantes turcos

em um exame internacional padronizado de matemática, que seu desempenho tinha relação positiva e significativa com a ênfase do professor no desempenho acadêmico e com os estudantes gostarem de aprender matemática, duas condições que sugerem o potencial da liderança transformacional, em especial nas questões referentes ao Carisma ou Influência Idealizada.

Já Pounder (2006) encontrou uma série de evidências de benefícios da liderança efetiva em sala de aula. Entre elas, que a liderança dos professores, caracterizada por sua capacidade de transmitir entusiasmo pelo assunto, mostrar confiança, manter a atenção e se manter a par dos acontecimentos, aliada à gentileza, compreensão, comportamento amigável e à sua disposição a ajudar, mostrou-se positivamente correlacionada com o desempenho e a atitude dos estudantes em sala de aula.

O estilo de liderança também mostrou ter forte efeito positivo sobre: (a) o clima social da sala de aula, caracterizado por participação, afiliação, apoio aos professores, orientação a tarefas, competência, ordem e organização, clareza das regras, controle do professor e inovação; e (b) a resposta afetiva dos estudantes, traduzida por dimensões como autoconceito, atitude positiva em relação a seus colegas, à escola, aos professores e aumento em sua autoeficácia, a crença em sua própria capacidade de aprendizagem (Pounder, 2006).

Pounder (2006) ainda encontrou que o progresso do estudante é significativamente influenciado por três fatores: (a) as habilidades de ensino do professor; (b) suas características profissionais – de liderança, como desafiar e apoiar

os estudantes, exibir autoconfiança, coerência e justiça, respeitar os outros, estabelecer objetivos que melhorem o desempenho e responsabilizar os estudantes por seu próprio desempenho; e (c) pelo clima que o professor cria em sala de aula.

Por fim, Pounder (2006) levantou que a disposição do estudante em fazer um esforço extra, sua percepção da eficácia do professor e sua satisfação com o professor têm correlação positiva com a liderança transformacional (acompanhada ou não da liderança transacional). Os resultados do estudo empírico de sua tese de doutorado (Pounder, 2004), realizado em uma escola de negócios de Hong Kong, corroboraram o que vinha encontrando na literatura.

Alinhado a Pounder (2006), Treslan (2006) fez duas comparações para evidenciar semelhanças entre o ensino efetivo e a liderança transformacional: uma entre os componentes dos valores de liderança transformacional e os dos domínios do ensino efetivos; e outra entre as atividades de sala de aula relacionadas a valores de liderança transformacional e as dos domínios do ensino efetivos (em seu artigo, ele os organizou em duas ricas tabelas).

Também neste sentido, Treslan (2006) afirma que a liderança transformacional pode ser utilizada como base para uma prática pedagógica eficaz, trazendo benefícios à: (a) aprendizagem cognitiva – relacionada à aquisição de conhecimentos e habilidades, por meio da compreensão de informações, da organização de ideias, da análise e síntese de dados, da aplicação do conhecimento adquirido; e (b) aprendizagem afetiva – representada por sentimentos positivos em relação ao processo educativo, ao curso, à disciplina e ao professor.

Pounder (2006) identificou na literatura características típicas de professores-líderes efetivos da terceira onda, que contribuem para melhorar a experiência educacional dos estudantes e as associou aos conceitos da liderança transformacional de Bass (1985).

Assim, um profundo comprometimento com um conjunto de valores fundamentais, comu-

nicação aberta, a capacidade de contagiar outras pessoas com seu entusiasmo, inspirá-las e aumentar suas expectativas têm relação com o Carisma ou Influência idealizada, que inclui atributos, comportamentos e motivação inspiradora. Uma capacidade de desenvolver confiança e relacionamentos, de modelar a aprendizagem e de ajudar cada estudante a crescer, por meio de *feedback*, *coaching* e *mentoring* têm relação com a Consideração individualizada. Já a Estimulação intelectual pode ser percebida pelo desafio ao *status quo* e ao incentivo à mudança, especialmente para rever e melhorar a prática escolar, pela liberdade para que os estudantes busquem novas maneiras de fazer as coisas, seu próprio desenvolvimento e o de seus colegas, por meio de pesquisa acadêmica, grupos de estudo e observação de métodos eficazes de ensino para reproduzi-los (Pounder, 2006).

Bolkan e Goodboy (2009) também avaliaram, em seu estudo, o efeito da liderança transformacional sobre estudantes universitários dos Estados Unidos. Em vez de avaliar os resultados do modelo, eles decidiram utilizar outros mais diretamente ligados à aprendizagem, tais como a aprendizagem cognitiva e a afetiva, a motivação para aprender, a satisfação com a comunicação do professor (resposta afetiva/ grau de aceitação da experiência de comunicação proporcionada), a participação em sala de aula (perguntas ou comentários dos estudantes) e as percepções dos estudantes quanto à credibilidade do professor (gerada por uma combinação de proficiência, boa vontade e confiabilidade percebidas). As duas últimas variáveis de resultado foram incluídas por estes autores porque ambas haviam sido previamente associadas à aprendizagem. Seus resultados empíricos apontaram que cada um dos componentes da liderança transformacional produziu fortes correlações positivas com a credibilidade do professor e com os resultados de aprendizagem avaliados e uma correlação moderadamente positiva com a participação dos estudantes.

De forma semelhante, Harvey, Royal, e Stout (2003), pesquisaram 120 estudantes de gra-

duação de uma universidade canadense quanto à liderança transformacional de seus professores e registraram impactos positivos e significativos sobre suas percepções de: (a) Desempenho dos Instrutores – uma combinação de Respeito pelo Instrutor, Satisfação com o Instrutor, Confiança no Instrutor e Desempenho do Instrutor; e (b) Envolvimento – uma combinação de autoavaliações de Esforço Extra e Envolvimento dos Estudantes em classe.

Também utilizando o modelo da liderança transformacional, Daniels e Goodboy (2014) realizaram um estudo com 190 estudantes de graduação de uma universidade pública em Gana, África, relativo a suas percepções a respeito do impacto da liderança de seus instrutores sobre seu aprendizado e seu próprio comportamento em sala de aula. Apesar de diferenças relacionadas à percepção de alguns dos itens pelos estudantes africanos, possivelmente por questões culturais, estes autores encontraram moderada a forte associação entre todos os componentes da liderança transformacional em sala de aula e a aprendizagem cognitiva e afetiva dos estudantes, em resultados similares a estudos realizados em diferentes continentes, como América do Norte (Estados Unidos e Canadá) e Ásia (Hong Kong).

Segundo a literatura relacionada à comunicação instrucional (Bolkan, Goodboy, e Griffin, 2011), a motivação intrínseca dos estudantes é encorajada por meio do estilo de comunicação de um professor. Além disso, as mudanças de comportamento são mais produtivas e duradouras quando a motivação intrínseca é despertada e os estudantes se automotivam. Bolkan (2015) encontrou evidências de que a estimulação intelectual está ligada à motivação intrínseca, em conformidade com as descobertas de Bolkan, Goodboy, e Griffin (2011).

Complementarmente, estes três últimos autores (2011) identificaram que a motivação intrínseca pode influenciar o modo como os estudantes estudam, aumentando a probabilidade de que abordem seus estudos de forma aprofundada, isto é, buscando significado no assunto em estudo e relacionando-o a outras experiências e

ideias, com uma abordagem crítica; e de forma estratégica, estudando de forma organizada e esforçada e otimizando o uso de espaço e tempo.

A liderança transformacional pode, assim, ser uma possível resposta ao desafio de promover o pensamento crítico, identificado por Cruz *et al.* (2017) e por Pounder (2014).

Ainda segundo Bolkan, Goodboy e Griffin (2011), os professores podem estimular os estudantes intelectualmente de três diferentes maneiras: (a) usando um estilo de ensino interativo – seu estudo teve quatro itens para medir este construto, como por exemplo, “usa técnicas de ensino interessantes em classe” e “motiva os estudantes a aprenderem por meio de atividades de classe”; (b) desafiando os estudantes – avaliado por três elementos, como “me desafia a ser o melhor estudante que posso ser” e “me faz trabalhar duro para ter certeza de que aprendi bem a matéria”; e (c) encorajando o pensamento independente – também avaliado por três elementos, como, por exemplo, “faz-me pensar profundamente sobre os conceitos ensinados nas aulas” e “encoraja-me a chegar às minhas próprias conclusões sobre o material do curso”.

Partindo dessas evidências de que comportamentos de liderança transformacional têm influenciado a motivação intrínseca dos estudantes, Bolkan (2015) decidiu conduzir um estudo para explicar como isso ocorre. O que ele descobriu com seu experimento, realizado com 234 estudantes de uma universidade do meio oeste americano, foi que a estimulação intelectual influencia inicialmente a aprendizagem afetiva e o envolvimento dos estudantes, que, por sua vez, atuam para aumentar sua motivação intrínseca.

Jacques *et al.* (2016) identificaram que, nos Estados Unidos, um número crescente de IESs vem introduzindo a “aprendizagem de serviços” (*service-learning*) como uma estratégia pedagógica que integra serviço comunitário e estudo acadêmico, a fim de enriquecer a aprendizagem, ensinar responsabilidade cívica e incentivar a participação dos estudantes no fortalecimento de suas comunidades. Nestes cursos, em geral, há duas lideranças: a do instrutor do curso e a de

um parceiro comunitário ou cliente, um representante da comunidade que receberá a produção dos estudantes envolvidos no projeto. Mesmo em um contexto diferente do usual, o resultado da pesquisa destes autores apontou correlação entre as percepções dos estudantes quanto à liderança transformacional dos dois instrutores e a relevância do curso, a intenção de se envolver com os assuntos da comunidade e a satisfação com a “aprendizagem de serviços”.

De forma semelhante, Hassan e Yau (2013), investigando 250 estudantes de uma universidade da Malásia, encontraram relação positiva e significativa entre práticas de liderança transformacional dos professores e a satisfação dos estudantes.

Os resultados do estudo de Wilson, Liu, Keith, Wilson, Kermer, Zumbo, e Beauchamp (2012), com 533 estudantes de educação física de nove escolas do Canadá, mesmo sendo do ensino fundamental, revelaram que as percepções dos estudantes sobre os comportamentos de ensino transformacionais do professor previam sua motivação intrínseca e seu envolvimento com a aula, de forma semelhante à de estudantes universitários.

Já Balwant (2016), utilizando uma abordagem de metanálise, buscou consolidar uma série de evidências de 22 estudos empíricos, encontrando correlação positiva da liderança transformacional de professores/ instrutores em sala de aula com a motivação, a satisfação, a percepção de credibilidade do instrutor, o desempenho acadêmico e a aprendizagem cognitiva e afetiva dos estudantes.

Alguns dos autores analisados (Pounder, 2008b, 2014; Bolkan e Goodboy, 2009; Qi e Weaver, 2005; Beatty e Zhan, 1990) encontraram evidências na literatura de que certos resultados comumente associados à liderança transformacional (sozinha ou combinada com a liderança transacional), como o esforço extra, a motivação e a maior participação em aula, podem contribuir para uma maior aprendizagem.

De fato, Chambel e Curral (2005) questionaram 825 estudantes universitários portugueses a

respeito de demanda e controle do trabalho acadêmico, apoio dos pares, satisfação com a vida acadêmica, ansiedade/ depressão e desempenho acadêmico e descobriram que os níveis de satisfação têm um impacto direto no desempenho dos estudantes e medeiam a relação entre o controle do trabalho acadêmico e o desempenho, sendo a satisfação aqui medida com uma escala de 24 itens adaptada de seu próprio Questionário de Satisfação e Clima Organizacional (Chambel e Curral, 1998), com itens como: “Quão satisfeito você está com o relacionamento que tem com seus professores?”; “Quão satisfeito você está com seus resultados acadêmicos?”.

Ainda quanto à satisfação, por meio de 41 estudos selecionados por terem dados empíricos adequados a uma meta-análise, Cohen (1981) fornece forte apoio para a validade das avaliações dos estudantes, como medidas de eficácia do ensino, aqui entendida como a capacidade do binômio professor-aula produzir resultados mensuráveis de aprendizado. Estas avaliações, semelhantes a avaliações de reação, são consideradas por Kirkpatrick (1998) como fáceis de implantar e voltadas para medir a satisfação imediata do cliente/estudante. Mais recentemente, Carbonaro (2005) também encontrou evidências de que o esforço é um importante preditor de desempenho, ao examinar as relações entre o esforço dos estudantes do oitavo ao décimo ano de escolas dos Estados Unidos e seu desempenho acadêmico.

Quanto ao esforço extra, Richardson, Abraham e Bond (2012) identificaram que o desempenho acadêmico de estudantes universitários, formado a partir das médias de notas do estudante no período (GPA, *grade point average*), uma medida de rendimento cumulativo, apresentava uma média correlação com a capacidade do estudante em regular seu esforço e uma forte correlação com sua autoeficácia, relacionada à crença em sua própria capacidade de aprender e aqui definida como a autogestão de sua motivação ou sua persistência quando desafiado por um trabalho difícil.

Tella (2007) descobriu correlação significa-

tiva entre a motivação de estudantes do ensino médio na Nigéria e seu desempenho acadêmico, tendo os altamente motivados um melhor desempenho do que os com baixa motivação.

De forma semelhante, Robbins, Lauver, Le, Davis, Langley, e Carlstrom (2004) encontraram que os melhores preditores para o bom desempenho dos estudantes, também numa medição por GPA, foram a autoeficácia acadêmica – relativa à noção de que pensamentos ou crenças autorreferentes desempenham um papel central no comportamento – e a motivação para realização – definida como a capacidade dos estudantes de sustentar energia e ação direcionadas, apesar dos obstáculos, de forma parecida com a regulação de esforço de Richardson *et al.* (2012).

Outros que perceberam o impacto do esforço para a aprendizagem, entre outros fatores estudados, como a contribuição do professor, foram Williams e Clark (2002). Em um curso universitário, pesquisaram 306 estudantes que indicaram perceber o esforço pessoal como a principal causa para bons resultados no curso, entendidos como notas em testes, nos exames das unidades, no exame final, em projetos, deveres de casa, trabalhos em grupo e créditos obtidos na disciplina, seguidas pela contribuição do professor, pela habilidade pessoal e pela sorte, nessa ordem. Curiosamente, em relação às notas em exames, os estudantes apontaram maior contribuição do professor e de sua própria capacidade, do que a seu esforço. Seus resultados estão alinhados aos que Johnson, Joyce e Sen (2002) encontraram em seu estudo em uma universidade norte-americana.

Millis, Dyson, e Cannon (2009) encontraram uma associação significativa entre maiores taxas de comparecimento/ participação dos estudantes em sala de aula de um curso de medicina do primeiro ano nos EUA e melhor pontuação no exame final. Howard, James, e Taylor (2002), analisando 239 estudantes de uma universidade nos EUA, por meio de observação não participante, pesquisa e entrevista, examinaram a natureza da participação dos estudantes para também constatarem a importância da participação para

a aprendizagem. Também Voelkl (1995) encontrou relação significativa entre a participação e a aprendizagem. Em seu estudo ela constatou, ainda, a importância de o professor criar um clima caloroso e de apoio em sala de aula, de forma a incentivar os estudantes a participarem e se envolverem academicamente.

Stephanou e Kyridis (2012) analisaram 410 estudantes do sexo feminino cursando o ensino fundamental na Grécia e encontraram que elas apresentaram melhor desempenho acadêmico nos cursos ministrados pelos professores percebidos como eficazes do que nos cursos ministrados pelos professores percebidos como ineficazes. Akiri (2013) e Akiri e Ugborugbo (2009) também relacionaram a percepção de eficácia do professor a melhores níveis de aprendizagem de estudantes do ensino médio na Nigéria, embora considerassem a contribuição estatisticamente pouco significativa. Estes autores acreditam que outros fatores relacionados ao ambiente escolar e ao estudante, fora da esfera de influência do professor, portanto, possam ter maior impacto na aprendizagem, sem, no entanto, tê-los estudado.

Gray, Anderman, e O'Connell (2011) analisaram 633 estudantes de sete escolas secundárias em duas cidades do meio-oeste dos Estados Unidos e constataram associação entre a percepção dos estudantes quanto à credibilidade do professor e um melhor desempenho em testes. Pogue e Ahyun (2006) chegaram a resultados semelhantes investigando o binômio credibilidade e imediatismo (de immediacy, em inglês, relacionado por exemplo a olhar nos olhos dos estudantes e a lembrar e usar seus nomes) de professores em 586 estudantes universitários de uma grande universidade do oeste dos EUA. Seus resultados indicaram que os estudantes experimentam maior aprendizagem afetiva e motivação com professores de alto imediatismo e alta credibilidade e o mínimo de aprendizagem afetiva e motivação com professores de baixo imediatismo e baixa credibilidade.

Em estudo que investigava aumentos de aprendizagem de estudantes relacionados às suas percepções sobre os comportamentos de

comunicação do professor, sua credibilidade e a atratividade da tarefa, McCroskey, Valencic, e Richmond (2004) encontraram maiores satisfação, aprendizagem afetiva e cognitiva. Sua amostra foi composta por 93 professores e 2.261 estudantes de uma grande universidade da parte central da costa do Atlântico dos EUA.

Após a apreciação de toda a literatura aqui analisada e discutida, foi observado que, embora o modelo utilizado pela grande maioria dos estudos com dados empíricos tenha sido o modelo da Liderança Transformacional, isoladamente ou em combinação com a Liderança Transacional, formando juntas a Liderança de Amplo Espectro (FRL), de Bass (1985), o instrumento utilizado variou bastante. Alguns destes pesquisadores mantiveram os 3 grupos relacionados ao Carisma – Atributos da Influência Idealizada, Comportamentos de Influência Idealizada e Motivação Inspiradora –, reunidos em uma única dimensão, seguindo o modelo original de Bass (1985), como, por exemplo, Bolkan e Goodboy (2009, 2010, 2011), Harvey, Royal, e Stout (2003) e Walumbwa e Ojode (2000).

Outros combinaram os dois grupos de Influência Idealizada – Atributos e Comportamentos –, separando a Motivação Inspiradora, como Bass (1999), Avolio, Bass, e Jung (1999), Pelliari (2013), Tsai e Lin (2012), Harrison (2011) e Livingston (2010). Outros, ainda, utilizaram os três grupos separadamente, como Bento (2008), Pounder (2004), Avolio, Bass e Jung (1999).

Além disso, os autores utilizaram diferentes versões do MLQ como base para customizações próprias, voltadas para realidade das salas de aula, baseadas na experiência pessoal de cada um. Por exemplo, Walumbwa e Ojode (2000) e Walumbwa, Wu e Ojode (2004), customizaram uma versão de 1995 do MLQ Form 5x-Short, apenas com os componentes transformacionais e transacionais do modelo. Pounder (2004) e Livingston (2010) utilizaram o mesmo Form 5x-Short, com todos os componentes da FRL, mas Pounder customizou uma versão de 2000 e Livingston uma de 2004. Já Harvey, Royal e Stout (2003) customizaram a versão original do

MLQ (Bass, 1985), apenas com os componentes transformacionais do modelo. O mesmo fizeram Bolkan e Goodboy (2009). Tsai e Lin (2012) adaptaram uma versão de 1995 do MLQ, só com os componentes transformacionais. Harrison (2011) adaptou uma versão 1997 do MLQ, com os componentes transformacionais e transacionais do modelo.

Sistematização dos Resultados

A Tabela 2, apresentado a seguir, exhibe os autores na literatura que encontraram evidências empíricas da influência positiva da liderança transformacional de professores sobre a aprendizagem de estudantes. Percebeu-se que todos estes utilizaram o Modelo de Liderança Transformacional de Bass (1985), isoladamente ou em combinação com a liderança transacional, componentes da Liderança de Amplo Espectro, ou Full-Range Leadership – FRL, segundo Bass, 1985, 1990, 1999, e variações de seu questionário MLQ como instrumento de coleta.

Já a Tabela 3, abaixo, reúne as investigações na literatura cujos autores encontraram evidências empíricas de outros resultados comumente associados à liderança transformacional (sozinha ou como parte da FRL), como o esforço extra, a motivação e a maior participação, que podem ser úteis à aprendizagem de estudantes.

Por fim, a Tabela 4, a seguir, exhibe os autores na literatura que descobriram evidências empíricas de maior aprendizagem influenciada por outros resultados comumente associados à Liderança Transformacional (sozinha ou como parte da FRL), como os apresentados na Tabela 3, acima.

Conclusão

Considerando a questão relacionada aos objetivos desta pesquisa, a revisão da literatura revelou evidências, classificadas, organizadas e exnas tabelas resumo, em Sistematização dos Resultados de que a Liderança Transformacional de professores tem potencial para contribuir com a melhoria da aprendizagem de estudantes, em

Tabela 2. Evidências empíricas de maior aprendizagem influenciada pela liderança de professores	
Aprendizagem influenciada pela liderança de professores	Autores/ Trabalhos
Aprendizagem Afetiva	Balwant, 2016 ¹ ; Bolkan, 2015; Daniels e Goodboy, 2014; Harrison, 2011; Bolkan e Goodboy, 2010; Bolkan e Goodboy, 2009; Goodboy e Myers, 2008; Pogue e Ahyun, 2006;
Aprendizagem Cognitiva	Balwant, 2016 ¹ ; Balwant, 2014; Daniels e Goodboy, 2014; Harrison, 2011; Bolkan e Goodboy, 2010; Bolkan e Goodboy, 2009; Goodboy e Myers, 2008;
Desempenho	Balwant, 2016 ¹ .
OBS: estudos que utilizaram como método a meta-análise encontram-se assinalados com***.	
Fonte: os autores (atualizando e ampliando o trabalho de Costa, Froemming, Araujo e Nunes, 2018)	

Tabela 3. Evidências empíricas de resultados comumente associados à liderança transformacional que podem ser úteis à aprendizagem	
Outros Resultados comumente associados à liderança transformacional de professores	Autores/ Trabalhos com evidências de que tal resultado impacta positivamente a aprendizagem (Afetiva, Cognitiva e/ou Desempenho Acadêmico)
Satisfação	Jacques, Garger e Vracheva, 2016; Balwant, 2016 ¹ ; Balwant <i>et al.</i> , 2014; Hassan e Yau, 2013; Tsai e Lin, 2012; Livingston, 2010; Goodboy e Myers, 2008; Pounder, 2004; Walumbwa, Wu e Ojode, 2004; Walumbwa e Ojode, 2000; Ojode, Walumbwa e Kuchinke, 1999 (in Pounder, 2014);
Satisfação com a comunicação do professor	Harrison, 2011; Bolkan e Goodboy, 2010; Bolkan e Goodboy, 2009;
Esforço extra	Balwant <i>et al.</i> , 2014; Livingston, 2010; Bolkan, Goodboy e Griffin, 2011; Pounder, 2004; Walumbwa, Wu e Ojode, 2004; Walumbwa e Ojode, 2000; Ojode, Walumbwa e Kuchinke, 1999 (in Pounder, 2014)
Motivação	Balwant, 2016 ¹ ; Bolkan, 2015; Wilson <i>et al.</i> , 2012; Bolkan, Goodboy e Griffin, 2011; Bolkan e Goodboy, 2010; Bolkan e Goodboy, 2009; Goodboy e Myers, 2008; Pogue e Ahyun, 2006;

Participação superior em sala de aula	Balwant, 2014; Tsai e Lin, 2012; Wilson <i>et al.</i> , 2012; Bolkan e Goodboy, 2009; Goodboy e Myers, 2008; Harvey, Royal e Stout, 2003;
Percepção da eficácia do professor	Balwant, 2014; Livingston, 2010; Pounder, 2004; Walumbwa, Wu e Ojode, 2004; Walumbwa e Ojode, 2000; Harvey, Royal e Stout, 2003;
Percepção da credibilidade do professor	Balwant, 2016 ¹ ; Harrison, 2011; Bolkan e Goodboy, 2009; Ojode, Walumbwa y Kuchinke, 1999 (in Pounder, 2014);
OBS: estudos que utilizaram como método a meta-análise encontram-se assinalados com “1”.	
Fonte: os autores (atualizando e ampliando o trabalho de Costa <i>et al.</i> , 2018)	

Tabela 4. Evidências empíricas de impactos positivos à aprendizagem em função de resultados comumente associados à liderança transformacional

Resultados comumente associados à liderança transformacional que impactam a aprendizagem (Afetiva, Cognitiva e/ou Desempenho Acadêmico)	Autores/ Trabalhos
Satisfação	Chambel e Curral, 2005; Cohen, 1981 ¹ ;
Esforço extra	Richardson, Abraham e Bond, 2012 ¹ ; Carbonaro, 2005; Robbins <i>et al.</i> , 2004; Williams e Clark, 2002; Johnson, Joyce e Sen, 2002; Naser e Peel, 1998, Michaels & Miethe, 1989, Eskew e Faley, 1988 (in pounder, 2008b).
Motivação	Richardson, Abraham e Bond, 2012 ¹ ; Tella, 2007; Robbins <i>et al.</i> , 2004;
Participação superior em sala de aula	Wilson <i>et al.</i> , 2012; Millis, Dyson e Cannon, 2009; Howard, James e Taylor, 2002; Voelkl, 1995; Howard e Henney, 1998, Nunn, 1996, Rau e Heyl, 1990, Smith, 1996, Thompson, 1996, Garside, 1996, e Bransford, 1979 (In Qi e Weaver, 2005); Reinsch e Wambsganss, 1994 (in Bolkan e Goodboy, 2009);
Percepção da eficácia do professor	Akiri, 2013; Akiri Y Ugborugbo, 2009; Stephanou Y Kyridis, 2012; Cohen, 1981 ¹ ;
Percepção de credibilidade do professor	Gray, Anderman Y O'connell, 2011; Pogue Y Ahyun, 2006; Mccroskey, Valencic Y Richmond, 2004; Frymier Y Thompson, 1992 (in Bolkan Y Goodboy, 2009);
Percepção de autoeficácia	Richardson, Abraham Y Bond, 2012; Wilson <i>et al.</i> , 2012; Robbins <i>et al.</i> , 2004; House, 1996, Multon, Brown Y Kent, 1991 (in Pounder, 2014);
OBS: estudos que utilizaram como método a meta-análise encontram-se assinalados com “1”.	
Fonte: os autores	

especial os das IESs, auxiliando estas a cumprirem sua missão, a melhorarem sua reputação e, no caso das IESs privadas, a orientarem seus esforços para buscarem diferenciação em um mercado com um número crescente de competidores

nacionais e estrangeiros.

A Tabela 2, “Evidências empíricas de maior aprendizagem influenciada pela liderança de professores”, apresentou as evidências dos impactos positivos e diretos da Liderança Transfor-

macional de professores sobre a aprendizagem afetiva, cognitiva e sobre o desempenho de estudantes.

Foram ainda encontradas evidências, exibidas na Tabela 4, “Evidências empíricas de impactos positivos à aprendizagem em função de resultados comumente associados à liderança transformacional”, de que resultados como a maior propensão dos estudantes a realizarem esforços extras com as disciplinas e a exibirem maiores níveis de motivação, participação nas aulas, de percepção de credibilidade dos professores, de satisfação, entre outros, mostradas na Tabela 3, “Evidências empíricas de resultados comumente associados à liderança transformacional que podem ser úteis à aprendizagem”, o que indicaria a possibilidade de efeitos indiretos benéficos da Liderança Transformacional à aprendizagem e ao desempenho dos estudantes.

A maioria dos autores dos estudos analisados utilizou um instrumento diferente para a coleta de seus dados empíricos (baseados em diferentes versões do MLQ e customizados caso a caso, em geral, em função da experiência acadêmica de cada investigador), o que dificulta a apreciação do fenômeno. Surge, assim, a possibilidade e o interesse em se elaborar um instrumento que possa ser amplamente aceito e capaz de avaliar a percepção dos alunos sobre a liderança de seus professores e o impacto em sua aprendizagem, que possibilite a agregação, comparação e maiores níveis de confiança e generalização das descobertas.

O melhor entendimento das práticas de liderança que mais impactam a aprendizagem dos estudantes, oportuniza melhorar esta aprendizagem, com base na identificação das práticas de liderança de professores considerados excelentes, mais presentes em um determinado contexto específico, e em um esforço posterior para desenvolvê-las em todos os outros professores do mesmo curso. Vale lembrar que Bass (1990) já previa esta possibilidade ao afirmar que a liderança transformacional pode ser aprendida, o que demonstrou em pelo menos um estudo subsequente (Bass, 1999).

Entre outras recomendações para futuras pesquisas, estes autores destacam a realização de estudos empíricos que investiguem efeitos da Liderança Transformacional sobre a aprendizagem afetiva, cognitiva e o desempenho em testes, especialmente em diversas culturas e sempre que possível com amostras estatisticamente significativas, em diferentes instituições de ensino, como escolas, cursos de graduação e pós-graduação, em universidades e escolas de negócios, públicas e privadas, além de treinamentos corporativos para gerar maiores confiança e possibilidade de generalização dos resultados obtidos.

Considerando ainda as evidências iniciais encontradas por diversos autores, reunidas por Costa, Froemming, Araujo, e Nunes (2018) e atualizadas e ampliadas aqui, além de resumidas a Tabela 3, de que a Liderança Transformacional de professores poderia gerar efeitos positivos à aprendizagem e desempenho dos estudantes indiretamente, parece ser interessante a realização de mais pesquisas que testem esta hipótese especificamente.

Referências

- Akiri, A. A. (2013). Effects of teachers' effectiveness on students' academic performance in public secondary schools; Delta State-Nigeria. *Journal of Educational and Social Research*, 3(3), 105.
- Akiri, A. A., & Ugborugbo, N. M. (2009). Teachers' effectiveness and students' academic performance in public secondary schools in Delta State, Nigeria. *Studies on Home and Community Science*, 3(2), 107-113.
- Arslanagić-Kalajdžić, M., Kadić-Maglajlić, S., & Čičić, M. (2014). Students' Perceptions about Role of Faculty and Administrative Staff. *Business Education Service Quality Assessment*. Tržište, 26(1), 93-108.
- Asiyai, R. I. (2015). Improving Quality Higher Education in Nigeria: The Roles of Stakeholders. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 61-70.
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Balwant, P. T., Stephan, U., & Birdi, K. (2014). Practice what you preach: Instructors as transformational leaders in higher education classrooms. *Academy of Management Proceedings*, 2014(1). <https://doi.org/10.5465/ambpp.2014.57>
- Balwant, P. T. (2016). Transformational Instructor-Leadership in Higher Education Teaching: A Meta-Analytic Review and Research Agenda. *Journal of Leadership Studies*, 9(4), 20-42. DOI: 10.1002/jls.21423

- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. London, Great Britain: Collier Macmillan.
- BASS, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision, *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-36.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European journal of work and organizational psychology*, 8(1), 9-32.
- Beatty, M. J., & Zahn, C. J. (1990). Are student ratings of communication instructors due to "easy" grading practices?: An analysis of teacher credibility and student-reported performance levels. *Communication Education*, 39(4), 275-282.
- Bento, A. V. (2008). *Os estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira*. In J. Costa, A. Neto-Mendes, A. Ventura, (Orgs.), *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 145-157). Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolkan, S. (2015). Intellectually Stimulating Students' Intrinsic Motivation: The Mediating Influence of Affective Learning and Student Engagement. *Communication Reports*, 28(2), 80-91. DOI: 10.1080/08934215.2014.962752
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2009). Transformational leadership in the classroom: Fostering student learning, student participation, and teacher credibility. *Journal of Instructional Psychology*, 36(4), 296.
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2010). Transformational leadership in the classroom: The development and validation of the student intellectual stimulation scale. *Communication Reports*, 23(2), 91-105.
- Bolkan, S., Goodboy, A. K., & Griffin, D. J. (2011). Teacher Leadership and Intellectual Stimulation: Improving Students' Approaches to Studying through Intrinsic Motivation. *Communication Research Reports*, v. 28, n. 4, p. 337-346.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, USA: Harper & Row.
- Brisco, G. F. M., Gilli, J. J. Armengol, M. L., & Colombo, M. P. (2016). Higher Education Quality: What is the perception of the players involved? Conclusions of a comparative analysis. *Visión de Futuro*, 20(1), 24-43.
- Callahan, J. L. (2010). Constructing a manuscript: Distinguishing integrative literature reviews and conceptual and theory articles. *Human Resource Development Review*, 9(3), 300-304.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78(1), 27-49.
- Chambel, M. J., & Curral, L. (1998). *Questionário de clima e satisfação organizacional*. Lisboa, Portugal: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Chambel, M. J., & Curral, L. (2005). Stress in academic life: work characteristics as predictors of student well-being and performance. *Applied psychology*, 54(1), 135-147.
- Cohen, P. A. (1981). Student ratings of instruction and student achievement: A meta-analysis of multisection validity studies. *Review of educational Research*, 51(3), 281-309.
- Collay, M. (2013). Teaching is leading. *Educational Leadership*, 71(2), 72-76.
- Costa, J. H., Froemming, L. M. S., Araujo, F. O., y Nunes, J. M. G. (2018). ¿Puede el liderazgo de profesores aumentar la satisfacción de estudiantes? Una revisión de la literatura. *Revista Produção e Desenvolvimento*, 4, (3), 15-28.
- Cruz, G., Payan-Carreira, R., & Dominguez, C. (2017) Critical thinking education in the Portuguese higher education institutions: A systematic review of educational practices. *Revista Lusófona de Educação*, 38, (38), 43-61.
- Daniels, R., & Goodboy, A. K. (2014). Transformational leadership in the Ghanaian university classroom. *Intercultural Communication Studies*, 23(2).
- Froemming, L. M. S. (2001). *Encontros de serviços em uma instituição de ensino superior*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil.
- Gray, D. L., Anderman, E., & O'connell, A. A. (2011). Associations of teacher credibility and teacher affinity with learning outcomes in health classrooms. *Social Psychology of Education*, 14(2), 185-208.
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School leadership & management*, 23(3), 313-324.
- Harrison, J. L. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging leadership journeys*, 4(1), 91-119.
- Harvey, S., Royal, M., & Stout, D. (2003). Instructor's transformational leadership: University student attitudes and ratings. *Psychological reports*, 92(2), 395-402.
- Hassan, Z., & Yau, S. (2013). Transformational Leadership Practices and Student Satisfaction in an Educational Setting in Malaysia. *International Journal of Accounting and Business Management*, 1(1), 102-111.
- Hill, Y., Lomas, L., & Macgregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 11(1), 15-20.
- Howard, J. R., James III, G. H., & Taylor, David R. (2002). The consolidation of responsibility in the mixed-age college classroom. *Teaching Sociology*, 30(2), 214-234.
- Jacques, P. H., Garger, J., & Vracheva, V. (2016). The Effects of Two-Source Transformational Leadership on Student Outcomes of Service-Learning Projects. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 17(2), 152.
- Johnson, D. L., Joyce, B. P., & Sen, S. (2002). An Analysis of Student Effort and Performance in the Finance Principles Course. *Journal of Applied Finance*, 12(2).
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, USA: Berrett-Koehler Pub.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 201-227.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, USA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences*

- student learning. Minnesota, USA: The Wallace Foundation.
- Livingston, R. K. (2010). *An investigation of transformational leadership in a virtual learning environment*. (Tese de Doutorado). Capella University, Minneapolis, MN.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: Integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- McCroskey, J. C., Valencic, K. M., & Richmond, V. P. (2004). Toward a general model of instructional communication. *Communication quarterly*, 52(3), 197-210.
- Melchor Cardona, M., & Bravo, J. J. (2012). Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a Colombian university. *Estudios Gerenciales*, 28(125), 23-29.
- Millis, R. M., Dyson, S., & Cannon, D. (2009). Association of classroom participation and examination performance in a first-year medical school course. *Advances in physiology education*, 33(3), 139-143.
- Murphy, J. (1988). Methodological, measurement, and conceptual problems in the study of instructional leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(2), 117-139.
- Muzis, I. (2008). *Learning-Centered Leadership*. In Proceedings of the ATEE Spring University Conference "Teacher of the 21st Century: Quality Education for Quality Teaching". Riga: University of Latvia. p. 605-610.
- Neumerski, C. M. (2012). Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We Know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here? *Educational administration quarterly*, 49(2), 310-347.
- Pelliciari, M. R. (2013). *A liderança do docente como elo integrador no processo ensino-aprendizagem baseado em problemas (Problem-Based Learning) em ambientes híbridos na engenharia*. Dissertação (Mestrado em Economia, organizações e gestão do conhecimento) – Escola de Engenharia, Universidade de São Paulo, São Carlos, Brasil.
- Pogue, L. L., & Ahyun, K. (2006). The effect of teacher nonverbal immediacy and credibility on student motivation and affective learning. *Communication Education*, 55(3), 331-344.
- Pounder, J. S. (2004). *The classroom leadership styles of Hong Kong University teachers: a case study of teachers in a business school*. (Tese de Doutorado). University of Leicester, Leicester, United Kingdom.
- Pounder, J. S. (2005). *Full range leadership in the university classroom: a Hong Kong study* (Paper Series 055-045). Retrieved from <http://commons.ln.edu.hk/hkibswp/41>
- Pounder, J. S. (2006). Transformational Classroom Leadership: The Fourth Wave of Teacher Leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.
- Pounder, J. S. (2008a). Full-range classroom leadership: Implications for the cross-organizational and cross-cultural applicability of the transformational-transactional paradigm. *Leadership*, 4(2), 115-135.
- Pounder, James S. (2008b). Transformational leadership: Practicing what we teach in the management classroom. *Journal of Education for Business*, 84(1), 2-6.
- Pounder, J. S. (2014). Quality teaching through transformational classroom leadership. *Quality Assurance in Education*, 22(3), 273-285.
- Qi, J., & Weaver, R. (2005). Classroom organization and participation: College students' perceptions. *The Journal of Higher Education*, 76(5), 570-601.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288.
- Schwanke, R. B. (2014). *Processo de avaliação da satisfação do cliente em instituições de ensino superior: um estudo nas Comissões Próprias de Avaliação*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí/ RS, Brasil.
- Silva, D., Gimbert, B., & Nolan, J. (2000). Sliding the doors: Locking and unlocking possibilities for teacher leadership. *The Teachers College Record*, 102(4), 779-804.
- Stephanou, G., & Kyridis, A. (2012). University students' perceptions of teacher effectiveness and emotions in lectures: the role of socio-cognitive factors, and academic performance. *International Education Studies*, 5(2), 58.
- Tella, A. (2007). The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(2).
- Treslan, D. L. (2006). Transformational Leadership in the Classroom: Any Evidence? *Education Canada*, v. 46(2), 58-62.
- Tsai, K. C., & Lin, K. (2012). Rethink student evaluation of teaching. *World Journal of Education*, 2(2), 17.
- Vergara, S. (2012). *Métodos de pesquisa em administração* (5ª ed). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Voelkl, K. E. (1995). School warmth, student participation, and achievement. *The Journal of Experimental Education*, 63(2), 127-138.
- Walumbwa, O., Ojode, L. A. (2000, March). *Gender stereotype and instructors' leadership behavior: Transformational and transactional leadership*. In Midwest Academy of Management Annual Conference. Midwest Academy of Management, Chicago, USA.
- Walumbwa, O., Wu, C., & Ojode, L. A. (2004). Gender and instructional outcomes: The mediating role of leadership style. *Journal of Management Development*, 23(2), 124-140.
- Williams, R. L., & Clark, L. (2002). *Academic Causal Attributions and Course Outcomes for College Students*. Washington DC, USA: Educational Research Information Center.
- Wilson, A. J., Liu, Y., Keith, S. E., Wilson, A. H., Kermer, L. E., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2012). Transformational teaching and child psychological needs satisfaction, motivation, and engagement in elementary school physical education. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1(4), 215.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of educational research*, 74(3), 255-316.
- Yavuz, H. Ç., Yalçın, S., & Dibek, M. I. (2017) The effects of student and teacher level variables on TIMSS 2007 and 2011 mathematics achievement of Turkish students. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 42(189).