



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Gestão Educacional

Dissertação

**A influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania
organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar**

Autor

Emília Cristina Mamede Isaías

Orientador: Professor Doutor João Pissarra

ÉVORA 2012

A influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Gestão Educacional

Dissertação

A influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar

Autor

Emília Cristina Mamede Isaías

Orientador: Professor Doutor João Pissarra

Agradecimentos

A todos aqueles que, contribuíram, de alguma forma, me ajudaram e incentivaram a prosseguir com este Projecto.

A influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar

Resumo

O presente trabalho pretende destacar a importância da influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional no desempenho profissional. Na tentativa de desvendar algumas especificidades relacionadas com este tema pretendemos com este estudo esclarecer os efeitos das percepções de diferentes estilos de liderança no compromisso dos profissionais (docentes e não docentes) e nas diferentes dimensões da satisfação face à sua actividade profissional. Definiram-se como principais objectivos do estudo: i) Compreender as práticas de liderança do gestor pedagógico, ii) Analisar até que ponto o estilo de liderança utilizado influencia o empenho e a satisfação dos docentes e não docentes, iii) Analisar e identificar as diferentes percepções dos docentes e não docentes sobre a liderança efectuada no seu contexto escolar, iv) Relacionar os diferentes factores influenciadores no desempenho profissional dos docentes e não docentes.

O quadro teórico de referência aborda os conceitos de liderança, fazendo um breve historial acerca das teorias e estilos de liderança, evidenciando os estilos de liderança transformacional, transaccional e *laissez-faire*, abordando ainda a satisfação com o trabalho e os comportamentos de cidadania organizacional.

No quadro metodológico participam os actores integrantes de três escolas do ensino secundário c/ 3º ciclo, sendo que para tal utilizamos a técnica de amostragem de conveniência não probabilística. Foi construído um modelo de investigação, que envolveu as componentes teóricas do quadro de referência, permitindo-nos, assim, identificar o estilo de liderança predominante face à satisfação e comportamentos de cidadania organizacional verificados no seu desempenho profissional.

Os resultados do estudo evidenciaram que a liderança transformacional influencia de forma significativa a satisfação profissional, verificando-se menor influência nos comportamentos de cidadania organizacional.

Palavras-chave: tipos de liderança, satisfação com o trabalho, comportamentos de cidadania organizacional.

The influence of Leadership on satisfaction of organizational citizenship behaviour and professional development in school context.

Abstract

This work is part of a qualitative research aiming to highlight the importance of the leadership influence on satisfaction and organizational citizenship behavior in professional performance. In an attempt to reveal, with this study, some specificity related to this issue, we intend to clarify the effects of the perception of different leadership styles on performance of professionals (teachers and staff) as well as the different dimensions of their own satisfaction with work.

As key objectives of the study were defined: i) Understand the leadership practices of the educational manager, ii) analyze how the used leadership style influences the commitment and satisfaction of faculty and staff, iii) Analyze and identify the different perceptions teachers and staff had on their school context, iv) Relate the different factors influencing the professional performance of teachers and staff.

The theoretical framework deals with the concepts of leadership with a brief history about the theories and leadership styles, highlighting the transformational leadership styles, transactional and *laissez-faire*, still taking into account job satisfaction and organizational citizenship behaviors.

In the methodological framework take part different perceptions of the members of three secondary schools plus 3rd cycle, using the sampling of the technique of non-probability. A model of research was built involving the components of the theoretical framework, allowing us to identify the predominant leadership style facing satisfaction and organizational citizenship behaviors in their professional performance.

The results of the present study showed that transformational leadership significantly influences job satisfaction, while a smaller influence was noticed on organizational citizenship behavior.

Keywords: types of leadership, job satisfaction, organizational citizenship behavior.

Índice de figuras

Figura

1- Roda da qualidade	32
----------------------------	----

Índice de quadros

Quadro

1 – Distinção dos comportamentos próprios do papel extra-papel.....	35
2 – Dimensões mais comuns dos CCO.....	38
3 – Dados demográficos	49
4 – Dados profissionais	50
5 – Fiabilidade e consistência interna da escala de liderança.....	55
6 – Medidas descritivas das dimensões da escala de satisfação profissional	56
7 – Fiabilidade e consistência interna da escala de satisfação profissional.....	57
8 – Medidas descritivas das dimensões da escala de satisfação profissional	57
9 – Fiabilidade e consistência interna da escala de CCO docentes	58
10 – Medidas descritivas das dimensões da escala de CCO docentes.....	58
11 – Fiabilidade e consistência interna da escala de CCO não docentes	59
12 – Medidas descritivas das dimensões da escala de CCO não docentes.....	59
13 – Resultados da regressão linear – Docentes SatisfaçãoSaláriosPromoções.....	60
14 – Resultados da regressão linear – Docentes RelaçãoTarefas	61
15 – Resultados da regressão linear – Docentes CCOEscola.....	61
16 – Resultados da regressão linear – Docentes CCOEquipa	62
17 – Resultados da regressão linear – Docentes CCOAluno	62
18 – Resultados da regressão linear – Não docentes SatisfaçãoSaláriosPromoções	63
19 – Resultados da regressão linear – Não docentes RelaçãoTarefas	63
20 – Resultados da regressão linear – Não docentes CCOEquipa	64
21 – Resultados da regressão linear – Não docentes CCOEscola	64
22 – Correlações médias e desvios padrão entre as dimensões das escalas de liderança, satisfação e CCO dos Docentes	65
23 – Correlações médias e desvios padrão entre as dimensões das escalas de liderança, satisfação e CCO dos Não docentes	65

Índice

Resumo	II
Abstract.....	III
Índice de figuras	IV
Índice de quadros.....	V
Introdução.....	1
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO.....	3
1. O que se entende por liderança.....	4
2. Abordagens funcionalistas de liderança	6
2.1. Abordagem dos traços de personalidade	7
2.2. Abordagem comportamental	8
2.3. Abordagem situacional	10
3. Estilos de liderança transformacional, transaccional e <i>laissez-faire</i>	11
4. Organização escolar e liderança	18
5. Satisfação com o trabalho.....	25
5.1. Modelos centrados nos indivíduos, nas situações e na interacção entre indivíduos e as situações.....	27
5.2. Causas e consequências da satisfação.....	29
5.3. Consequências internas e externas da satisfação	30
5.4. Medição da satisfação no trabalho.....	33
6. Comportamentos de cidadania organizacional.....	34
6.1. CCO como desempenho contextual.....	37
6.2. Dimensões dos CCO	37
6.3. O que leva as pessoas a demonstrar CCO?.....	39
6.4. Medição dos CCO.....	41
6.5. Os CCO dos docentes e não docentes.....	43
7. Hipóteses e modelo de análise	44

CAPÍTULO II – QUADRO METEDOLÓGICO	47
1 – Natureza do estudo	48
2 – Participantes	49
3 – Procedimentos	51
3.1. Instrumentos e Medidas	52
3.1.1. Liderança	54
3.1.2. Satisfação Profissional	56
3.1.3. CCO	57
4 – Resultados	60
4.1. Regressões lineares das dimensões apresentadas	60
4.2. Correlações das dimensões apresentadas.....	64
5 – Limitações do estudo	66
CAPÍTULO III – CONCLUSÕES	68
Referências bibliográficas	70
Anexos.....	82
Anexo I – Questionário sobre Liderança Escolar para Docentes	
Anexo II – Questionário sobre Liderança Escolar para NDocentes	

Introdução

Vivemos num mundo das organizações, um mundo em que todas as mudanças ocorrem muito rapidamente e de modo incessante. A sociedade tem experimentado inúmeras mudanças e transformações, pois todo o sistema capitalista alcançou um poder que nunca foi imaginado, expandiu-se de maneira incessante na vida social, em todas as esferas da área produtiva.

Os factores principais que fazem as organizações repensarem as suas actividades organizativas e gestão interna, depreendem-se essencialmente, com o desenvolvimento tecnológico.

Segundo Syroit (1996), a liderança é um conjunto de actividades de um determinado indivíduo que geralmente ocupa uma posição hierarquicamente superior, actividades que são dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros com o objectivo principal de atingir os objectivos do grupo. Funciona como influência interpessoal exercida numa determinada situação, conduzida através de uma comunicação eficaz entre os diversos intervenientes, em contextos variados.

É sobre a análise da percepção deste processo que este trabalho pretende trazer um pequeno contributo de reflexão e de pesquisa, atendendo ao complexo fenómeno que constitui a liderança e a sua influência na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional no desempenho organizacional. Não existindo evidências empíricas sobre o impacto do estilo de liderança, em concreto, no desempenho. Trata-se de um processo complexo, pois a percepção da liderança tem igualmente efeitos na motivação e compromisso dos colaboradores. A proposta vai no sentido de encontrar efeitos directos e de mediação entre estes factores, para explicar o desempenho e satisfação destes grupos profissionais.

O objectivo deste estudo é discutir e compreender o impacto dos estilos de liderança percebido no compromisso dos colaboradores para com a organização escolar e os níveis de satisfação nos diferentes grupos profissionais. A hipótese a considerar será a de que os profissionais que percebem o dirigente como um líder transformacional mostrar-se-ão mais comprometidos e satisfeitos.

Numa primeira abordagem faremos a análise dos estilos e teorias da Liderança Organizacional na sua globalidade, tendo em conta que, para se analisar um fenómeno

tão complexo como este, se deve compreender todos os seus elementos constitutivos e as funções que lhe estão associadas.

Embora sem pretender esgotar a problemática que serve de enquadramento ao estudo, a presente investigação propõe-se ajudar na clarificação do papel desempenhado pelos docentes e não docentes perante uma perspectiva de liderança eficaz. E deste modo contribuir para o conhecimento científico de uma linha de investigação fortemente marcada por trabalhos de carácter especulativo.

Além dos objectivos científicos, a nossa pesquisa foi desenhada no sentido único de contribuir para a melhoria administração das escola se dos seus recursos, ajudando a fazer luz sobre os diversos efeitos que uma situação destas pode ter na vida, e o papel do profissional do ensino como auxiliador.

Trata-se de um estudo de natureza académica mas reveste-se de interesse para todos os profissionais de Educação, na medida em que aborda questões importantes no seu desempenho profissional.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. Assim, o capítulo I, aborda enquadramento teórico, através da esquematização dos mais importantes temas que estão envolvidos no nosso objectivo de estudo, tal como a Liderança. A metodologia utilizada é abordada no capítulo II. E no capítulo III encontra-se esquematizado as conclusões do nosso estudo com a apresentação das limitações encontradas e as nossas sugestões futuras.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO

1. O que se entende por Liderança

Liderança é um dos temas que tem merecido, por parte dos investigadores e profissionais, bastante atenção considerando-se como um tópico fundamental nas relações de trabalho. O interesse é crescente e notório, tendo havido uma explosão de estudos desde a segunda metade do século XX. Em 1974, na primeira edição do livro *Handbook of leadership*, de Bernard Bass e Ralph Stogdill, foram identificados 3.000 estudos e na edição de 1990, 7.000.

Durante muitos anos a liderança foi entendida e, por consequência, estudada como um traço de personalidade do líder, de características inatas e pessoais do sujeito. Sempre se discutiu o significado de liderança e líder dentro das temáticas filosóficas e históricas, destacando o papel de preponderância desenvolvido pelo sujeito, como elemento a copiar (detentor do conhecimento/iluminado) e/ou como escritor de uma história de pessoas influentes que definiram o curso da humanidade. Actualmente o conceito de liderança é um conceito complexo, a maior parte dos autores defendem uma perspectiva de liderança que coloca em destaque os valores e as pessoas, ou mesmo as pessoas unidas em torno de valores, associando o conceito de Liderança ao termo Influência. Desde o início do século passado, este tema saiu do âmbito exclusivo das disciplinas acima referidas, para ser observado, estudado e aplicado no seio de outras matérias e com outras matrizes.

Seria difícil, senão impossível, apresentar todas as teorias que existem sobre liderança, sendo que estas apresentam muita ambiguidade na sua definição, Bass (1990), “existe quase o mesmo número de definições distintas sobre liderança quanto o número de pessoas que tentaram defini-la” (p.11). Esta proliferação de definições em volta do tema levou Joseph Rost (1991), a dizer que por existir uma tão prolixa definição, os estudiosos e eruditos não sabem o que é que estão, na realidade, a estudar.

Contudo, e nas várias respostas à pergunta: O que é liderança? Encontramos várias definições de referir. Bass (1990) define Liderança como uma interacção conjunta entre vários intervenientes de um determinado grupo, em que muitas vezes implica uma estruturação frequente de uma situação, pois para este autor o conceito de liderança está relacionado com o alcançar de objectivos estimulando o compromisso voluntário através da influência das pessoas de determinado grupo.

Na mesma vertente, Jacobs & Jacques (1990) definem liderança como, o envolvimento e esforço colectivo compromisso e disponibilidade para alcançar um objectivo dentro de um determinado propósito, sentido e direcção.

Para Monserrat (2004), a liderança “decorre da capacidade de influência de uma pessoa sobre as outras. Assiste-se, assim, frequentemente à identificação positiva e à projecção dos subordinados sobre o líder”, acrescentando ainda o autor que o líder é “portador de filosofia da organização, a sua liderança baseia-se na competência e na capacidade de explicar as suas decisões” (p.97).

Sendo assim, a influência provoca mudança de comportamentos nas pessoas devendo-se ao facto de esta envolver conceitos como o poder e autoridade. A autoridade é assim, potencial de influência de uma pessoa sobre as outras. A autoridade significa o poder que uma pessoa detém, determinada pelo papel ou posição assumida na organização. Mas a liderança não é um processo de influência unidireccional, como refere Rego (1997), líderes e liderados são parceiros de influências na execução de trabalho, afectam-se mutuamente, sendo que para haver bons líderes tem que haver bons seguidores, sendo que o inverso também se aplica.

Elias (2008) refere que a essência do processo de liderança nas organizações é a capacidade de envolvimento e compromisso demonstrada por alguém que leva o grupo a querer aderir, concretizar e realizar actividades e objectivos de determinados projectos e não simplesmente realizá-las, desenvolvendo as relações interpessoais.

Os autores são unânimes em reconhecer que a liderança é envolta num processo de influência sobre determinado grupo de pessoas, no entanto, as diferenças que estes mais evidenciam centram-se no modo como a liderança é exercida. Portanto, não existe um conceito unívoco de liderança.

2. Abordagens sobre as Teorias de Liderança

A maior parte das teorias existentes sobre a Liderança foram estudadas por muitos investigadores durante décadas, em que factores como a empatia, extroversão, desempenho e inteligência foram determinantes no que se relaciona com a posição de liderança.

Estas teorias especificaram no seu conteúdo, a existência de traços característicos, como a personalidade, emoções e situações casuais, que vão de encontro às relações humanas. Assim, o século XX foi o século dos estudos organizacionais, em que os anos 40 ficaram marcados pela preocupação dos autores em identificar os diversos atributos pessoais e os traços de personalidade necessários para o líder.

Posteriormente, nos anos 60 o domínio do comportamento organizacional foi marcado pela chamada de atenção para as variáveis situacionais que poderiam influenciar a eficácia da liderança.

É nos anos 80 que procede um movimento centrado na compreensão e importância da capacidade transformacional dos líderes na sua relação com os colaboradores, na preocupação de integrar diversos aspectos comportamentais e os traços da personalidade de quem lidera.

Os novos modelos foram importantes para a definição de factores situacionais que modelam a relação entre os comportamentos dos líderes e a sua eficácia nos colaboradores. As teorias cognitivo-comportamentais de Evans (1970) e House (1971), exercem um papel fundamental na evolução do conceito de liderança.

2.1. Abordagem dos traços de personalidade

Os primeiros estudos sobre liderança referem que a maior parte dos investigadores procurava descrever os traços mais importantes de um líder, como os traços da personalidade, capacidades e características físicas. Estas características eram determinantes da essência ou da natureza de uma pessoa. Os líderes, apresentariam capacidades inatas, bem como um QI superior aos seus subordinados.

Deste modo, Chiavenato (1993), indica alguns dos principais traços, apontados por vários autores, a saber:

- ✓ Traços físicos: energia, aparência e peso;
- ✓ Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança;
- ✓ Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa;
- ✓ Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa.

Contudo, o mesmo autor refuta estas teorias, pois no seu entendimento, estas não evidenciam os traços de personalidade e características que realçam os aspectos da liderança,

- ✓ não dão importância à influência e reacção dos subordinados nos resultados da liderança;
- ✓ não fazem distinção entre traços para atingir determinados objectivos,
- ✓ ignoram o contexto situacional da liderança ;
- ✓ defendem que uma pessoa dotada de traços é sempre líder em qualquer situação.

No entanto, o simples enunciar de algumas características pessoais de liderança podem constituir um modelo para ter em atenção.

2.2. Abordagem Comportamental

Os autores White & Lippitt (1939), distinguem estas abordagens como tendo impacto nos seus seguidores. Ao contrário das teorias dos traços da personalidade, que se referem àquilo que o líder é, estas abordagens referenciam o que o líder faz.

A escolha da utilização do estilo de liderança está relacionada com todos aqueles que lhe trarão resultados mais positivos, adoptando o estilo mais eficaz e adequado às circunstâncias, como do grupo como do projecto e objectivos a seguir. Sendo que o estilo de liderança tem a ver com o contexto e a situação corrente, tendo em conta as características do grupo e as características pessoais de quem lidera.

Segundo White & Lippitt (1939) existem três tipos de estilos de liderança:

- ✓ Autocrática: neste tipo de liderança a ênfase está no líder que fixa as diferentes directrizes, sem qualquer participação do grupo, determinando as técnicas para a resolução de tarefas específicas. Apresenta uma posição de dominador do grupo, personalizando elogios e críticas formuladas ao trabalho de cada membro do grupo.
- ✓ Democrática: a ênfase está no líder e nos restantes membros do grupo, onde a decisão das directrizes assumidas é debatida e estimulada pelo líder com o grupo. O líder procura ser um membro ao nível dos restantes do grupo, limitando-se aos factos nas suas críticas e elogios.
- ✓ Liberal ou *laissez-faire*: neste tipo de liderança existe uma liberdade total para todas as decisões globais ou individuais em que o líder participa de forma mínima. Limitação da participação do líder no debate, bem como na avaliação e regulação do curso dos acontecimentos apenas fazendo comentários irregulares, quando solicitado, sobre as actividades dos membros. É da responsabilidade do grupo a divisão das tarefas e a escolha do companheiro de trabalho.

Todos os estilos de liderança são passíveis de mudanças, não apresentando nenhuma limitação em termos de tempo e de espaço. Os tipos de liderança não são estanques,

podendo uns resolver e funcionar na insuficiência dos outros. Exemplos disto, quando os processos liberais e democráticos não resultam, os autocráticos podem dar resposta.

Para Penteadó (1986), os três estilos de liderança podem ser utilizados por um líder, no dia-a-dia, de acordo com os seus subordinados e circunstância do momento. Liderança autocrática quando expressa uma ordem, liderança democrática quando consulta os liderados para a tomada de decisões e liderança liberal quando apenas sugere algo ao grupo.

2.3. Abordagem Situacional

Para, de certa maneira, colmatar as lacunas dos modelos comportamentais, muitos investigadores começaram a dar mais ênfase ao entendimento de liderança nos aspectos situacionais e contextuais, que estão relacionadas com as características que afectam o trabalho do líder. Nesta Teoria definiu-se a maturidade como a capacidade e a disposição das pessoas em assumir a responsabilidade de liderar. Como já vimos, as teorias dos traços de personalidade centram-se nas características do líder e as teorias dos estilos de liderança, no impacto que o comportamento do líder produz nos subordinados. O que as teorias situacionais referem é que não existe um único estilo ou característica de líder que satisfaça toda e qualquer situação de liderança. A cada situação, deve ser aplicado o tipo de liderança que lhe seja mais conveniente.

Estas teorias permitem ao líder, com uma maior versatilidade, alterar a sua actuação e adequá-la a um determinado tipo de liderança ou escolher um tipo de liderança e adaptá-lo à situação concreta.

Segundo Vroom (2000), o comportamento do líder é visto como uma variável dependente da situação, afectando a forma como este se comporta.

A situação determina a conduta, sendo a liderança entendida como um processo dinâmico e alterável, deste modo, para Hersey & Blanchard (1986), não existe um único estilo de liderança apropriado para toda e qualquer situação, sendo o comportamento do líder e os subordinados, as variáveis modificadoras deste processo. Em que o líder exerce influência sobre os seus colaboradores, através do comportamento, tarefa e relacionamento. Tendo em conta a sua maturidade psicológica e profissional.

A maturidade psicológica segundo Hersey (1986), compreende a disposição e motivação para realizar uma determinada tarefa, estando relacionada com o empenho e confiança. Por outro lado, a maturidade profissional está relacionada com a capacidade de realizar determinadas tarefas. Pressupondo estes conceitos, o autor Hersey (1986) definiu a liderança Situacional como a liderança que se baseia na inter-relação entre a quantidade de orientação e direcção, a quantidade de apoio sócio-emocional e o nível de prontidão (Galvão, 1995).

3. Estilos de Liderança Transformacional, Transaccional e *Laissez-faire*

As primeiras abordagens de liderança foram direccionadas para a personalidade (traços de personalidade), identificavam as características do líder eficaz em qualquer situação. Na liderança carismática, o carisma do líder é visionado como um “dom divino” que nasce com o mesmo, permitindo e induzindo as pessoas que estes líderes conseguem mudar o rumo dos acontecimentos e de transformar as organizações (Ferreira, Abreu & Caetano, 1996). No entanto os estudos revelam que existe alguma controvérsia, nomeadamente no saber se o carisma é o principal atributo do líder, se é resultado de factores contextuais ou se existem alguma influência entre líderes e liderados. Assim, o carisma surge das percepções das qualidades e comportamento do líder por parte dos seus seguidores, influenciadas quer pelo contexto de liderança, quer pelas necessidades individuais e colectivas dos liderados.

Para Cunha e Rego (2005):

“Os estudiosos da liderança carismática têm-se dedicado a identificar, para além dos traços do líder, outros aspectos: os comportamentos do líder, as características dos seguidores, as situações mais propícias ao carisma, e os efeitos dos líderes sobre os seguidores.

É hoje quase consensual que a liderança carismática não ocorre (apenas) porque o líder está dotado de determinadas características e/ou se comporta de um dado modo. Antes se assume que ela surge quando essas características dos seguidores e com determinadas situações (normalmente, de crise). O processo pode ser compreendido mediante a analogia da explosão (Klein e House, 1995): esta só ocorre quando há matéria inflamável (os seguidores), o oxigénio (a situação) e uma faísca (o líder). Basta que uma destas condições se não verifique para que processos de liderança carismática não ocorram” (p.25).

House (1977), propõe a teoria do líder carismático, sugerindo quatro características usadas pelos grandes líderes: a dominância, a autoconfiança, a necessidade de influenciar e a elevada convicção nas suas crenças e ideais.

Os liderados, na tua teoria da liderança carismática, atribuem ao líder capacidades extraordinárias quando observam certos comportamentos.

A mais recente teoria sobre o tema de liderança organizacional, a liderança transformacional tem-se tornado tema importante devido aos seus resultados positivos a nível individual, grupal ou organizacional.

Para Martins (2010), a liderança transformacional influencia o desempenho dos seguidores e os seus resultados organizacionais. Os primeiros trabalhos tiveram origem no autor Burns (1978), onde foi exemplificada a liderança exercida por indivíduos que introduzissem mudanças notórias na sociedade, nas atitudes e comportamentos dos membros da organização, permitindo desta forma que os seus objectivos fossem alcançados, através do empenho e compromisso. Deste modo, o autor defendeu que a liderança transformacional motiva os seus seguidores apelando ao seu interesse.

Posteriormente Bass (1985), foi o seu precursor onde definiu liderança transformacional com base nos efeitos que o líder tem sobre os seus seguidores. Em que estes reconhecem o seu valor, respeito e lealdade e portanto estão motivados a colaborar.

Podemos identificar as principais características da Teoria Transformacional, tendo em conta os atributos dos líderes transformacionais, a saber:

- ✓ vêm-se a si próprios como agentes de mudança;
- ✓ são prudentes na tomada de riscos;
- ✓ promovem valores-chave que guiam o comportamento das pessoas;
- ✓ são visionários que acreditam na sua instituição.

No que diz respeito à liderança transaccional, o líder determina todos os procedimentos que os elementos do grupo devem ter. O líder serve-se da sua autoridade, que lhe é reconhecida, para exercer o poder, existe uma relação entre líderes e liderados de troca de recompensas, por parte do líder, no que respeita ao garantir do empenho por parte dos seus liderados (Bass, 1999). Neste tipo de liderança, o líder apenas indica quais os comportamentos a adoptar e os objectivos a seguir, não instigando influência e motivação nos seus seguidores na concretização dos objectivos desejados (Antonakis, Avolio & Sivasubramanian, 2003; Bass & Riggio, 2006).

Para se obter o sucesso pessoal ou organizacional o estilo de Liderança é fundamental, quer se esteja a dirigir uma equipa de futebol ou se está a frente de uma grande empresa. Os líderes apresentam personalidades bastante distintas, diferentes formações, e mesmo diferentes motivos para liderar. O modelo de Rensis Likert (1961), desenvolveu quatro estilos de Liderança, utilizados conforme o líder utiliza a sua autoridade perante os seus subordinados, a saber:

- ✓ Liderança Autoritária: estilo de liderança em que o líder controla tudo de uma forma rígida, com ameaças, punições, a comunicação é quase raro e o trabalho de grupo inexistente. Tendo como consequências negativas a submissão e a dependência e principalmente a desmotivação. Este tipo de liderança verifica-se essencialmente em situações laborais em que a mão-de-obra é intensa e não especializada.
- ✓ Liderança autoritária benevolente: apresenta-se de forma autoritária mas menos rígida, com a existência de alguma consulta de opinião, associando as ameaças a recompensas. Este tipo de liderança acontece também em situações de mão-de-obra intensa mas um pouco mais especializada.
- ✓ Liderança Consultiva: este tipo de liderança é mais participativa, em que as tarefas e os objectivos a atingir são discutidas e apresentadas antes da realização do trabalho. Permite uma motivação entre os funcionários. Acontece geralmente em empresas de serviços industriais.
- ✓ Liderança Participativa: tipo de liderança em que todos os funcionários da organização participam democraticamente na tomada de decisões, existindo uma boa comunicação entre todos. Permitindo existir uma segurança colectiva e uma maior motivação.

Durante muitos anos foi interesse dos investigadores pesquisar sobre as Teorias de liderança, nomeadamente se se tratava de liderança autocrática ou democrática, ou mesmo se a liderança seria de forma participativa ou directiva.

Weber (1924/1947) salientou a importância do líder carismático, definindo-o como alguém que “surge em tempos de crise, com especiais poderes que lhe permitem levar a cabo grandes feitos no qual os seguidores colocam o seu destino nas mãos” (p. 24).

Já Trice & Beyer (1991) referem, com base na teoria de Weber, cinco elementos que estão na base e emergência de um líder carismático:

- a) pessoa com elevados dotes;
- b) crise social ou situação de desespero;
- c) ideias que levam a uma situação inovadora;
- d) conjunto de seguidores que são atraídos pelas qualidades do líder;
- e) validação de poderes óptimos devido a um conjunto de sucessos.

Tendo em conta o carisma de um líder o autor House (1977) introduz um conjunto de preposições no sentido de explicar o impacto psicológico dos líderes e dos seus seguidores, através da explicação da interacção que se gera entre ambos. Assim salienta a importância da afiliação, poder e motivos de realização pessoal e profissional. Neste contexto, os líderes carismáticos são vistos como corajosos, auto-confiantes e com grandes convicções morais.

Posteriormente, Burns (1978) tendo em conta a relação líder / seguidores, salienta que esta pode ser mediada por uma componente transaccional, como valor de troca e transformacional, promovida pela motivação, moral e aspirações éticas.

Para Cialdini (2001), o processo de liderança inclui “fazer coisas aos outros” (p.72), e por isso torna-se importante e fundamental entender o que levam as pessoas a ouvirem e a seguirem os líderes.

Existe um conjunto de factores sociais e contextuais do impacto sobre a capacidade do líder de influenciar os seus seguidores, incluindo a cultura do grupo, e da sociedade na qual o grupo de insere.

Segundo Antonakis & House, (2002) os líderes transformacionais são aqueles que percebem o impacto das suas acções a nível grupal e no sistema social, mantendo os seus seguidores motivados e vinculados.

Para Bass & Avolio (2004) os líderes segundo o modelo transformacional apresentam como principal objectivo modificar a forma como os seus seguidores percebem e reagem perante os desafios, empenham a inovação do indivíduo e do grupo e organização.

Popper & Mayselless (2002) salientam a importância do líder transformacional assente em quatro proposições. Uma delas refere-se ao desejo de influenciar e ser auto-eficaz, uma segunda proposição evidencia que os líderes transformacionais são pessoas com forte vontade de dar, demonstrando grandes preocupações com os outros. A terceira proposição refere-se à característica dos líderes serem indivíduos optimistas, e a última proposição salienta que estes são caracterizados por um grande nível de curiosidade e abertura a novas experiências. Segundo os autores, os líderes transformacionais apresentam uma estrutura psicológica que tem tendência para ascendência social e na capacidade de influenciar os outros, através da motivação, envolvimento e compromisso com as tarefas.

Já no que se relaciona com a liderança transaccional, a ideia chave representa o reconhecimento dos processos alcançados. Segundo Bass (1999), “a liderança transaccional refere-se à relação de troca entre o líder e os seus subordinados no sentido de responder aos seus próprios interesses”, (p.10). Para o autor, a liderança transaccional representa um pré-requisito de uma liderança mais eficaz. Através do esquema seguinte podemos evidenciar os pressupostos de uma liderança transaccional segundo Bass (1999).

Desta forma, podemos evidenciar que os líderes transformacionais não substituem o processo transaccional, existindo de forma associada. Uma motivação inspiracional do líder tem como consequência um reforço contingente, um esforço extra que levam ao desempenho esperado.

Actualmente as organizações são confrontadas com rápidas mudanças necessitando, por isso, de uma liderança mais flexível e adaptável. Este tipo de líderes responde de forma mais eficaz às mutações conjunturais em que vivem as organizações, ultrapassando desafios e arrastando os seus subordinados de forma eficiente, trabalhando em equipa com os seus colaboradores e promovendo a geração de soluções criativas para problemas complexos (Bennis, 2001). Para Bass, este tipo de liderança

adaptável é transformacional (1985), a liderança transformacional depende, em parte, do contexto no qual os líderes e seguidores interagem. Para o mesmo autor esta liderança é mais associada à reflexão de valores sociais e emerge em tempos de angústia e mudança enquanto a liderança transaccional é mais provável ser observada numa sociedade bem ordenada.

Tal como a maioria da literatura, que examinou os dois tipos de liderança dentro de condições estáveis, também o foco deste estudo é examinar a influência da liderança transaccional e transformacional nos CCO e na satisfação do universo escolar, dividido em dois grupos, docentes e não docentes.

Torna-se aqui necessário distinguir a liderança transaccional e transformacional. Antes da introdução da teoria de liderança carismática transformacional na literatura (Bass, 1995; Burns, 1978; House, 1977), a referência a uma liderança efectiva nas organizações e nos comportamentos tinha como ponto fulcral o contingente transaccional. A liderança transaccional pressupõe que os seguidores concordam e aceitam as orientações do líder em troca de reconhecimento, louvores ou recompensas quando os objectivos ou metas são alcançados (Podsakoff, Todor, & Skov, 1982). A clarificação das metas e objectivos e o reconhecimento dado, uma vez alcançados, vai ao encontro das expectativas do desempenho individual e colectivo (Bass, 1985). Nesta gestão por expectativa, o líder define as normas padrão de comportamento, podendo punir os desvios. Este estilo de liderança implica uma monitorização próxima para identificar desvios, erros e enganos e tomar as acções correctivas tão rápido quanto possível. Para Bycio, Hackett, & Allen (1995); Hunt & Schuler (1976); Podsakoff, Todor, Grover, & Huber (1984) o estilo de liderança transaccional com o sistema de recompensas está relacionado com o compromisso, desempenho e satisfação positivos por parte dos colaboradores. Goodwin, Wofford, and Whittington (2001) fazem referência a uma relação positiva entre a liderança transaccional e suas recompensas com CCO.

Os componentes da liderança transformacional e transaccional foram identificados de várias maneiras, tais como o uso de análises factoriais, observações, entrevistas e descrições de líder ideal por parte dos subordinados. Utilizando o Multifactor Leadership Questionnaire (MQL-Form 5X; Avolio & Bass, 2002), Avolio, Bass, Jung (1999) identificam os componentes distintos de liderança transformacional. Os quatro componentes identificados como o constructo de ordem superior de liderança e referidos por Avolio et al são:

Influência idealizada, estes líderes são admirados, respeitados e confiáveis. Os seguidores querem imitar os seus líderes. O líder considera as necessidades dos seus seguidores, partilha riscos e é consistente com a ética, os valores e princípios.

Motivação: os líderes comprometem-se de maneira que motivam aqueles que o rodeiam, dando significado e sendo um desafio ao trabalho dos seus colaboradores. Despertam o espírito de grupo, o optimismo e o entusiasmo, encorajam a olhar o futuro como um desafio atractivo.

Estímulo intelectual: os líderes estimulam o esforço dos seus seguidores para serem criativos e inovadores, questionando e reorientando problemas, abordando situações antigas de novas maneiras. Não existe crítica pública por erros da equipa. Soluções criativas e novas ideias são solicitadas ao grupo de modo a que se sintam envolvidos.

Consideração individual: os líderes dedicam atenção às necessidades individuais para o crescimento e realização, agindo como treinadores ou mentores. As qualidades dos seguidores são potencializadas, existem novas oportunidades de aprendizagem dentro de um clima favorável. As diferenças individuais são respeitadas e reconhecidas.

A liderança *Laissez-faire* refere-se a um tipo de não-liderança, em que os indivíduos evitam tomar uma determinada posição, de tomar decisões e abdicam da sua autoridade. É demonstrado um elevado número de comportamentos de passividade e ineficiência, que têm como consequência um desempenho fraco de liderança.

4. Organização escolar e liderança

Para Barroso (1996), a escola é apresentada como “construção social”, valorizando o papel dos indivíduos e afirmando o “primado dos valores sobre os factos” (p.170).

No que se refere ao estudo da escola, esta abordagem crítica permitiu fazer a ruptura teórica e metodológica, com o paradigma científico-racional que tradicionalmente dominava a análise da sua organização e administração. As escolas passam a ser vistas como construções sociais. É valorizado, na sua análise, o papel dos indivíduos e o contexto social e histórico da sua acção. São abandonadas as metodologias “positivistas” e desenvolvem-se os estudos “etnográficos”. São postos em causa os princípios da racionalidade administrativa e defende-se o “primado dos valores sobre os factos”, na gestão das organizações educativas.

Estêvão (2002), analisa diferentes metáforas organizacionais para a mudança escolar na perspectiva da globalização, em que as organizações tendem a ter uma estrutura mais radial, utilizando a metáfora de rede, identifica igualmente novas tendências nas organizações, como sistemas de processamento de informação, organizações flexíveis e democráticas e redes globais complexas. Em que todas elas têm características comuns.

O que se pode concluir é que em todas as perspectivas, dá-se importância ao enfoque das pessoas, nos valores partilhados, no desenvolvimento da cultura organizacional com as pessoas e na liderança transformacional.

Através de um percurso de revisão bibliográfica, podemos reflectir que existe um consenso bastante alargado, em considerar a importância dos valores das pessoas e do diálogo numa liderança organizacional, capaz de responder a diversos desafios do mundo actual, tais como a globalização, o acelerado desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, a crescente complexidade e mudança constante.

No caso das lideranças nas organizações educativas tornou-se bastante claro que o valor dos cidadãos, enquanto participantes, é importante na qualidade da organização.

Costa (2000), definiu a escola como organização pedagógica, e na correspondente perspectiva da liderança enquanto liderança pedagógica, adequada à especificidade das organizações escolares. Assim, evidenciou-se a preocupação com os valores e a ética na liderança, bem como as pessoas e o diálogo, pois a participação, a

colaboração, a colegialidade docente e a promoção da autonomia das pessoas e do profissionalismo docente são considerados aspectos fundamentais neste tipo de processo.

Recentemente, os pressupostos da racionalidade técnica das organizações e da mudança têm vindo a ser questionados por novas orientações teóricas no âmbito das organizações educativas, que suscitam novas questões que têm a ver com outras condicionantes funcionais e com contextos sociopolíticos de surgimento de inovação.

Uma liderança forte e em constante transformação é reconhecida como fundamental para o sucesso de todo o tipo de organizações. A liderança da escola pode ser o segundo factor mais importante para o sucesso escolar, a seguir à qualidade dos professores.

O decreto-lei 75/2008, procurou potenciar a evolução do papel do director enquanto responsável último pelo funcionamento da escola, ao redefinir as competências e funções de director como órgão unipessoal, dando grande relevância ao seu papel dentro do quadro da autonomia da escola, e ao mesmo tempo criando condições para que este possa efectivamente assumir o papel de líder da escola.

Robert Marzano (2005), destaca como um dos princípios essenciais de uma liderança eficaz para a mudança, “comportamentos específicos que melhoram os relacionamentos interpessoais” (p.160-164), dando muita importância ao factor humano e às relações positivas assentes em valores como dados caracterizadores de uma boa liderança.

Para Estêvão (2000), a liderança nas organizações escolares está relacionada com: “as novas exigências de organizações mais horizontalizadas em termos de hierarquia, quer com as novas preocupações políticas que remetem, por um lado, para a necessidade de, nos processos de decisão, a democraticidade e a autonomia serem e conhecidas como potencialmente geradoras de maior eficiência e eficácia” (p.35).

Segundo Barroso (2005), a especificidade da organização escolar, centra-se no facto desta ser considerada como um “objecto social, com uma identidade própria, cuja estrutura, funções, processos e resultados não se limitam a ser deduzidos pelo sistema social mais amplo em que se integram” (p. 33). Assim, Costa (2000), determina ser importante apontar para essa especificidade “designadamente em termos de singularidade da sua missão, que é uma missão essencialmente pedagógica e educativa” (p.27). A escola pelas suas especificidades, está sujeita a modificações e a uma pressão normativa muito densa na sua organização e administração diária.

Como refere Elias (2008), “A escola como realidade social aberta ao meio sintetiza influências e obriga a instituição a considerar na sua actuação: o marco legal e jurídico que a suporta, a estrutura administrativa em que se enquadra, as possibilidades que lhe proporciona o meio, os valores e atitudes que a sociedade reclama ou as características pessoais, sociais, culturais e económicas que definem as suas componentes” (p.32). Pelo enquadramento legal conferido pela nossa lei de bases do sistema educativo, a escola como comunidade tem sentido pois é-lhe consagrada o processo de participação. Entender a escola como comunidade supõe interesses comuns no processo educativo desenvolvido por diferentes pessoas com diferentes regras e necessidades que apresenta uma crescente importância na melhoria do funcionamento e compreensão da escola como organização a coexistência destas várias dimensões. Segundo González (1991), citada por Fonseca (1998) e na sequência deste raciocínio, “salienta, no entanto, a impossibilidade de proceder à regulamentação formal, principalmente no que se refere aos valores e aos aspectos relativos à cultura da escola. De facto, uma estrutura formal, bem definida, não garante um bom funcionamento escolar devido à existência de um mundo invisível de valores, construções pessoais, crenças, pressupostos tácitos de funcionamento, etc., existentes entre a estrutura e actividade da escola que são incontroláveis. Ou seja, aquilo que Berg e Vallin (1982) citados por González (1991), designam de resultante da interacção entre o controlo social (sistema de controlo administrativo-burocrático) e o controlo de actor ” (p.15).

Para Elias (2008):

Na escola enquanto organização complexa gera-se uma vasta teia de interacções sociais. São os saberes, os valores, os hábitos, as «rotinas» e os interesses em jogo, os aspectos contraditórios, os eventuais conflitos, os processos de negociações de consensos e dos significados que os membros da organização vão conferindo às coisas.

Nesta teia de interacções, os líderes escolares desempenham um importante papel no sentido de criarem consensos sobre princípios, valores e políticas necessárias à resolução dos problemas que surgem no seio da escola.

Como referem Fullan e Hargreaves (2001), a progressiva afirmação da escola em termos de autonomia, participação e abertura ao meio – materializados na concepção e realização local de projectos próprios (no caso actual das nossas escola/agrupamentos, estamos a falar do projecto educativo e do projecto curricular de escola e ainda, dos projectos curriculares de turma) e na necessária mobilização/adesão dos vários membros da comunidade educativa para a sua

concretização – implicam alterações importantes nas práticas e nos papéis dos gestores escolares e apontam para o despontar progressivo da figura do líder na gestão da escola. Ou seja, em vez de gestores que, com alguma facilidade, somos levados a equacionar no âmbito de uma imagem burocrática da escola, as exigências de lideranças activas e de líderes eficazes apontam cada vez mais para os pressupostos de uma imagem cultural da escola (para as perspectivas da cultura organizacional): o líder como principal responsável por fazer partilhar por todos uma visão prospectiva (de futuro), um sentido para a acção colectiva que se traduza numa identidade própria da organização. (p.113)

Neste sentido o líder de uma escola é a peça-chave da equipa gestora para o sucesso de qualquer escola, criando condições necessárias e adequadas de trabalho, distribuindo tarefas aos vários docentes e dando apoio necessário a quem está sob a sua liderança.

O líder educativo é responsável por coordenar um conjunto de profissionais, para desempenharem as suas atribuições para que a escola cumpra a sua proposta educativa, e garanta a qualidade. A equipa de gestão escolar constituída pelo líder, pelo administrador educacional e pelo coordenador pedagógico, actua em conjunto com a comunidade, tendo uma atitude de moderador da diversidade de ideias e expectativas educativas.

Todas as organizações podem ser de origem muito diversa, das mais simples às mais diversas, descrevendo-se em função dos seus mecanismos de coordenação. Assim, nas organizações mais simples, funciona geralmente, o ajustamento mútuo na coordenação básica do trabalho, para a sua produção, enquanto as mais complexas, existe a necessidade da divisão complexa de do trabalho, que obriga a intervenção de um gestor na linha operacional de estrutura. Numa organização educacional, a este nível, encontram-se os Técnicos Coordenadores, os Directores, os Docentes e os não Docentes. Assim, a este tipo de organizações, no ramo educacional, que se apoiam na formalização dos comportamentos para a realização de uma coordenação ambicionada, chamam-se de Burocráticas. Que segundo, Max Weber a utilizou e a associou a estrutura organizacional, atribuindo-lhe diversos conceitos coimo a divisão do trabalho, a especialização, a formalização do comportamento, a hierarquia de autoridade, a cadeia de comando, a comunicação regulamentada e as competências de qualificações. Mintzberg (2004).

Nas organizações educacionais o modelo organizacional descrito é associado à sua configuração estrutural, sendo o de Burocracia Profissional. Neste modelo de standardização, as organizações educacionais recorrem às diferentes comissões Técnicas como de ética, de qualidade e de humanização, bem como ao conselho de Administração para normalizar os respectivos processos mais complexos de trabalho, em áreas diferenciadas. Deste modo, a existência de diferentes tipos de comportamentos regulados, dos diferentes profissionais, servem como sugere Bjork (1973) citado por Mintzberg (2004), que as organizações formalizam os comportamentos, não só para reduzir as suas variações, mas também para poder antecipa-los e controla-los.

Ao observarmos as escolas no seu todo, vemos organizações autónomas, isto porque vemos que cada uma delas tem a sua sede própria, com um determinado tipo de alunos conforme o ano, e elementos docentes próprios.

A par com todas as modificações mundiais a nível da interacção das novas tecnologias de comunicação e informação, o processo educacional sofreu igualmente transformações em si mesmo. Nas escolas nota-se a exigência de novos cargos, desconhecidos na organização tradicional do ensino, reconhece-se igualmente, a necessidade de cumprimento de funções por parte dos docentes, e igualmente, de uma maior integração entre escolas.

São várias as perspectivas adoptadas nos estudos sobre educação como processo social, que estão relacionados com os problemas de estruturação e gestão de serviços regulares de ensino, com interesse directo e indirecto na concepção da organização e administração escolar. As principais perspectivas que os estudos focam, é essencialmente, a perspectiva sociocultural, a perspectiva comparativa e a perspectiva de eficiência. A mais ampla perspectiva, é sem dúvida a perspectiva sociocultural, pois torna visível, os diversos serviços regulares de ensino, que se apresentam em dada ordem no tempo.

Uma das fontes de poder nas organizações está na comunicação e nas informações, permitindo orientar e determinar as condutas, para Barnard (1971), desde o momento que haja pessoas aptas para comunicarem entre si, com uma vontade para cooperar e servir, tendo em vista um projecto comum, então estamos perante uma organização competente. Igualmente, Bengt Abrahamsson (1993), as organizações são estruturas sociais criadas por indivíduos ou grupos com o propósito de atingir certos objectivos.

Segundo diversos autores, as organizações diferem entre si pela forma como são dirigidas e em função do serviço que prestam. E quando essa organização é escolar pode-se considerar uma organização formal de serviços, em que os alunos são os principais beneficiários, e para quem todos os membros trabalham. Blau e Scott (1979).

Para ser eficaz a forma de organização deve contar com uma estrutura formal que esteja em sintonia com vários aspectos, como o ambiente, estratégia e tecnologia, sendo possível planear e implementar, de modo a que se possa contar com as vantagens que cada particular configuração pode conferir. Oliveira (1990).

Alguns autores afirmaram nos seus estudos, que quanto maior for a organização mais elaborada é a sua estrutura, ou seja, quanto mais especializadas forem as tarefas mais diferenciadas são as unidades, sendo deste modo, mais desenvolvida é a sua componente administrativa.

Estas teorias levam-nos a reflectir sobre o tipo de organização que é objecto do nosso estudo, sabendo que a complexidade da organização, a dimensão da instituição, assim como o número de profissionais que nela desenvolvem a sua actividade profissional, condicionam os mecanismos de apoio da estrutura da coordenação.

A necessidade actual de uma visão do trabalhador como um ser humano biopsicossocial, bem como a exigência dos clientes, neste caso dos docentes, não docentes e dos próprios estudantes, obrigam os dirigentes, muitas vezes a obter uma grande capacidade de flexibilidade e de adaptação e por outro lado, a terem um grande poder de comunicação.

No caso da educação, cuja organização estrutural é Burocrática, dá resposta a necessidades dos homens e mulheres da nossa sociedade, é democrática porque distribui o poder pelos seus profissionais, dando-lhes alguma autonomia. Segundo, Mintzberg (2004), a liderança é um processo de influência que afecta as acções dos profissionais e as escolhas dos objectivos, surgindo envolta num significado duplo, o social e o individual.

Todo o conceito de liderança, tem vindo a tornar-se cada vez mais complexo devido à contínua estruturação das actividades empresariais e ao crescimento da competição global, bem como às revoluções da informação e comunicação. Cada vez mais os dirigentes tem que se ser sensíveis para com os trabalhadores, e segundo Drucker (1999), o controlo das organizações tradicionais está a ser substituído por outro tipo de relações, como as alianças, parecerias ou mesmo acordos comerciais e tecnológicos, através dos quais ninguém comanda ou controla ninguém.

5. Satisfação com o trabalho

A satisfação com o trabalho é uma das variáveis mais estudadas no contexto do comportamento organizacional. Os autores do Manual do Comportamento Organizacional e Gestão (Cunha, Cardoso, Campos e Cunha e Rego, 2006), referem que o tema é o mais estudado de todas as variáveis dependentes da disciplina do comportamento organizacional, isto porque a satisfação “é um dos importantes resultados humanos no trabalho. Sempre tem sido, implícita ou explicitamente, associada ao desempenho, o que equivale a esperar que os trabalhadores mais satisfeitos sejam os mais produtivos” (p.126). No entanto estas afirmações não revelam evidências empíricas nas investigações que têm sido produzidas (Lima, Vala & Monteiro, 1994), ou seja, contrariam o pressuposto de que as pessoas mais satisfeitas são pessoas mais produtivas.

A satisfação com o trabalho resulta da avaliação do trabalho que as pessoas fazem e da situação de trabalho, ou segundo Locke (1976), “Um estado emocional positivo ou de prazer, resultante da avaliação do trabalho ou das experiências proporcionadas pelo trabalho” (p.10), ou para Brief (1998), “Um estado emocional expresso através da avaliação afectiva e/ou cognitiva de uma experiência de trabalho com algum grau de favorabilidade ou desfavorabilidade (p. 86)”. Neste sentido, a satisfação ou definição de satisfação está mais próxima dos estados afectivos ao trabalho do que da produtividade, sendo uma resposta afectiva ao trabalho, como define Locke (1976).

Surgem as definições de satisfação que passam a incluir componentes afectivas e cognitivas resultando no aparecimento de modelos de satisfação, George e Jones (1999) e Bussing (1999), que sugerem o facto das aspirações pessoais serem ajustadas com as possibilidades oferecidas pela situação real de trabalho, que é apresentado no trabalho de Cunha, Cardoso, Campos e Cunha e Rego, (2006),

“A pessoa alcança uma situação de estabilização da satisfação (um estado estacionário de relaxamento resultante da percepção de cumprimento das necessidades) ou da insatisfação (sentimento de tensão como resultante do incumprimento de necessidades) face ao trabalho. Ou seja, cada um estabelece a sua “norma” de satisfação.

As percepções pessoais de satisfação evoluem em torno da “norma” de satisfação, pelo que o aumento da satisfação decorrente da introdução de

mudanças na situação de trabalho tende a esgotar-se ao fim de algum tempo, conduzindo o empregado de regresso à sua “norma” de satisfação” (p.127).

Este modelo refere que a satisfação é variável na sequência da transformação da novidade num atributo corrente do trabalho, aquilo que é factor de satisfação num momento pode deixar de ser em outro.

Analisando as causas da satisfação com o trabalho, surgem três factores que podem ter influência directa no mesmo grau de satisfação, são eles, o indivíduo, o trabalho e a interacção indivíduo trabalho, que vão ser variáveis activas no resultado final de satisfação. Nesta esteira Furnham (1992), faculta-nos uma equação de cálculo de satisfação $S = f(P \times T \times APT \times E)$, onde S representa satisfação com o trabalho, P personalidade ou quaisquer outras disposições individuais, APT o grau de ajustamento entre a pessoa e o seu trabalho e E o erro, para determinar, através destes factores o grau de satisfação. Porém a satisfação é um conceito multidimensional que alberga mais variáveis, ou uma grande diversidade de variáveis tais como, satisfação com o chefe, com a remuneração, com as condições de trabalho, etc., que impõem uma complexificação desta equação.

Não obstante esta multidimensionalidade pode-se agrupar três grandes tipos de modelos de variáveis, as políticas e práticas organizacionais, as características da função e as características individuais que correspondem a três grandes modelos de investigação: centrados nos indivíduos, centrados nas situações e na interacção entre indivíduos e as situações que irão ser apresentados no próximo ponto.

5.1. Modelos, centrados nos indivíduos, nas situações e na interacção entre indivíduos e as situações

Os modelos centrados no indivíduo apontam para a insuficiência da relação de factores pessoais com o nível de satisfação. Estes modelos podem, ser divididos, segundo a classificação de Arvey (1991), em dois grupos: modelo dos efeitos pessoais específicos e modelo dos efeitos pessoais inespecíficos.

O modelo dos efeitos pessoais específicos tenta fazer a relação directa entre as características pessoais e o nível de satisfação, mas sem comprovação empírica relevante (diferenças individuais como *locus* de controlo, afecto positivo ou negativo, necessidade de crescimento auto-realização e variáveis demográficas, idade, sexo, escolaridade, etc.). Alguns dados sugerem que as pessoas com maior inteligência emocional denotam níveis mais elevados de satisfação com a vida. Muitas vezes, não porque a inteligência emocional cause directamente a satisfação, mas porque gera efeitos que produzem satisfação.

Os modelos dos efeitos pessoais inespecíficos, procuram determinar qual a influência das variáveis pessoais na satisfação, sem determinar quais. No entanto, as conclusões dos estudos modelos centrados no indivíduo referem que têm pouca influência na satisfação no trabalho por isso, existe necessidade de avançar com a investigação para os factores situacionais.

Os modelos situacionais, ou centrados nas situações, referem que o principal determinante da satisfação são as características da situação. As variáveis mais representativas, que podem ter influência na satisfação são: clima organizacional, características do trabalho e informação social.

O conjunto do conteúdo e intensidade dos valores, normas, atitudes, sentimentos e comportamentos dos membros de um sistema social podem ser a definição de clima organizacional e segundo Jackofsky & Slocum, (1988) poderá influenciar a satisfação individual, se percebido.

Para analisar a relação entre as características do trabalho e a satisfação, a investigação de James e Tetrick (1986) testou, recorrendo à análise confirmatória, a validade de três modelos:

- ✓ Modelo pós-cognitivo não recursivo: as características da função e estrutura do grupo influenciam as percepções da função, que por sua vez influenciam a satisfação.
- ✓ Modelo pré-cognitivo recursivo: os atributos da função influenciam a satisfação com a função que por sua vez influencia as percepções da função.
- ✓ Modelo pré-cognitivo não recursivo: as cognições depois de formadas podem retro alimentar e suscitar mudanças nas respostas afectivas à função.

Dentro do grupo das abordagens situacionais, temos ainda a perspectiva da informação social, que refere que o contexto social influencia, através da adaptação de atitudes, crenças e comportamentos, a satisfação no trabalho. De uma forma simples a perspectiva de Salancik e Pfeffer (1978), defende que a avaliação social do trabalho é socialmente construída e que a satisfação individual estaria estabelecida pela comparação/nivelamento com outros actores organizacionais, a título de exemplo os colegas.

Os modelos interaccionais apontam uma terceira via para o estudo na satisfação no trabalho. Mais do que estudar as pessoas ou as situações, rejeitando as visões unilaterais, parece necessário estudar as pessoas em situações as principais correntes de investigação no âmbito dos modelos interaccionais são as da congruência e a da interacção dinâmica Arvey et. al (1991).

- ✓ A congruência: as pessoas devem ser colocadas em funções compatíveis com as suas expectativas e necessidades de modo a sentirem satisfeitas.
- ✓ A interacção dinâmica: ultrapassa a passividade presente na congruência, aduzindo que o indivíduo pode influenciar a posição que ele ocupa em nome da satisfação pretendida.

5.2. Causas e consequências da satisfação

As principais causas da satisfação podem ser divididas em pessoais e organizacionais.

As causas pessoais da satisfação podem, ser classificadas em variáveis demográficas e diferenças individuais. São demográficas quando nos referimos à idade e ao sexo e individuais quando se relacionam com o afecto positivo, *locus* de controlo, extroversão, etc.

As causas organizacionais estão ligadas ao salário, ao trabalho, às oportunidades de promoção, às características da empresa, à supervisão, aos colegas e às condições do trabalho. O salário pode ser considerado como o principal determinante da satisfação organizacional. O dinheiro oferece a possibilidade de resolução de aspectos individuais, bem como garante estatuto e reconhecimento social. Segundo Brief (1998), o salário funciona como um contributo individual para o sucesso na organização.

Outra causa de satisfação refere-se ao trabalho. Hackman e Oldham (1980) referem que esta causa poderá ser um dos resultados de uma função motivacionalmente rica.

As promoções são outra possível causa de satisfação, representando para o indivíduo ganhos ao nível remuneratório, estatutário e de prestígio.

As características de supervisão são consideradas atributos relevantes aquando da orientação do supervisor para as pessoas/relacionamento, assim como o estilo de liderança participativo (Miller & Monge, 1986; Yukl, 1998).

No que respeita às características para com os colegas, a sua importância para a satisfação relaciona-se com a possibilidade do indivíduo desenvolver a sua actividade em ambiente agradável e gratificante.

Por fim devemos referir as condições físicas de trabalho e à semelhança das características dos colegas, é algo colocado à margem, ou seja, estas características só interferirão com o nível de satisfação quando o seu posto de trabalho estiver degradado e seja impossível ignorar esse estágio (Herzberg, 1996).

5.3. Consequências internas e externas da satisfação

Existem algumas potenciais consequências internas associadas à satisfação com o trabalho. A que se destaca é a satisfação e produtividade, no entanto têm sido, também, consideradas a rotatividade, o empenho e o absentismo.

Considerando a satisfação e produtividade, esta consequência não tem obtido consenso entre os autores que se dedicaram a esta investigação, não havendo comprovação da relação – satisfação e produtividade – trabalhadores mais satisfeitos não são necessariamente os mais produtivos. Miller e Monge (1986) obtiveram confirmação da sua existência, no entanto, Iffaldano e Muchinsky (1985) encontram uma correlação pouco significativa entre as duas variáveis. Teoricamente a satisfação aparenta ser consequência e não causa do desempenho, ou seja, as pessoas mais produtivas tendem a sentir-se mais satisfeitas porque são bem remuneradas. Isen & Baron (1991), avançam com algumas explicações para a falta de comprovação empírica entre satisfação e produtividade.

- ✓ As funções desempenhadas pelos indivíduos são de tal forma estruturadas que não permitem uma suficiente diversidade individual para que as diferenças entre estes de satisfação resultem em diferenças de produtividade.
- ✓ A satisfação está relacionada com as suas medidas objectivas formais, salário e estatuto. No entanto, o prazer com a realização do trabalho (medidas afectivas) pode estar relacionados com a produtividade.
- ✓ O prazer com o trabalho pode traduzir-se, segundo estes autores, com maior criatividade.

Temos então, evidências que o antecedente de afectividade positiva leva à satisfação e à produtividade. Assim, Staw e Barsad (1993) consideram que os indivíduos com mais níveis elevados de afectividade positiva, são os que obtêm melhores resultados em tarefas relacionadas com a tomada de decisão e relação interpessoal. Elevados desempenhos associados a recompensas gratificantes, são aqueles que se identificam com a satisfação com o trabalho.

Em relação à satisfação e absentismo normalmente aceita-se a ideia de que as pessoas satisfeitas faltam menos ao trabalho. Devemos, aqui, considerar dois tipos de absentismo o voluntário e o involuntário (por exemplo por doença). A relação de satisfação e absentismo é apoiada empiricamente por Scott & Taylor (1985), indicando que embora existam outras causas do absentismo, a satisfação é um factor importante. Os modelos teóricos do absentismo (Steers & Rhodes, 1978), dizem-nos que a satisfação influencia directamente a motivação para a presença no local do trabalho e o próprio comportamento organizacional.

As organizações continuam com o problema, absentismo, reduzindo a eficiência e implicando um acréscimo de custos, por isso, adoptam estratégias para fomentar a presença dos seus colaboradores.

Tal como no absentismo a satisfação é considerada um vaticínio da rotatividade. Apesar de a insatisfação pode ser considerada a principal causa da rotatividade, como refere Staw (1984), a variável mais correcta parece ser a intenção de saída e não a insatisfação. Esta intenção pode ter em conta vários factores, empenho individual, cultura organizacional, entre outros. Embora, a satisfação pareça ter relevância nos indicadores de rotatividade organizacional, não será certamente a única causa.

Os comportamentos de cidadania organizacional podem ser também uma consequência da satisfação. Os indivíduos satisfeitos e com afecto positivo tendem a adoptar mais comportamentos de cidadania organizacional, que levam ao aumento da produtividade (Bateman & Organ, 1983).

Consideremos as consequências externas da satisfação, os reflexos externos devem ser geridos, principalmente no sector dos serviços. A satisfação dos empregados perante a satisfação dos clientes é evidente no sector referido. Fred Smith, fundador da Federal Express, afirma: “Acreditamos que a satisfação dos clientes começa com a satisfação dos empregados. É por isso que aderimos fortemente à filosofia “pessoas-serviço-lucro”. (...) Se colocarmos os nossos empregados em primeiro lugar, eles entregarão um serviço impecável e o lucro será um resultado natural (*in Edvardsson e tal.*, 1994, p.162)”.

Heskett (1987) apresenta uma modelo explicativo para a relação entre satisfação dos empregados e satisfação dos clientes: a “roda da qualidade” (Figura 1) interpretando-se da seguinte forma:

- ✓ Quando se sentem satisfeitos, os empregados ficam mais motivados;

- ✓ Maior motivação produz um nível de qualidade de serviço que ultrapassa as expectativas dos clientes;
- ✓ Esta superação de expectativas resulta numa maior satisfação dos clientes e, conseqüentemente, num maior volume de vendas.
- ✓ Este incremento nas vendas origina melhores recompensas e condições materiais, donde advém maior satisfação dos empregados, assim se encetando a repetição do ciclo.

Figura 1 – Roda da qualidade



Fonte: Heskett (1987, p.127)

Em síntese, podemos verificar que o antigo entendimento que satisfação promove maior produtividade não corresponde inteiramente à realidade, assistimos assim a bastantes variáveis que influem directamente na produtividade e na satisfação. A satisfação que representa, porventura, uma das áreas mais estudadas dentro da disciplina de comportamento organizacional, que refuta a ideia da crença que pessoas satisfeitas são pessoas mais produtivas. A satisfação tem relação directa com o desempenho, sendo que o contrário também se aplica, o desempenho influenciar a satisfação. São todos estes factores que temos de considerar quando queremos quantificar, avaliar o grau de satisfação de um indivíduo no seu trabalho.

5.4. Medição da satisfação no trabalho

A satisfação com o trabalho é objecto frequente de diagnóstico por parte das organizações. O diagnóstico pode ser realizado a partir de vários métodos, escalas e entrevistas. As principais medidas de satisfação no trabalho são escalas como *Job Diagnostic Survey - JDS* (Hackman e Oldham, 1975), a *Job in General Scale – JIG* (Ironson et al., 1989), a *Job Satisfaction Survey – JSS* (Spector, 1985), a *Job Descriptive Index – JDI* (Smith, Kendall e Hulin, 1965) e a *Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ* (Weiss, Dawis, England e Lofquist, 1967). De todas estas medidas as mais populares são as escalas como a *JDI*, ou o questionário sobre satisfação no trabalho (Jesuino et al., 1983). Este instrumento constitui as seguintes subescalas:

- ✓ Organização
- ✓ Remunerações
- ✓ Superior imediato
- ✓ Colegas
- ✓ Perspectivas de promoção
- ✓ Trabalho em si mesmo
- ✓ Subordinados

Através destas subescalas é possível proceder-se a um diagnóstico das facetas da satisfação no meio organizacional. Apresentamos algumas questões de avaliação da satisfação com o trabalho:

- ✓ Em relação às suas perspectivas de promoção diria que está...
- ✓ Em relação à remuneração, diria que está...
- ✓ Em relação ao trabalho que realiza, diria que está...

6. Comportamentos de Cidadania Organizacional

As incertezas que se impõem actualmente exigem das organizações grandes inovações e coordenação interna, de forma a fazer face às mudanças de um mundo globalizado. Os comportamentos organizacionais têm sido associados à eficácia global da organização e por isso o comportamento dos trabalhadores influi no sucesso das mesmas e tem consequências no local de trabalho.

O conceito de CCO foi apresentado por Organ (1988) que pretendia descrever o conjunto dos “comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que, no agregado, promovem o funcionamento eficaz da organização” (p.4). Este conceito continua a servir de base para trabalhos de diversos investigadores e a resultarem em definições próximas, como Lambert (2006), “O CCO é definido como um comportamento que vai além dos requisitos básicos do trabalho, é em grande medida discricionário e é um benefício para a organização” (p.503). Para Organ, esta definição contém três pontos chave: a discricionariedade, a não recompensa e a eficácia.

A discricionariedade ou comportamento discricionário, é aquele que não está comportado na descrição de funções, nem se integra claramente nos termos do contrato entre o indivíduo e a organização. Aqui Organ detecta dois grandes problemas, pois os CCO não podem ser considerados apenas como acções extra-papel, pois muitos comportamentos que se incluem nas medidas CCO, são consideradas próprias do papel, quer por observadores quer pelos próprios executantes. Para Organ, os papéis evoluem e o seu conteúdo não é estático. O “papel” (funções atribuídas) e o “extra-papel” (além das funções atribuídas) são parte integrante dos comportamentos discricionários e não só os extra-papel, que para Organ (1997) “temos um constructo impuro se definirmos o CCO como necessariamente extra-papel” (p.88). Assim constata-se a dificuldade de definir fronteiras entre comportamentos do papel e extra-papel como apresentado no quadro seguinte.

Quadro nº1 - Distinção dos comportamentos próprios do papel extra-papel

Caracterização	Exemplos
1. Dois observadores têm diferentes expectativas acerca do comportamento dum mesmo empregado.	<ul style="list-style-type: none">• Um técnico desenhador trabalha para além da hora num projecto considerado crítico/importante. O seu superior hierárquico considera esta conduta como extra-papel, mas o responsável pelo departamento pode esperar que todos os técnicos assim procedam em situações de projectos críticos.
2. Um determinado observador vê o mesmo comportamento em dois empregados, mas designa o de um deles como extra-papel e o doutro como comportamento próprio do papel.	<ul style="list-style-type: none">• Dois analistas financeiros (um sénior e outro júnior) preparam relatórios especiais sobre determinados custos de departamento. O gestor do departamento pode considerar que um deles está a realizar comportamento extra-papel e o outro comportamento próprio do papel. Isto pode dever-se à existência de diferentes padrões e expectativas para diferentes empregados baseadas nas capacidades, motivações, formação ou recursos disponíveis.

Adaptado: Cunha, Rego, Cunha e Cardoso, 2001, p.242

A não-recompensa explicada por Organ (1988), diz que: “A nossa definição de CCO requer que o comportamento não seja, directa ou formalmente, recompensada pelo sistema de recompensa da organização...”, ou seja, o bom desempenho do papel não é sinónimo de recompensas. “O problema está em que muito poucas recompensas são contratualmente garantidas por qualquer comportamento, incluindo o desempenho técnico ou a inovação brilhante. Quantos professores podem dizer que têm a promoção garantida, ou um incremento de salário, apesar da quantidade e qualidade das publicações, ou das apreciações positivas dos seus estudantes? Nos processos de *downsizing*... quantas pessoas... puderam mesmo garantir a continuidade do seu emprego, apesar de consistentemente terem desempenhado bem as suas funções? (Organ, 1997, p.89)”. Mas os CCO podem suscitar recompensas por via indirecta, através das avaliações de desempenho. Assim como salienta Rego (2002)

“O campo de estudo contém, todavia, algumas “imaturidades”. Um reflexo paradigmático dessa situação projeta-se sobre a própria definição de CCO. Será possível distinguir rigorosamente entre os comportamentos discricionários e os prescritos? Entre os actos reconhecidos e não reconhecidos pelo sistema de recompensa formal. As contribuições mais relevantes para vencer esses obstáculos foram-nos legadas pelo

próprio Organ (1997). Refletindo sobre os resultados empíricos acumulados e as críticas, o autor admitiu que deixou de ser adequado considerar os CCO como “papel extra”, “para além do cargo” ou “não recompensados pelo sistema formal” (p.85). Deixou, então, “cair” esses dois atributos e manteve apenas o último: o da eficácia. O constructo que mais influenciou essa redefinição é o desempenho contextual (Borman e Motowidlo, 1993, 1997). No seu entender, esse constructo absorve a noção de CCO, sem que se torne conceitualmente imprescindível que os comportamentos sejam discricionários e desprovidos de recompensas diretas e garantidas.” (p.51)

No terceiro atributo, como nos diz Rego,

“A compreensão do significado do desempenho contextual exige que se conheça a noção de “desempenho na tarefa”, à qual se contrapõe. O desempenho na tarefa pode ser definido como “a eficácia com que os ocupantes dos cargos executam atividades que contribuem para o núcleo técnico, seja diretamente por meio da implementação de uma parte do seu processo tecnológico, seja indiretamente proporcionando-lhe os materiais ou serviços necessários” (Borman e Motowidlo, 1997, p. 99).” Os indivíduos também contribuem, porém, para a eficácia organizacional de maneiras que ultrapassam as atividades prescritas para os “cargos”. Isso significa que podem influenciar os objetivos organizacionais executando ações não diretamente relacionadas com as suas principais funções, mas importantes porque modelam os contextos organizacional, social e psicológico que servem como catalisador crítico para as atividades e processos de tarefa. Eis a noção de desempenho contextual” (p.51).

Segundo o autor, a noção de cidadania organizacional está contemplada no atributo desempenho contextual, sem que para isso seja necessário considerar que os comportamentos sejam de natureza discricionária e desprovidos de recompensas.

Alguns estudos revelam, porém, que nas organizações onde os CCO são evidentes denotam melhores indicadores de eficácia (Podsakoff & Mcakensie, 1997). O desenvolvimento organizacional está relacionado com os ambientes interno e externo da organização. É necessário intervir, no sentido de perceber os ambientes envolventes, para alcançar a organização mais eficaz, adaptável às novas conjunturas, mercados, tecnologias, problemas e desafios que surgem (Kim & Mauborgne, 1997; Organ, 1997).

6.1. CCO como desempenho contextual

A noção de desempenho contextual não é mais do que o desempenho da tarefa, que, para Borman & Motowidlo (1997), é “a eficácia com que os incumbentes dos cargos levam a cabo actividades que contribuem para o núcleo técnico, ou seja directamente através da implementação de uma parte do seu processo tecnológico, seja indirectamente proporcionando-lhe os materiais ou serviços necessários” (p.99) e o seu contraponto que passa pela execução de acções não directamente relacionadas com as suas principais funções, contribuindo para a eficácia organizacional. As categorias comportamentais que compõem esta construção mental são, segundo Rego (2002), actos de ajuda a colegas, defesa da reputação da organização, cortesia nos relacionamentos, perseverança e conscienciosidade, assumpção de responsabilidades extra. Sendo estas categorias muito próximas das dimensões tradicionais do altruísmo, obediência, desportivismo, cortesia e virtude cívica que integram os CCO.

6.2. Dimensões dos CCO

É de referir que a cidadania organizacional é um constructo multidimensional e que existe dificuldade em quantificar as dimensões, existindo muita profusão na taxinomia.

Smith, Organ e Near (1983) definiram duas grandes categorias de comportamentos: uma caracterizada pela natureza pessoal e uma segunda caracterizada por uma natureza impessoal ou organizacional, identificando duas dimensões de CCO:

- ✓ Altruísmo – comportamentos, directa e intencionalmente dirigidos para a ajuda a pessoas específicas, como por exemplo, ajudar pessoas que estiveram ausentes, voluntariar-se para tarefas não requeridas, orientar novos colegas, etc.
- ✓ Conscienciosidade - assumia um aspecto mais impessoal e não proporciona, ao contrário da outra dimensão, não ajuda de imediato e directamente, mas indirectamente acabam por ajudar todos os actores da organização: ser pontual, não fazer intervalos desnecessários, não gastar recursos da organização para fins pessoais, etc.

Considera Graham (1991) que os CCO seriam compostos por três dimensões: a obediência, a lealdade e a participação. Podsakoff e seus colaboradores (2000) identificam 30 formas diferentes de CCO, "a nossa revisão de literatura indica que quase 30 formas de cidadania podem ser identificadas" (p.516). Contudo Rego (2000) considera que as dimensões mais comuns dos CCO são: Conscienciosidade, Desportivismo, Virtude Cívica, Altruísmo e Cortesia, (ver quadro nº2) formando uma dimensionalidade penta-partida. Dos 87 trabalhos analisados por Rego, verificou-se as cinco dimensões referidas, estão presentes em 18 trabalhos e, que pelo menos, três delas estão presentes em 31 artigos.

Quadro nº 2 – Dimensões mais comuns dos CCO

Dimensões	Caracterização	Exemplos
1. Conscienciosidade	A pessoa executa as suas actividades de um modo que ultrapassa os requisitos mínimos ou o normalmente esperado.	<ul style="list-style-type: none">• Tem uma assiduidade acima do normal.• Cumpre regras e regulamentos mesmo que ninguém veja.• (Não) gasta o tempo de trabalho e os recursos organizacionais para tratar de assuntos pessoais.
2. Desportivismo	O indivíduo evita queixas perante os problemas, tolerando circunstâncias incômodas sem lamentos excessivos.	<ul style="list-style-type: none">• (Não) gasta o seu tempo a queixar-se de assuntos triviais.• (Não) expressa ressentimento perante mudanças na organização.• (Não) se focaliza sistematicamente no que corre mal.
3. Virtude cívica	A pessoa revela envolvimento e participação responsável na vida política da organização.	<ul style="list-style-type: none">• Executa tarefas não requeridas, mas que beneficiam a imagem da organização.• Participa em reuniões a que não está obrigado, mas que são importantes para a organização.• Mantém-se a par dos assuntos da organização.
4. Altruísmo	O indivíduo ajuda pessoas específicas com problemas ou tarefas organizacionalmente relevantes.	<ul style="list-style-type: none">• Ajuda as pessoas que estiveram ausentes.• Ajuda quem tem sobrecarga de trabalho.• Presta ajuda aos membros mais recentes na organização.
5. Cortesia	A pessoa comporta-se de modo a prevenir a ocorrência de problemas com os outros.	<ul style="list-style-type: none">• É cauteloso com os actos que possam afectar os postos de trabalho de outras pessoas.• (Não) abusa dos direitos dos outros.• Considera o impacto das suas acções sobre as outras pessoas.

Adaptado: Cunha, Rego, Cunha e Cardoso, 2001, p.246

6.3. O que leva as pessoas a demonstrar CCO?

Organ & Ryan (1995) indicam duas razões possíveis para responder à indução das pessoas em adoptar CCO, atitudes e as características de personalidade. No entanto, os estudos feitos por estes investigadores sugerem que as atitudes são mais relevantes do que as características de personalidade.

Os potenciais antecedentes atitudinais dos comportamentos de cidadania a considerar são a satisfação, as percepções de justiça, a confiança, o empenhamento organizacional, o apoio organizacional percebido (AOP) e o sentimento psicológico de comunidade de trabalho (Rego, 2002).

O primeiro antecedente atitudinal, neste a satisfação confere que as pessoas mais satisfeitas com o trabalho, a organização e as chefias tendem adoptar comportamentos de ajuda, sugestões construtivas, actos de lealdade para com a organização.

As pessoas com percepções de justiça mais positivas podem adoptar mais CCO porque se tornam mais confiantes, desejam agir reciprocamente para com quem os beneficia.

A confiança na organização e nas chefias pode ser um veículo importante para suscitar relações vinculativas (Van Dyne, 1994) entre as pessoas e a organização aumentando o grau de empenho na vida da organização.

Em relação ao empenhamento organizacional as pessoas estão satisfeitas e têm percepções de justiça positivas. Existe uma congruência entre a cultura/valores da organização e os valores das pessoas. Existe uma política de promoções, remunerações e benefícios.

O AOP pode ser definido como o grau em que as pessoas percebem que a organização os valoriza e cuida do seu bem-estar (Eisenberger, 1997). As pessoas sentem que têm que agir reciprocamente, empenhando-se na vida organizacional e adquirem sentimentos de confiança.

Quando as pessoas sentem que trabalham numa organização caracterizada por segurança emocional, apoio dos colegas, orientação para a equipa... adquirem um sentido psicológico de comunidade de trabalho que as induz a “irem mais além” e a empenharem-se no melhor funcionamento do grupo e organização.

As características de personalidade que influenciam os CCO a considerar são: a conscienciosidade, a propensão para a confiança, motivo afiliativo, a orientação para o colectivo, auto-estima, afectividade negativa, afectividade positiva e o *locus* de controlo interno (Rego, 2002).

A conscienciosidade demonstra que a pessoa é de confiança, orientada para o sucesso, responsável, perseverante na prossecução dos objectivos.

A propensão para a confiança é definida como “a expectância generalizada de que o mundo, as promessas, e as declarações escritas e orais de outras pessoas ou grupos são fiáveis” (Rotter, 1980, p.35).

Os indivíduos com forte motivação para a afiliação tendem a possuir o desejo de estabelecer relações interpessoais fortes, de obter aprovação social para as suas opiniões e actividades, fazem esforços para conquistar amizades e restaurar relações (McClelland, 1987).

Na orientação para o colectivo as pessoas dão especial importância aos interesses do grupo, e preocupam-se com o bem-estar deste. Os empregados mais colectivistas tendem a adoptar níveis de cidadania mais elevados (Moorman & Blakely, 1995), se presumirmos que os CCO são comportamentos que apoiam o bem-estar do colectivo, e que requerem a subordinação do auto-interesse aos interesses do colectivo.

A auto-estima define-se como o valor global que os indivíduos atribuem a si mesmos como pessoas. Alguns estudos têm revelado que as pessoas com maior auto-estima (global ou a baseada na organização), têm mais iniciativa, mais comportamentos de cidadania (LePine & Van Dyne, 1998; Chattopadhyay, 1999).

As pessoas com elevados níveis de afectividade negativa são descritas como angustiadas, receosas, hostis e nervosas. Por outro lado, as pessoas com níveis de afectividade positiva podem ser descritas como excitadas, entusiásticas, activas, etc.

As pessoas com forte *locus* de controlo interno acreditam que são capazes de influenciar os acontecimentos da sua vida. O autor Hoffi-Hofstetter (1999) verificou que, em casos de reconversão empresarial, os indivíduos com elevado *locus* de controlo interno adoptavam mais CCO do que os restantes.

As variáveis acima referidas não esgotam os aspectos que vêm sendo apontados pelas pesquisas para a razão potenciadora dos CCO - comportamentos de liderança transformacional, a coesão grupal, a congruência pessoa-organização, o stress, a participação na tomada de decisões e as características do trabalho podem igualmente explicar a sua ocorrência.

Em síntese, concluímos que administrar uma cultura é algo muito complicado, pois envolve problemas de diversos níveis de infiltração, de implícito, do impresso, de pluralidade, e da interdependência.

Como o termo cultura organizacional é por demais abrangente e subjectivo, afirmações categóricas podem se tornar temerárias e por este motivo, o presente estudo indica padrões de comportamento que fornecem directrizes gerais, não cabendo aqui considerações sobre as vantagens de uma ou de outra cultura, mas sim as vantagens da adequação da cultura do grupo à cultura geral da organização.

A importância dos CCO na vida da organização torna-se evidente devido aos momentos de mudança/turbulência constante que vivemos. Os CCO são comportamentos espontâneos, cooperativos e inovadores contribuindo para toda a imprevisibilidade organizacional.

6.4. Medição dos CCO

Os CCO têm sido alvo de inúmeras investigações a nível empírico e teórico. É Morrison (1996 cit in Rego, 2000) que salienta um papel importante na identificação de práticas da gestão de recursos humanos que são promotoras dos CCO, aplicando medidas específicas, partindo da premissa de que estas induzem de forma geral os CCO. Neste contexto, a organização deve considerar todos os seus funcionários como membros integrantes, onde a confiança é a base de todas as relações. As estabilidades de emprego, perspectivas de carreira, benefícios sociais que sejam muitas vezes extensíveis à família, são factores que promovem o comportamento de socialização que por sua vez leva aos CCO.

Os comportamentos de cidadania organizacional englobam na sua constituição, comportamentos espontâneos, que são benéficos para o sistema organizacional, actividades de cooperação com os colegas, acções protectoras ao sistema e sugestões criativas para a melhoria organizacional, (George & Brief, 1992).

O comportamento organizacional associado a CCO é determinado pelo contexto no qual ele acontece, e depende da avaliação e percepção que o funcionário tem da sua empresa e dimensões relevantes, como os valores e normas. Geralmente a medição dos CCO faz-se através de instrumentos de medida como os questionários, em que expressam um valor organizacional. A escala construída por Tamayo e Gondim (1996), é composta de 38 itens, em que os valores são avaliados segundo uma escala de 0 a 6. Sendo que quanto maior for o número, mais importante é o valor da organização. Esses valores são a eficácia/eficiência, interacção no trabalho, gestão interna, inovação e respeito ao servidor. Dois factores importantes do comportamento de cidadania organizacional, auto-treino para maior responsabilidade organizacional e a criação de um clima favorável à organização no ambiente externo, são fundamentais para a sua medição.

A forma mais precisa de relação dinâmica entre a percepção das prioridades da empresa e o comportamento organizacional evidencia que na vida diária e quotidiana, o individuo toma conhecimento da vida organizacional, nas suas normas e tradições, observando os comportamentos dos colegas. A partir destes elementos específicos infere nas prioridades da organização através dos valores. Tendo como consequência a

A influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar

imagem mental da empresa, que é utilizada na satisfação, comprometimento e cidadania (Tamayo e Gondim, 1996).

6.5. Os CCO dos docentes e não docentes

Numa tentativa de explicação sobre o conceito de vida docente e os comportamentos de cidadania, pode-se explicar e fundamentar que podem ser entendidos como acções que auxiliam a modelar o contexto organizacional, social e mesmo psicológico no qual as tarefas formais se desenvolvem, (Rego, 2000).

É bastante escassa a existência de estudos que relacionam os CCO com as experiências docentes. Aparecem somente caracterizados no sentido de contribuição para a eficácia da organização. Partindo deste pressuposto, os comportamentos de cidadania docente surgem segundo Borman & Motowidlo, (1997) e Rego (2004), como acções que contribuem para modelar o ambiente organizacional, social e psicológico, concorrendo para a eficácia das escolas, e conseqüentemente para o sucesso dos alunos.

A profissão docente implica a aprendizagem de um conjunto de saberes muito diversificados, que podem ir desde o humano e relacional ao cognitivo e prático, as preocupações com a eficácia organizacional têm vindo a evidenciar a sua importância. Alguns investigadores como Rego (2004), DiPaola & Hoy (2004) que introduziram o conceito para as organizações escolares, dando especial importância aos actos docentes, definindo os CCO em contexto de docência como comportamentos tendencialmente discricionários, reconhecidos pelo sistema de recompensa formal e que por consequência contribuem para a eficácia da organização escolar.

7. Hipóteses e modelo de análise

Quase como por uma lei natural qualquer, o homem, desde que se organizou em sociedade, utiliza liderança e constrói líderes. Aliás, a história do homem é, quase sempre, tratada de cima para baixo, da liderança para os subordinados, suas influências e resultados obtidos. Existem vários tipos de líder e liderança e em diferentes contextos, desde o comando de um pelotão, um líder de opinião, de um país, de uma organização, religioso e/ou filosófico, mas todos eles têm pontos comuns, que levaram à definição lata do sentido de liderança. Se existe conceito várias vezes estudado e alvo de várias interpretações no último século, ele é Liderança. Desde cedo, vivendo o homem em sociedade e estando organizado dentro da mesma, a liderança assume um papel fundamental para o bom funcionamento destas organizações. Liderança esta como já referimos foi sofrendo alterações, transformações e evoluções. Para o emprego destas diferentes lideranças assume papel de destaque o líder ou os líderes que no seu desempenho vão ter influência, de forma directa ou indirecta, na execução dos objectivos da organização ou sociedade que integra.

Hoje em dia, o líder escolar pode assumir diferentes comportamentos na liderança da sua organização, sendo eles: transformacional, transaccional e *laisser-faire*. Bass (2004) refere que para a compreensão dos efeitos dos estilos de liderança, utiliza-se um modelo “full range” que compreende os três estilos referidos, pois eles completam-se e constroem-se uns aos outros, essencialmente a liderança transformacional e a transaccional. Bernard Bass e Bruce Avolio (2004), propuseram uma abordagem sobre a liderança, teoria “full range”, onde o comportamento de liderança variava ao longo de um “continuum” da liderança *laisser-faire* à liderança transaccional e à liderança transformacional. Estes são modelos que se complementam. Bass admite porém que ambos os estilos, transformacional e transaccionais, podem ser eficazes em situações distintas, podendo, em circunstâncias semelhantes, apresentar resultados diferentes.

Neste sentido, pretende-se saber qual a influência dos estilos de liderança (transformacional e transaccional) na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar. Como é que os docentes e não docentes percebem os estilos de liderança e os seus efeitos sobre os níveis de satisfação e a manifestação de CCO. Assim, e de modo a identificar os efeitos

de liderança, exibidos pelos directores das escolas e seus efeitos na satisfação e CCO de docentes e não docentes, apontamos as seguintes hipóteses em estudo:

H1: A percepção do estilo de liderança transformacional estará fortemente associado a níveis elevados de satisfação.

H2: A percepção do estilo de liderança transformacional estará fortemente associado a níveis elevados de CCO.

As hipóteses atrás mencionadas mostram as percepções dos estilos de liderança dos docentes e não docentes sobre as variáveis da satisfação (RelaçãoTarefas e SatisfaçãoSaláriosPromoções) e as variáveis dos CCO (CCOEquipa, CCOEscola e CCOAluno).

Considerando as hipóteses mencionadas, Bateman, Organ e Near (1983) realizaram as primeiras pesquisas empíricas para testar a relação da satisfação com os CCO, tendo estes autores verificado que a satisfação parece ter algum efeito directo em algumas manifestações de CCO. A componente afectiva e cognitiva das medidas de satisfação, são mais tarde, analisadas por Organ e Konovsky (1989), que partiram do pressuposto de que as medidas de carácter cognitivo se correlacionavam em maior grau com a satisfação no trabalho, do que as medidas de afectividade positiva ou negativa. As conclusões deste estudo enquadram-se na teoria das trocas sociais de Blau (1964), que indica que as pessoas agem em reciprocidade para com quem as beneficia. Os CCO envolvem a tomada de decisão, mais do que a manifestação dos sentimentos. Nesta sequência apresentamos a terceira hipótese do nosso estudo:

H3: A satisfação e os cco apresentam forte correlação quer em docentes quer em não docentes.

Mencionamos também que os resultados obtidos variam em função do grupo submetido ao estudo, apresentando diferenças entre docentes e não docentes, que são mais visíveis no que respeita à liderança transaccional e seus efeitos.

CAPÍTULO II – QUADRO METODOLÓGICO

1. Natureza do Estudo

Tendo sido descrito no capítulo anterior o enquadramento teórico que define o campo de análise a ser estudado, importa agora definir como se vai fazer esse estudo, isto é, qual a metodologia mais adequada à prossecução do mesmo.

Para tal, neste capítulo, irão ser descritos os procedimentos desenvolvidos para a realização das diferentes fases da presente investigação.

O alvo principal deste trabalho incide no estudo da influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar.

O estudo que assumimos como metodologia de investigação deve ser entendido como incidindo naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que depois se venha assemelhar com outro tipo de situações quase idênticas.

Este estudo consiste em identificar a influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar, ou seja, verificamos as diferentes percepções dos participantes do sistema educativo. Assim, no que respeita aos participantes de estudo foram obtidas 93 respostas.

A análise dos questionários permitiu-nos tirar algumas ilações quanto aos nossos objectivos, designadamente sobre as opiniões dos nossos inquiridos e suas motivações em relação ao tipo de liderança e estrutura da organização, ou seja, responder à nossa questão de pesquisa, a saber:

“A influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar”

Pretendemos ainda, no quadro deste estudo, analisar um conjunto de variáveis relativas aos inquiridos em ordem a perceber se existe alguma correlação com o tipo de opiniões manifestadas.

2. Participantes

No presente estudo participaram docentes e não docentes de três escolas secundárias com 3º ciclo do distrito de Évora.

Os participantes do estudo são essencialmente do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 41 e os 60 anos, com elevados anos de experiência, em contexto escolar, o que contribuiu para que as respostas tivessem maior fundamento.

O Quadro 3 representa a distribuição da amostra inquirida segundo os dados demográficos, observando-se que 86% (80) pertenciam ao sexo feminino, e em termos etários tinham maioritariamente entre os 41 e 60 anos, 40,9% (38) entre os 41 e 50 anos e o mesmo número entre os 51 e 60 anos e somente 2,2% (2) de participantes tinham até 30 anos ou mais de 60 anos.

Quadro 3 – Dados demográficos

		N	%
Género	Feminino	80	86,0%
	Masculino	13	14,0%
	Total	93	100,0%
Idade	Até 30	2	2,2%
	de 31 a 40	13	14,0%
	de 41 a 50	38	40,9%
	de 51 a 60	38	40,9%
	+ de 60	2	2,2%
	Total	93	100,0%

No Quadro 4 observam-se os dados referentes à caracterização profissional. No que respeita ao tempo de serviço, 44,4% (40) tinham um tempo de serviço entre 11 e 12 anos, em 35,6% (32) esse tempo era entre 21 e 30 anos, 11,1% (10) trabalhavam há mais de 30 anos e somente 2,2% (2) tinham um tempo de serviço inferior até 5 anos. Quanto à categoria 34,5% (29) eram docentes, destacando-se destes, 6 professores de Artes Visuais, 5 de Informática e 3 de Matemática, Físico-química e Português. A maioria dos inquiridos referiu que o director da escola tinha uma permanência no cargo

entre 11 e 20 anos, sendo essa proporção de 51.6% (33) sucedida pelos directores com permanência no cargo até 5 anos. Por último, as escolas onde foram aplicados os questionários pertenciam aos concelhos de Vendas Novas, Estremoz e Reguengos de Monsaraz.

Quadro 4 – Dados profissionais

		N	%
Tempo de serviço (anos)	Até 5	2	2,2%
	de 6 a 10	6	6,7%
	de 11 a 20	40	44,4%
	de 21 a 30	32	35,6%
	+ de 30	10	11,1%
	Total	90	100,0%
Categoria	Docente	29	34,5%
	Não docente	55	65,5%
	Total	84	100,0%
Tempo Director no cargo (anos)	Até 5 anos	15	23,4%
	de 6 a 10 anos	4	6,3%
	de 11 a 20 anos	33	51,6%
	de 21 a 30 anos	9	14,1%
	+ de 30 anos	3	4,7%
	Total	64	100,0%
Concelho	Vendas Novas	32	36,0%
	Estremoz	26	29,2%
	Reguengos de Monsaraz	31	34,8%
	Total	89	100,0%

3. Procedimentos

Para o estudo foi percorrido um caminho que envolveu várias fases. Numa primeira fase foram escolhidas as escolas que fariam parte da nossa amostragem, deste modo, o universo ou população do nosso estudo integraram três escolas com ensino do 3ºciclo e secundário no distrito de Évora (Escola Secundária de Vendas Novas, Escola Secundária Conde de Monsaraz e Escola Secundária Rainha Santa Isabel). Esta escolha recaiu sobre o facto de serem escolas com características semelhantes em termos de área geográfica, número de alunos, docentes e não docentes e directores com mais de cinco anos no cargo. Deste modo, procedeu-se junto de cada um dos respectivos directores à solicitação de autorização por parte destes na aplicação dos questionários.

Numa segunda fase procedeu-se à construção de dois questionários, um para pessoal docente e outro para pessoal não docente, que nos permitissem medir: estilo de liderança, satisfação com o trabalho e CCO.

Na terceira fase, e já assegurada a autorização, por parte dos directores, procedeu-se a novo contacto com as escolas para a distribuição dos questionários ao pessoal docente e não docente. Foram distribuídos aos docentes através de email o questionário construído a partir da aplicação disponibilizada pelo Google docs. Em relação ao pessoal não docente a distribuição dos questionários foi feita em suporte papel, uma vez que alguns não possuíam endereço electrónico. Esta terceira fase, decorreu entre os meses de Março e Abril de 2011, existindo alguma dificuldade da adesão dos participantes, no entanto foram feitos vários contactos com o directores, no sentido destes ajudarem ao aumento da participação.

A fase de recolha dos questionários desenvolveu-se com o verificar das bases de dados que a aplicação do Google Docs, nos fornece através de uma folha Excel, para os questionários do pessoal docente e no que respeita à recolha dos questionários do pessoal não docente, estes foram recolhidos juntos das escolas em suporte e papel e posteriormente inseridos na folha excel.

Posteriormente, os dados obtidos através da aplicação dos questionários, foram submetidos a um tratamento estatístico através do programa *Statistical Package for the Social Sciences*, versão 18.0 para o Windows. O nível de significância utilizado será para a discussão das hipóteses foi de $\alpha=0.05$.

Para a operacionalização das dimensões das escalas liderança, satisfação profissional e comportamento de cidadania organizacional criou-se um score calculando a média dos itens pertencentes a cada um dos factores de cada escala. Optou-se por esse score em detrimento da soma dos itens, para ser possível a comparação entre as diversas dimensões de cada escala.

Para a criação dos factores das escalas de satisfação profissional e comportamento de cidadania organizacional utilizou-se a Análise Factorial citar artigo de Componentes Principais com rotação Varimax. Para a validação das hipóteses utilizou-se o Coeficiente de Correlação de Pearson e respectiva significância e o Modelo de Regressão Linear Múltipla.

3.1. Instrumentos e Medidas

Os instrumentos que utilizámos na recolha de dados foram o questionário ou seja, questionários apresentados aos profissionais de educação. Como forma de recolha das opiniões dos profissionais da escola em estudo utilizámos o questionário pois entendemos que se tratava da técnica que melhor correspondia aos objectivos traçados.

Os Questionários, cuja cópia se encontra nos anexos I e II, é constituído essencialmente por questões de resposta fechada, de escolha múltipla e está organizado em quatro partes:

- caracterização sócio-demográfica e profissional;
- estilos de liderança;
- satisfação com o trabalho;
- CCO

Para determinar como os docentes e não docentes percebem a liderança nas suas escolas, foi utilizado como instrumento de recolha de dados o Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) desenvolvido por Bass e Avolio (2004). O MLQ baseia-se na avaliação das percepções dos seus seguidores, utilizando um conjunto de 45 afirmações às quais liderados atribuem pontuação numa escala tipo likert: 1=Nunca; 2=Raramente; 3=Algumas vezes; 4=Muitas vezes e 5=Freqüentemente, senão sempre.

Relativamente à escala da satisfação, foi utilizado um conjunto de 18 afirmações ao qual é atribuída uma pontuação numa escala do tipo likert: 1=Muitíssimo Insatisfatório; 2=Insatisfatório; 3=Satisfatório; 4=Muito Satisfatório e 5=Muitíssimo Satisfatório.

O questionário apresentado é baseado nas escalas Job Descriptive Index – JDI (Simth, Kendall e Hulin, 1965) e no questionário sobre satisfação no trabalho (*Jesuino et al.*, 1983), constituindo este instrumento as subescalas relativas à organização, remuneração, colegas, perspectivas de promoção, colegas e tarefas. Neste estudo foram consideradas as escalas relação com as tarefas e satisfação com os salários e promoções.

Finalmente, para a escala de determinação dos CCO foi utilizado como referência o artigo das autoras Belogolovsky e Somech (2009). A escala utilizada foi construída tendo por base a escala de Tamayo e Gondim (1996), neste caso, é composta de 17 itens, para os docentes, e de 8 itens para os não docentes, em que os valores são avaliados segundo uma escala de 0 a 5. Sendo que quanto maior for o número, mais importante é o valor da organização. Optamos neste estudo na diferença de quantidade dos itens utilizados, porque os itens teriam que ser contextualizados em relação ao grupo a tratar (docentes ou não docentes). Assim, o questionário final para os docentes e não docentes correspondem a três escalas CCOEscola, CCOEquipa e CCOAluno. No entanto, para os não docentes foi apenas consideradas as escalas CCOEscola e CCOEquipa. A escala CCOAluno, foi retirada porque os itens correspondentes diminuía a fiabilidade da escala. Sendo assim estas escalas, para os docentes, constituem os seguintes itens relativos a: CCOEscola (1-Organização de actividades sociais para a escola; 2-Fazer sugestões inovadoras; 3-Desempenhar funções que melhorem a imagem da escola; 4-Organizar actividades conjuntas com os pais; 5-Ajudar na decoração da escola); CCOEquipa (1-Participação voluntária em comissões ou grupos de trabalho; 2-Trabalhar e colaborar com outros no planeamento ou concepção de projectos; 3-Orientar os novos professores; 4-Disponibilizar aos colegas o material pedagógico que preparou para as suas aulas; 5-Preparar programas de aprendizagem para professores de substituição; 6-Ajudar outros professores que tenham sobrecarga de trabalho); CCOAluno (1-Ficar horas extra e ajudar estudantes com dificuldades; 2-Chegar a horas às aulas; 3-Adquirir conhecimentos especializados que contribuam para aperfeiçoar o seu trabalho; 4-Permanecer na sala durante os intervalos para escutar os estudantes; 5- Ir à escola no tempo livre para prevenir problemas com a turma; 6-Participar nas celebrações promovidas pelos estudantes). No que respeita aos não docentes as escalas constituem os seguintes itens relativos a: CCOEscola (1- Fazer sugestões inovadoras; 2- Desempenhar funções que melhorem a imagem da escola; 3- Ajudar na decoração da escola); CCOEquipa (1- Participação voluntária em comissões ou grupos de trabalho; 2-Orientar novos colegas; 3- Ajudar outros colegas que tenham

sobrecarga de trabalho); CCOAluno (1- Chegar a horas à escola; 2- Adquirir conhecimentos especializados que contribuam para aperfeiçoar o seu trabalho).

Os inquiridos foram previamente informados sobre o tipo de participação que se pretendia, solicitando-lhes a sua participação.

Neste ponto do tratamento estatístico faz-se a análise dos três constructos utilizados no trabalho: Liderança, Satisfação Profissional e Comportamento de Cidadania Organizacional.

3.1.1. Liderança

Analisando o Quadro 5 verifica-se que, no que respeita à consistência interna de cada dimensão desta escala, observa-se que as 5 dimensões da **Liderança Transformacional**: Idealized Attributes (IA), *Idealized Behaviors* (IB), Inspirational Motivation (IM), Intellectual Stimulation (IS) e Individual Consideration (IC) tinham boa consistência interna, com excepção do item 7.34 (ver anexos) que foi removido da análise, porque diminuí-a a fiabilidade da escala, todos os demais factores variavam entre 0.729 (IA) e 0.842 (IM). No que respeita à **Liderança Transaccional** as dimensões Contingent Reward (CR) e Management-by-Exception Active (MBEA) tinham um Alpha de Cronbach de 0.679 e 0.758 respectivamente. Na dimensão Management-by-Exception Passive (MBEP) foi removido o item 7.17 (ver anexos) da análise, uma vez que diminuí-a a fiabilidade da escala, sendo o valor de Alpha de Cronbach de 0.509 e 0.644 na dimensão Laissez-Faire (LF), pertencendo ambas as dimensões ao **Comportamento Passivo do líder**. Por último nos **Resultados da Liderança**, as três dimensões, Extra Effort (EE), Effectiveness (EF) e Satisfaction With The Leadership (SL) também tiveram resultados aceitáveis a bons, a variarem entre 0.653 e 0.803.

Quadro 5 – Fiabilidade e consistência interna da escala de Liderança

	Alpha Cronbach	N	Questões exemplo
IA	0,729	4	Gera orgulho por estarem ao seu lado.
IB	0,664	3	Conversa sobre as suas crenças e valores mais importantes.
IM	0,842	4	Fala de forma optimista sobre o futuro.
IS	0,835	4	Examina situações críticas questionando se são adequadas.
IC	0,779	4	Investe o seu tempo a ensinar e treinar.
CR	0,679	4	Fornece a troca dos seus esforços.
MBEA	0,758	4	Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios dos padrões esperados.
MBEP	0,509	3	Não interfere em problemas até ao momento em que eles se tornam sério.
LF	0,644	4	Evita envolver-se quando assuntos importantes surgem.
EE	0,653	3	Faz com que os outros façam mais do que o esperado.
EF	0,773	4	É eficaz em atender às necessidades dos outros em relação ao trabalho.
SL	0,803	2	Utiliza métodos de liderança que são satisfatórios.

No Quadro 6 estão representadas as estatísticas descritivas das diversas dimensões da escala de Liderança. As médias mais baixas, revelando uma menor concordância, eram nas dimensões LF e MBEP sendo de 2.50 ± 0.78 e 2.67 ± 0.71 , respectivamente, pertencendo ambas ao Comportamento Passivo do líder. Por outro lado as dimensões com maior nível de concordância eram a SL e EF, pertencentes aos resultados da Liderança, com médias de 3.62 ± 0.88 e 3.61 ± 0.75 respectivamente, e IA e IM, pertencentes à Liderança Transformacional, cujas médias eram de 3.55 ± 0.73 e de 3.53 ± 0.75 .

Quadro 6 – Medidas descritivas das dimensões da escala de Liderança

	Média	Desvio padrão
IA	3,55	0,73
IB	3,26	0,68
IM	3,53	0,75
IS	3,36	0,81
IC	3,31	0,83
CR	3,27	0,73
MBEA	3,43	0,71
MBEP	2,67	0,71
LF	2,50	0,78
EE	3,24	0,76
EF	3,61	0,75
SL	3,62	0,88

3.1.2. Satisfação Profissional

Para a satisfação profissional analisou-se a fiabilidade e consistência interna desta escala (Quadro 7) através do Alpha de Cronbach, sendo que os valores revelados foram muito bons para o total da escala de e para a **Relação com as Tarefas (RT) Satisfação com os Salários e Promoções (SSP)** com valores de 0.924 e 0.859. Foram removidos dois itens do questionário, porque não correspondiam ao contexto de cada uma das dimensões.

Quadro 7 – Fiabilidade e consistência interna da escala de Satisfação Profissional

	Alpha Cronbach	N	Questões exemplo
RT	0,924	9	O tipo de trabalho ou tarefas que lhe compete executar é
SSP	0,859	7	O seu nível salarial relacionado com a sua experiência profissional é

Analisando os resultados descritivos das dimensões da Satisfação Profissional (Quadro 8), observa-se que o grau médio de satisfação era superior nas dimensões RT (3.02 ± 0.77) comparativamente à SSP (2.63 ± 0.70).

Quadro 8 – Medidas descritivas das dimensões da escala de Satisfação Profissional

	Média	Desvio padrão
RT	3,02	0,77
SSP	2,63	0,70

3.1.3. Comportamento de Cidadania Organizacional para os Docentes e não docentes

Na escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO) foram consideradas as escalas **CCOEscola**, **CCOEquipa** e **CCOAluno**. Analisou-se, através do Alpha de Cronbach, a fiabilidade e consistência interna desta escala (Quadro 9) para os profissionais Docentes sendo que os valores revelados foram bons para o total da escala de CCOEscola de 0.844 e razoáveis os valores das dimensões CCOEquipa e CCOAluno com Alphas de Cronbach de 0.699 e 0.718, respectivamente.

O item com a questão “Chegar a horas à escola” (ver anexos) foi removido da análise uma vez que diminuí-a a fiabilidade da escala e tinha correlação negativa com os demais items.

Quadro 9 – Fiabilidade e consistência interna da escala de CCO Docentes

	Alpha Cronbach	N	Questões exemplo
CCOEscola	0,844	5	Desempenhar funções que melhorem a imagem da escola
CCOEquipa	0,699	6	Participação voluntária em comissões ou grupos de trabalho da escola
CCOAluno	0,718	5	Ficar horas extra a ajudar estudantes com dificuldades

O Quadro 10 representa os resultados descritivos das dimensões da escala de CCO. De um modo geral a frequência com que desempenham as tarefas associadas a cada factor é razoável, sendo a média mais baixa de 3.44 ± 0.74 no factor CCOEscola, sucedendo-se uma média de 3.47 ± 0.65 no factor CCOEquipa e a mais elevada era de 3.94 ± 0.67 no CCOAluno.

Quadro 10 – Medidas descritivas das dimensões da escala de CCO Docentes

	Média	Desvio padrão
CCOEscola	3,44	0,74
CCOEquipa	3,47	0,65
CCOAluno	3,94	0,67

Analisou-se, igualmente, através do Alpha de Cronbach, a fiabilidade e consistência interna da escala, acima referida (Quadro 11) para os profissionais não Docentes sendo que os valores revelados foram razoáveis para o total da escala de **CCOEscola** de 0.651. Na dimensão **CCOEquipa** o valor de Alpha de Cronbach foi de 0.404, o que aconselha alguma prudência na sua utilização.

Quadro 11 – Fiabilidade e consistência interna da escala de CCO Não Docentes

	Alpha Cronbach	N	Questões exemplo
CCOEscola	0,651	3	Desempenhar funções que melhorem a imagem da escola
CCOEquipa	0,404	3	Participação voluntária em comissões ou grupos de trabalho da escola

O Quadro 12 representa os resultados descritivos das dimensões da escala de CCO. De um modo geral a frequência com que desempenham as tarefas associadas a cada factor é razoável, sendo a média mais baixa de 3.93 ± 0.90 no factor CCOEscola, no factor CCOEquipa, a mais elevada, era de 4.30 ± 0.62 .

Quadro 12 – Medidas descritivas das dimensões da escala de CCO Não Docentes

	Média	Desvio padrão
CCOEscola	3,93	0,90
CCOEquipa	4,30	0,62

4. Resultados

4.1. Regressões lineares das dimensões apresentadas

No quadro 13 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável Satisfação com o salário e promoções explica 45,9% da variância total desta última variável e é estatisticamente significativo. A variável liderança transformacional, $\beta = 0,576$, $t(28) = 2,156$, $p = ,039$ revelou ter um efeito significativo sobre a satisfação com o salário e promoções. Como o coeficiente de regressão é positivo significa que quanto mais elevada é a percepção da Liderança Transformacional mais elevada é a satisfação com o salário e promoções. Estes dados estão de acordo com hipótese 1.

H1- A percepção do estilo de liderança transformacional estará fortemente associado a níveis elevados de satisfação.

Quadro 13 – Resultados da regressão linear – Docentes
SatisfaçãoSaláriosPromoções

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constante)	,733	,512		1,432	,162
	LiderançaTransformacional	,526	,244	,576	2,156	,039
	LiderançaTransaccional	,129	,302	,114	,428	,671

a. Variável Dependente: SatisfaçãoSaláriosPromoções_Docentes

No quadro 14 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável relação com as tarefas explica 26,3% da variância total desta última variável e é estatisticamente significativo. Apesar de o modelo ser significativo os coeficientes de regressão da variável liderança transformacional, $\beta = 0,442$, $t(33) = 1,343$, $p = ,189$ e liderança transaccional, $\beta = 0,174$, $t(33) = 0,431$, $p = ,669$ não são estatisticamente significativos.

Quadro 14 – Resultados da regressão linear – Docentes RelaçãoTarefas

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constante)	,948	,692		1,370	,180
	LiderançaTransformacional	,442	,329	,398	1,343	,189
	LiderançaTransaccional	,174	,404	,128	,431	,669

a. Variável Dependente: RelaçãoTarefas_Docentes

No quadro 15 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável CCOEscola explica 0,75% da variância total desta última variável e não é estatisticamente significativo, $\beta = 0,492$, $t(28) = 1,470$, $p=,151$, o que significa que as variáveis independentes não têm efeito directo significativo sobre a variável dependente.

Quadro 15 - Resultados da regressão linear – Docentes CCOEscola

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		Sig.
		B	Std. Error	Beta	t	
1	(Constante)	3,074	,637		4,826	,000
	LiderançaTransformacional	,442	,300	,492	1,470	,151
	LiderançaTransaccional	-,346	,371	-,312	-,932	,358

a. Variável Dependente: CCOEscola_Docentes

No quadro 16 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável CCOEquipa explica 12,3% da variância total desta última variável e não é estatisticamente significativo. A variável liderança transformacional, $\beta = 0,531$, $t(28) = 2,052$, $p=,049$ revelou ter um efeito significativo sobre os CCOEquipa. Como o coeficiente de regressão é positivo, significa que quanto mais elevada é a percepção da Liderança Transformacional mais elevada são os valores dos Comportamentos de cidadania organizacional com os colegas. Estes dados estão de acordo com hipótese 2.

H2- A percepção do estilo de liderança transformacional estará fortemente associado a níveis elevados de CCO.

Quadro 16 - Resultados da regressão linear – Docentes CCOEquipa

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	3,563	,557		6,400	,000
	LiderançaTransformacional	,531	,259	,700	2,052	,049
	LiderançaTransaccional	-,577	,325	-,605	-1,773	,086

a. Varável Dependente: CCOEquipa_Docentes

No quadro 17 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável CCOAluno explica 0,72% da variância total desta última variável e não é estatisticamente significativo, $\beta = 0,426$, $t(28) = 1,479$, $p = ,150$ o que significa que as variáveis independentes não têm efeito directo significativo sobre a variável dependente.

Quadro 17 - Resultados da regressão linear – Docentes CCOAluno

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	4,007	,586		6,833	,000
	LiderançaTransformacional	,426	,288	,557	1,479	,150
	LiderançaTransaccional	-,461	,356	-,487	-1,293	,206

a. Varável Dependente: CCOAluno_Docentes

No quadro 18 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável Satisfação com o salário e promoções explica 20,8% da variância total desta última variável e não é estatisticamente significativo. Nenhuma das variáveis independentes tem um coeficiente de regressão estatisticamente significativo.

Quadro 18 - Resultados da regressão linear – Não Docentes SatisfaçãoSaláriosPromoções

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	,525	,648		,810	,423
	LiderançaTransformacional	,408	,340	,305	1,198	,238
	LiderançaTransaccional	,217	,327	,169	,663	,511

a. Variável Dependente: SatisfaçãoSalariosPromoções

No quadro 19 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável Satisfação com a relação e tarefas explica 37,0% da variância total desta última variável e é estatisticamente significativo. A variável liderança transformacional, $\beta = 0,727$, $t(43) = 2,511$, $p = ,016$ revelou ter um efeito significativo sobre a Satisfação com a relação e tarefas. Como o coeficiente de regressão é positivo significa que quanto mais elevado é a percepção da Liderança Transformacional mais elevada é a satisfação com a relação e tarefas. Estes dados estão de acordo com hipótese 1.

H1- A percepção do estilo de liderança transformacional estará fortemente associado a níveis elevados de satisfação.

Quadro 19 - Resultados da regressão linear – Não Docentes RelaçãoTarefas

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	,152	,566		,268	,790
	LiderançaTransformacional	,727	,289	,542	2,511	,016
	LiderançaTransaccional	,101	,278	,079	,365	,717

a. Variável Dependente: RelacaoTarefas

No quadro 20 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável CCOEquipa explica 14,7% da variância total desta última variável e não é estatisticamente significativo. A variável liderança transformacional, $\beta = -1,066$, $t(26) = -2,141$, $p = ,041$ revelou ter um efeito significativo sobre os Comportamentos de cidadania organizacional com os

colegas. Como o coeficiente de regressão é positivo significa que quanto mais é percebida a Liderança Transformacional mais baixos são os valores dos Comportamentos de cidadania organizacional com os colegas.

Quadro 20 - Resultados da regressão linear – Não Docentes CCOEquipa

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	5,357	,730		7,339	,000
	Liderança Transformacional	-1,066	,498	-,855	-2,141	,041
	Liderança Transaccional	,767	,448	,683	1,710	,098

a. Variável Dependente: CCOEquipa_NDocentes

No quadro 21 está representado o modelo de regressão linear múltipla tendo como variáveis independentes ou estimadores a Liderança Transformacional e a Liderança Transaccional e como variável dependente a variável CCOEscola explica 6,4% da variância total desta última variável e não é estatisticamente significativo, $p=0,284$, o que significa que as variáveis independentes não têm efeito directo significativo sobre a variável dependente.

Quadro 21 - Resultados da regressão linear – Não Docentes CCOEscola

		Coeficientes não estandardizados		Coeficientes estandardizados		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constante)	3,621	1,063		3,408	,002
	Liderança Transformacional	-,791	,725	-,457	-1,092	,284
	Liderança Transaccional	,883	,653	,566	1,354	,187

a. Variável Dependente: CCOEscola_NDocentes

4.2. Correlações das dimensões apresentadas

Nos Quadros 22 e 23 estão representados os resultados referentes às correlações entre as dimensões da escala de Liderança, Satisfação Profissional e de CCO dos Docentes e não Docentes. Observa-se uma correlação estatisticamente significativa ($p<0.05$) e positiva entre as dimensões da escala de Satisfação Profissional e as dimensões da Liderança, isto é quanto maior o score de Liderança maior o score de

Satisfação Profissional. Em relação às correlações entre as dimensões da escala de Liderança e de Comportamento de Cidadania Organizacional, observa-se a não existência de uma correlação estatisticamente significativa ($p > 0.05$) e positiva entre as dimensões da escala de CCO e as dimensões da Liderança. Estes dados estão de acordo com hipótese 3.

H3- A satisfação e os CCO apresentam forte correlação quer em docentes quer em não docentes.

Quadro 22 – Correlações médias e desvios padrão entre as dimensões das escalas de Liderança, Satisfação e CCO dos Docentes

	Média	Desvio padrão	1	2	3	4	5	6	7
1-Liderança Transformacional	3,44	0,82	-						
2-Liderança Transaccional	3,33	0,67	,864**	-					
3-RelaçãoTarefas	3,05	0,91	,509**	,472**	-				
4-SatSalProm	2,85	0,68	,653**	,584**	,832**	-			
5-CCOEscola_Docentes	3,44	0,74	,223	,112	,074	,444*	-		
6-CCOEquipa_Docentes	4,47	0,65	,177	,001	-,126	,117	,670**	-	
7-CCOAluno_Docentes	3,94	0,67	,130	,000	,239	,152	,373*	,731**	-

** A correlação é significativa ao nível 0,01

* A correlação é significativa ao nível 0,05

Quadro 23 – Correlações médias e desvios padrão entre as dimensões das escalas de Liderança, Satisfação e CCO dos Não Docentes

	Média	Desvio padrão	1	2	3	4	5	6
1-Liderança Transformacional	3,39	0,52	-					
2-Liderança Transaccional	3,37	0,55	,822**	-				
3-RelaçãoTarefas	2,97	0,71	,607**	,584**	-			
4-SatSalProm	2,49	0,69	,351*	,390**	,844**	-		
5-CCOEscola_NDocentes	3,94	0,91	,053	,202	,312	,376*	-	
6-CCOEquipa_NDocentes	4,30	0,63	-,241	-,126	-,047	-,050	,623**	-

** A correlação é significativa ao nível 0,01

* A correlação é significativa ao nível 0,05

5. Limitações e sugestões do estudo

Como limitações e sugestões para futuras investigações, apresenta-se algumas considerações. Aquando da recolha de dados no terreno, verificaram-se algumas dificuldades no que diz respeito à disponibilidade dos docentes e não docentes em facultar o questionário, pela sua falta de tempo. Parece-nos também importante colher informações de outros intervenientes e interessados nas escolas, para além dos docentes e não docentes, como os alunos.

Parece também importante, desenvolverem-se estudos comparativos entre diversos estabelecimentos de ensino, de modo a conhecer os tipos de organização, as práticas de educação/formação e as dificuldades sentidas por parte dos actores educativos face ao público-alvo.

Considera-se importante o aprofundamento do estudo desta temática visando contribuir para uma melhor informação dos vários intervenientes nos contextos educativos, em particular dos seus responsáveis mais directos, de modo a contribuir para uma melhor qualidade dos estabelecimentos de ensino e uma intervenção mais adequada aos contextos, através do desenvolvimento de aprendizagens significativas, da valorização das experiências de cada indivíduo e da criação de situações inclusivas com a comunidade.

CAPÍTULO III - CONCLUSÕES

1. Conclusões do estudo de investigação

O debate sobre a eficácia dos sistemas educativos e das escolas conduz, necessariamente, à qualidade das organizações escolares, sendo temáticas que inflamam os vários discursos emergentes sobre a educação. De facto, melhorar a qualidade dos sistemas de ensino e de educação é uma preocupação das políticas educativas contemporâneas, trazendo a lume numerosos procedimentos ou instâncias de avaliação, de formas e estruturas variadas e prosseguindo objectivos diferenciados.

A escola como organização muito complexa, com especificidades que dificilmente se encontram num outro tipo de organização debatem-se com os estilos de liderança vivenciados.

O “actores” que comportam a escola (docentes e não docentes), tem de fazer funcionar toda a estrutura escolar de modo a alimentar a chama da satisfação e da motivação das pessoas que a compõem – contribuindo, também para o sucesso escolar, porque o trabalho que é executado numa escola não se compara a uma linha de montagem de uma qualquer fábrica. O seu produto acabado não são objectos inanimados. São pessoas que precisam de ser tratadas de acordo com as suas características, aspirações, interesses, dificuldades, etc. E isso requer uma grande disponibilidade física e psicológica da parte das pessoas que com elas interagem.

Deduz-se, portanto, que não é fácil a um líder de uma escola fazer movimentar toda esta engrenagem. No entanto, e reconhecendo a dificuldade, penso que o líder, sendo professor, tem o dever de aplicar os seus conhecimentos e a sua experiência pedagógica no desenvolvimento de uma liderança pedagógica e educativa, tal como faz com os seus alunos.

Este trabalho pretendeu destacar os aspectos considerados importantes na influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar. Para isso procuramos responder a um conjunto de objectivos específicos, a saber:

- Compreender as práticas de liderança do gestor pedagógico,
- Analisar até que ponto o estilo de liderança utilizado influencia o empenho e a satisfação dos docentes e não docentes,
- Analisar e identificar as diferentes percepções dos docentes e não docentes sobre a liderança efectuada no seu contexto escolar,

- Relacionar os diferentes factores influenciadores no desempenho profissional dos docentes e não docentes.

Para responder a estas questões de estudo, elaborou-se uma investigação empírica de metodologia onde se pretendeu identificar as principais percepções dos participantes do sistema educativo, docentes e não docentes.

Da análise das respostas dos participantes da investigação, evidencia-se correspondência entre vários aspectos que se podem identificar com a liderança e os comportamentos de cidadania organizacional. Os valores revelados a nível quantitativo, revelaram que a satisfação profissional e o tipo de liderança estão relacionados, pois quanto maior for o score de liderança maior será o score de satisfação profissional. O tipo de liderança relaciona com o ambiente organizacional que por sua vez vai influenciar a sua satisfação a nível pessoal e profissional.

A liderança pelo facto de ser participativa facilita a satisfação e a opinião de todos sobre um determinado assunto.

Este trabalho constitui apenas um modesto contributo para abordar um tema que, além de vasto, requer uma maior amplitude de análise. As conclusões a que chegámos e o tipo de trabalho que realizámos mostram que ainda existe um longo trabalho a fazer para conhecer devidamente esta problemática.

Foi um trabalho feito de avanços e recuos, com todas as ansiedades e frustrações que muitas vezes ocorriam. Contudo, congratulo-me com a experiência e os conhecimentos que fui adquirindo, pois, aprender é sempre um processo de crescimento.

Referências Bibliográficas

- Abrahamsson, B. (1993). *The Logic of Organizations*. Newbury: SAGE Publications.
- Arvey, R. D., Carter, G. W., & Buerkley, D. K. (1991). Job satisfaction: Dispositional and situational influences. *International Journal of Industrial and Organizational Psychology*, 6, pp. 359-383.
- Anderson G. & Arsenault N. (1998). *Fundamentals of Educational Research*. Philadelphia: RoutledgeFalmer.
- Antonakis, J. & House, R. (2002). The full range leadership theory: The way forward. In Avolio, B. J. e Yammarino, F. J. (Eds.). *Transformational and charismatic leadership: The road ahead*. Nova York: JAI Press, pp. 3-34.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramanian, N. (2003). Context and leadership: na examination of the nine-factor full-range leadership theory using the multifactor leadership questionnaire. *The Leadership Quarterly*, 14, pp. 261-295.
- Aubrey, B. (1994). *Saber-Fazer Saber, A Aprendizagem da Acção na Empresa*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Avolio, B. J. (1999). *Full leadership development: Building the vital forces in organizations*. London: Sage Publications.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2002). *Developing Potential across a Full Range of Leadership: Cases on transactional and transformational leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Avolio, B., & Bass, B. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire (3ª Edition)*. Manual and Sampler Set. Mind Garden, Inc.
- Barnard, C., I. (1971). *As funções do executivo*. São Paulo : Atlas.

Barroso, J. (1996). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Ministério da Educação.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Bass, B. (1985). Leadership: Good, better, best. *Organizational Dynamics*. pp. 26-40.

Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications (3rd edition)*. London: The Free Press.

Bass, B. (1995). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. (1997). Does the Transactional – Transformational Leadership Paradigm Transcend Organizational and National Boundaries? *American Psychologist*. v. 52 n. 2, pp.130-139.

Bass, B. (1999). “Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership”. En: *European Journal of Work and Organizational Psychology*. v. 8 n. 1, pp. 9-13.

Bass, B., Avolio, B., Dong, J., e Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), pp. 207-218.

Bass, B. & Riggio, E. G. (2006). *Transformational Leadership (2ª ed.)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bateman, T.S. and Organ, D.W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: the relationship between affect and employee "citizenship". *Academy of Management Journal*, 26, pp. 587-95.

Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders*. New York: Harper & Row.

Bennis, W. (2001). Uma Força Irresistível. HSM Management – Informação e Conhecimento para a Gestão Empresarial, São Paulo, 5, n° 26.

Bernardes, C. & Marcondes, R. C. (2000). Sociologia aplicada à administração (5ª ed.). Saraiva.

Blau, P. M. & Scott, W. R. (1979). Organizações Formais. São Paulo: Atlas (trad. portuguesa).

Brief, A. (1998). Attitudes in and around organizations. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bycio, P., Hackett, R. D., & Allen, J. S. (1995). Further assessments of Bass's (1985) conceptualization of transactional and transformational leadership. *Journal of Psychology*, 80 (4), pp.468-478.

Burns, J. M. (1978). Leadership. New York: Harper e Row.

Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*. 10, pp. 99-109.

Cervo, A L (1996). Metodologia Científica, Makron Books.

Cialdini (2001) in "Psychology Press is an imprint of the Taylor & Francis Group. an Informal business", pp. 72.

Cialdini, R. B. (2001). Systematic opportunism: An approach to the study of tactical social influence. In J. P. Forgas and K. D. Williams (Eds.), *Social influence: Direct and indirect processes*. Philadelphia: PA Psychology Press, pp. 25-39.

Chattopadhyay, S. (1999). Estimating the Demand for Air Quality: New Evidence Based on the Chicago Housing Market, *Land Economics*, 75 (1), pp. 22-38.

Chiavenato, J. (1984). Cabanagem. O Povo no Poder. São Paulo: Ed. Brasiliense.

Chiavenato, J. (1993) - Introdução à Teoria Geral da Administração (4ª ed.). São Paulo: Makron Books.

Costa, J. A., Mendes, A. N. & Ventura, A. (org.). (2000). Liderança e estratégia nas organizações escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Cunha, M., Rego A., (2005). Liderar. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cabral-Cardoso, C. (2006). Manual de Comportamento Organizacional e Gestão (5ª ed.). Lisboa: RH Editora.

Davel, E. Vergara, S. (2001). Gestão com pessoas, subjectividade e objectividade nas organizações. São Paulo: Editora Atlas, pp. 90.

DiPaola, M. & Hoy, W. (2004). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. The High School Journal.

Drucker, P. (1997). Factor humano e desempenho: o melhor de Peter F Drucker sobre administração (3ª ed.).

Drucker, P. (1999). Sociedade Pós-Capitalista. São Paulo: Editora Pioneira.

Eisenberger, R., Cummings, J., Armeli, S., & Lynch, P. (1997). Perceived organizational support, discretionary treatment, and job satisfaction. Journal of Applied Psychology, 82, pp. 812–820.

Elias, F. (2008). A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes. V.N.Gaia: Fundação Manuel Leão.

Estêvão, C. A. V. (2000). Liderança e democracia: o Público e o Privado. In J. Costa; A. Mendes & A. Ventura (org.). Liderança e estratégia nas organizações escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Estêvão, C. A. V. (2002). *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional: Dilemas e Desafios*. Porto: ASA.

Evans, M. (1970). The effect of supervisory behaviour on the path-goal relationship. *Organizational Behavior and Human Performance*, pp. 277-298.

Ferreira, J. Abreu, J. & Caetano, A. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Editora McGraw-Hill.

Fleury, M. (1996). O desvendar a cultura de uma organização; uma discussão metodológica In: *cultura e poder das organizações* (2ª ed.). São Paulo: Editora Atlas, pp. 15-28.

Freitas, M. (1991). *Cultura organizacional: formação, tipologias e impactos*: Makron. MacGraw – Hill.

Fischer, R. (1990). O círculo do poder - as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: Fleury, M. T. L. Fischer, R.M. *Cultura e poder nas organizações*: São Paulo.

Fonseca, V. (1998). *Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese*, (2ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Furnham, A. (1992). *Personality at Work. The Role of Individual Differences in the Workplace*. London and New York: Routledge.

Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. São Paulo: Nova Cultural.

Gardner, H. (2000). *Inteligência: um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.

George, J. & Jones, G. (1999). *Understanding and managing organizational behaviour*. (2ª ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.

Gil, A. (1993). *Qualidade total nas organizações*. São Paulo: Editora Atlas.

Gil, A. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas.

Goleman, D. (1998). *Emotional Intelligence That Lead to Success*, pp. 9-42.

Goodwin, V. L., Wofford, J. C., & Whittington, J. L. (2001). A theoretical and empirical extension to the transformational leadership construct. *Journal of Organizational Behavior*, 22, pp. 759-774.

Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4, pp. 249 –270.

Hackman, J.R. and Oldham, G.R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Herzberg, F. (1996). *Trabalho e da natureza do homem*. Cleveland: World Publishing.

Hersey, P. e Blanchard, H. (1986). *Psicologia para Administradores*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Lda.

Heskett, J.L. (1987). Lessons in the service sector. *Harvard Business Review* 65, pp. 118–126.

Hoffi-Hofstetter, H., & Mannheim, B. (1999). Managers' coping resources, perceived organizational patterns, and responses during organizational recovery from decline. *Journal of Organizational Behavior*, 20, pp. 665-685.

House, R. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quaterly*. pp. 321-338.

House, R. (1977). *Liderança carismática: estratégias para efectuar a mudança social*. Universidade de Colorado. EUA.

Hunt, J.G. and R.S. Schuler. (1976). Leader reward and sanctions: behavior relations criteria in a large public utility. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.

Iffaldano, M. T. & Muchinsky, P. M. (1985). Job Satisfaction and job performance: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, 97, pp. 251-273.

Isen, A. & Baron, R. (1991). Positive affect as a factor in organisational behaviour. *Research in Organisational Behaviour*, 13(1), pp. 1-53.

Jacobs & Jacques. (1990). Leadership is a process of giving purpose (meaningful direction) to collective effort, and causing willing effort to be expended to achieve purpose.

Jacobs, T. O., & Jacques, E. (1990). Military executive leadership. In K. E. Clark and B. B. Clark (eds.), *Measures of Leadership*: West Orange, NJ: Leadership Library of American.

Jackofsky, E.F., Slocum, J.W., Jr., & McQuaid, S.J. (1988). Cultural values and the CEO: Alluring companions? *Academy of Management Executive*, 2(1), pp. 39-49.

James, L.R. and Tetrick, L.E. (1986) Confirmatory factor analytic tests of three causal models relating job perceptions to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 71(1), pp. 77-82.

Kotter, J. P. Heskett, J. L. (1994). *A cultura corporativa e o desempenho empresarial*. Makron Books.

Lambert, S. (2006). Both art and science: Employing organizational documentation in workplace-based research. In M. Pitt-Catsoupes, E. E. Kossek, & S. Sweet (Eds.), *Handbook on work-family research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lepine, J., & Dyne V. (1998). Predicting voice behavior in work groups. *Journal of Applied Psychology*.

Lepine, J., Erez, A. e Johnson, D. (2002). The Nature and Dimensionality of Organizational Citizenship Behavior: A Critical Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*. v. 87 n. 1, pp.52-65.

Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. McGrawHill.

Lima, M. J., Vala, J., & Monteiro, M. B. (1994). A satisfação organizacional. Confronto de modelos. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds.). *Psicologia Social e das Organizações*. Oeiras: Edições Celta.

Lippitt, R e White, R. (1939). Leader behavior and member reaction in three social climates, en group dynamics. Ed. Cartwright y Zander.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago: Rand McNally.

Kanaane, R. (1994). *Comportamento humano nas organizações: o homem e o rumo ao século XXI*. São Paulo.

Kanaane R. (1995). *O comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI*. São Paulo.

Kim, W. C., and Mauborgne R.A. (1997). Fair process: managing in the knowledge economy, *Harvard Business Review*, 75(4), pp. 65-75

Koter J. P., Heskett, J. (1994). *A cultura cooperativa e o desempenho empresarial*. Tradução Barbara Teodoro Lamberk, revisão técnica Luiz Fernando Martins.

Marzano, R. (2005). *Como organizar as escolas para o sucesso educativo*. Edições ASA.

Martins, F. (2010). Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1º Ciclo do Ensino Básico - propostas didáticas no âmbito das ciências. *Indagatio Didáctica*, 2 (1), pp. 5-42.

McClelland, D. C. (1987). *Human Motivation*. Cambridge: Cambridge University Press,

Miller, K. I., & Monge, P. R. (1986). Participation, satisfaction, and productivity: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 29, pp. 727-753.

Mintzerb, H. (2004). *Ascensão e Queda do Planejamento Estratégico*. Porto Alegre: Bookman.

Moorman, R. H. & Blakely, G. L. (1995). Individualism-Collectivism as an Individual Difference Predictor of Organizational Citizenship Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), pp. 127.

Monserrat N., J. (2004). Asas da Imaginação: o elo perdido na origem da consciência?. *Revista Neurociências*. Brasil: V. 1, V. 3, pp. 150-167.

Moller, Claus (2004). *Estimule o desenvolvimento pessoal do seu empregado*.

Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory* (2nd Edition). New York: McGraw-Hill.

Oliveira, L. (1990). Supervisão e formação contínua de professores – algumas perspectivas actuais. In José Tavares e António Moreira (eds.), *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, pp. 85–97.

Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*.

Okano, W. (1997). *Cultura de qualidade: uma comparação entre as perspectivas gerenciais e operacionais de uma empresa estatal*.

Pfeffer J. and Salancik G. (1978). *The External Control of Organizations*, Harper & Row, pp 39-61.

Penteado, J.R.W. (1986). *Técnica de Chefia e Liderança*, 9ª ed., S. Paulo: Pioneira.

Pillai, R., e Williams, E. (2004). Transformational leadership, self-efficacy, group cohesiveness, commitment, and performance. *Journal of Organizational Change Management*. v. 17 n. 2, pp. 144-159.

Podsakoff, P. M., Todor, W. D., & Skov, R. (1982). Effects of leader contingent and noncontingent reward and punishment behaviors on subordinate performance and satisfaction. *Academy of Management Journal*, pp. 810-821.

Podsakoff, P.M., Todor, W.D., Grover, R.A. and V.L. Skov. (1984). Situational moderators of leader reward and punishment behaviors: fact or fiction? *Organizational behavior and human performance*, 34, pp. 21-63.

Podsakoff, P. M. et al. (2000). Organizational citizenship behaviors: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*. v. 26, n. 3, pp. 513-563.

Popper, M., & Mayseless, O. (2002). Internal world of transformational leaders. In B. Avolio, & F. Yammarino, (Eds). *Transformational and charismatic leadership*. Volume 2 New York: Elsevier Science Publications, pp. 203-229.

Rego, A. (1997). *Liderança nas organizações – teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Rego, A. (2002). Climas éticos e comportamentos de cidadania organizacional ERA. *Revista de Administração de Empresas*.

Rego, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: na senda da qualidade no ensino superior*. Coimbra: Coleção Nova Era, Educação e sociedade.

Rego, A. & Pina e Cunha, M. (2004). *A essência da liderança – mudança, resultados, integridade*. Lisboa: Editora RH.

- Robin, S. e Coulter M. (1998). *Administração*, 5ªed., Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Rost, J. C. (1991). *Leadership for the Twenty-First Century*. New York: Praeger.
- Rotter, J.B. (1980). Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility. *American Psychologist*, 26, pp. 1-7.
- Santos, J., Caetano, A., e Jesuíno, J. (2008). As competências funcionais dos líderes e a eficácia das equipas. *Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão*, pp. 22-32.
- Scott, K. & Taylor, G. (1985). An examination of the relationship between job satisfaction and absenteeism: A meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 28, pp. 599-612.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, pp. 655– 663.
- Staw, B. M. (1984). Organizational behavior: A review and reformulation of the field's outcome variables. *Annual Review of Psychology*, 35, pp. 627-66.
- Staw, B. M. & Barsade, S. G. (1993). Affect and Managerial Performance: A test of the Sadder-but-Wiser vs. Happier-and-Smarter Hypotheses. Berkeley: University of California, pp. 304-331.
- Steers, R. and Rhodes S. (1978). Major influences on employee attendance: A process model. *Journal of Applied Psychology* 63(4), pp. 391-407.
- Stogdill, R.M. (1948). Personal factors associated with leadership: survey of literature. *Journal of Psychology*, pp. 35-71.
- Syroit, J. (1996). Liderança organizacional. In C.A. Marques & M. Cunha,(Eds.) *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Tamayo, A. & Gondim, M.G.C.(1996) Escala de Valores Organizacionais. *Revista de Administração da USP*, SãoPaulo: v.31, n.2, pp. 62-72.

Trice, M & Beyer, J. (1991). *Cultural Leadership in Organizations*. New York Scholl of Industrials. Ithaca.

Tamayo & Godim. (1996). Escala de valores organizacionais. *Revista de administração*. v 31, pp. 62 – 72.

Vroom, V. H. (2000). *Gestão de pessoas, não de pessoal*, (3ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.

Weber, M. (1924). *Class, Status and Party*, in Gerth, H., Mills, C. W. (1948), *Essays from Max Weber*. Routledge and Kegan Paul.

Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organizations*. Free Press.

Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. New Jersey: Prentice Hall.

Anexos

Anexo I - Questionário sobre Liderança Escolar para Docentes

Anexo II - Questionário sobre Liderança Escolar para não Docentes

Anexo I – Questionário sobre liderança escolar para docentes

Instruções

Este questionário versa um conjunto de temáticas relativas ao modo como o colaborador percepciona a organização, da Liderança da organização e de motivação sobre as actividades que desenvolve.

Gostaríamos de pedir a sua colaboração para participar nesta investigação. A sua tarefa consiste em responder a três questionários que encontrará nas páginas seguintes, não lhe tomará muito tempo.

Por favor seja sincero nas respostas e sinta-se à vontade, uma vez que a resposta aos questionários é anónima e estritamente confidencial. Não escreva o seu nome em nenhuma das folhas. O que nos interessa é exclusivamente a sua opinião pessoal.

Apenas o responsável pela investigação terá acesso às suas respostas, que serão tratadas em conjunto com as de outras pessoas, e não individualmente.

Não leve muito tempo com cada questionário mas, ainda assim, tente não responder apressada e descuidadamente. Caso não haja a possibilidade de dar a resposta que exactamente quer, escolha a mais aproximada. Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, risque essa resposta e marque a que pretende. Procure, por favor, responder **a todas as questões**, sem interrupções.

Cordialmente,

Emília Isaías

(Responsável pela investigação: aluna de Mestrado em Ciências da Educação
– Administração e Gestão Educacional)

Caracterização sócio-demográfica e profissional

1. **Género:** M F 2. **Idade:** _____ Anos. 3. **Tempo de Serviço** _____ Anos.

4. **Área de docência:** _____.

5. **Tempo do(a) Director(a) no Cargo:** _____ Anos.

6. **Concelho:** _____.

7. Nas questões seguintes encontram-se quarenta e cinco itens descritivos. Indique para cada uma das afirmações qual a que melhor retrata o(a) director(a) da escola na qual trabalha.

- I. Marque a sua resposta com um círculo à volta do número.
- II. Responda a cada afirmação de acordo, com a seguinte escala, escolhendo apenas uma resposta para cada item:

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente, senão sempre

.1.	Fornece a troca dos seus esforços.					
.2.	Examina situações críticas questionando se são adequadas.					
.3.	Não interfere em problemas até ao momento em que eles se tornam sérios.					
.4.	Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios dos padrões esperados.					
.5.	Evita envolver-se quando assuntos importantes surgem.					
.6.	Conversa sobre as suas crenças e valores mais importantes.					
.7.	Está ausente quando necessitam dele.					
.8.	Procura alternativas diferentes ao solucionar problemas.					
.9.	Fala de forma optimista sobre o futuro.					
.10.	Gera orgulho por estarem do seu lado.					
.11.	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.					
.12.	Espera que as coisas não dêem certo para começar a agir.					
.13.	Fala com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado.					
.14.	Mostra a importância de se ter um forte sentido de obrigação.					
.15.	Investe o seu tempo a ensinar e treinar.					
.16.	Deixa claro o que cada um pode esperar receber quando as metas de desempenho são alcançadas.					
.17.	Demonstra acreditar que “não se mexe no que está a dar certo”.					
.18.	Vai além do interesse pessoal pelo bem do grupo.					
.19.	Trata os outros como pessoas ao invés de tratá-los apenas como um membro do grupo.					
.20.	Demonstra que os problemas devem tornar-se crónicos antes de agir.					
	Actua de tal forma que consegue o respeito dos outros por ele.					

A influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar

.21.						
.22.	Concentra toda a sua atenção em lidar com erros, reclamações e falhas.					
.23.	Considera as consequências éticas e morais das decisões tomadas.					
.24.	Mantém-se a par de todos os erros.					
.25.	Demonstra um sentido de poder e confiança.					
.26.	Articula uma visão positiva e motivadora a respeito do futuro.					
.27.	Dirige a sua atenção às falhas a fim de atingir os padrões esperados.					
.28.	Evita tomar decisões.					
.29.	Considera cada pessoa como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros.					
.30.	Faz com que os outros olhem para os problemas de diferentes perspectivas.					
.31.	Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.					
.32.	Sugere novas alternativas e novas formas de realizar e completar as actividades.					
.33.	Demora a responder às questões urgentes.					
.34.	Enfatiza a importância de se ter um sentido único de missão.					
.35.	Expressa satisfação quando os outros correspondem às expectativas.					
.36.	Expressa confiança de que as metas serão alcançadas.					
.37.	É eficaz em atender às necessidades dos outros em relação ao trabalho.					
.38.	Utiliza métodos de liderança que são satisfatórios.					
.39.	Faz com que os outros façam mais do que o esperado.					
.40.	É eficaz ao repreender o grupo perante níveis hierárquicos superiores.					
.41.	Trabalha com os outros de maneira satisfatória.					
.42.	Eleva o desejo dos outros de obter sucesso.					
.43.	É eficaz em responder às necessidades da organização.					
.44.	Aumenta a vontade dos outros em trabalhar com maior dedicação.					
.45.	Lidera um grupo que é eficiente.					

8. As perguntas que se seguem destinam-se a avaliar o seu grau de satisfação ou insatisfação no seu trabalho/profissão.

- I. Marque a sua resposta com um círculo à volta do número.
- II. Responda a cada afirmação de acordo, com a seguinte escala, escolhendo apenas uma resposta para cada item:

1	2	3	4	5
Muitíssimo Insatisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Muito Satisfatório	Muitíssimo Satisfatório

.1.	A comunicação e o modo como a informação circula na sua instituição de ensino é								
.2.	As relações que mantêm com as outras pessoas no trabalho são								
.3.	A sensação que tem relativamente ao modo como você e os seus esforços são valorizados é								
.4.	O seu trabalho actual é								
.5.	O grau em que se sente “motivado” pela sua profissão é								
.6.	As actuais perspectivas de carreira são								
.7.	O grau de segurança no seu posto de trabalho actual é								
.8.	O seu grau de identificação com a imagem pública ou objectivos da sua instituição de ensino é								
.9.	O modo como as mudanças e inovações são levadas à prática é								
.10.	O tipo de trabalho ou tarefas que lhe compete executar é								
.11.	O grau em que sente que pode desenvolver-se pessoalmente ou evoluir no seu trabalho é								
.12.	As oportunidades que o seu trabalho lhe proporciona para realizar as suas aspirações e ambições são								
.13.	O seu grau de participação na tomada de decisões importantes é								
.14.	O grau em que o seu trabalho faz apelo ao conjunto de capacidades que acha que possui é								
.15.	O grau de flexibilidade e liberdade que sente no seu trabalho é								
.16.	O seu nível salarial relacionado com a sua experiência profissional é								
.17.	O volume de trabalho que lhe compete executar é								
.18.	O modo como se sente aproveitado no trabalho é								

9. Face à sua experiência como professor (a) na escola actual, assinale o grau de frequência com que exhibe os comportamentos associados aos itens que se seguem, numa escala de 5 pontos.

9.1. Organização de actividades sociais para a escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.2. Fazer sugestões inovadoras para melhorar a escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.3. Desempenhar funções que melhorem a imagem da escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.4. Organizar actividades conjuntas com os pais

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.5. Ajuda na decoração da escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.6. Participação voluntária em comissões ou grupos de trabalho da escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.7. Trabalhar e colaborar com outros no planeamento ou concepção de projectos

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.8. Orientar os novos professores

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.9. Disponibilizar aos colegas o material pedagógico que preparou para as suas aulas

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.10. Preparar programas de aprendizagem para professores de substituição

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.11. Ajudar outros professores que tenham sobrecarga de trabalho

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.12. Ficar horas extra a ajudar estudantes com dificuldades

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.13. Chegar a horas às aulas

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.14. Adquirir conhecimentos especializado que contribuam para aperfeiçoar o seu trabalho

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.15. Permanecer na sala durante os intervalos para escutar os estudantes

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.16. Ir à escola no tempo livre para prevenir problemas com a turma

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.17. Participar nas celebrações promovidas pelos estudantes

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

Obrigado pela sua colaboração

Emília Isaías

Anexo II - Questionário sobre Liderança Escolar para não Docentes

Instruções

Este questionário versa um conjunto de temáticas relativas ao modo como o colaborador percebe a organização, da Liderança da organização e de motivação sobre as actividades que desenvolve.

Gostaríamos de pedir a sua colaboração para participar nesta investigação. A sua tarefa consiste em responder a três questionários que encontrará nas páginas seguintes, não lhe tomará muito tempo.

Por favor seja sincero nas respostas e sinta-se à vontade, uma vez que a resposta aos questionários é anónima e estritamente confidencial. Não escreva o seu nome em nenhuma das folhas. O que nos interessa é exclusivamente a sua opinião pessoal.

Apenas o responsável pela investigação terá acesso às suas respostas, que serão tratadas em conjunto com as de outras pessoas, e não individualmente.

Não leve muito tempo com cada questionário mas, ainda assim, tente não responder apressada e descuidadamente. Caso não haja a possibilidade de dar a resposta que exactamente quer, escolha a mais aproximada. Se eventualmente se enganar a assinalar a sua resposta, risque essa resposta e marque a que pretende. Procure, por favor, responder **a todas as questões**, sem interrupções.

Cordialmente,

Emília Isaiás

(Responsável pela investigação: aluna de Mestrado em Ciências da Educação
– Administração e Gestão Educacional)

Caracterização sócio-demográfica e profissional

1. Assistente Operacional Técnico

2. Género: M F 3. Idade: _____ Anos. 4. Tempo de Serviço _____ Anos.

5. Tempo do(a) Director(a) no Cargo: _____ Anos.

6. Concelho: _____.

7. Nas questões seguintes encontram-se quarenta e cinco itens descritivos. Indique para cada uma das afirmações qual a que melhor retrata o(a) director(a) da escola na qual trabalha.

III. Marque a sua resposta com um círculo à volta do número.

IV. Responda a cada afirmação de acordo, com a seguinte escala, escolhendo apenas uma resposta para cada item:

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes	Frequentemente, senão sempre

.1.	Fornece a troca dos seus esforços.						
.2.	Examina situações críticas questionando se são adequadas.						
.3.	Não interfere em problemas até ao momento em que eles se tornam sérios.						
.4.	Foca a atenção em irregularidades, erros, excepções e desvios dos padrões esperados.						
.5.	Evita envolver-se quando assuntos importantes surgem.						
.6.	Conversa sobre as suas crenças e valores mais importantes.						
.7.	Está ausente quando necessitam dele.						
.8.	Procura alternativas diferentes ao solucionar problemas.						
.9.	Fala de forma optimista sobre o futuro.						
.10.	Gera orgulho por estarem do seu lado.						
.11.	Discute quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho.						
.12.	Espera que as coisas não dêem certo para começar a agir.						
.13.	Fala com entusiasmo sobre o que precisa ser realizado.						
.14.	Mostra a importância de se ter um forte sentido de obrigação.						
.15.	Investe o seu tempo a ensinar e treinar.						
.16.	Deixa claro o que cada um pode esperar receber quando as metas de desempenho são alcançadas.						
.17.	Demonstra acreditar que “não se mexe no que está a dar certo”.						
.18.	Vai além do interesse pessoal pelo bem do grupo.						
.19.	Trata os outros como pessoas ao invés de tratá-los apenas como um membro do grupo.						
.20.	Demonstra que os problemas devem tornar-se crónicos antes de agir.						
.21.	Actua de tal forma que consegue o respeito dos outros por ele.						
.22.	Concentra toda a sua atenção em lidar com erros, reclamações e falhas.						

A influência da liderança na satisfação e comportamentos de cidadania organizacional para o desempenho profissional em contexto escolar

.23.	Considera as consequências éticas e morais das decisões tomadas.						
.24.	Mantém-se a par de todos os erros.						
.25.	Demonstra um sentido de poder e confiança.						
.26.	Articula uma visão positiva e motivadora a respeito do futuro.						
.27.	Dirige a sua atenção às falhas a fim de atingir os padrões esperados.						
.28.	Evita tomar decisões.						
.29.	Considera cada pessoa como tendo necessidades, habilidades e aspirações diferentes em relação aos outros.						
.30.	Faz com que os outros olhem para os problemas de diferentes perspectivas.						
.31.	Ajuda os outros no desenvolvimento dos seus pontos fortes.						
.32.	Sugere novas alternativas e novas formas de realizar e completar as actividades.						
.33.	Demora a responder às questões urgentes.						
.34.	Enfatiza a importância de se ter um sentido único de missão.						
.35.	Expressa satisfação quando os outros correspondem às expectativas.						
.36.	Expressa confiança de que as metas serão alcançadas.						
.37.	É eficaz em atender às necessidades dos outros em relação ao trabalho.						
.38.	Utiliza métodos de liderança que são satisfatórios.						
.39.	Faz com que os outros façam mais do que o esperado.						
.40.	É eficaz ao repreender o grupo perante níveis hierárquicos superiores.						
.41.	Trabalha com os outros de maneira satisfatória.						
.42.	Eleva o desejo dos outros de obter sucesso.						
.43.	É eficaz em responder às necessidades da organização.						
.44.	Aumenta a vontade dos outros em trabalhar com maior dedicação.						
.45.	Lidera um grupo que é eficiente.						

8. As perguntas que se seguem destinam-se a avaliar o seu grau de satisfação ou insatisfação no seu trabalho/profissão.

III. Marque a sua resposta com um círculo à volta do número.

IV. Responda a cada afirmação de acordo, com a seguinte escala, escolhendo apenas uma resposta para cada item:

1	2	3	4	5
Muitíssimo Insatisfatório	Insatisfatório	Satisfatório	Muito Satisfatório	Muitíssimo Satisfatório

.1.	A comunicação e o modo como a informação circula na sua instituição de ensino é						
.2.	As relações que mantêm com as outras pessoas no trabalho são						
.3.	A sensação que tem relativamente ao modo como você e os seus esforços são valorizados é						
.4.	O trabalho que realizo é						
.5.	O grau em que se sente “motivado” pela sua profissão é						
.6.	As actuais perspectivas de carreira são						
.7.	O grau de segurança no seu posto de trabalho actual é						
.8.	O seu grau de identificação com a imagem pública ou objectivos da sua instituição de ensino é						
.9.	O modo como as mudanças e inovações são levadas à prática é						
.10.	O tipo de trabalho ou tarefas que lhe compete executar é						
.11.	O grau em que sente que pode desenvolver-se pessoalmente ou evoluir no seu trabalho é						
.12.	As oportunidades que o seu trabalho lhe proporciona para realizar as suas aspirações e ambições são						
.13.	O seu grau de participação na tomada de decisões importantes é						
.14.	O grau em que o seu trabalho faz apelo ao conjunto de capacidades que acha que possui é						
.15.	O grau de flexibilidade e liberdade que sente no seu trabalho é						
.16.	O seu nível salarial relacionado com a sua experiência profissional é						
.17.	O volume de trabalho que lhe compete executar é						
.18.	O modo como se sente aproveitado no trabalho é						

9. Face à sua experiência como funcionário (a) na escola actual, assinale o grau de frequência com que exhibe os comportamentos associados aos itens que se seguem, numa escala de 7 pontos.

9.1.Fazer sugestões inovadoras para melhorar a escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.2.Desempenhar funções que melhorem a imagem da escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.3.Ajuda na decoração da escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.4.Participação voluntária em comissões ou grupos de trabalho da escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.5.Orientar os novos colegas

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.6.Ajudar outros colegas que tenham sobrecarga de trabalho

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.7. Chegar a horas à escola

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

9.8.Adquirir conhecimentos especializado que contribuam para aperfeiçoar o seu trabalho

NUNCA __: 1 __:2 __:3 __:4 __:5 MUITO FREQUENTE

Obrigado pela sua colaboração