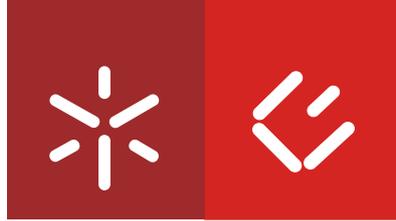


**Universidade do Minho**  
Escola de Economia e Gestão

Ana Isabel Barros Monteiro Dias

**Estilo de Liderança e Comportamentos  
de Cidadania Organizacional em  
Estabelecimentos de Ensino Público**

abril de 2018



**Universidade do Minho**  
Escola de Economia e Gestão

Ana Isabel Barros Monteiro Dias

**Estilo de Liderança e Comportamentos  
de Cidadania Organizacional em  
Estabelecimentos de Ensino Público**

Dissertação de Mestrado  
Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Ana Cristina de Almeida e Carvalho**

abril de 2018

**DECLARAÇÃO**

Nome: Ana Isabel Barros Monteiro Dias

Endereço eletrónico: ana.barros92@gmail.com

Número do Bilhete de Identidade: 14104723

Título dissertação: Estilo de Liderança e Comportamentos de Cidadania Organizacional em Estabelecimentos de Ensino Público

Orientadora: Professora Doutora Ana Cristina de Almeida e Carvalho

Ano de conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Gestão de Recursos Humanos

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Assinatura

## Agradecimentos

A realização desta dissertação reúne os contributos de várias pessoas que se demonstraram como sendo cruciais para levar a bom porto esta investigação, a saber:

à minha orientadora, Professora Doutora Ana Cristina de Almeida e Carvalho. O seu constante auxílio e disponibilidade foram importantes fontes de motivação e inspiração para que esta tese tivesse sido concretizada. Se aquando da realização desta tese me surgiram múltiplas dúvidas, a escolha da minha orientadora não foi uma delas.

a todos os professores que preencheram o questionário e aos Diretores que auxiliaram na partilha do mesmo. Este estudo não faria qualquer sentido sem o vosso contributo.

à minha madrinha, Helena Azevedo, que é das melhores pessoas que conheço. O seu constante apoio e disponibilidade para me ajudar sempre que necessitasse revelaram-se importantes fatores para que conseguisse escrever a tese e nunca desistir, por mais obstáculos que apareçam.

aos meus pais, José e Ilda, pela força, motivação, apoio e compreensão que demonstraram durante não só a realização da minha tese, como todo o meu percurso académico. Sempre acreditaram em mim e nas minhas capacidades e demonstraram sempre o imenso orgulho que têm em mim. Posso-vos assegurar que é recíproco e que tudo o que sou hoje vos devo a vocês.

aos meus irmãos, Maria e João, por me aturarem e acreditarem em mim, mesmo quando eu duvidava de mim mesma. Estão sempre presentes em todas as ocasiões e ensinaram-me que o amor de irmãos é, sem dúvida, para a vida.

aos meus amigos, que sempre se demonstraram disponíveis e estiveram presentes não só nos bons momentos, como também nos menos bons. O vosso apoio e amizade são das minhas maiores fontes de alegria, e quero que saibam que todos vocês ocupam um espaço especial no meu coração.

A todos, do fundo do meu coração, muito obrigada.

## Resumo

A sociedade organizacional encontra-se imersa num ambiente caracterizado por um nível crescente de exigência, o que requer cada vez mais esforços por parte dos seus colaboradores para que se consigam atingir os objetivos organizacionais. É precisamente neste contexto que a Escola, como Organização, depende de líderes que estejam aptos a utilizarem o estilo de liderança mais adequado ao contexto onde estão inseridos. A presente investigação pretende analisar o estilo de liderança exercido pelos Diretores das escolas, do distrito de Braga, a partir da perceção dos professores, e relacioná-los com os Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO) demonstrados pelos professores. A revisão de literatura parece apontar para uma relação positiva entre o estilo de liderança transformacional e os CCO. Porém, alguns autores também reforçam uma ligação positiva entre o estilo de liderança transacional e os CCO, não havendo consenso nesta temática. Também a revisão de literatura aponta para uma possível ligação entre as variáveis demográficas dos professores e os CCO demonstrados por estes. A metodologia adotada foi de cariz quantitativo, nomeadamente, por meio de uma investigação por inquérito através de questionário. A amostra foi composta por 190 professores, repartidos entre os vários ciclos (pré-escolar, básico e secundário). Da análise fatorial resultaram dois estilos — liderança orientada para as pessoas e liderança orientada para a tarefa, pelo que se optou por discutir os resultados, de forma pormenorizada, com estes estilos. Os resultados apontam para um estilo de liderança do Diretor mais orientado para as pessoas, sendo que a perceção dos professores varia consoante a sua idade e o local onde estes lecionam. Também os CCO por eles demonstrados variam consoante o sexo, idade, antiguidade profissional e vínculo profissional.

*Palavras-chaves:* Liderança Transformacional, Liderança Transacional, Liderança orientada para as Pessoas, Liderança orientada para a Tarefa, Escola, Diretor, Comportamentos de Cidadania Organizacional, Professores.

## Abstract

The organizational society is immersed in an environment which is increasingly demanding, requiring greater efforts on the part of its employees in order to achieve the organizational objectives. It is precisely in this context that The School as an Organization depends on leaders who are able to use the leadership style best suited to the context in which they operate. The present research intends to analyze the leadership role of public school principals in the district of Braga, i.e., to characterize their leadership styles (transformational and transactional), from the teachers' perceptions and relate them to the Organizational Citizenship Behaviors (OCBs) demonstrated by teachers. The literature review seems to point to a positive relationship between the transformational leadership style and OCBs. However, some authors also reinforce a positive link between the transactional leadership style and OCBs. Therefore, there is no consensus on this issue. Also, the literature review points to a possible link between the demographic variables of teachers and the Organizational Citizenship Behaviors demonstrated by them. The methodology adopted was of a quantitative nature, namely, through an investigation by inquiry through questionnaire. The sample was composed of 190 teachers, distributed among the various cycles (preschool, basic and secondary). Two leadership styles resulted from the factor analysis — people-oriented leadership and task-oriented leadership, reason why it was decided to discuss these results in detail during the discussion part. The results point to a more people-oriented leadership style of the Principal, with teachers' perceptions varying according to their age and the place where they teach. The OCBs demonstrated by the teachers vary according to their gender, age, professional seniority and their contracts.

*Keywords:* Transformational Leadership, Transactional Leadership, People-oriented Leadership, Task-oriented Leadership, School, Principal, Organizational Citizenship Behaviors, Teachers.

## Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Índice de Tabelas.....	xii
Índice de Figuras .....	xv
Índice de Gráficos .....	xvi
Introdução.....	1
Parte I – Fundamentação Teórica.....	5
Capítulo 1: A Escola como Organização.....	5
1.1. A Escola como Organização.....	6
1.1.1. Tipologia das organizações.....	8
1.1.1.1. Tipologia de Parsons (1960).....	8
1.1.1.2. Tipologia de Etzioni (1961).....	9
1.1.1.3. Tipologia de Blau e Scott (1962).....	11
1.1.2. Análise da Organização Escolar através de metáforas.....	12
1.1.3. Órgãos de Direção, Administração e Gestão da Escola.....	15
1.1.4. Autonomia das Escolas.....	17
1.2. Considerações Finais.....	18
Capítulo 2: Liderança .....	20
2.1. Conceito de Liderança.....	20
2.1.1. O binómio liderança-gestão.....	23
2.2. Abordagens de Liderança.....	27
2.2.1. Abordagem dos Traços.....	28
2.2.2. Abordagem Comportamental.....	29
2.2.2.1. Estudos da Universidade de Ohio.....	30
2.2.2.2. Estudos da Universidade de Michigan.....	33

2.2.3. Abordagem Contingencial/Situacional. ....	36
2.2.3.1. Teoria da Contingência de Fiedler.....	37
2.2.3.2. Teoria <i>Path-Goal</i> de House.....	39
2.2.3.3. Teoria dos Substitutos de Liderança de Kerr e Jermier .....	41
2.2.3.4. Teoria Situacional de Hersey e Blanchard. ....	43
2.2.4. Abordagem Integrativa.....	45
2.2.4.1. Liderança Carismática. ....	45
2.2.4.2. Lideranças Transformacional e Transacional.....	47
2.3. Liderança Escolar.....	53
2.3.1. Estilo de Liderança transformacional/transacional. ....	53
2.3.2. Estilo de Liderança orientado para as pessoas/tarefa. ....	56
2.3.3. Percepção dos professores em relação ao estilo de liderança transformacional/transacional. ....	58
2.3.4. Percepção dos professores em relação ao estilo de liderança orientado para as pessoas/tarefa. ....	59
2.4. Considerações Finais. ....	60
Capítulo 3: Comportamentos de Cidadania Organizacional .....	62
3.1. Conceito de Comportamentos de Cidadania Organizacional. ....	62
3.2. Dimensões dos Comportamentos de Cidadania Organizacional. ....	67
3.3. Antecedentes dos comportamentos de cidadania organizacional. ....	71
3.3.1. Caraterísticas individuais. ....	71
3.3.2. Caraterísticas da tarefa. ....	76
3.3.3. Caraterísticas organizacionais. ....	77
3.3.4. Comportamentos de liderança. ....	77
3.4. Importância dos CCO no caso dos professores.....	78
3.5. Relação entre estilos de liderança e os CCO. ....	79
3.5.1. Liderança Transformacional/Transacional e CCO.....	79
3.5.2. Liderança Transformacional e CCO. ....	80

3.5.3. Liderança Transacional e CCO. ....	81
3.5.4. Liderança Orientada para as pessoas e CCO. ....	81
3.5.5. Liderança Orientada para a tarefa e CCO. ....	82
3.6. Considerações Finais. ....	83
Parte II – Estudo Empírico .....	85
Capítulo 4: Metodologia .....	85
4.1. Questões de partida da investigação. ....	85
4.2. Objetivos da investigação. ....	86
4.3. Hipóteses. ....	86
4.4. Variáveis em estudo. ....	89
4.5. Opções Metodológicas. ....	89
4.6. Instrumento. ....	90
4.6.1. Escalas. ....	92
4.6.1.1. Liderança. ....	92
4.6.1.2. Comportamentos de Cidadania Organizacional. ....	93
4.7. População e Amostra. ....	93
4.8. Procedimentos. ....	94
Capítulo 5: Análise e Apresentação dos Resultados .....	95
5.1. Caracterização da amostra. ....	95
5.2. Análise Psicométrica das Escalas. ....	104
5.2.1. Escala de Liderança. ....	107
5.2.2. Escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional. ....	111
5.3. Validação das hipóteses de investigação. ....	116
5.3.1. Relação entre estilos de Liderança e os CCO. ....	118
5.3.1.1. Escala original de Liderança. ....	118
5.3.1.2. Escala de Liderança resultante da análise fatorial. ....	121
5.3.2. Relação entre estilos de Liderança e as variáveis sociodemográficas. ....	124

5.3.2.1. Escala original de Liderança.....	124
5.3.2.2. Escala de Liderança resultante da análise fatorial.....	128
5.3.3. Relação entre as variáveis sociodemográficas e os CCO.....	130
Capítulo 6: Discussão dos Resultados .....	133
Parte III – Conclusão.....	145
Capítulo 7. Súmula Conclusiva .....	145
7.1. Considerações Finais. ....	145
7.2. Limitações do Estudo.....	147
7.3. Sugestões para pesquisas futuras. ....	148
Bibliografia.....	149
Anexos.....	161
Anexo A: Questionário.....	162
Anexo B: Escalas Originais.....	168
Escala de Liderança .....	168
Escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional .....	170
Anexo C: Dimensões das Escalas e respectivas questões .....	171
Escala de Liderança .....	171
Escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional .....	173
Anexo D: Valores de alfa .....	174
Dimensão de Liderança.....	174
Dimensão de Comportamentos de Cidadania Organizacional.....	176
Anexo E: Análise Fatorial .....	177
Dimensão de Liderança.....	177
Medidas estatísticas relativas à escala original de Liderança. ....	179
Dimensão de Comportamentos de Cidadania Organizacional.....	180
Anexo F: Teste de Correlação de Pearson.....	182

Estilo de Liderança Transformacional e os Comportamentos de Cidadania Organizacional .....	182
Estilo de Liderança Transacional e os Comportamentos de Cidadania Organizacional .....	184
Estilo de Liderança com orientação para as pessoas e os Comportamentos de Cidadania Organizacional .....	185
Estilo de Liderança com orientação para a tarefa e os Comportamentos de Cidadania Organizacional .....	187
Anexo G: Regressão linear múltipla entre os estilos de Liderança .....	189
Estilo de Liderança Transformacional/Transacional e os CCO.....	189
Estilo de Liderança com orientação para a tarefa/pessoas e os CCO .....	190
Anexo H: Comparação entre estilos de liderança e as variáveis sociodemográficas .....	191
Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Sexo .....	191
Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Idade .....	193
Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Habilitações Literárias .....	196
Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Antiguidade Profissional ..	197
Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Nível/Ciclo que os professores lecionam.....	198
Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Vínculo profissional .....	199
Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Local onde os professores exercem funções.....	202
Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Sexo .....	205
Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Idade .....	206
Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Habilitações Literárias .....	207
Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Nível/Ciclo que os professores lecionam .....	208
Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Antiguidade no serviço .....	209

Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Vínculo profissional.....	210
Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Local onde os professores exercem funções .....	211
Anexo I: Comparação entre os CCO e as variáveis sociodemográficas.....	212
Comportamentos de Cidadania Organizacional e Sexo.....	212
Comportamentos de Cidadania Organizacional e Idade.....	214
Comportamentos de Cidadania Organizacional e Habilitações Literárias .....	217
Comportamentos de Cidadania Organizacional e Antiguidade Profissional.....	220
Comportamentos de Cidadania Organizacional e Nível/Ciclo que os professores lecionam.....	223
Comportamentos de Cidadania Organizacional e Vínculo profissional dos professores .....	226
Comportamentos de Cidadania Organizacional e Local onde os professores exercem funções .....	228

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1.</b> Teoria da conformidade de Etzioni: tipologia organizacional baseada no poder e nos objetivos organizacionais. (Fonte: construído a partir de Chance & Chance, 2002) .....	11
<b>Tabela 2.</b> Teorias organizacionais. (Fonte: construído a partir de Costa, 1998).....	12
<b>Tabela 3.</b> Definições do conceito de Liderança. (Fonte: contruído a partir de Yukl, 2013; Gray, Lockyer, & Vause, 2004).....	21
<b>Tabela 4.</b> Fontes de poder. (Fonte: Yukl, 2013; Daft, 2010) .....	22
<b>Tabela 5.</b> Gestores vs. Líderes. (Fonte: Cunha et al., 2007) .....	24
<b>Tabela 6.</b> Liderança Estratégica, Visionária e Gestionária. (Fonte: Rowe, 2001) .....	25
<b>Tabela 7.</b> Tendências no estudo da liderança. (Fonte: construído a partir de Cunha et al., 2007) .....	27
<b>Tabela 8.</b> Vários construtos sobre os comportamentos do líder. (Fonte: Yukl, 2013).....	30
<b>Tabela 9.</b> Sistematização das abordagens comportamentais.....	36
<b>Tabela 10.</b> Substitutos/Neutralizadores para as lideranças instrumental e de relacionamento. (Fonte: construído a partir de Cunha et al., 2007) .....	42
<b>Tabela 11.</b> Estilos de Liderança/Maturidade dos subordinados (Fonte: construído a partir de Teixeira, 2005; Cunha et al., 2007).....	44
<b>Tabela 12.</b> Componentes da Liderança transacional e transformacional de Bass. (Fonte: construído a partir de Cunha et al., 2007; Bass, 1999) .....	50
<b>Tabela 13.</b> Componentes da Liderança Transformacional e Transacional de Podsakoff. (Fonte: Podsakoff et al., 1990).....	51
<b>Tabela 14.</b> Tipos de comportamentos extra-papel. (Fonte: Cunha et al., 2007) .....	64
<b>Tabela 15.</b> Dimensões dos Comportamentos de Cidadania Organizacional. (Fonte: Podsakoff et al., 2000) .....	67
<b>Tabela 16.</b> Dimensões de CCO em Portugal propostas por Rego, em 1999. (Fonte: Cunha et al., 2007) .....	69
<b>Tabela 17.</b> Dimensão penta-partida dos CCO. (Fonte: Organ, 1988; Podsakoff et al., 1990; Mackenzie et al., 1991, 1993).....	70
<b>Tabela 18.</b> Variáveis Disposicionais/Personalidade que fomentam a prática de CCO. (Fonte: construído a partir de Cunha et al., 2007; Ribeiro, 2009).....	72
<b>Tabela 19.</b> Variáveis Atitudinais que fomentam a prática de CCO. (Fonte: Cunha et al., 2007) .....	74
<b>Tabela 20.</b> Variáveis da Investigação. ....	89

<b>Tabela 21.</b> Dimensões de Liderança Transacional e Transformacional. (Fonte: Podsakoff et al., 1990) .....	92
<b>Tabela 22.</b> Dimensões dos Comportamentos de Cidadania Organizacional. (Fonte: Konovsky & Organ, 1996) .....	93
<b>Tabela 23.</b> Cruzamentos entre as variáveis sexo, idade e habilitações literárias. ....	102
<b>Tabela 24.</b> Cruzamentos entre as variáveis idade, local onde os professores lecionam e vínculo profissional.....	102
<b>Tabela 25.</b> Valores de alfa de Cronbach. (Fonte: construído a partir de Pestana & Gageiro, 2008) .....	104
<b>Tabela 26.</b> Valores propostos para o KMO. (Fonte: Marôco, 2011) .....	106
<b>Tabela 27.</b> Comparação entre os valores da consistência interna das medidas de Liderança encontrados neste estudo e em Podsakoff e colegas (1990). ....	107
<b>Tabela 28.</b> Teste de esfericidade de Bartlett e medidas de adequação da amostra. ....	108
<b>Tabela 29.</b> Matriz rodada da medida de Liderança. ....	108
<b>Tabela 30.</b> Principais medidas estatísticas relativas às variáveis de Liderança. ....	110
<b>Tabela 31.</b> Comparação entre os valores da consistência interna das medidas de CCO encontrados neste estudo e em Konovsky e Organ (1996). ....	111
<b>Tabela 32.</b> Teste de esfericidade de Bartlett e medidas de adequação da amostra. ....	112
<b>Tabela 33.</b> Dimensões de CCO e os respectivos itens. (Fonte: construído a partir de Konovsky & Organ, 1996) .....	113
<b>Tabela 34.</b> Principais medidas estatísticas relativas às variáveis de CCO.....	114
<b>Tabela 35.</b> Valores da correlação de Pearson. (Fonte: construído a partir de Marôco, 2011) .....	116
<b>Tabela 36.</b> Correlações entre a Liderança Transformacional e os CCO. ....	118
<b>Tabela 37.</b> Correlações entre a Liderança Transacional e os CCO.....	119
<b>Tabela 38.</b> Modelo de Regressão Linear resultante dos estilos de liderança transformacional/transacional (variáveis independentes) e os CCO (variável dependente)..	120
<b>Tabela 39.</b> Correlações entre o estilo de liderança com orientação para as pessoas e os CCO. ....	121
<b>Tabela 40.</b> Correlações entre o estilo de liderança com orientação para a tarefa e os CCO.	122
<b>Tabela 41.</b> Modelo de Regressão Linear resultante dos estilos de liderança orientados para as pessoas/tarefa (variáveis independentes) e os CCO (variável dependente).....	123
<b>Tabela 42.</b> Teste t para amostras independentes entre os estilos de Liderança (transformacional/transacional) e a variável sexo.....	124

<b>Tabela 43.</b> Análise da variância (ANOVA) entre os estilos de Liderança (transformacional/transacional) e a variável idade. ....	125
<b>Tabela 44.</b> Análise da variância (ANOVA) entre o estilo de Liderança (transformacional/transacional) e a variável vínculo profissional. ....	126
<b>Tabela 45.</b> Análise da variância (ANOVA) entre o estilo de Liderança (transformacional/transacional) e a variável local de trabalho. ....	127
<b>Tabela 46.</b> Análise da variância (ANOVA) entre o estilo de Liderança (orientado para as pessoas/tarefa) e a variável idade.....	128
<b>Tabela 47.</b> Análise da variância (ANOVA) entre o estilo de Liderança (orientado para as pessoas/tarefa) e a variável local de trabalho.....	129
<b>Tabela 48.</b> Teste t para amostras independentes entre os CCO e a variável sexo. ....	130
<b>Tabela 49.</b> Análise da variância (ANOVA) entre os CCO e a variável idade. ....	130
<b>Tabela 50.</b> Análise da variância (ANOVA) entre os CCO e a variável antiguidade profissional.....	131
<b>Tabela 51.</b> Análise da variância (ANOVA) entre os CCO e a variável vínculo profissional. ....	132
<b>Tabela 52.</b> Escala de Liderança de Podsakoff e colegas (1990). (Fonte: Podsakoff et al., 1990) .....	168
<b>Tabela 53.</b> Escala de CCO de Konovsky e Organ (1996). (Fonte: Konovsky & Organ, 1996) .....	170
<b>Tabela 54.</b> Principais medidas estatísticas relativas às variáveis de Liderança propostas por Podsakoff e colegas (1990).....	179

## Índice de Figuras

<b>Figura 1.</b> Reações ao poder: Continuum de envolvimento de Etzioni. (Fonte: construído a partir de Chance & Chance, 2002).....	9
<b>Figura 2.</b> Ensaio visual para a compreensão das distinções liderança-gestão. (Fonte: Cunha et al., 2007) .....	26
<b>Figura 3.</b> Modelo de liderança da Universidade de Ohio. (Fonte: adaptado de Teixeira, 2005) .....	31
<b>Figura 4.</b> Modelo da grelha de gestão. (Fonte: adaptado de Cunha et al., 2007) .....	32
<b>Figura 5.</b> Sistemas de liderança de Likert. (Fonte: adaptado de Gonos & Gallo, 2013) .....	34
<b>Figura 6.</b> As oito situações de Fiedler. (Fonte: adaptado de Daft, 2010) .....	38
<b>Figura 7.</b> Teoria do Caminho-Objetivo. (Fonte: adaptado de Cunha et al., 2007). .....	41
<b>Figura 8.</b> Modelo de análise da investigação. ....	86

### **Índice de Gráficos**

<b>Gráfico 1.</b> Distribuição da amostra de acordo com o género.....	95
<b>Gráfico 2.</b> Distribuição da amostra de acordo com a idade. ....	96
<b>Gráfico 3.</b> Distribuição da amostra de acordo com as habilitações literárias. ....	97
<b>Gráfico 4.</b> Distribuição da amostra de acordo com o nível/ciclo que lecionam. ....	98
<b>Gráfico 5.</b> Distribuição da amostra de acordo com o tempo de antiguidade de serviço.....	99
<b>Gráfico 6.</b> Distribuição da amostra de acordo com o vínculo profissional.....	100
<b>Gráfico 7.</b> Distribuição da amostra de acordo com o local onde exercem funções. ....	101



## Introdução

A sociedade atual passa por grandes transformações, transformações essas que atingem, inevitavelmente, as escolas. É necessário, neste contexto, que tanto líderes como liderados compreendam o papel que detêm como agentes transformadores, tentando acompanhar e responder prontamente aos desafios crescentes que lhes são impostos. A literatura aponta a Escola como uma Organização complexa, em que nela coexiste uma panóplia de objetivos, metas, tecnologias e interesses; com características específicas que a distingue das demais organizações, destacando-se a variedade de atores com formação e percursos diferentes, a frágil autonomia e as funções e finalidades próprias, tornando singulares não só os processos, como também os produtos. Neste sentido, Greenfield (2000, citado por Mendonça, 2013), afirma que

as escolas são diferentes doutros tipos de organizações por serem empresas singularmente morais. Visto que as escolas estão entre as organizações mais normativas, e dado que a liderança, em contraste com uma administração de rotina, é um esforço altamente moral e normativo, ela é particularmente assumida como importante para uma administração escolar eficaz. (p.257)

Os Diretores têm poder limitado no que concerne a todos os membros escolares, revelando fraca autoridade quanto à gestão da escola, já que dependem diretamente das decisões tomadas pelo Ministério da Educação (ME). Desta forma, e de acordo com Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira (2005), a gestão parece prevalecer sobre a liderança nas escolas em Portugal, dado que os Diretores se limitam a seguir as orientações dadas pelo ME, negligenciando a necessidade de serem líderes inovadores, condição necessária para que haja mudança. A ênfase colocada na qualidade da liderança das escolas deve-se, assim, à necessidade de se capacitar os Diretores escolares de enfrentarem novos desafios, sendo a liderança um dos fatores que contribui significativamente para o (in)sucesso das organizações. A liderança é, desta forma, um tema que ocupa grande destaque na Gestão de Recursos Humanos (GRH), o que se repercute no elevado número de estudos com enfoque nos estilos de liderança e o impacto dos mesmos, em diferentes dimensões. Os contextos são diversos e apresentam especificidades e, desta forma, o estilo de liderança adotado terá por referência esses contextos.

No âmbito da temática de liderança, dois comportamentos de liderança têm recebido especial atenção por parte dos investigadores, a saber: os estilos de liderança transformacional e transacional. Se, por um lado, os líderes transformacionais motivam os

seus seguidores através da comunicação, tentando inspirá-los e estimulá-los intelectualmente, para que executem as suas tarefas de forma eficiente e eficaz, os líderes transacionais, por outro lado, motivam os seus seguidores a alcançar metas estabelecidas, esclarecendo os papéis e os requisitos das tarefas, bem como adotando recompensas ou punições, quando as metas são, ou não, atingidas (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003). De acordo com a revisão de literatura, ambos os estilos de liderança se demonstram como positivos em determinados contextos. Porém, não existe consenso sobre qual o estilo de liderança que deve ser adotado por parte dos Diretores das escolas. Há, por um lado, os investigadores que defendem o estilo de liderança transformacional (Carvalho, 2012; Bento, 2008; Leithwood, 1992; Hauserman & Stick, 2013), afirmando que este estilo é o único que conseguirá dar resposta aos problemas enfrentados por um Diretor. Por outro lado, existem investigadores que defendem um estilo tanto transformacional como transacional (Clear, 2005; Selecho & Ntisa, 2014).

A literatura revela que a liderança afeta diretamente um conjunto de atitudes e comportamentos relevantes em contexto organizacional, nomeadamente, os comportamentos de cidadania organizacional (CCO), o empenhamento organizacional, o empenhamento na mudança, as perceções de apoio organizacional, as perceções de justiça, entre outros. Será sobre os comportamentos de cidadania organizacional que esta investigação se irá debruçar. Neste sentido, também a identificação dos comportamentos dos colaboradores que consigam promover a eficácia das organizações é uma temática de interesse para a GRH, comportamentos estes que são reconhecidos pelos sistemas formais das avaliações de desempenho. De acordo com Cunha, Rego, Cunha e Cabral-Cardoso (2007), os comportamentos de cidadania organizacional (CCO) são comportamentos discricionários, não direta ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensas formal, não exigidos formalmente pelo papel ou descrição do cargo e, que, no seu conjunto, promovem o funcionamento eficaz da Organização. Apesar de existir uma panóplia de estudos que demonstram a relação existente entre a liderança e os comportamentos de cidadania organizacional demonstrados pelos subordinados, os resultados são inconsistentes, uma vez dependem fortemente do contexto. A literatura aponta, contudo, para uma relação sobretudo positiva entre os estilos de liderança transformacional e os CCO, havendo, no entanto, estudos que revelam igualmente uma ligação positiva entre a componente de recompensa contingencial do estilo de liderança transacional e os CCO. Tal como referem Podsakoff, Mackenzie, Paine e Backrach (2000), uma vez que um dos propósitos da liderança transformacional é fazer com que os indivíduos atuem além das expectativas, os autores concluem que os líderes transformacionais desempenham um papel crucial na fomentação

dos CCO. Os mesmos autores referem igualmente que também os líderes transacionais fomentam os CCO, na medida em que os colaboradores, não sendo indiferentes às recompensas disponibilizadas pela Organização ou quando percebem que os líderes controlam essas recompensas ou quando oferecem recompensas dependentes do desempenho, aumentam os CCO. Existem, igualmente, estudos que comprovam uma relação sobretudo positiva entre o estilo de liderança com orientação par as pessoas e os CCO. Estes dados ainda carecem de uma maior validação empírica. A revisão de literatura parece igualmente apontar que, em relação aos antecedentes dos comportamentos de cidadania organizacional, ainda existe pouco consenso entre as variáveis demográficas e a sua relação com os CCO, pelo que será necessária mais evidência empírica (Podsakoff et al., 2000).

Pretende-se, com este trabalho, contribuir para a reflexão sobre o impacto do estilo de liderança dos Diretores nos comportamentos de cidadania organizacional dos professores a exercer funções em estabelecimentos de ensino público. Através de uma metodologia de pendor quantitativo, apoiada em inquérito por questionário, o objetivo geral desta investigação consiste em estudar as relações entre a liderança transformacional e transacional, os comportamentos de cidadania organizacional e a influência das variáveis sociodemográficas nos CCO.

Em termos de estrutura desta investigação, esta encontra-se repartida em três partes, a saber: a primeira parte, fundamentação teórica, apresenta o estado da arte das temáticas da liderança e dos comportamentos de cidadania organizacional, enfatizando a sua importância nas Organizações Escolares, bem como da justificação teórica da escola como uma Organização; a segunda parte, o estudo empírico, apresenta as hipóteses do estudo, as variáveis, explica as opções metodológicas, apresenta o instrumento utilizado, caracteriza a amostra e os procedimentos adotados para o tratamento e análise dos dados; a terceira e última parte apresenta a análise e a discussão de resultados, relacionando-os com a revisão de literatura já efetuada, bem como as conclusões alcançadas, fornecendo as considerações finais, explicando algumas limitações do estudo e oferecendo possíveis sugestões para pesquisas futuras.



## Parte I – Fundamentação Teórica

### Capítulo 1: A Escola como Organização

Os estudos sobre a Escola como uma Organização têm vindo a conquistar relevo. É a partir de finais da década de 80 que a escola passa a ser encarada como uma Organização, porém, com determinadas especificidades. É precisamente neste sentido que as teorias organizacionais se demonstram como importantes, uma vez que têm contribuído para o estudo da escola como uma Organização. Neste seguimento, define-se a escola como sendo uma Organização

socialmente construída por uma multiplicidade de atores, com formação, percursos e perspetivas educativas diferentes; que o trabalho da organização, ao visar a educação dos adolescentes e jovens, torna singulares os processos e produtos, que os dirigentes e os professores têm o mesmo tipo de formação profissional e o mesmo estatuto, o que torna mais complexo o exercício do poder, que os objetivos da Organização são percebidos, valorizados e avaliados diferentemente pelos atores que interagem no espaço escolar. (Bush, 1986, pp. 5-6)

Considera-se, assim, a Escola como sendo uma Organização de suprema importância, uma vez que influencia, direta e indiretamente, as demais organizações. E por isso, tal como refere Costa (1998), a escola “enquanto Organização constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (p.7). Assim, e seguindo a linha de pensamento proposta por Costa e Castanheira (2015), se se reconhecer às escolas, por um lado, alguma especificidade organizacional que as distingue das demais organizações, também é verdade que a escola depende frequentemente de modelos de análise organizacional e de orientações normativas.

A finalidade deste capítulo será, portanto, a de explicar o facto de se considerar a Escola como uma Organização. Para isso, além de se referir em que consiste a sua especificidade, irão ser explicadas algumas tipologias organizacionais para que melhor se compreenda o papel da escola na sociedade. Irão ainda ser abordadas algumas imagens organizacionais, mais orientadas para a Organização Escolar, para que se possa ter uma visão mais holística da mesma. O último ponto deste capítulo explica a estrutura interna das escolas e aborda a questão da sua (frágil) autonomia.

**1.1. A Escola como Organização.** O termo “organização” tem origem na palavra grega *organon*, e que significa instrumento, utensílio (Neves, 2014). A sociedade dos dias de hoje é uma sociedade de organizações — todas as atividades se inserem em organizações e todas as organizações têm pessoas. Assim, pessoas e organizações são interdependentes. São várias as definições propostas para o conceito de Organização que traduzem a complexidade do mesmo. Sousa (1994) define uma Organização como sendo “um grupo social em que existe uma divisão funcional de trabalho e que visa atingir, através da sua atuação, determinados objetivos, e cujos membros são, eles próprios, indivíduos intencionalmente coprodutores desses objetivos e, concomitantemente, possuidores de objetivos próprios” (p.18). Bilhim (1996) apresenta as organizações como sendo “a coordenação racional de atividades de um certo número de pessoas, tendo em vista a realização de um objetivo ou intenção explícita comum, através de uma divisão do trabalho e funções, de uma hierarquia de autoridade e de responsabilidade” (p.22). Vicente (2004), por sua vez, afirma que

A Organização é, assim, constituída por um conjunto de pessoas que, num ambiente dinâmico, interatuam cooperativamente, estabelecendo relações entre si e os recursos disponíveis, num sistema estruturado, utilizando uma variedade de recursos com o fim de atingirem um objetivo comum. Sintetizando, podemos dizer que a Organização são pessoas, relações, processos e meios. As pessoas são, no entanto, o fator determinante. (p.19)

Giddens (2013), corrobora as anteriores definições, apresentando, desta forma, o conceito de Organização: “uma Organização é um vasto grupo de pessoas, estruturado em linhas impessoais e constituído para se alcançarem objetivos específicos” (p.348)

Em suma, o que em comum têm as várias definições propostas é o facto de existir um conjunto de pessoas que trabalha de forma coordenada por forma a atingir determinados objetivos, sendo que o potencial produtivo dos indivíduos em conjunto é superior ao potencial dos vários indivíduos individualmente.

Tendo por base as características realçadas nas definições de Organização apresentadas, verifica-se que as mesmas se aplicam à Organização Escolar. Tal como refere Lima (1998), “é difícil encontrar uma definição de Organização que não seja aplicável à escola, ou até mesmo uma ilustração ou exemplificação dessas definições que não inclua a escola” (p.48). Não obstante, dentro da definição concetual de Organização, percebe-se que a Escola assume certas especificidades que a distingue das demais organizações. Segundo Costa (2003, citado por Mendonça, 2013), foi através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que foi aprovado, do ponto de vista jurídico, a Escola como uma Organização, ao

distinguir entre a administração do sistema educativo (central, regional, local) e a administração das escolas, referindo que a Escola é uma Organização específica de educação formal que “visa proporcionar a instrução (transmitindo e produzindo conhecimentos e técnicas), a socialização (transmissão e construção de normas, valores, crenças, hábitos e atitudes) e a estimulação (promoção do desenvolvimento integral do aluno)” (p. 25). Torres (1997) argumenta que a escola não pode ser considerada senão num quadro organizacional, pese embora a questão de a Escola como Organização se distinguir das restantes, nomeadamente em relação ao controlo político, administrativo e burocrático das escolas, a sua frágil autonomia, a especificidade dos objetivos organizacionais que são centralmente instituídos (no ME) e organizacionalmente estabelecidos, que constituem as características essenciais da estrutura organizacional das Escolas.

A escola tornou-se, nos tempos mais recentes, o objeto de estudo privilegiado na área das ciências da educação (Costa, 1998). Nóvoa (1995) reflete no estudo da Escola como Organização, apontando cinco fases distintas que representam a evolução do enfoque neste estudo: (i) até aos anos 50, o estudo centrou-se no *indivíduo-aluno*; (ii) durante os anos 50/60, o estudo centrou-se nas *interações* no processo educativo (sala de aula); (iii) nos anos 60/70, o estudo focou-se no *sistema educativo*; (iv) nos anos 70/80, o estudo voltou a centrar-se na *turma-sala de aula*; (v) nos anos 80/90 o estudo passou a focar-se na *Escola-Organização*, explanando o autor que:

A valorização da Escola-Organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, (...) como núcleos de interação social e de intervenção comunitária. Verifica-se a importância acrescida, por um lado, de metodologias ligadas ao domínio organizacional (gestão, auditoria, avaliação, etc.) e, por outro lado, de práticas de investigação mais próximas dos processos de mudança nas escolas (investigação-ação, investigação-formação, etc.) (p.19)

Desta forma, as escolas foram ao longo do tempo convertendo-se em organizações complexas e com características próprias, referindo Teixeira (1995, citado por Cardoso, 2016) que “diversas teorias influenciaram no passado – e, muito verosimilmente, continuarão a influenciar no futuro – o funcionamento das escolas ou, pelo menos, facilitam a compreensão do que nela se passa” (p.12).

**1.1.1. Tipologia das organizações.** Chance e Chance (2002) referem que examinar a estrutura organizacional das escolas fornece uma base para se perceberem os conceitos fundamentais do comportamento organizacional e a liderança organizacional. Estes autores alertam que as organizações são lentas para as questões da mudança, e que as escolas, em particular, são instituições que estão fortemente ligadas à cultura na qual operam. Assim, a estrutura organizacional das escolas é fortemente influenciada pelas suas raízes históricas, devendo, para isso, os líderes escolares perceber que as escolas que estão a liderar são organizações de transição.

São apresentadas, assim, na literatura, diversas tipologias organizacionais que permitem perceber os diferentes tipos de Organização. Cada tipologia enfatiza certas características das organizações estudadas para que distinções claras possam ser feitas entre diferentes tipos de organizações, dependendo, para isso, de critérios bem definidos. Chance e Chance (2002) revêm as tipologias de Organização propostas por autores de referência, identificando as principais características e o critério subjacente a cada uma. Seguindo estes autores, apresentam-se, de seguida, as tipologias de Parsons, Etzioni e Blau e Scott, por forma a melhor compreender o papel da escola na sociedade.

**1.1.1.1. Tipologia de Parsons (1960).** As organizações têm funções e propósitos diferentes, sendo que, perceber o papel de uma Organização na sociedade é fundamental para definir o seu propósito principal, identificar os seus objetivos e estruturar a Organização de maneira a que esta melhor corresponda à sua função social. Parsons identificou quatro tipos de funções básicas e, baseando-se nessas funções, descreveu quatro tipos de organizações, a saber: (i) *organizações económicas*, (ii) *organizações políticas*, (iii) *organizações integrativas* e (iv) *organizações de manutenção de padrões*.

Em relação às *organizações económicas*, o objetivo destas é ter lucro através da produção de bens ou serviços para a sociedade. Do ponto de vista dos economistas, estas organizações estão preocupadas com a adição de valor económico. Quanto às *organizações políticas*, o objetivo é prestar serviços à sociedade, devendo as organizações políticas manter a paz e a estabilidade na sociedade. Incluem-se nesta categoria as agências e departamentos governamentais. O sucesso na obtenção de valores básicos apreciados pela sociedade é usado para aferir o sucesso destas organizações. Nas *organizações integrativas*, o objetivo é manter a união e solidariedade na sociedade. Nestas organizações incluem-se tribunais, departamentos de polícia e outras organizações sociais e de proteção, estando estas organizações preocupadas com o controlo social e a manutenção do direito e da justiça na sociedade. Por último, as *organizações de manutenção de padrões* incluem instituições

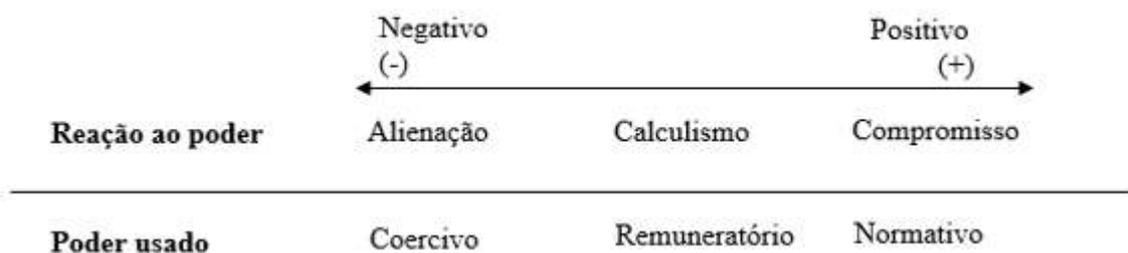
educacionais (escolas), instituições de pesquisa, instituições religiosas e sociais, clubes, entre outras. Estas organizações estão preocupadas com a preservação e transmissão da cultura da sociedade estando, portanto, envolvidas na promoção de interesses a longo prazo da sociedade.

A tipologia de Parsons sugere a importância da relação da Organização com o seu ambiente e com a sociedade no geral. A sua proposta de que as organizações recebam apoio por parte da sociedade relativamente ao valor que esta coloca na função principal da Organização é um conceito importante para os líderes educacionais. As instituições da sociedade são um reflexo dos valores culturais e, se uma sociedade valorizar fortemente a educação, irá alocar mais recursos substanciais a estas organizações, do que irá às restantes.

*1.1.1.2. Tipologia de Etzioni (1961).* Etzioni classificou as organizações com base no tipo de poder exercido pela liderança. Para isso, identificou três tipos de poder, a saber: (i) *coercivo*, (ii) *remuneratório* e (iii) *normativo*.

Em relação ao poder *coercivo*, este recai sobre a aplicação ou ameaça de aplicação de sanções físicas, como a detenção, suspensão ou expulsão. No poder *remuneratório* há o uso de recompensas materiais, como os salários, bónus, ou benefícios extra, para influenciar o comportamento dos subordinados. Por último, o poder *normativo* baseia-se na alocação de recompensas simbólicas ou sanções, como recomendações, elogios, entre outros.

Etzioni também identificou três tipos de reação ao poder, segundo um *continuum* de envolvimento. O compromisso é a reação mais intensamente positiva; calculismo é uma reação moderadamente positiva ou moderadamente negativa; e, alienação, é uma reação intensamente negativa. O esquema das reações ao poder pode ser encontrado na figura 1.



**Figura 1.** Reações ao poder: *Continuum* de envolvimento de Etzioni. (Fonte: construído a partir de Chance & Chance, 2002)

Etzioni propôs que cada tipo de poder é mais congruente com um tipo específico de reação. O uso do poder coercivo tende a resultar em alienação. O autor denominou as organizações que primariamente ameaçam ou aplicam sanções físicas como meios de controlo de *organizações coercivas*. O uso do poder remuneratório tende a resultar num envolvimento moderadamente positivo ou moderadamente negativo, ou calculismo. O autor classificou as organizações que usam predominantemente o poder remuneratório de *organizações utilitárias*. Por fim, o poder normativo tende a resultar em compromisso por parte da Organização, identificando, assim, as organizações que usam o poder normativo como principal meio de conformidade de *organizações normativas*.

Etzioni usa os conceitos de poder, reações e tipos de Organização como base para a *teoria da conformidade*, oferecendo generalizações sobre as estruturas das organizações. O autor relaciona, para isso, o poder com os objetivos de uma Organização.

Um objetivo é o que uma Organização tenta alcançar. A *teoria da conformidade* distingue três tipos de objetivos: (i) *objetivos de ordem*, que tentam controlar os indivíduos através da segregação ou prevenindo que os membros se envolvam em atividades desviantes; (ii) *objetivos económicos*, que estão relacionados com o lucro da produção de bens ou serviços; (iii) *objetivos culturais*, que se referem às intenções de criar ou preservar símbolos culturais ou artefactos. Etzioni propôs que cada tipo de objetivo correspondesse melhor com um tipo específico de Organização. As organizações coercivas tendem a ter objetivos de ordem; as organizações utilitárias tendem a ter objetivos económicos; as organizações normativas preocupam-se primordialmente com os objetivos culturais.

Se se refletir na *teoria da conformidade* em relação às escolas como organizações, é importante perceber qual o seu objetivo principal. Utilizando a tipologia das organizações de Etzioni, se se concluir que as escolas são organizações onde o objetivo principal é a transmissão de cultura, então o uso do poder normativo é o que melhor se adequa ao contexto da liderança escolar. Importa aos líderes escolares terem em conta que, se a ordem for colocada como objetivo primordial, há uma necessidade de substituir o poder normativo com estratégias coercivas, o que irá resultar em alienação por parte dos professores e alunos. Para que o poder normativo possa ser eficazmente utilizado, deve ser alcançado através da colaboração entre todos os *stakeholders* da escola. A tabela 1 apresenta, de forma sintetizada, a *teoria da conformidade* baseada no poder e nos objetivos organizacionais.

**Tabela 1.** *Teoria da conformidade* de Etzioni: tipologia organizacional baseada no poder e nos objetivos organizacionais. (Fonte: construído a partir de Chance & Chance, 2002)

Poder utilizado	Reação geral	Tipo de Organização	Objetivo principal
Coercivo	Alienação	Coerciva	Ordem
Remuneratório	Calculismo	Utilitária	Económico
Normativo	Compromisso	Normativa	Cultura

1.1.1.3. *Tipologia de Blau e Scott (1962)*. Estes autores classificaram as organizações em termos de quem beneficia. Para isso, propuseram quatro tipos de organizações que emergem com base na tipologia do beneficiário primário, a saber: (i) *associações de benefícios mútuos*, (ii) *organizações empresariais*, (iii) *organizações do estado* e (iv) *organizações de serviços*.

Em relação às *associações de benefícios mútuos*, estas existem para servir os interesses dos seus membros. Os exemplos incluem os sindicatos, partidos políticos, igrejas, entre outros. Aqui, o principal beneficiário é o próprio membro da Organização. Quanto às *organizações empresariais*, os principais beneficiários são os proprietários do negócio. Outros grupos como funcionários, clientes e a sociedade em geral também beneficiam destas organizações, mas, ainda assim, o objetivo básico é maximizar os lucros para os proprietários. Exemplos incluem os bancos, indústrias de fabrico e serviços, entre outros. Nas *organizações do estado*, a característica central que se sobressai é o facto de o público em geral ser o principal beneficiário. Alguns exemplos destas organizações são a polícia, forças armadas, correios, serviço de bombeiros, entre outros. Estas organizações fornecem serviços à sociedade que são essenciais para manter a lei e a ordem, promovendo contactos sociais entre as pessoas ou fornecendo segurança e proteção às pessoas no geral. Por último, as *organizações de serviços* prestam serviços à sociedade, e, portanto, os clientes são os principais beneficiários. Exemplos destas organizações são os hospitais, escolas, prisões, entre outros.

Em suma, as tipologias organizacionais de Parsons e Blau e Scott fornecem um quadro para a compreensão das funções e propósitos das escolas dentro de um contexto mais amplo — o contexto cultural. Parsons propôs que a função principal das escolas seja a de preservação e transmissão da cultura da sociedade e Blau e Scott caracterizaram as escolas como organizações que prestam serviços ao público. A identificação do propósito principal das escolas é essencial para se perceber como a estrutura organizacional apoia ou inibe a

obtenção de objetivos fundamentais. Neste seguimento, a concetualização de Etzioni sobre a *teoria da conformidade*, baseada no poder da estrutura da Organização, sugere que as escolas são organizações normativas. Isto significa que o objetivo principal das escolas é a preservação da cultura. Assim, as escolas são organizações mais adequadas ao uso do poder normativo, que emprega recompensas e sanções relacionadas com as normas culturais, como honras, louvores e elogios. Esse poder tende a resultar num compromisso positivo da Organização, que é caracterizado por um elevado nível de cooperação entre os administradores das escolas e os professores.

**1.1.2. Análise da Organização Escolar através de metáforas.** Com alguma frequência, a análise e compreensão das organizações tem sido feita mediante a utilização de metáforas. A partir do início da década de 90, também a investigação educacional passou a ser feita mediante uma leitura com base em metáforas/imagens organizacionais da escola, imagens essas que permitem a sistematização de distintos modelos de Organização Escolar.

Assim, vários investigadores procederam à catalogação de tipologias sobre as várias teorias/paradigmas/perspetivas/modelos/marcos, que poderão ser consultadas na tabela 2.

**Tabela 2.** Teorias organizacionais. (Fonte: construído a partir de Costa, 1998)

Autor(es)	Teorias organizacionais
<b>Husén &amp; Postlethwaite (1985)</b>	Distinguem entre as <i>teorias clássicas</i> (que compreendem o modelo <i>racional</i> , modelo do <i>sistema natural</i> e o modelo de <i>sistema aberto</i> ) e as <i>teorias modernas</i> (compostas pela <i>anarquia organizada</i> e pelos <i>sistemas debilmente acoplados</i> ).
<b>Sergiovanni (1986)</b>	Faz assentar a sua tipologia em quatro perspetivas de análise: perspetiva da <i>eficiência</i> , da <i>pessoa</i> , <i>política</i> e <i>cultural</i> .
<b>Bush (1986)</b>	Socorre-se de <i>cinco modelos</i> para caraterizar as teorias da gestão educacional: modelos <i>formais</i> , <i>democráticos</i> , <i>políticos</i> , <i>subjetivos</i> e de <i>ambiguidade</i> .
<b>Morgan (1986)</b>	Propõe <i>oito imagens</i> das organizações: <i>máquinas</i> , <i>organismos</i> , <i>cérebros</i> , <i>culturas</i> , <i>sistema político</i> , <i>prisões físicas</i> , <i>fluxo e transformação</i> e <i>instrumento de dominação</i> .
<b>Borrel (1989)</b>	Aponta, de acordo com uma sequência cronológica, <i>sete modelos</i> de Organização escolar: modelos <i>racionais</i> , <i>naturais</i> , <i>estruturais</i> , de <i>recursos</i>

Autor(es)	Teorias organizacionais
	<i>humanos, de enfoque de sistemas, políticos e simbólicos.</i>
<b>England (1989)</b>	Apresenta <i>três formas</i> de entender a administração educativa que apelida de modelo <i>tradicional</i> (da racionalidade técnica), <i>modelo interpretativo</i> (da racionalidade prática) e <i>modelo crítico</i> (da prática crítica).
<b>Bolman &amp; Deal (1991)</b>	Propõem quatro perspectivas através das quais os teóricos práticos “dão sentido” às organizações — <i>estrutural, recursos humanos, política e simbólica</i> — partindo, como afirmam, das suas investigações nas ciências sociais e da sua experiência de trabalho nas organizações.

A partir das teorias supramencionadas, Costa (1998) sistematizou seis distintos modelos de perspetivar a Organização Escolar, ao qual apelidou de imagens organizacionais da escola, a saber: (i) *empresa*, (ii) *burocracia*, (iii) *democracia*, (iv) *arena política*, (v) *anarquia* e (vi) *cultura*. Costa (1998) explica, desta forma, em que consiste cada uma das imagens supramencionadas.

Em relação à escola como *empresa*, esta imagem, que tem como referência o Taylorismo, significa a atribuição de um conjunto de características que tiveram a sua origem em conceções e práticas utilizadas na área da produção industrial, ou seja, as questões da hierarquia, centralização de poder, ênfase na eficiência, standardização dos processos que conduz à melhor maneira de realizar a tarefa (*one best way*), o que se traduz numa uniformização de métodos. Martín-Moreno (1989, referido por Costa, 1998) refere algumas características desta imagem nas organizações escolares, entre elas, uma uniformidade curricular, uniformidade nos horários, posicionamento insular dos professores, entre outros. Esta imagem tem sofrido bastante contestação por parte de alguns autores, na medida em que, por um lado, existem autores que defendem a utilização desta imagem na escola, já que se trata de fazer com que a escola adote o que de melhor se faz na administração e gestão das empresas. Por outro lado, existem autores que não concordam com a utilização desta imagem, já que se reduz a escola a uma indústria. Quanto à escola como *burocracia*, o quadro concetual e teórico desenvolvido pelo modelo burocrático terá sido um dos mais utilizados (e, talvez, mais criticados) na caracterização dos sistemas educativos e das escolas. Neste sentido, algumas características desta imagem são a centralização das decisões no Ministério da Educação (ME), traduzida numa ausência de autonomia, regulação pormenorizada de todas as atividades, previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa,

modelo piramidal, comportamentos estandardizados — obsessão pelos documentos escritos e procedimentos rotineiros, pedagogia uniforme e conceção burocrática da função docente. Apesar das críticas que lhe têm sido tecidas (e.g., o facto do ME produzir normativos que tudo contemplam e regulamentam minuciosamente), no quadro da investigação realizada sobre a Organização Escolar em Portugal, a burocracia ainda continua a ocupar um lugar de destaque. Em relação à escola como *democracia*, esta imagem foi buscar os pressupostos teóricos à teoria das relações humanas. Aparecem aqui novos conceitos, tais como motivação e satisfação dos elementos da Organização, discutindo-se, desta forma, a melhor maneira de motivar membros da escola, por forma a alcançar sucesso. É aqui colocada em evidência a importância da liderança e da dinâmica de grupo, no sentido de se conseguir uma maior participação e cooperação organizacional. A escola é, assim, caracterizada por ser um ambiente de discussão e por envolver a participação de todos os envolvidos, havendo uma valorização dos comportamentos informais, um estudo do comportamento humano, uma visão harmoniosa e consensual da Organização e um desenvolvimento de uma pedagogia personalizada. Esta imagem constitui um dos lugares comuns do discurso educacional português das últimas décadas. Na escola como *arena política*, tal como na escola como democracia, privilegia a participação de todos os membros da Organização. Porém, contrariamente às anteriores imagens que eram caracterizadas pela racionalidade e previsibilidade, nesta perspetiva, as relações humanas e a noção de grupo ganham uma maior importância. Gronn (1986, referido por Costa (1998) identifica quatro fatores que, na sua opinião, justificam a caracterização da escola como arena política, sendo eles: (i) escassez de recursos, (ii) diversidade ideológica, (iii) conflitos de interesses e (iv) diferenças de personalidade. Assim, cada indivíduo vai construindo uma leitura da realidade organizacional assumindo uma postura ativa e de intervenção, em função da sua ideologia, interesses e personalidade. Desta forma, a escola pode ser caracterizada por ser um sistema político em miniatura, composto por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos com poderes e posicionamentos diferenciados, onde há conflitos de interesses e as soluções são baseadas em processos de negociação. Interesse e conflitos são, portanto, as palavras-chave desta imagem. Quanto à escola como uma *anarquia organizada*, contrariamente à imagem da escola como *burocracia*, considera a escola dentro de uma realidade complexa, problemática e ambígua, suportada por intenções, objetivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida. Esta perspetiva alerta para a importância de pequenas alterações (períodos de equilíbrio e períodos mais conturbados, que geram desordem) que ocorrem no seio das organizações. Por isso, todos os membros que interagem na escola devem desenvolver competências no sentido de

promover um espírito de abertura face ao conflito, à instabilidade e à mudança. Lima (2003, citado por Mogarro, 2016) considera a *anarquia* e a *burocracia* como opostos, podendo, no entanto, existir em simultâneo, na medida em que “não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (p.42), denominando este processo como um modo de *funcionamento díptico* da Escola como Organização. Por último, em relação à escola como *cultura*, esta imagem constitui uma das principais imagens da escola, não só em termos de importância e de inovação, mas também de discussão. Como características desta imagem tem-se o facto de não só as organizações serem diferentes, não só a escola ser diferente das outras organizações, mas também cada escola ser diferente de qualquer outra escola e a especificidade própria de cada escola constituir a sua cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias — a escola é uma mini sociedade.

Costa (1998) refere que, ao utilizar uma terminologia metafórica na denominação das imagens organizacionais da escola, pretende seguir os passos daqueles que valorizam este tipo de linguagem, tal como Morgan, como forma de melhor perceber a realidade, em geral, e a realidade organizacional, em particular. Segundo Lima (2011), a utilização das diferentes imagens organizacionais no estudo da Escola, a partir do momento em que possibilita encarar esta Organização sob diferentes pontos de vista, permite, conseqüentemente, uma análise organizacional multifacetada evitando-se, assim, o “espartilho concetual de um determinado enquadramento teórico” (p.16).

Em suma, tendo em conta, quer o carácter normativo de diversas teorias, quer o facto de cada Organização poder ser “muitas coisas ao mesmo tempo” (Morgan, 1986, p.321, referido por Costa, 1998), a solução mais adequada será a adoção de uma perspectiva múltipla na análise dos fenómenos organizacionais. Desta forma, pode concluir-se que mais relevante do que conhecer os vários pontos de vista sobre o qual as organizações podem ser perspectivadas, importa antes ter em conta que “dada a impossibilidade de alcançar uma perspectiva única e abrangente, se torna necessário multiplicar os ângulos de observação. Troca-se assim o conforto de uma perspectiva total pelo estímulo intelectual da existência de uma visão pluralista” (Cunha et al., 2007, p.48).

**1.1.3. Órgãos de Direção, Administração e Gestão da Escola.** Uma vez analisada a Escola em termos da sua tipologia e através das várias imagens mencionadas, será igualmente

importante explicar quais os órgãos de direção, gestão e administração escolar que compõem a escola, para assim melhor compreender a sua estrutura interna.

O Ministério da Educação é o responsável máximo pelo funcionamento de todo o sistema educativo, que compreende os estabelecimentos de ensino de educação pré-escolar, do ensino básico (1º, 2º e 3º ciclos de estudo, ou seja, do 1º ao 9º ano de escolaridade) e de ensino secundário (ou seja, do 10º ao 12º ano). A administração e gestão dos agrupamentos e de escolas não-agrupadas são asseguradas pelos seguintes órgãos próprios: (i) Conselho Geral; (ii) Diretor; (iii) Conselho Pedagógico e (iv) Conselho Administrativo, definidos por ordem hierárquica.

Tal como estipulado no artigo 11.º do Decreto-Lei 75/2008, o Conselho Geral é o órgão de direção por excelência, uma vez que é o responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, assegurando a participação e representação da comunidade educativa. Este órgão é constituído por um número máximo de 21 membros, constituídos por docentes, não docentes, pais e encarregados de educação, alunos, município e comunidade local. O Diretor é o órgão de administração e gestão do agrupamento de escolas ou escola não-agrupada nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial, sendo coadjuvado no exercício das suas funções por um subdiretor e por três adjuntos por ele nomeados, consoante a dimensão dos estabelecimentos de ensino e da oferta formativa, tal como referido na subsecção II do mesmo decreto. Algumas das competências do Diretor incluem: (i) submeter à aprovação do Conselho Geral o projeto educativo elaborado pelo Conselho Pedagógico; (ii) elaborar os planos anual e plurianual de atividades, as alterações ao regulamento interno, o relatório anual de atividades e as propostas de celebração de contrato de autonomia; (iii) elaborar o projeto de orçamento, em conformidade com as linhas orientadoras definidas pelo Conselho Geral; (iv) representar a escola (Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação, 2008). O Diretor é, assim, o elo que interliga todos os órgãos de gestão e administração escolar. O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa designadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente, sendo presidido, por inerência de funções, pelo Diretor, tal como consta na subsecção III do mesmo decreto. Este órgão não pode ultrapassar os 17 membros, onde devem constar os coordenadores dos departamentos curriculares, bem como as demais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica e de orientação educativa, sendo assegurada uma representação pluridisciplinar, tal como mencionado no artigo 32.º do mesmo decreto. Por último, o Conselho Administrativo é o

órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento de escolas ou escola não-agrupada, sendo composto pelo Diretor, que o preside, por um subdiretor ou um dos adjuntos do Diretor e pelo chefe dos serviços administrativos, ou quem o substitua, tal como consta na secção II do mesmo decreto.

**1.1.4. Autonomia das Escolas.** No preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, pode ler-se que a autonomia das escolas e a descentralização constituem aspetos fulcrais de uma nova Organização do sistema educativo, que tem como propósito a concretização na vida da escola a democratização, igualdade de oportunidades, bem como uma qualidade do serviço público de educação (Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio do Ministério da Educação, 1998). Nesse mesmo decreto, no artigo 3.º, pode ler-se em que consiste o conceito de autonomia: “Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”.

A questão da autonomia das escolas só aparece formalmente legislada com o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro (Silva, 2017). No preâmbulo desse documento é possível ler que

entre os fatores de mudança da administração educacional inclui-se, como fator preponderante, o reforço da autonomia da escola, a qual decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, do Programa do Governo e das propostas e anseios dos próprios estabelecimentos de ensino. (Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro do Ministério da Educação, 1989)

Segundo este Decreto-Lei, esta autonomia prende-se com a elaboração de um projeto educativo próprio, “constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”. A articulação entre o projeto educativo e as questões de autonomia encontram-se, igualmente, presentes em legislação posterior, nos diferentes normativos, nomeadamente no Decreto-Lei n.º 115-A/98, no Decreto-Lei n.º 75/2008 e no mais recente Decreto-Lei n.º 137/2012. Assim, os três normativos supramencionados — Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 48.º, Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo 57.º e Decreto-Lei n.º 137/2012, artigo 57.º—, definem o contrato de autonomia como sendo um “acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, a Câmara Municipal e, eventualmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do

qual se definem objetivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projeto educativo (...).” Na atualidade, a autonomia das escolas prende-se, não só com a elaboração do projeto educativo, mas também de um regulamento interno, de planos anual e plurianual de atividades e de um orçamento. São ainda instrumentos de autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não-agrupadas, para efeitos de prestação de contas, um relatório anual de atividades, a conta de gerência e um relatório de autoavaliação. Estes instrumentos encontram-se definidos desde o Decreto-Lei 75/2008.

Segundo Silva (2017), o que se consegue depreender das escolas que celebraram um contrato de autonomia é que, apesar de estas teoricamente poderem negociar com o Ministério da Educação sobre os objetivos (melhoria do sucesso escolar, prevenção do abandono e/ou desenvolvimento de um projeto educativo), os meios (créditos horários para professores ou técnicos) e as competências atribuídas (gestão de recursos humanos, horários, turmas, entre outros), na prática, estas escolas têm autonomia apenas se cumprirem a legislação em vigor. É neste sentido que Barroso (2004) apelida esta autonomia de “ficção”, na medida em que “raramente ultrapassou o discurso político e a sua aplicação esteve sempre longe da concretização efetiva das suas melhores expectativas” (p.49).

**1.2. Considerações Finais.** Em suma, em termos de tipologia das organizações, Parsons (1960) refere que a função primordial das escolas é a preservação e transmissão da cultura da sociedade, sendo, portanto, considerada uma Organização de manutenção de padrões; Blau e Scott (1962) caracterizam as escolas como organizações que prestam serviços ao público; Etzioni (1961) sugere que as escolas são organizações normativas, cujo objetivo principal é a preservação da cultura. Estes modelos são importantes na medida em que permitem classificar os diversos tipos de organizações em certos grupos, consoante as características que apresentam. Em termos de análise da Escola como Organização, e recorrendo ao uso das metáforas, Costa (1998) refere que “não existe um único e melhor modelo para compreender e/ou administrar os contextos organizacionais escolares, mas que o conhecimento de diferentes pressupostos e posicionamentos teóricos, traduzidos em diversas perspetivas e imagens organizacionais, permitirão uma visão mais holística da escola” (p.7). Estas imagens procuram uma explicação parcial das conceções e práticas sobre as organizações escolares, não existindo, para isso, um modelo único/universal que consiga explicar os diferentes contextos organizacionais existentes nas escolas. Isto é, uma Organização não funciona exclusivamente como *empresa*, *burocracia*, *anarquia*, *democracia*, *arena política* e *cultura*, havendo uma complementaridade entre estas imagens.

Assim, ao constatar-se a não existência de uma única teoria sobre as organizações, é-se compelido a invocar características das várias perspectivas mencionadas quando se pretende analisar uma Organização específica, neste caso, a escolar.

Tal como refere Lima (2011), a compreensão da Escola como uma Organização necessita da análise da mesma segundo estas imagens, pese embora ser necessário ter em conta que esta se distingue das demais Organizações. Essa distinção prende-se com a questão do controlo político, administrativo e burocrático, na sua autonomia frágil, na questão de os objetivos organizacionais serem instituídos no Ministério da Educação, mas serem estabelecidos nas organizações, por ser uma Organização socialmente construída por uma pluralidade de atores com diferentes formações e perspetivas, que o trabalho da Organização, ao visar a educação dos jovens, torna singulares os processos e produtos e que tanto os Diretores como os professores têm a mesma formação profissional, tornando mais complexo o exercício de poder (Torres, 1997; Bush, 1986). Face à questão da autonomia, o papel do Diretor poderá ser uma das questões mais controversas no cenário educativo atual. É precisamente sobre a temática de liderança que se irá debruçar o próximo capítulo.

## Capítulo 2: Liderança

A necessidade de as Organizações Escolares e dos seus líderes se adaptarem às atuais exigências foi o que mais contribuiu para “engrossar o léxico pedagógico com os conceitos líder e liderança, desde há muito pertença naturalizada nas áreas política e empresarial” (Carvalho, 2012, p.193). No contexto nacional, as escolas têm sido alvo de várias alterações, entre elas, o decreto-lei 75/2008 que refere que as escolas passam a usufruir de mais autonomia, reforçando-se, assim, a importância da liderança para levar a bom porto estas organizações. Mas, e de acordo com Hargreaves e Fink (2007, p.11, citados por Carvalho, 2012), nas organizações escolares “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar”, o que reforça a importância do papel dos líderes no sucesso da Organização.

Neste sentido, este capítulo terá como propósito precisamente o de realçar a importância da temática de liderança, enfatizando o caso das escolas. Para isso, irão abordar-se as várias teorias de liderança desenvolvidas ao longo dos anos, bem como referir o papel do Diretor escolar no (in)sucesso das escolas.

**2.1. Conceito de Liderança.** A liderança é uma das temáticas que mais atenção tem merecido por parte dos investigadores (Cunha et al., 2007). No contexto das organizações atuais, torna-se cada vez mais pertinente discutir esta temática sendo que, de acordo com Syroit (1996), esta necessidade prende-se com fatores de várias ordens, nomeadamente o carácter incompleto e imperfeito do *design* organizacional no que diz respeito à regulação do comportamento dos membros de uma Organização, a relação entre a Organização e a sua envolvente, necessidades de mudanças organizacionais sistémicas e o equilíbrio da Organização. A liderança é, igualmente, uma das quatro funções que constituem o processo organizacional clássico, a saber: (i) o planeamento fornece o rumo e os objetivos; (ii) a Organização congrega os recursos, transformando os planos em ações; (iii) a liderança cria o compromisso e o entusiasmo necessários para que os colaboradores apliquem todo o seu empenho na ajuda para a concretização dos planos; (iv) o controlo assegura que tudo funciona devidamente (Schermehorn, 1999).

Posto isto, será necessário proceder à definição do conceito de Liderança. De acordo com Neves (2001), apesar da vasta investigação produzida no âmbito da literatura das organizações em torno dos termos *líder e liderança*, os resultados nem sempre auxiliam na tentativa de fornecer uma definição do conceito de liderança, sendo, para isso, frequentemente relacionados termos como *poder, autoridade e gestão*. Apesar da proliferação

dos vários estudos nesta área terem possibilitado o esclarecimento deste conceito, não existe, ainda, uma definição consensual sobre o mesmo. Importa ainda referir que as definições de liderança devem ser entendidas no contexto científico e temporal no qual foram produzidas.

Após ter efetuado uma revisão de literatura sobre a temática da liderança, Stogdill (1974, citado por Yukl, 2013, p.2) refere que “existem quase tantas definições de liderança como pessoas que tentaram definir o conceito”. Syroit (1996) menciona que “o principal ponto de interesse para a investigação científica e para os debates entre profissionais de gestão é a eficácia da liderança” (p.238), sendo que as opiniões sobre a eficácia da liderança divergem no que se refere ao tipo de critério utilizado para a medição de eficácia.

Dos diversos referenciais teóricos, foram selecionadas cinco definições da literatura científica que permitirão compreender os principais enfoques das teorias que irão ser desenvolvidas mais à frente neste capítulo, sendo as definições apresentadas, por ordem cronológica ascendente, na tabela 3.

**Tabela 3.** Definições do conceito de Liderança. (Fonte: contruído a partir de Yukl, 2013; Gray, Lockyer, & Vause, 2004)

Autor(es)	Definição
<b>Copeland (1942)</b>	Liderança (...) é a arte de influenciar (...) pessoas por persuasão ou através do exemplo, por forma a seguirem uma linha de ação.
<b>Hemphill &amp; Coons (1957)</b>	A liderança é o comportamento de um indivíduo que dirige as atividades de um grupo em direção a um objetivo partilhado.
<b>Tannenbaum, Weschler, &amp; Mussarik (1961)</b>	A liderança é a influência interpessoal exercida numa situação e dirigida, através do processo de comunicação, com vista ao alcance de metas.
<b>Richards &amp; Engle (1986)</b>	A liderança é sobre articular visões, incorporar valores e criar o ambiente dentro do qual as coisas podem ser realizadas
<b>House (1999)</b>	A liderança é a capacidade de um indivíduo influenciar, motivar e capacitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações das quais são membros.

Em termos de sistematização das várias definições de liderança, Daft (2010) refere-se a três aspetos que estão subjacentes a este conceito, nomeadamente: (i) pessoas, (ii) influência e (iii) objetivos. Assim, a liderança ocorre entre pessoas, envolve o uso da influência e é usada para atingir objetivos. Syroit (1996) refere igualmente que, em

praticamente todas as definições de liderança, se encontra implícita a ideia de que um ou mais membros de um grupo podem ser identificados como líderes, sendo que estes membros se distinguem dos restantes por deterem um conjunto específico de características. Os restantes membros apelidam-se de “seguidores” ou “subordinados”, o que implica, desta forma, uma estrutura grupal hierárquica. Também em determinadas definições se assume que a liderança é um processo interativo entre os membros do grupo e que os líderes influenciam os seus seguidores. Por último, o autor reforça ainda que muitas definições contêm, igualmente, a noção de orientação para objetivos.

Aliado ao conceito de liderança, é ainda possível encontrar outras noções associadas, tais como *poder*, *autoridade* e *influência* (Yukl, 2013). De acordo com o autor, o termo *poder* é geralmente usado para descrever a capacidade absoluta de um agente individual influenciar o comportamento ou as atitudes de uma ou mais pessoas, num determinado momento. Zogjani, Llaci e Elmazi (2014) reforçam, igualmente, a ideia de que a liderança não pode ser concebida sem poder. Enquanto que um indivíduo pode exercer poder sem ser um líder, um indivíduo pode não ser um líder sem ter poder. Existem várias fontes de poder, podendo estas ser consultadas na tabela 4.

**Tabela 4.** Fontes de poder. (Fonte: Yukl, 2013; Daft, 2010)

Tipo de poder	Caraterísticas
<b>Poder de posição</b>	O poder do gestor tradicional vem da Organização. A posição do gestor dá-lhe o poder de recompensar ou punir os subordinados para influenciar o seu comportamento. O poder legítimo, poder de recompensa e poder coercivo são todas as formas de poder de posição usadas pelos gestores para moldar o comportamento dos funcionários.
<b>Poder pessoal</b>	O poder pessoal vem, geralmente, de fontes internas, como o conhecimento especial de um indivíduo ou as caraterísticas pessoais. O poder pessoal é a principal ferramenta do líder, e está a tornar-se cada vez mais importante à medida que mais empresas são geridas por equipas de trabalhadores menos tolerantes à gestão autoritária. Dois tipos de poder pessoal são o poder especializado e o poder referente.
<b>Outras fontes de poder</b>	Existem fontes adicionais de poder que não estão ligadas a uma determinada pessoa ou cargo, mas sim ao papel que um indivíduo desempenha no funcionamento geral da Organização. Essas fontes

Tipo de poder	Caraterísticas
	incluem o esforço pessoal, os relacionamentos com outras pessoas e informações.

*Autoridade*, por sua vez, envolve os direitos, prerrogativas, obrigações e deveres associados a posições específicas numa Organização, sendo que a autoridade de um líder geralmente inclui o direito de este tomar decisões específicas para a Organização. Um líder com autoridade direta sobre uma determinada pessoa tem o direito de fazer solicitações consistentes com essa autoridade, e essa pessoa tem o dever de obedecer. A autoridade também envolve o direito de o agente exercer controlo sobre questões como dinheiro, recursos, equipamentos e materiais, sendo esse controlo outra fonte de poder (Yukl, 2013). Por último, em relação aos processos de *influência*, Kelman (1958) propõe três tipos de processos de influência, a saber: (i) *conformidade instrumental*, (ii) *internalização* e (iii) *identificação pessoal*. Na *conformidade instrumental*, a pessoa-alvo faz a tarefa que lhe foi requerida com o propósito de obter uma recompensa tangível ou de evitar uma punição levada a cabo pelo agente. Isto significa que a motivação para esse comportamento é puramente instrumental; na *internalização*, a pessoa-alvo compromete-se a apoiar e implementar as propostas adotadas pelo agente, porque essas propostas vão ao encontro dos valores, crenças e são desejáveis por parte dessa pessoa; por último, na *identificação pessoal*, a pessoa-alvo imita o comportamento do agente ou adota as mesmas atitudes para agradar o agente, sendo uma das razões o facto de esta demonstrar necessidades de aceitação. Estes processos de influência diferem uns dos outros, mas mais de um processo pode ocorrer ao mesmo tempo. Por exemplo, uma pessoa-alvo pode-se comprometer a implementar um novo programa proposto pelo agente porque se identifica com o agente, acredita nos ideais do programa e espera obter benefícios tangíveis por apoiá-lo (Yukl, 2013).

**2.1.1. O binómio liderança-gestão.** De acordo com Cunha e colegas (2007), um debate de grande interesse que ocorre na área de liderança prende-se com o binómio *liderança-gestão*. A importância da liderança na gestão das organizações é de tal ordem, que muitos autores tratam sinonimamente os vocábulos de “liderança” e “gestão”. Os mesmos autores referem ainda que, fora dos círculos de investigação, é comum presumir-se que a liderança é um processo mais emocional e mais “quente” do que gestão, considerando-se que os líderes são carismáticos e inspiradores, tomam riscos, são dinâmicos e criativos, sabem

lidar com a mudança e são visionários, ao passo que os gestores são mais racionais, trabalham mais com a “cabeça” do que com o “coração”, lidam mais com questões de eficiência, planejamento, procedimentos, controlo e regulamentos. As diferenças entre os conceitos, dentro dos círculos de investigação, podem ser consultadas na tabela 5.

**Tabela 5.** Gestores vs. Líderes. (Fonte: Cunha et al., 2007)

<b>Gestão</b>	<b>Liderança</b>
• Rendem-se à situação.	• Procuram agir sobre a situação.
• Administram.	• Inovam.
• Questionam-se sobre o como e quando.	• Questionam-se sobre o quê e o porquê.
• Têm perspetivas de curto-prazo.	• Têm perspetivas de longo-prazo.
• Imitam.	• São originais.
• As competências de gestão podem ser ensinadas/aprendidas.	• As competências de liderança não podem ser ensinadas/aprendidas.

Assim, percebe-se pela tabela que um gestor é alguém que tem perspetivas de curto-prazo, que se limita a seguir as instruções a ele dadas, apenas administram e as suas competências podem ser ensinadas/aprendidas. Um líder, em contrapartida, é alguém que inova, que pensa no sucesso da Organização a longo-prazo, é original e as suas competências não podem ser ensinadas/aprendidas.

Apesar de ser consensual que gerir e liderar não são termos equivalentes, o grau de sobreposição entre ambos é uma questão de profundo desentendimento entre os autores. Yukl (2013) refere que um indivíduo pode ser líder sem ser gestor, e vice-versa. Bennis e Nanus (1985, citados por Cunha et al., 2007) defendem uma posição quase extrema, assumindo que gestão e liderança não podem estar presentes na mesma pessoa, já que a definição de líder e gestor contempla valores incompatíveis, referindo para isso que gerir consiste em “provocar, realizar, assumir responsabilidades, comandar” (p.333), ao passo que liderança consiste em “exercer influência, guiar, orientar” (p.333). Para os autores, enquanto que os gestores são as pessoas que sabem o que devem fazer, os líderes são as pessoas que sabem o que deve ser feito. Para Rost e Smith (1992), também os conceitos de liderança e gestão apresentam uma natureza divergente, embora ambas sejam necessárias para o sucesso e sobrevivência das organizações. Segundo os autores, a liderança é uma influência de relacionamento, ao passo que a gestão é um relacionamento de autoridade. Rowe (2001) discorda dos autores que

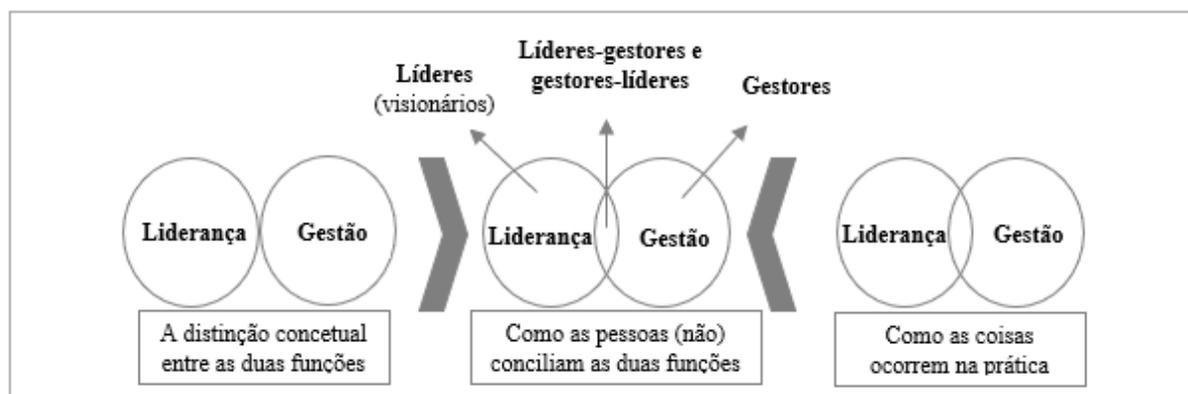
referem que um indivíduo não pode ser igualmente líder e gestor, propondo um modelo triangular cujos vértices apontam para as lideranças gestonária, visionária e estratégica. Assim, segundo o autor, a liderança gestonária está para os gestores como a liderança visionária está para os líderes. Neste sentido, o líder gestonário é aquele que enfatiza a estabilidade financeira a longo-prazo e procura manter a ordem existente, negligenciando e colocando de parte as inovações que podem mudar uma Organização. O líder visionário, por seu lado, já enfatiza a viabilidade da Organização a longo-prazo e fomenta a inovação, faltando-lhe, de alguma forma, alguma “frieza” necessária para garantir a sobrevivência da Organização a curto-prazo. Assim, facilmente se percebe que o líder estratégico é aquele que consegue harmonizar as duas vertentes da liderança, aliando os atributos dos gestores com os de líderes, e assegurando a sobrevivência a longo prazo da Organização, sem descuidar das questões financeiras a curto prazo. As características de cada um dos papéis supramencionadas podem ser consultados na tabela 6.

**Tabela 6.** Liderança Estratégica, Visionária e Gestonária. (Fonte: Rowe, 2001)

<b>Líderes estratégicos</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Combinam sinergicamente as lideranças gestonária e visionária.</li> <li>• Enfatizam o comportamento ético e as decisões baseadas nos valores.</li> <li>• Conciliam as responsabilidades operacionais (do dia-a-dia) e estratégicas (longo prazo).</li> <li>• Formulam e implementam estratégias com impacto imediato e preservam metas a longo prazo para assegurar a sobrevivência, o crescimento e a viabilidade da Organização.</li> <li>• Têm expectativas fortes e positivas sobre o desempenho de todos</li> <li>• As suas escolhas fazem a diferença nas suas Organizações e na envolvente (escolha estratégica).</li> </ul>	
<b>Líderes visionários</b>	<b>Líderes gestonários</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• São proativos, moldam ideias, mudam a maneira como as pessoas pensam sobre o que é desejável, possível e necessário.</li> <li>• Estão preocupados com ideias, relacionam-se com pessoas de maneira intuitiva e empática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• São reativos; adotam atitudes passivas em relação aos objetivos; os objetivos surgem das necessidades.</li> <li>• Relacionam-se com as pessoas de acordo com os seus papéis nos processos de tomada de decisão.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O senso de quem eles são não depende do trabalho.</li> <li>• Influenciam atitudes e opiniões de outros dentro da Organização.</li> <li>• Preocupados em assegurar o futuro da Organização, especialmente através do desenvolvimento e gestão das pessoas.</li> <li>• Mais dispostos a investir em inovação, capital humano, e criar e manter uma cultura efetiva para garantir a viabilidade a longo prazo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O senso de quem eles são depende do seu papel na Organização.</li> <li>• Influenciam ações e decisões daqueles com quem eles trabalham.</li> <li>• Envolvidos em situações e contextos característicos das atividades do dia-a-dia.</li> <li>• Envolvem e apoiam, a curto prazo, um comportamento de menor custo para melhorar os números do desempenho financeiro.</li> </ul>
---	---

Aceitando a premissa de que gestores e líderes são componentes imprescindíveis nas organizações modernas, a figura 2, proposta por Cunha e colegas (2007), traduz claramente a ideia da complementaridade das duas noções. Nesta figura, da esquerda para a direita, conseguem analisar-se três aspetos: a imagem retratada à esquerda refere as distinções feitas sobre um líder e um gestor, sendo os conceitos distintos, como se analisou em cima; na imagem do meio, percebe-se o que acontece quando as pessoas conciliam, ou não, as duas funções. Isto é, se conciliarem, serão líderes-gestores, ou líderes estratégicos, como refere Rowe (2001). Se não conciliarem as duas vertentes, ou são líderes visionários ou gestores. Por último, na imagem à direita, percebe-se o que deve acontecer na prática. Na realidade das organizações, os gestores têm de ser capazes de assumir posições/comportamentos de liderança, isto é, devem ser líderes estratégicos.



**Figura 2.** Ensaio visual para a compreensão das distinções liderança-gestão. (Fonte: Cunha et al., 2007)

**2.2. Abordagens de Liderança.** A vasta panóplia de estudos dedicados à temática de liderança apresenta como grande consequência uma multiplicidade de teorias e modelos. É possível que esta abundância de teorias e modelos resulte numa dificuldade de explicitar o próprio conceito de liderança (Syroit, 1996). Não obstante a esta diversidade, são comumente aceites três abordagens na concetualização do conceito de liderança, tendo estes sido desenvolvidos ao longo dos anos (Cunha et al., 2007; Yukl, 2013), a saber: (i) *abordagem dos traços*, em que se identificam e caracterizam os atributos pessoais daqueles que exercem posições de chefia, de modo a estabelecer marcos essenciais na distinção entre líderes e não líderes; (ii) *abordagem comportamental*, cujo foco de interesse recai na análise daquilo que os líderes responsáveis fazem no desenrolar das suas funções, procurando determinar-se quais os comportamentos que mais se relacionam com a eficácia organizacional; (iii) *abordagem situacional/contingencial*, que segue uma linha mais contingencial ou situacional, privilegiando-se a observação dos fatores do ambiente que podem condicionar os efeitos da liderança. Todavia, nas últimas décadas, surgiram novas perspetivas que seguem uma linha mais centrada no carisma e na capacidade transformacional dos líderes na sua relação com os colaboradores (Santos & Caetano, 2007). Prevalece, aqui, uma preocupação em integrar não só os aspetos comportamentais e traços da personalidade, como também o tipo de interações que se estabelecem entre os membros da uma Organização. Esta abordagem intitula-se de *integrativa*, e será o quarto conjunto de teorias abordadas nesta investigação. A tabela 7 sintetiza a evolução temporal das várias perspetivas que traduzem, de alguma forma, as tendências dos estudos sobre liderança.

**Tabela 7.** Tendências no estudo da liderança. (Fonte: construído a partir de Cunha et al., 2007)

Abordagem	Pressuposto	Teorias associadas
<b>Traços</b>	A liderança é um atributo inato.	
<b>Comportamental</b>	A eficácia da liderança relaciona-se com o tipo de comportamento do líder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudos de Ohio</li> <li>• Estudos de Michigan</li> <li>• Classificação de Likert</li> <li>• Grelha de Gestão de Blake e Mouton</li> </ul>
<b>Contingencial ou Situacional</b>	A eficácia da liderança é influenciada pelo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria <i>Continuum</i> de Liderança</li> <li>• Teoria do Poder-Influência</li> </ul>

Abordagem	Pressuposto	Teorias associadas
	contexto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teoria da Contingência de Fiedler</li> <li>• Teoria Situacional de Hersey &amp; Blanchard</li> <li>• Teoria do Caminho-Objetivo</li> <li>• Teoria Normativa da Tomada de Decisão</li> <li>• Teoria dos Substitutos de Liderança</li> <li>• Teoria das Ligações Múltiplas</li> <li>• Teoria dos Recursos Cognitivos</li> </ul>
<b>Integrativa</b>	A liderança depende da visão do líder.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderança Carismática</li> <li>• Liderança Transacional</li> <li>• Liderança Transformacional</li> </ul>

Apresentam-se, de seguida, de forma organizada, alguns marcos que se constituíram como fulcrais, em determinadas épocas, para a compreensão deste tema.

**2.2.1. Abordagem dos Traços.** Os primeiros estudos realizados sobre liderança, levados a cabo até à 2ª Guerra Mundial, tiveram como objetivo definir e identificar os atributos físicos, psicológicos e as aptidões que diferenciavam um líder de um não líder, bem como dos líderes eficazes e não eficazes. Estes atributos ou competências são vulgarmente conhecidos como traços (Cunha et al., 2007; Syroit, 1996).

De acordo com Yukl (2013), são estes traços que diferenciavam os *grandes homens* da generalidade da população, sendo estes indivíduos capazes de desempenhar as suas funções com eficácia, em qualquer tipo de situação. As características dos líderes permitiam-lhes influenciar os comportamentos dos restantes indivíduos, sendo alguns dos traços aceites nesta altura a criatividade dos líderes, a sua estabilidade emocional, a inteligência superior, o poder de persuasão, entre outros. Uma vez que nem todos os indivíduos detinham este tipo de qualidades inatas, apenas os que as possuíam poderiam ser considerados potenciais líderes. Estas teorias acabaram por ser refutadas mais tarde por Stogdill (1948), o qual defendia que um indivíduo não se tornaria automaticamente líder apenas por possuir um determinado conjunto de características, mas sim que um líder com determinados traços podia ser mais eficaz numa situação e menos eficaz noutra. Por outro lado, líderes dotados com diferentes traços podem ser bem-sucedidos num mesmo contexto.

Apesar do abalo provocado pelos estudos de Stogdill (1948), esta abordagem continuou a merecer atenção por parte de alguns psicólogos, especialmente em casos como a seleção de novos líderes, sendo que se continuaram a identificar novos traços e competências. Daqui, acabaram por emergir resultados mais consistentes, tendo Stogdill, em 1974, efetuado uma revisão de 163 estudos, apontando para isso novos traços e competências para a eficácia da liderança, tais como inteligência, criatividade, fluência verbal, autoestima, estabilidade emocional, adaptabilidade às situações, tolerância à frustração e ao atraso, aceitação do risco, entre outros (Cunha et al., 2007; Syroit, 1996). Porém, tal como Stogdill reconheceu, isto não significaria um retorno às abordagens pioneiras, mas sim o que se conseguiria concluir destes estudos era que: (i) indivíduos com determinados traços têm mais probabilidade de serem líderes eficazes do que os restantes, porém não são, automaticamente, mais eficazes; (ii) a importância dos traços depende largamente do contexto em que o líder está inserido (Cunha et al., 2007; Syroit, 1996).

Atualmente, parece ser consensual que a liderança não se pode cingir apenas à personalidade do líder, ainda que este seja um fator relevante. A importância dos traços de um líder é, portanto, relativizada pelo contexto social. A incapacidade desta teoria explicar, convenientemente, a liderança e o aparecimento dos líderes, levou os investigadores a procurarem novas abordagens — a abordagem comportamental dos líderes, sendo este modelo “mais centrado na crítica aos traços mantendo, todavia, a crença na possibilidade de identificar o líder universal” (Jesuino, 1999, p.55).

**2.2.2. Abordagem Comportamental.** Esta abordagem visa explicar os comportamentos que distinguem os líderes eficazes dos ineficazes, surgindo como resposta às fragilidades apresentadas pela teoria dos traços (Cunha et al., 2007). Enquanto que a teoria dos traços enfatiza questões como “Quem é um líder?” e “Quem é um líder eficaz?”, a abordagem comportamental/dos estilos de liderança já enfatiza questões como “O que é que um líder faz?” e “O que é um líder eficaz faz?” (Syroit, 1996). Os investigadores comportamentais desenvolveram programas de formação para mudar os comportamentos de liderança dos gestores, ao assumirem que os melhores estilos de liderança poderiam ser aprendidos (Maslanka, 2004).

Enquadrados nesta abordagem, surgiram diversos estudos comportamentais da eficácia da liderança, dos quais se destacam os estudos de liderança da *Universidade de Ohio* e os estudos de liderança da *Universidade de Michigan*. Surgiram, igualmente, algumas

classificações dos estilos de liderança, tais como a *Classificação de Likert* e a *Grelha de Blake e Mouton*. Estes estudos serão analisados nos pontos seguintes.

2.2.2.1. *Estudos da Universidade de Ohio*. Foi por volta de 1950 que um grupo de investigadores — o *Personnel Research Board* —, liderados por Hemphill, Stogdill e Fleishman, iniciaram estudos aos quais apelidaram de “Liderança numa democracia” (Syroit, 1996). A conclusão de Stogdill de que a liderança eficaz depende, igualmente, do tipo de situação na qual o líder atua, foi muito influente no grupo de trabalho de Ohio. O objetivo dos estudos da Universidade do Ohio era identificar as principais dimensões de liderança e investigar o efeito dos comportamentos do líder nos seus subordinados.

A tarefa inicial destes investigadores era identificar categorias de comportamento de liderança relevantes e desenvolver questionários para medir com que frequência um líder usava esses comportamentos. Um questionário preliminar foi usado por amostras de militares e civis para descrever o comportamento dos seus supervisores (Yukl, 2013). A análise das respostas do questionário indicou que os subordinados perceberam o comportamento do seu supervisor principalmente em termos de duas meta-categorias amplamente definidas, a saber: (i) *estrutura da iniciação*, ou liderança orientada para a tarefa, que reflete a medida em que um líder estrutura e define as tarefas e papéis dos seus subordinados, por forma a alcançar os objetivos propostos pelo grupo; (ii) *consideração*, ou liderança orientada para as pessoas, que reflete a medida em que o líder respeita e confia nos seus subordinados, considera os seus sentimentos e desenvolve boas relações interpessoais (Syroit, 1996).

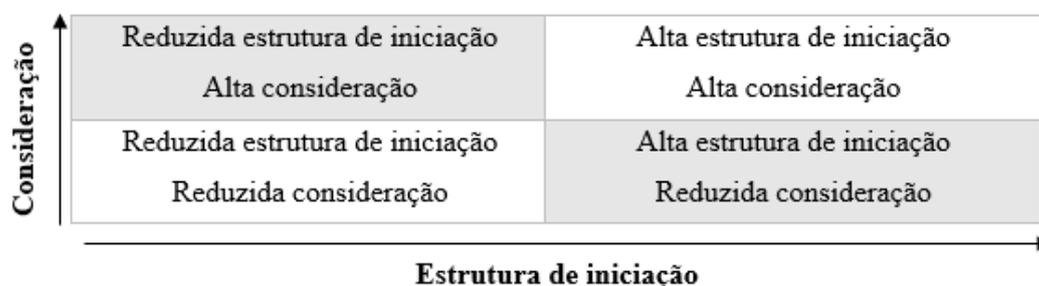
Outros investigadores também desenvolveram questionários com escalas para os comportamentos orientados para a tarefa e para as pessoas, embora os rótulos e comportamentos das componentes variassem ligeiramente de versão para versão. Estes construtos podem ser consultados na tabela 8. Foi amplamente aceite que os líderes devem ter orientação para a tarefa e orientação para as pessoas, por forma a serem eficazes, sendo que as duas meta-categorias influenciaram a maioria das teorias de liderança iniciais (Yukl, 2013).

**Tabela 8.** Vários construtos sobre os comportamentos do líder. (Fonte: Yukl, 2013)

Orientado para a tarefa	Orientado para as pessoas	Fonte
Estrutura de iniciação	Consideração	Fleishman (1953);

Orientado para a tarefa	Orientado para as pessoas	Fonte
		Halpin & Winer (1957)
Liderança instrumental	Liderança de apoio	House (1971)
Ênfase nos objetivos; Facilitação do trabalho	Liderança de apoio; Facilitação da interação	Bowers & Seashore (1966); Taylor & Bowers (1972)
Comportamento de desempenho	Comportamento de manutenção	Misumi & Peterson (1985)

As duas meta-categorias — *consideração* e *estrutura de iniciação* — são independentes uma da outra, o que significa que um líder com alto grau de consideração pode demonstrar níveis altos ou baixos na estrutura de iniciação (Yukl, 2013). Um líder pode ter, assim, qualquer um destes quatro estilos: (i) estilo de liderança *alta estrutura de iniciação/baixa consideração*, que diz respeito aos líderes que dão mais importância à estrutura da tarefa do que ao relacionamento com os colaboradores, tendo, portanto, elevada orientação para a realização da tarefa; (ii) estilo de liderança *baixa estrutura de iniciação/alta consideração*, referindo que os líderes dão mais importância ao relacionamento com os seus colaboradores do que às tarefas, tendo, portanto, uma maior orientação para os relacionamentos interpessoais; (iii) estilo de liderança *alta estrutura de iniciação/alta consideração*, sendo que os líderes se preocupam quer com as tarefas, quer com o relacionamento entre colaboradores; (iv) estilo de liderança *baixa estrutura de iniciação/baixa consideração*, em que os líderes não dão importância nem às tarefas da Organização, nem ao relacionamento com os colaboradores (Daft, 2010; Robbins, 2009; Teixeira, 2005). O modelo de liderança da Universidade de Ohio pode ser consultado na figura 3.

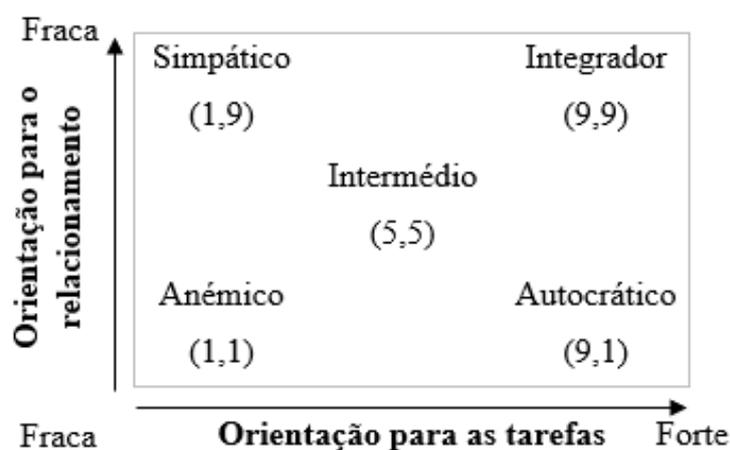


**Figura 3.** Modelo de liderança da Universidade de Ohio. (Fonte: adaptado de Teixeira, 2005)

Daft (2010) refere que as investigações levadas a cabo pela Universidade de Ohio concluíram que: (i) ter um *score* alto numa dimensão não implica ter um *score* baixo noutra, (ii) os seguidores de um líder que demonstrava mais comportamentos de consideração

estavam mais satisfeitos e motivados e mostravam mais respeito pelos seus líderes e (iii) os líderes que demonstravam mais comportamentos de estrutura de iniciação aumentavam a sua produtividade e desempenho.

O modelo de Blake e Mouton, de 1964, popularizado como grelha de gestão, baseia-se nos modelos de liderança propostos pela Universidade de Ohio (Syroit, 1996; Cunha et al., 2007). Este modelo, que pode ser consultado na figura 4, cruza as orientações para as tarefas e pessoas, o que resultou em cinco estilos essenciais de liderança (Daft, 2010; Robbins, 2009; Teixeira, 2005; Cunha et al., 2007), ordenados pela ordem de preferência dos autores, a saber: (i) *anémico/laissez-faire*, (ii) *simpático*, (iii) *intermédio*, (iv) *autocrático/diretivo* e (v) *integrador*.



**Figura 4.** Modelo da grelha de gestão. (Fonte: adaptado de Cunha et al., 2007)

Neste sentido, Teixeira (2005) sumariza em que consiste cada um destes estilos. O líder *laissez-faire/anémico* (1,1) é caracterizado como sendo um líder que exerce um esforço mínimo para obter o trabalho feito pelos colaboradores. Tem pouca preocupação com a satisfação dos colaboradores e com os prazos de trabalho, resultando na desorganização da Organização. É considerado como sendo o estilo menos eficaz de liderança. O líder *simpático* (1,9), é um estilo caracterizado pela baixa orientação para a tarefa e alta orientação para as pessoas. O líder dá especial atenção às necessidades das pessoas, proporcionando-lhes, assim, um ambiente amigável e confortável. No entanto, um foco baixo nas tarefas pode prejudicar a produção, levando a resultados questionáveis. O líder *intermédio* (5,5) é aquele que tenta manter um equilíbrio entre os objetivos da empresa e as necessidades das pessoas. Aqui, nem as necessidades do colaborador nem de produção são totalmente atendidas. O líder

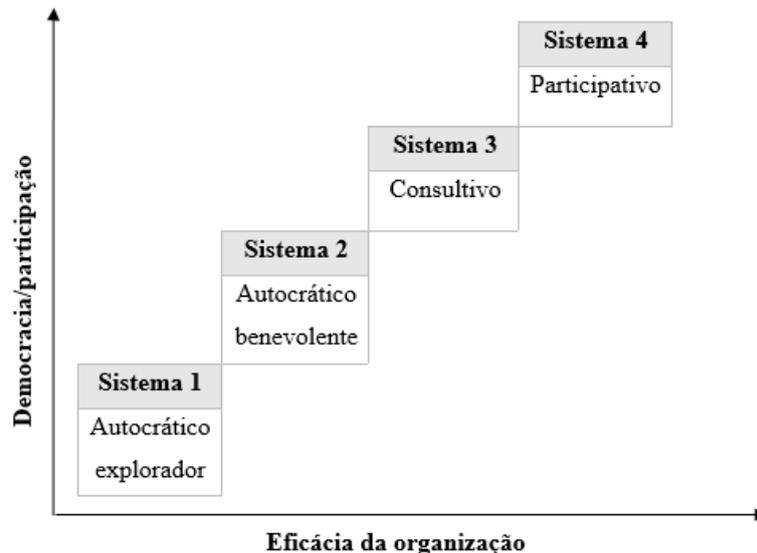
*autocrático/diretivo* (9,1), está mais preocupado com a produção e menos com as pessoas. As necessidades dos colaboradores não são atendidas, sendo simplesmente um meio para atingir um fim. Por último, o líder *integrador* (9,9) é aquele que sente que o empoderamento, compromisso, confiança e respeito são os elementos-chave na criação de uma atmosfera de equipa, o que irá resultar automaticamente em alta satisfação e produção dos colaboradores. Blake e Mouton afirmam que, de acordo com os seus trabalhos, os gestores que adotaram o estilo (9,9) obtiveram melhores resultados, menor rotação de pessoal, redução do absentismo e maior satisfação dos colaboradores (Teixeira, 2005; Cunha et al., 2007).

2.2.2.2. *Estudos da Universidade de Michigan.* Por volta da mesma altura em que decorriam as investigações na Universidade de Ohio, uma equipa de investigadores reunidos em torno de Kahn, Maccoby, Morse, Mann e Likert, iniciava o seu projeto sobre a eficácia da liderança no *Institute of Social Research* (IRS) da Universidade de Michigan (Syroit, 1996). Syroit (1996) refere que estes autores foram fortemente influenciados pelas investigações de Lippitt e White, que se mudaram para o Michigan após a morte de Lewin. O objetivo dos estudos da Universidade de Michigan era identificar as características dos comportamentos dos líderes que estariam relacionadas com a eficácia do desempenho dos subordinados.

A abordagem da Universidade de Michigan difere da de Ohio em dois aspetos. O primeiro aspeto é que a Universidade de Michigan coloca os dois comportamentos de liderança em extremos opostos do mesmo *continuum*, tornando-o unidimensional, enquanto que o modelo da Universidade de Ohio considera os dois comportamentos independentes uns dos outros, tornando-os bidimensionais. O segundo aspeto é sobre o facto de o modelo unidimensional da Universidade de Michigan propor dois estilos de liderança: (i) comportamento orientado para a produção, em que o líder enfatiza o aspeto técnico do trabalho e o (ii) comportamento orientado para os colaboradores, que é o grau em que o líder age de forma amistosa e apoiante, e se preocupa com os colaboradores e o seu bem-estar. Já o modelo bidimensional de Ohio propõe os quatro estilos de liderança já mencionados (Daft, 2010; Cunha et al., 2007; Robbins, 2009). De acordo com Robbins (2009), as conclusões do estudo de Michigan favoreciam os líderes que tinham uma maior orientação para os colaboradores e recomendavam que apenas uma dimensão fosse importante para um gestor — liderança orientada para as pessoas. Ambos os estilos levaram a um aumento na produtividade dos colaboradores, mas com uma maior notoriedade na liderança orientada para as pessoas. A diferença prendia-se com o facto de um líder com orientação para a produção diminuir a satisfação e aumentar a rotatividade e absentismo dos colaboradores, ao

passo que o líder com orientação para as pessoas aumentava a satisfação e diminuía o absentismo.

Likert (1961, 1967, referido por Gonos & Gallo, 2013), baseado nos estudos da Universidade de Michigan, perspetivou quatro sistemas de liderança típicos: (i) *autocrático explorador*, (ii) *autocrático benevolente*, (iii) *consultivo* e (iv) *democrático/participativo*. Estes estilos poderão ser consultados na figura 5.



**Figura 5.** Sistemas de liderança de Likert. (Fonte: adaptado de Gonos & Gallo, 2013)

Assim, Gonos e Gallo (2013), baseados na investigação de Likert, explicam em que consiste cada estilo. No estilo *autocrático explorador*, o líder é altamente autoritário e não confia nos subordinados. As decisões são tomadas exclusivamente no topo da Organização e a comunicação é apenas *top-down*. A motivação é incentivada através do medo e punição e as recompensas raramente são dadas. No estilo *autocrático benevolente*, o elemento autoritário ainda domina, embora algumas decisões sejam delegadas. Existe alguma comunicação, uma vez que o líder está interessado em algumas ideias e opiniões dos subordinados. A motivação é baseada em recompensas, mas também no medo e punição. No estilo *consultivo*, o líder confia nos subordinados em grande medida, mas não completamente, consultando-os antes das tomadas de decisão. A comunicação é tanto *top-down* quanto *bottom-up*. Recompensas e, às vezes, punições são usadas para motivar os subordinados. Utiliza a recompensa para motivar, utilizando ocasionalmente a punição. Por fim, no estilo *democrático/participativo*, o líder confia totalmente ou quase totalmente nos subordinados, refletindo-se numa

participação mais significativa nos processos de tomada de decisão. A comunicação de duas vias é promovida e é frequentemente usada para a tomada conjunta de decisões importantes. A participação em atividades conjuntas, tais como estabelecer metas e cumpri-las, é motivada pelas recompensas simbólicas, embora ainda existam as remuneratórias.

A recomendação deste autor é que as organizações passem dos sistemas um e dois, que são os menos participativos, para os sistemas três e quatro, nos quais, devido à maior participação, irá haver um clima de maior satisfação das pessoas com consequentes padrões mais elevados de resultados (Auler, 2014).

Em suma, House e Aditya (1997) referem que as investigações levadas a cabo nas teorias comportamentais do líder compartilham, em certa medida, algumas semelhanças com as teorias dos traços. Tal como as teorias dos traços, também a abordagem comportamental era, em grande parte, indutiva e carecia de orientação teórica, uma vez que os conceitos teóricos básicos ainda não tinham sido muito explorados na época. Também na abordagem comportamental havia a questão das limitações das medições utilizadas. As escalas usadas com mais frequência para medir os construtos de orientação para as tarefas e orientação para as pessoas dos líderes foram as escalas de Estrutura de Iniciação e Consideração desenvolvidas na Universidade de Ohio. Estes dois construtos eram medidos através de diferentes escalas que demonstravam, posteriormente, que mediam diferentes comportamentos específicos do líder e que se correlacionavam de forma diferente com várias variáveis de critério. A suposição inicial da abordagem comportamental era a de que existiam alguns comportamentos dos líderes que eram universalmente eficazes, sendo que estes poderiam ser descobertos tanto pela observação dos líderes, ou perguntando aos subordinados sobre o comportamento dos seus superiores imediatos. Tal como nas teorias dos traços, pouca atenção foi dada às exigências específicas do papel dos líderes, ao contexto em que elas funcionavam ou às diferenças nas disposições dos líderes ou seguidores.

Em consequência, a investigação produzida nos anos que se seguiam reforçou a predominância do fator situacional/contingencial, sublinhando a importância do contexto no que respeita aos traços e comportamentos dos indivíduos, na determinação de uma liderança eficaz (Cunha et al., 2007). As diferentes teorias da abordagem comportamental mencionadas podem ser consultadas, de forma sistematizada, na tabela 9.

**Tabela 9.** Sistematização das abordagens comportamentais.

Teoria	Comportamento do líder	Estilo de Liderança
<b>Estudos de Liderança da Universidade de Ohio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura de iniciação</li> <li>• Consideração</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alta estrutura de iniciação/baixa consideração</li> <li>2. Baixa estrutura de iniciação/alta consideração</li> <li>3. Alta estrutura de iniciação/alta consideração</li> <li>4. Baixa estrutura de iniciação/baixa consideração</li> </ol>
<b>Estudos de Liderança da Universidade de Michigan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado para a produção</li> <li>• Orientado para os colaboradores</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Orientado para a produção</li> <li>2. Orientado para os colaboradores</li> </ol>
<b>Grelha de Gestão de Blake e Mouton</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientado para as pessoas</li> <li>• Orientado para a tarefa</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anémico/<i>laissez-faire</i>,</li> <li>2. Simpático</li> <li>3. Intermédio</li> <li>4. Autocrático/diretivo</li> <li>5. Integrador.</li> </ol>
<b>Classificação de Likert</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autocrático</li> <li>• Democrático</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Autocrático explorador</li> <li>2. Autocrático benevolente</li> <li>3. Consultivo</li> <li>4. Democrático/participativo.</li> </ol>

**2.2.3. Abordagem Contingencial/Situacional.** Os resultados inconsistentes dos estudos anteriores sobre liderança levaram a que novos investigadores pretendessem perceber se as características situacionais podem funcionar como moderadoras na relação entre a liderança e a eficácia no grupo (Syroit, 1996). Neste sentido, vários investigadores desafiaram a ideia do *one best way* ou universalidade das teorias comportamentais, dando origem a uma nova abordagem, situacional/contingencial, que referia a necessidade de os líderes ajustarem o seu estilo de liderança à situação em que se encontram, identificando corretamente as características críticas de cada situação e quais os comportamentos requeridos, exibindo esse tipo de comportamentos (Melo, 2004). Ou seja, não se trata de descobrir qual o

melhor estilo, mas sim o estilo mais eficaz para uma determinada situação. Este novo contributo não invalida, contudo, a importância da teoria dos traços e dos comportamentos para o estudo da liderança. Isto é, a liderança não se aplica apenas àquilo que o líder é ou faz, mas aplica-se, igualmente, ao tipo de colaboradores que compõem as organizações, ao tipo de tarefas a realizar e ao contexto em que todos os membros das organizações estão inseridos. Assim, segundo Melo (2004), as teorias contingenciais/situacionais têm como base a inexistência de um único estilo de liderança válido e comum a todas as situações. Cada contexto é particular, requerendo um tipo de liderança diferenciado.

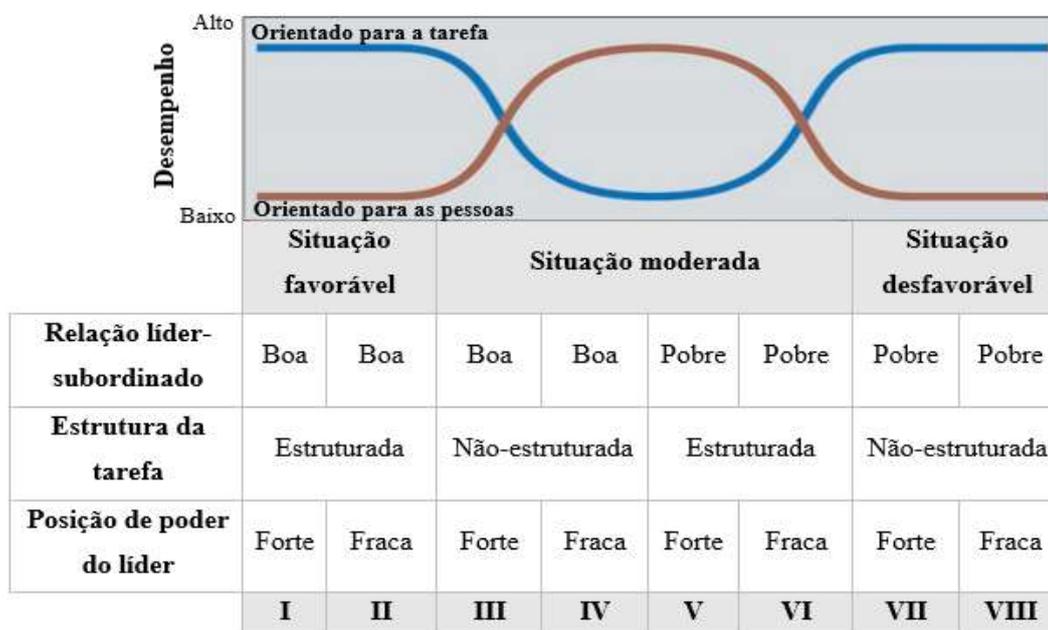
Foram várias as abordagens realizadas com o intuito de isolar os fatores situacionais que afetam a liderança eficaz. Existe, assim, uma panóplia de teorias inseridas na abordagem contingencial, a saber: (i) Teoria *Continuum* de Liderança; (ii) Teoria do Poder-Influência; (iii) Teoria da Contingência de Fiedler; (iv) Teoria Situacional de Hersey e Blanchard; (v) Teoria do Caminho-Objetivo; (vi) Teoria Normativa da Tomada de Decisão; (vii) Teoria dos Substitutos de Liderança; (viii) Teoria das Ligações Múltiplas; (ix) Teoria dos Recursos Cognitivos. Serão apenas abordados os estudos mais representativos deste período de investigação (Syroit, 1996; Daft, 2010), nomeadamente, a Teoria da Contingência de Fiedler, a Teoria do Caminho-Objetivo (*Path-Goal*) de House, a Teoria dos Substitutos de Liderança de Kerr e Jermier e a Teoria Situacional de Hersey e Blanchard.

*2.2.3.1. Teoria da Contingência de Fiedler.* Como todos os defensores das teorias contingenciais, Fiedler (1967, referido por Teixeira, 2005) defendia que não existia nenhum estilo de liderança que pudesse ser considerado como o mais eficaz em qualquer situação, seja ela qual fosse. Isto é, um indivíduo torna-se líder não apenas devido aos atributos da sua personalidade, mas também em virtude da coexistência entre vários fatores situacionais e da interação entre líder e subordinados. Segundo Daft (2010), o ponto de partida da teoria de Fiedler é a medida em que o estilo do líder é orientado para a tarefa ou orientado para o relacionamento (pessoas), tendo o autor considerado que o estilo de liderança de uma pessoa é relativamente fixo e difícil de mudar. Assim, a ideia básica é combinar o estilo do líder com a situação mais favorável à sua eficácia.

Segundo este modelo são três os principais fatores que determinam se uma dada situação é favorável ou desfavorável ao líder, nomeadamente: (i) a *relação líder-subordinado*, isto é, o grau de aceitação do líder por parte dos subordinados; (ii) a *estrutura da tarefa*, ou seja, se os objetivos, decisões e soluções dos problemas estão clarificados (tarefa estruturada), ou não; (iii) a *posição de poder do líder*, que é determinada pela sua autoridade formal e pelo grau de influência sobre as recompensas, punições, entre outros

(Teixeira, 2005; Syroit, 1996). De acordo com Daft (2010), Fiedler propunha que uma situação seria considerada altamente favorável para o líder quando a relação entre os líderes-membros é positiva, as tarefas são altamente estruturadas e o líder tem autoridade formal sobre os seguidores. Uma situação seria considerada altamente desfavorável para o líder se a relação entre os líderes-membros fosse pobre, as tarefas não fossem estruturadas e o líder tivesse pouca autoridade formal.

Assim, Fiedler criou um modelo composto por oito possíveis situações, através da combinação dos três fatores previamente referidos, tentando resumir as situações de maior ou menor grau de favorabilidade, tal como se pode verificar na figura 6. O líder tem influência máxima na situação I e influência mínima na situação VIII (Teixeira, 2005; Daft, 2010; Cunha et al., 2007).



**Figura 6.** As oito situações de Fiedler. (Fonte: adaptado de Daft, 2010)

Os resultados dos trabalhos de Fiedler concluíram que: (i) em situações muito favoráveis ou muito desfavoráveis, o líder com elevada orientação para tarefas seria o mais eficaz; (ii) em situações intermédias, isto é, nem muito favoráveis nem muito desfavoráveis, o líder orientado para as pessoas será o mais eficaz (Teixeira, 2005; Daft, 2010).

Apesar de, no geral, existirem evidências empíricas que apoiam pelo menos uma parte substancial do modelo de Fiedler, este modelo tem as suas próprias limitações e não está isento de críticas. Segundo Teixeira (2005), se as previsões feitas a partir do modelo usassem apenas três das oito categorias propostas por Fiedler, haveria uma ampla evidência para

apoiar as conclusões do autor. Também a lógica que norteia o questionário LPC (*least preferred coworker*), instrumento este usado por Fiedler para medir o estilo de liderança, não é muito clara e alguns estudos revelaram que os seus resultados não são estáveis. Também segundo Syroit (1996), não é dada qualquer explicação para o modo como o LPC do líder afeta o desempenho do grupo. Um outro problema referido por Teixeira (2005) é o facto de as variáveis contingenciais serem complexas e difíceis de serem avaliadas na prática, uma vez que é complicado avaliar se a relação entre líder-subordinados é boa, como são estruturadas as tarefas e qual o poder de posição que o líder detém. Apesar das críticas apontadas ao modelo, a sua contribuição foi de extrema importância, já que encorajou os investigadores na deteção de fatores situacionais que interferem na eficácia da liderança (Cunha et al., 2007).

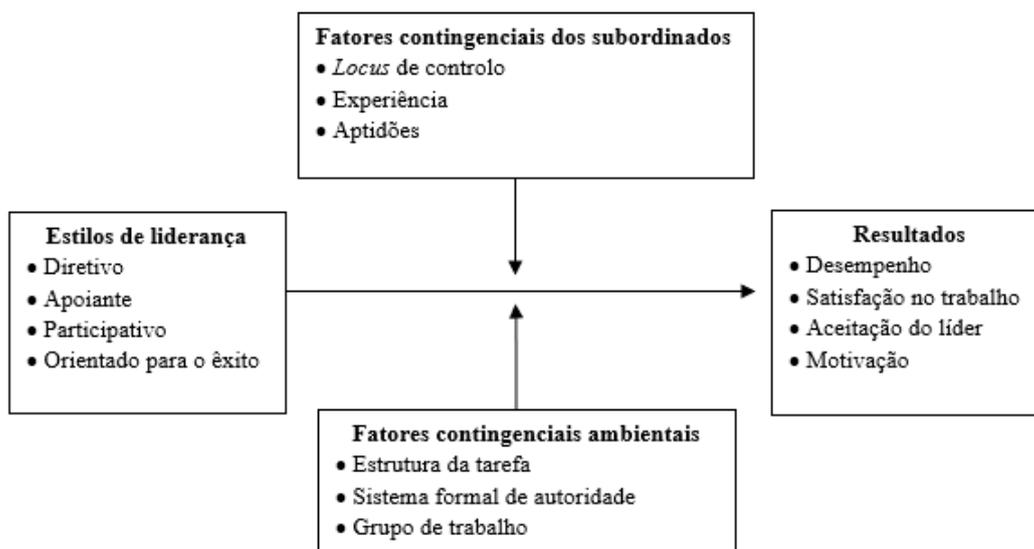
*2.2.3.2. Teoria Path-Goal de House.* Esta teoria foi desenvolvida por Robert House, em 1971 (Teixeira, 2005). Contrariamente ao modelo contingencial de Fiedler, esta teoria explica a forma como o líder afeta a eficácia do grupo. Neste sentido, o nome dado à teoria refere-se às funções que um líder tem necessariamente que desempenhar por forma a ser eficaz (Syroit, 1996). De acordo com Teixeira (2005), esta teoria considera que o desempenho dos colaboradores pode ser melhorado se o líder definir claramente a tarefa, proporcionar formação aos colaboradores, os ajudar a trabalhar com eficácia e estabelecer recompensas adequadas ao seu nível de desempenho. As versões iniciais desta teoria descreviam como é que o comportamento de um líder orientado para a tarefa (“liderança diretiva”) e um líder orientado para as pessoas (“liderança apoiante”) influenciavam a satisfação dos colaboradores e o seu desempenho, em diferentes situações (Yukl, 2013). Esta teoria foi, mais tarde, alargada para incluir os estilos de liderança participativos e orientados para o êxito.

Na elaboração da teoria, House e Mitchell (1974, referidos por Knight, Shteynberg, & Hanges, 2004) identificaram quatro estilos comportamentais de liderança, a saber: (i) *diretivo*, no qual o líder visa reduzir a ambiguidade do papel ao esclarecer a ligação entre o esforço do seguidor e a obtenção de metas, estabelecendo, assim, uma ligação entre a obtenção de metas por parte dos seguidores e recompensas extrínsecas. Este comportamento tem similaridades com a estrutura de iniciação previamente referida. Ao decidir o comportamento diretivo necessário, um líder deve considerar as características da tarefa e as necessidades dos seguidores: em tarefas não-estruturadas, o comportamento diretivo pode ajudar a reduzir a ambiguidade; da mesma forma, adotar mais comportamentos diretivos pode ser eficaz com certos seguidores que têm uma necessidade individual maior de clareza de papéis; (ii) *apoiante*, sendo que o líder se concentra nas necessidades pessoais dos

seguidores. Tem similaridades com os comportamentos de consideração já mencionados. Comportamentos específicos de apoio incluem tornar o ambiente de trabalho um lugar agradável e expressar preocupação com o bem-estar pessoal dos seguidores. Tal como House tinha definido na sua teoria inicial, o cumprimento das necessidades pessoais dos seguidores pode, quando ligado ao esforço direcionado para os objetivos, aumentar a motivação e o desempenho dos seguidores. Este comportamento é mais eficaz quando as atividades relacionadas com o trabalho não são intrinsecamente satisfatórias, já que os comportamentos do líder podem servir para complementar as características da tarefa; (iii) *participativo*, onde o líder consulta os colaboradores, tendo em mente as suas ideias/propostas aquando da tomada de decisões. Este tipo de comportamento do líder é, essencialmente, uma combinação dos comportamentos diretivo e apoiante do líder. Este comportamento é mais eficaz quando direcionado a seguidores que preferem independência; (iv) *orientado para o êxito*, em que o líder se preocupa em melhorar o desempenho dos seguidores de uma maneira quase inspiradora. Líderes envolvidos nesse comportamento expressam confiança na capacidade de os seguidores atingirem os seus objetivos e incentivam os seguidores a estabelecerem metas elevadas e elevarem os padrões de excelência. Este tipo de comportamento do líder também é, essencialmente, uma combinação dos comportamentos diretivo e apoiante do líder. Mais uma vez, o impacto deste comportamento depende de características situacionais e dos seguidores. Este comportamento é mais eficaz em tarefas não-estruturadas e ambíguas, porque a confiança dos seguidores, nessas situações, provavelmente será baixa.

Assim, para que um líder consiga ter sucesso, este deve ser capaz de adotar cada um dos comportamentos supramencionados, de acordo com a situação que enfrenta (Robbins, 2009). De acordo com este autor, contrariamente ao modelo proposto por Fiedler, House parte do pressuposto de que os líderes são flexíveis, podendo demonstrar qualquer um desses comportamentos, ou todos eles, dependendo da situação.

A natureza da situação que o líder enfrenta depende de dois grupos de fatores ou características contingenciais: (i) *caraterísticas do ambiente* (tarefa) e (ii) *caraterísticas dos subordinados* (Teixeira, 2005; Cunha et al., 2007). Enquanto que as caraterísticas ambientais (tarefa) influenciam o comportamento dos colaboradores nas questões de motivação, as caraterísticas dos subordinados afetam a sua satisfação no trabalho e a aceitação do líder. Assim, ao adotar o estilo de liderança mais apropriado, o líder pode conseguir aumentar a motivação e satisfação no trabalho, clarificando os objetivos e o caminho para que estes se atinjam (Teixeira, 2005), tal como demonstrado na figura 7.



**Figura 7.** Teoria do Caminho-Objetivo. (Fonte: adaptado de Cunha et al., 2007).

Segundo Yukl (2013), as principais proposições desta teoria é que a liderança diretiva (ou orientada para a tarefa) tem um efeito mais forte na clareza, na autoeficácia, no esforço e no desempenho dos papéis, quando os subordinados não têm certeza sobre como realizar o seu trabalho, ou quando têm uma tarefa complexa e detêm pouca experiência. Outra proposição-chave é que a liderança apoiante (ou orientada para as pessoas) tem um efeito mais forte quando a tarefa é muito entediante, perigosa e gera situações de *stress*. Nesta situação, a liderança de apoio aumenta a confiança, o esforço e a satisfação dos subordinados.

Contudo, a teoria denota algumas deficiências conceituais e metodológicas, focando-se, apenas, nas funções motivacionais, e não explicando que outras vias podem afetar o desempenho (Cunha *et al.*, 2007). Não obstante, esta teoria trouxe importantes contributos para a compreensão da liderança ao permitir compreender melhor as variáveis situacionais/contingenciais.

**2.2.3.3. Teoria dos Substitutos de Liderança de Kerr e Jermier.** Esta teoria, desenvolvida por Kerr e Jermier (1978), faz a distinção entre dois tipos de variáveis situacionais: (i) *substitutos*, que tornam o comportamento do líder desnecessário e redundante, asseguram a satisfação e motivação dos colaboradores, bem como a compreensão clara do que deve ser feito; e (ii) *neutralizadores*, que anulam os efeitos da ação do líder ou impedem-no de agir de determinada forma. Na versão inicial do modelo, Kerr e Jermier (1978) trabalharam com dois tipos de comportamentos de liderança — instrumental/tarefa/estrutura de iniciação e de relacionamento/para as pessoas/consideração

—, e três tipos de substitutos e/ou neutralizadores, sendo estes referentes às características dos subordinados, da tarefa e da Organização. Este modelo pode ser consultado na tabela 10.

**Tabela 10.** Substitutos/Neutralizadores para as lideranças instrumental e de relacionamento. (Fonte: construído a partir de Cunha et al., 2007)

Caraterísticas		Liderança de relacionamento	Liderança instrumental
<b>Dos subordinados</b>	Capacidade, experiência, formação e conhecimentos.		Substituto
	Indiferença face às recompensas contingenciais.	Neutralizador	Neutralizador
<b>Da tarefa</b>	A tarefa é rotineira, não-ambígua e estruturada.		Substituto
	A tarefa fornece feedback.		Substituto
	A tarefa é intrinsecamente satisfatória	Substituto	
<b>Da Organização</b>	Formalização (planos explícitos; áreas de responsabilidade bem definidas; códigos de conduta; programas de gestão por objetivos).		Substituto
	Inflexibilidade (regras e procedimentos rígidos).		Neutralizador
	Grupo de trabalho coeso.	Substituto	Substituto
	Distância hierárquica (possibilidades de comunicação limitadas).	Neutralizador	Neutralizador

Kerr e Jermier (1978) e Cunha e colegas (2007) explicam em que consistem as variáveis propostas por este modelo, sendo estas: as (i) *caraterísticas dos subordinados*. Por exemplo, quando os mesmos são possuidores de elevada experiência, formação e competências, a orientação instrumental do líder passa a ser desnecessária, já que os colaboradores sabem realizar as tarefas. A indiferença dos colaboradores às recompensas controladas pelo líder pode funcionar como neutralizador aos dois tipos de comportamento do líder — relacionamento e instrumental. Um exemplo claro é quando os colaboradores preferem despende mais tempo com a família e os amigos, não sendo, por isso, facilmente

motivados com recompensas monetárias em prol do trabalho, sendo-lhes indiferentes; as (ii) *caraterísticas da tarefa*. Por exemplo, quando esta é repetitiva e rotineira, os colaboradores adquirem com facilidade a competência e conhecimento necessários à execução da mesma, dispensando um líder instrumental. Quando a tarefa é intrinsecamente satisfatória, elimina a necessidade de o líder adotar comportamentos encorajantes, porque a natureza da própria tarefa já a torna suficientemente atrativa para que os colaboradores se sintam motivados a executá-la; por último, as (iii) *caraterísticas organizacionais*. Por exemplo, quando a Organização possui regras e políticas bem definidas, as quais estão devidamente adquiridas por parte dos colaboradores, podem funcionar como substitutos; podem funcionar como neutralizadores caso sejam de tal forma inflexíveis que impeçam os líderes de efetuarem mudanças no trabalho ou nos procedimentos inerentes ao mesmo, facilitando o esforço dos colaboradores. Quando o grupo tem um elevado nível de coesão, pode funcionar como substituto para uma liderança de relacionamento, já que cada colaborador obtém o apoio psicológico necessário nos restantes colaboradores.

Em suma, este modelo defende a presença de variáveis situacionais que podem substituir, neutralizar ou melhorar os efeitos do comportamento do líder, isto é, garantir aos colaboradores, não só elevados níveis de motivação e satisfação, mas também uma compreensão clara do que devem fazer e como devem fazer o seu trabalho. Assim como conseguiu trazer contributos para a temática de liderança, enfatizando o lado dos colaboradores, esta teoria também apresentou algumas falhas que alguns investigadores notaram, como, por exemplo, os efeitos dos colaboradores poderem variar consoante o tipo de Organização ou a nível organizacional (Cunha et al., 2007).

*2.2.3.4. Teoria Situacional de Hersey e Blanchard.* O modelo situacional de Hersey e Blanchard (1969, 1988, referidos por Cunha et al., 2007) é uma das mais conhecidas teorias situacionais, integrando dois tipos de variáveis, nomeadamente: (i) *comportamento do líder*, do qual resultam quatro estilos de liderança — delegar, participar, clarificar e dirigir; e (ii) *maturidade dos colaboradores*, integrando dois tipos de maturidade: no cargo (conhecimentos, experiência, competência para executar a função) e psicológica (autoconfiança, empenhamento e motivação para executar a função) (Cunha et al., 2007).

Esta teoria baseia-se na ideia de que o estilo de liderança mais eficaz varia de acordo com a maturidade dos colaboradores e com as características da situação. Hersey e Blanchard defendem que um líder eficaz é aquele que consegue diagnosticar corretamente a situação e o nível de maturidade dos subordinados e adotar o estilo de liderança que mais se apropria

(Teixeira, 2005). São propostos quatro estilos diferentes de liderança e que correspondem a quatro fases de maturidade dos colaboradores, tal como demonstrado na tabela 11.

**Tabela 11.** Estilos de Liderança/Maturidade dos subordinados (Fonte: construído a partir de Teixeira, 2005; Cunha et al., 2007)

Estilo de Liderança	Fases de Maturidade
<p><b>Dirigir:</b> elevada orientação para as tarefas, reduzida orientação para as pessoas; o líder define as funções e diz às pessoas quais as tarefas e quando, como e onde devem executá-las. Enfatiza um comportamento diretivo (ou de comando).</p>	<p><b>M<sub>1</sub>:</b> os colaboradores não estão preparados nem com desejos de tomar decisões. Não são competentes nem autoconfiantes.</p>
<p><b>Clarificar:</b> elevada orientação para tarefas, elevada orientação para as pessoas. O líder assume um comportamento diretivo, mas apoiante.</p>	<p><b>M<sub>2</sub>:</b> os colaboradores ainda não são capazes, mas querem fazer corretamente as tarefas. Estão motivados, mas faltam-lhes as necessárias capacidades.</p>
<p><b>Participar:</b> reduzida orientação para as tarefas, elevada orientação para as pessoas. O líder e os colaboradores partilham a tomada de decisões, sendo o principal papel do líder facilitar e comunicar.</p>	<p><b>M<sub>3</sub>:</b> as pessoas são capazes, mas não estão motivadas para fazer o que o líder pretende.</p>
<p><b>Delegar:</b> reduzida orientação para as tarefas, reduzida orientação para as pessoas. A orientação e o apoio do líder são reduzidos por serem desnecessários.</p>	<p><b>M<sub>4</sub>:</b> os colaboradores são capazes e estão motivados para fazer o que lhes é solicitado.</p>

Verifica-se uma estreita relação entre o modelo de Hersey e Blanchard e a grelha de gestão de Blake e Mouton. O estilo "dirigir" corresponde ao estilo (9,1) de Blake e Mouton; o estilo "clarificar", ao (9,9); o estilo "participar", ao (1,9) e o estilo "delegar", ao (1,1). Em comparação com o modelo de Fiedler, no qual a eficácia do líder passa pela seleção da pessoa certa para determinada situação, o modelo de Hersey e Blanchard enfatiza a flexibilidade comportamental do líder face à situação (Cunha *et al.*, 2007). Tal como refere Teixeira (2005), esta teoria gerou interesse porque recomenda uma liderança mais dinâmica e flexível, em substituição de uma liderança estática. A motivação, capacidade e experiência dos

subordinados devem ser constantemente avaliadas de modo a determinar qual o estilo ou combinação de estilos mais aconselhável, tendo em atenção a alteração das necessidades dos colaboradores e as características concretas da situação. Assim, se o estilo for apropriado, isso irá contribuir não só para motivar os colaboradores, mas também para os ajudar a amadurecer. Assim, o gestor que queira desenvolver os seus subordinados, aumentar a confiança e ajudá-los a melhor executarem o seu trabalho terá de mudar frequentemente de estilo.

Apesar das contribuições desta teoria, foram-lhe tecidas algumas críticas, nomeadamente a reduzida fundamentação teórica, conceptualização ambígua (e.g., na definição de maturidade) e o facto de ignorar outras importantes variáveis situacionais (Cunha et al., 2007).

Em suma, Yukl (2013) refere que as evidências que apoiam as teorias de contingência de liderança eficaz são inconsistentes e difíceis de interpretar, sendo que a ambiguidade e os problemas conceituais nas teorias de contingência tornam-nas mais difíceis de testar. Neste sentido, o autor refere que, até agora, nenhuma das teorias de contingência foi adequadamente testada, havendo, assim, necessidade de melhores métodos de pesquisa para fornecer resultados mais conclusivos. No entanto, apesar das limitações das teorias situacionais, estas ajudam a lembrar aos líderes que é essencial monitorizar mudanças na situação e ajustar os seus comportamentos de maneira apropriada.

**2.2.4. Abordagem Integrativa.** A partir dos anos 80 surge a abordagem integrativa e que vem dar resposta ao pessimismo que se vinha a sentir nos estudos de liderança, já que surgiram inúmeras teorias explicativas da eficácia organizacional, mas cujos dados não foram consensuais (Caixeiro, 2014). Nesta altura, vários investigadores passam a incluir nos seus estudos dois ou mais tipos de variáveis de liderança (e.g., traços, comportamentos, variáveis situacionais), ao invés de apenas se focarem apenas numa variável, tal como acontecia nos estudos anteriores. Destacam-se, nesta abordagem, três importantes teorias: Liderança Carismática, Liderança Transformacional e Liderança Transacional.

**2.2.4.1. Liderança Carismática.** De acordo com Cunha e colegas (2007), carisma é uma palavra grega e que significa “dom de inspiração divina”. Max Weber (1947, referido por Cunha et al., 2007) recorreu a este termo para designar uma forma de influência baseada, não na tradição nem na autoridade formal, mas nas perceções dos seguidores de que o líder está dotado de excepcionais qualidades. Weber referia que tal tendia a ocorrer quando os

indivíduos, perante situações de crise, detetavam as qualidades excepcionais e a visão radical de um determinado indivíduo, dispondo-se, assim, a segui-lo, uma vez que acreditavam na sua capacidade para enfrentar essas crises. A partir de então, foi despertado o interesse por parte de vários investigadores, incluindo os de liderança organizacional (Cunha et al., 2007).

Devido ao seu valor metafórico, Klein e House (1995) defendem que a liderança carismática resulta de uma conjugação de três elementos, a saber: (i) faísca, que representa o líder com os seus atributos e comportamentos carismáticos; (ii) material inflamável, sendo este os seguidores que estão abertos e suscetíveis ao carisma; (iii) oxigénio, representando o ambiente favorável ao carisma. A combustão ocorre apenas na presença destes três elementos.

As teorias em torno desta temática são numerosas. Robert House (1977, referido por Judge, Woolf, Hurst, & Livingston, 2006) desenvolveu o conceito de Weber ao articular a teoria da liderança carismática, referindo que os seguidores utilizam um processo atributivo em relação ao seu líder. Baseado em alguns comportamentos demonstrados pelos líderes, os colaboradores atribuem habilidades de liderança extraordinárias ou heroicas a esses líderes. De acordo com House (1977, referido por Caixeiro, 2014), esta teoria abarca não apenas os traços, comportamentos e as influências, como também as variáveis situacionais. Assim, os efeitos carismáticos do líder levam os colaboradores a manifestarem iguais crenças às do líder, aceitando-o, havendo por isso uma grande identificação com o líder e um envolvimento emocional na missão organizacional que o próprio líder materializa (House, 1977, referido por Caixeiro, 2014).

Baseados na teoria de House, alguns investigadores começaram a identificar características chave da liderança carismática (Judge et al., 2006). Um quadro amplamente aceite é de Conger e Kanungo (1998, referidos por Judge et al., 2006), sendo que estes criaram a *Teoria da atribuição* onde nela explicam que os líderes carismáticos são representados por quatro características chave, sendo elas: (i) possuírem e articularem uma visão, (ii) estarem dispostos a assumir riscos para atingir a visão, (iii) exibirem sensibilidade às necessidades dos colaboradores e (iv) demonstrarem comportamentos singulares. Conger e Kanungo (1998, referidos por Melo, 2004) referem, assim, que os líderes carismáticos têm uma meta traçada, comprometem-se a atingir essa meta, são não-convencionais, são assertivos, autoconfiantes e são agentes de mudança radical. Segundo os mesmos autores, os líderes carismáticos podem tornar-se um passivo para a Organização quando deixa de haver crise e quando deixa de haver necessidade para mudar, não sendo, por isso, sempre necessária.

Existem algumas questões conceituais sobre esta temática e que foram discutidas por Judge e colegas (2006). A primeira está relacionada com a questão de que grande parte dos trabalhos desenvolvidos sobre a liderança carismática rejeitaram a perspectiva *weberiana* de que líderes carismáticos são raros ou extraordinários, tal como Conger, em 1989. Por um lado, se se quiser estudar empiricamente a liderança carismática, não se pode fazê-lo com base no pressuposto de que esta é uma qualidade detida por apenas um pequeno conjunto de indivíduos, não havendo, para isso, líderes suficientes para estudar. Por outro lado, se o carisma for visto como algo comum, corre-se o risco de se danificar o conceito, isto é, torná-lo num conceito banal. Uma outra questão prende-se com o lado obscuro da liderança carismática, defendida por Conger, em 1990, e que, a julgar pela revisão de literatura, este parece ser uma voz solitária. Tal como os exemplos supramencionadas de líderes carismáticos sugerem, a liderança carismática pode ser usada para fins bons ou maus, dependendo da perspectiva. Embora a liderança carismática não seja inerentemente boa nem má, a literatura tem demonstrado que esta é uma força positiva nas organizações.

A grande diferença entre esta teoria e as previamente referidas é o facto de, nas anteriores, o tema principal subjacente (implícita ou explicitamente) ser a melhoria no desempenho, enquanto que as teorias carismáticas se focam mais nos aspetos afetivos, tais como a ligação emocional dos seguidores à missão definida pelo líder, o aumento dos níveis de autoestima dos seguidores, a confiança no líder e maiores níveis de motivação intrínseca (Cunha et al., 2007).

*2.2.4.2. Lideranças Transformacional e Transaccional.* A liderança carismática e a liderança transformacional são conceitos recorrentes da literatura organizacional na área da liderança, constituindo, para alguns investigadores, conceitos de alguma forma sobrepostos. De acordo com Cunha e colegas (2007), as organizações necessitam de pessoas empenhadas, comprometidas, dispostas a ir “mais além” e que adotem comportamentos de cidadania organizacional. Ora, os colaboradores de uma Organização adotam-nos se se sentirem satisfeitos e justificados, confiarem na Organização e no seu líder e se sentirem que a Organização se preocupa com o seu bem-estar. Os autores referem ainda que existem alguns fatores que poderão atuar em sentido contrário à adoção destes comportamentos por parte dos colaboradores, tais como despedimentos, quebras de contrato psicológico, entre outros. Uma vez que as organizações precisam, progressivamente, de melhores cidadãos organizacionais e existem condições que contrariam essa necessidade, cabe à liderança transformacional colmatar essa falha.

Grande parte do pensamento sobre a liderança transformacional e transacional foi influenciado por James McGregor Burns após ter escrito um *best seller* sobre liderança política. Burns (1978, referido por Yukl, 2013) define liderança transformacional como sendo uma liderança que apela aos valores morais dos seguidores, na tentativa de aumentar a sua consciência sobre questões éticas e mobilizar a sua energia e recursos para reformar as instituições. Melo (2004) refere que esta liderança estimula a mudança a partir do carisma e da visão do líder, incentivando as pessoas a adotar a sua forma de ver as coisas.

A liderança transformacional, segundo Cunha e colegas (2007), pode ser definida como “o processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus autointeresses em prol dos objetivos da Organização, assim conseguindo obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos (‘‘p.371) A liderança transacional, por outro lado, está relacionada com a ‘‘atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência’’ (Cunha et al., 2007, p.372).

Como Conger e Kanungo (1998, referidos por Judge & Piccolo, 2004) observaram, para Burns, a diferença entre a liderança transformacional e transacional é em termos do que os líderes e os seguidores oferecem um ao outro. Os líderes transformacionais oferecem um propósito que transcende os objetivos de curto prazo e se concentram em necessidades intrínsecas de ordem superior. Os líderes transacionais, por contraste, concentram-se na troca adequada de recursos. Se a liderança transformacional resulta nos seguidores a se identificarem com as necessidades do líder, o líder transacional dá aos seguidores algo que estes querem, em troca de algo que o líder quer (Kuhnert & Lewis, 1987; Podsakoff et al., 1990). Souza e Tomei (2008) referem igualmente que na liderança transacional os seguidores se limitam a aceitar a decisão do seu líder, não havendo espaço para diálogo, não participando na formulação dos objetivos da Organização e, portanto, não se sentem envolvidos.

Além do seu papel central na teoria da liderança transformacional, a liderança carismática tem sido a base da sua própria literatura distinta, tal como foi possível verificar no ponto anterior. A liderança transformacional e as teorias de liderança carismática têm muito em comum e, de maneira importante, ambas as literaturas se influenciam mutuamente (Judge & Piccolo, 2004; Mittal, 2015). Mittal (2015) e Yukl (2013) descrevem, desta forma, as diferenças apresentadas entre as duas lideranças. Por exemplo, a essência do carisma do líder é ser percebida pelos seguidores como extraordinária. Nesta situação, os seguidores dependem do líder para orientação e inspiração. Por outro lado, a essência da liderança

transformacional é inspirar e estimular os seguidores a se desenvolverem. Outras diferenças residem no facto de os líderes transformacionais capacitarem os seus seguidores, tornando-os menos dependentes do líder. Por outro lado, os líderes carismáticos envolvem-se, geralmente, em comportamentos que promovem uma imagem extraordinária de competência e, assim, aumentam a dependência dos seguidores. Por último, os processos de influência carismática destinam-se, principalmente, a alinhar a visão dos seguidores com a do líder. Assim, o processo de influência é unidirecional. Por outro lado, na liderança transformacional, há mutualidade no relacionamento líder-seguidor que tem implicações para ambos líderes e seguidores. Assim, o processo de influência é recíproco.

Bass, em 1985, baseou a sua teoria da liderança transformacional na proposta de Burns, com várias modificações ou elaborações (Judge & Piccolo, 2004). Primeiro, Bass não concordou com Burns de que a liderança transformacional e a liderança transaccional representam extremos opostos de um único contínuo. Bass argumentou que a liderança transformacional e transaccional são conceitos distintos e que os melhores líderes são tanto transformacionais como transaccionais, elaborando os comportamentos que manifestam a liderança transformacional e transaccional (Judge & Piccolo, 2004). Embora a sua teoria tenha sofrido várias revisões, na versão mais recente existem quatro dimensões de liderança transformacional, três dimensões de liderança transaccional e uma dimensão de não liderança.

As quatro dimensões da liderança transformacional são: (i) *carisma* ou *influência idealizada*, (ii) *motivação inspiradora*, (iii) *estimulação intelectual* e (iv) *consideração individualizada*. O *carisma*, ou influência idealizada, é o grau em que o líder se comporta de maneiras admiráveis que fazem com que os seguidores se identifiquem com o mesmo. Líderes carismáticos mostram convicção, assumem posições e apelam aos seguidores num nível emocional. A *motivação inspiradora* é o grau em que o líder articula uma visão atraente e inspiradora para os seguidores. Líderes com motivação inspiradora desafiam os seguidores com altos padrões, comunicam otimismo sobre a realização de metas futuras e fornecem significado para as tarefas em questão. A *estimulação intelectual* é o grau em que o líder desafia os pressupostos, assume riscos e solicita ideias aos seguidores. Os líderes com essa característica estimulam e incentivam a criatividade nos seus seguidores. A *consideração individualizada* é o grau em que o líder atende às necessidades de cada seguidor, atua como seu mentor e escuta as preocupações e necessidades deste (Judge & Piccolo, 2004; Bass, 1990).

Em relação à liderança transaccional, esta contém três dimensões: (i) *recompensa contingente*, (ii) *gestão por exceção-ativa* e (iii) *gestão por exceção-passiva*. A *recompensa*

*contingente* é o grau em que o líder configura trocas construtivas ou trocas com os seguidores: o líder esclarece as expectativas e estabelece as recompensas para atender a essas expectativas. Em geral, a *gestão por exceção* é o grau em que o líder toma medidas corretivas com base nos resultados das transações líder-seguidor (Judge & Piccolo, 2004; Bass, 1990). Conforme observado por Howell e Avolio (1993), a diferença entre gestão por exceção-ativa e gestão por exceção-passiva reside no momento da intervenção do líder. Os líderes ativos monitorizam o comportamento dos colaboradores, antecipam problemas e tomam ações corretivas antes que o comportamento crie sérias dificuldades. Os líderes passivos esperam até que o comportamento tenha criado problemas antes de agir.

Uma forma final de liderança, na verdade não liderança, é a liderança *laissez-faire*. Este tipo de liderança caracteriza-se por ser a ausência de liderança. Líderes que dominam a liderança *laissez-faire* evitam tomar decisões, hesitam em agir e estão ausentes quando necessário (Judge & Piccolo, 2004; Bass, 1990). Embora a liderança *laissez-faire* tenha alguma semelhança com a gestão por exceção-passiva, os investigadores argumentaram que a liderança *laissez-faire*, porque representa a ausência de qualquer tipo de liderança (transformacional ou transacional), deve ser tratada separadamente das outras dimensões transacionais (Judge & Piccolo, 2004).

As componentes propostas por Bass poderão ser consultadas na tabela 12.

**Tabela 12.** Componentes da Liderança transacional e transformacional de Bass. (Fonte: construído a partir de Cunha et al., 2007; Bass, 1999)

<b>Tipos</b>	<b>Componentes</b>	<b>Explicação</b>
<b>Transformacional</b>	<b>Influência idealizada</b>	O líder adota comportamentos (e.g. de respeito e elevação moral) que ativam fortes emoções nos seguidores, influenciando os seus ideais.
	<b>Liderança inspiracional</b>	O líder comunica uma visão apelativa, usa símbolos focados no esforço do colaborador, modela os comportamentos, instila otimismo.
	<b>Estimulação intelectual</b>	O líder incita os colaboradores à tomada de consciência dos problemas, da sua própria consciência e imaginação. Ajuda-os na identificação dos valores e crenças, estimula-lhes a inovação, a criatividade e o espírito

<b>Tipos</b>	<b>Componentes</b>	<b>Explicação</b>
		crítico.
	<b>Consideração individualizada</b>	O líder responde às necessidades dos colaboradores, apoia-os, encoraja-os, facultar-lhes formação, treina-os.
<b>Transaccional</b>	<b>Recompensa contingencial</b>	O líder clarifica ao colaborador o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço.
	<b>Gestão por exceção ativa</b>	O líder monitoriza o desempenho dos colaboradores e adota ações corretivas caso não alcancem os padrões estabelecidos.
	<b>Gestão por exceção passiva</b>	O líder aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas ações corretivas.
<b>Laissez-faire</b>	O líder praticamente abstém-se de tentar influenciar os colaboradores.	

Apesar de tudo, não existe ainda consenso teórico nem empírico por parte dos investigadores. A título de exemplo, Podsakoff e colegas (1990) efetuaram um estudo em que trabalharam com seis dimensões transformacionais (identificação e articulação de uma visão, fornecer um modelo apropriado, promover a aceitação dos objetivos do grupo, criar expectativas de elevado desempenho, promover apoio individualizado, estimulação intelectual) e uma dimensão transaccional (comportamento de recompensa contingencial), sendo estas explanadas na tabela 13.

**Tabela 13.** Componentes da Liderança Transformacional e Transaccional de Podsakoff. (Fonte: Podsakoff et al., 1990)

<b>Tipo de Liderança</b>	<b>Componentes e explicação</b>
<b>Transformacional</b>	<p><i>Identificar e articular uma visão:</i> o comportamento por parte do líder que visa identificar novas oportunidades para a sua Organização e desenvolver, articular e inspirar outros com a sua visão do futuro;</p> <p><i>Fornecer um modelo apropriado:</i> o comportamento por parte do líder que estabelece um exemplo para que os colaboradores sigam e que é consistente com os valores que o próprio líder defende;</p>

Tipo de Liderança	Componentes e explicação
	<p><i>Fomentar a aceitação dos objetivos de grupo:</i> o comportamento por parte do líder que visa promover a cooperação entre os colaboradores e fazê-los trabalhar juntos com vista a um objetivo comum;</p> <p><i>Expectativas de elevado desempenho:</i> o comportamento que demonstra as expectativas do líder em termos de excelência, qualidade e/ou elevado desempenho por parte dos seguidores;</p> <p><i>Fornecer apoio individualizado:</i> o comportamento por parte do líder que indica que este respeita os seguidores e está preocupado com os seus sentimentos e necessidades pessoais;</p> <p><i>Estimulação intelectual:</i> o comportamento por parte do líder que desafia os seguidores a reexaminar alguns dos seus pressupostos sobre o seu trabalho e repensar como este pode ser realizado.</p>
<b>Transacional</b>	<p><i>Comportamento de recompensa contingencial:</i> avalia a medida em que um líder oferece recompensas em troca do esforço dos seguidores.</p>

Em suma, a liderança transformacional é determinada em função dos seguidores que são motivados a sentir respeito e lealdade para com o líder, mostrando-se disponíveis para executar tarefas extraordinárias, e indo, portanto, “mais além” (demonstrando, assim, CCO). A liderança transacional, por sua vez, implica um sistema de recompensas atribuídas aos seguidores, em função do grau de obediência. É de referir que Bass (1985, referido por Xenikou, 2017) não se opõe à complementaridade entre estes dois tipos de liderança, na medida em que um líder pode utilizar ambos em situações distintas ou em simultâneo, sendo que estes se complementam. Cunha e colegas (2007) referem que a liderança transformacional é mais eficaz em períodos de fundação organizacional e de mudança, enquanto que a liderança transacional é mais eficaz em períodos de evolução lenta e estáveis. Caixeiro (2014) refere ainda que a liderança transformacional se assemelha mais ao construto de liderança *per se*, enquanto que a liderança transacional se assemelha mais ao construto de gestão.

**2.3. Liderança Escolar.** Dada a singularidade das Organizações Escolares, os Diretores dependem da liderança, enquanto veículo, para que consigam influenciar os professores e os restantes membros da Organização. De acordo com Cerdeira e Neves (2013), uma vez que o sistema de ensino português se deparou com inúmeras mudanças, nomeadamente nas questões de gestão de escolas, agrupamentos e os mega agrupamentos, os Diretores são cada vez mais responsabilizados pelo bom desempenho das escolas, sendo que o seu papel e as suas competências de liderança são um foco que merece particular atenção. Na teoria, foi concedido às escolas uma maior autonomia, podendo assim os Diretores exercerem o seu papel de liderança. Na prática, o seu papel está determinado por uma legislação que enquadra a sua forma de recrutamento, funções, papéis, cessação de mandato, isto é, determina todo o seu plano de ação (Silva, 2017). São confiados aos Diretores os poderes de gestão administrativa, financeira e pedagógica, incluindo a própria presidência no Conselho Pedagógico (Silva, 2010). No entanto, o Diretor é escolhido pelo Conselho Geral, ao qual terá que prestar contas.

Sendo o Diretor a figura principal numa Escola e o responsável pela organização da mesma, Sergiovanni (2004) defende que este deve demonstrar uma liderança de transparência, onde “os professores têm o direito de saber quais as intenções de um Diretor e o porquê da proposta de certos objetivos e ações” (p. 184). Apesar disso, os Diretores da Escola detêm um poder bastante limitado no que concerne os membros da escola e revelam fraca autoridade quanto à gestão da escola, uma vez que dependem diretamente das decisões tomadas pelo Ministério da Educação, prevalecendo, assim, a gestão sobre a liderança em Portugal (Ventura, Costa, Neto-Mendes, & Castanheira, 2005). De acordo com Azevedo (2003, referido por Caixeiro, 2014), a maior parte dos Diretores das escolas portuguesas procura ser bons gestores, isto é, verificar se a sua conduta vai ao encontro das normas instituídas. Por outro lado, refere que há Diretores que também procuram ser líderes, assumindo um papel de conduta dos atores de uma Organização Escolar para o cumprimento da missão educativa, envolvendo todos os membros.

**2.3.1. Estilo de Liderança transformacional/transacional.** Posto isto, os investigadores assumem posições divergentes quanto ao estilo de liderança (transformacional/transacional) que os Diretores das escolas devem adotar.

De um lado, encontram-se os investigadores que defendem o estilo de *liderança transformacional* exibido por parte dos Diretores escolares. Estes investigadores referem que as pesquisas indicam claramente que o Diretor da escola é o fator mais importante e que irá

determinar o sucesso ou o insucesso da mesma, concluindo que é crucial que a escola tenha Diretores que desenvolvam primordialmente as suas características de liderança transformacional. A título de exemplo, Bento (2008) desenvolveu um estudo que visava compreender quais os estilos de liderança dos líderes escolares, desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário, na Madeira. Nele, o autor, através do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ), no qual aplicou a 97 professores, concluiu que os comportamentos mais observados nos líderes das Direções das escolas são os comportamentos de liderança transformacional. Alguns líderes apresentavam também comportamentos transacionais e em menor percentagem comportamentos de *laissez-faire*. Carvalho (2012), na mesma linha de raciocínio, refere que, como a Escola é uma Organização complexa e que depende fortemente de uma boa liderança, apenas uma liderança transformacional será capaz de dar resposta às necessidades e objetivos da mesma. Também Leithwood (1992) foi um dos investigadores que melhor relacionou as temáticas de liderança transformacional com as Organizações Escolares. O autor considera que, perante os desafios que as escolas enfrentam no presente e no futuro, o modelo de liderança escolar mais eficaz é o da liderança transformacional. Da mesma forma, Hauserman e Stick (2013), corroborando os estudos anteriores, analisaram a diferença nas perceções dos professores quando liderados por um Diretor com um estilo de liderança transacional ou transformacional, concluindo que apenas os Diretores que demonstrassem um estilo de liderança transformacional poderiam dar resposta às necessidades de uma escola. Foram vários os estudos que confirmaram a influência positiva da liderança transformacional no contexto escolar. Um estudo realizado por Eyal e Roth (2011) revelou que a liderança transformacional consegue influenciar positivamente a motivação e o bem-estar dos professores, estando, igualmente, negativamente ligada ao *burnout*. Uma conclusão que pode ser extraída do exposto é que os líderes organizacionais, em geral, e os Diretores da escola, em particular, têm o poder de influenciar consideravelmente processos e resultados e, através destes, afetar o comportamento geral e o desempenho dos seus colaboradores. Avci (2015) levou a cabo uma investigação no qual pretendia investigar os estilos de liderança transformacional e transacional dos Diretores da escola e avaliá-los em termos de administração educacional. Os dados da pesquisa foram obtidos de um total de 1117 professores que trabalhavam em escolas públicas e privadas, no distrito de Avcılar, na província de Istambul. O autor concluiu na sua investigação que os estilos de liderança transformacional exibidos pelos Diretores das escolas afetam positivamente a escola e todos os seus *stakeholders*. Essa situação também se reflete em professores e funcionários, tornando a educação e formação bem-sucedidas. Também de

acordo com Jamal (2014), a liderança transformacional mostra-se apropriada para ambientes de trabalho complexos e dinâmicos, sendo que muitos investigadores revelam que a liderança transformacional consegue lidar com desafios educacionais em ambientes de mudança e contribui para o sucesso da escola na implementação de inovações. O autor refere ainda que a influência dos líderes transformacionais é expressa na cultura e visão da escola, bem como no planeamento, estrutura e organização.

Em jeito de conclusão, no seu conjunto, os dados destes estudos citados mostram que um Diretor que demonstre maioritariamente comportamentos transformacionais são capazes de influenciar positivamente a motivação e o bem-estar dos professores, afetando positivamente, no seu geral, a escola e todos os seus *stakeholders*. Este estilo de liderança é igualmente apropriado para ambientes de mudança, contribuindo para o seu sucesso.

Do outro lado, encontram-se os investigadores que defendem que os melhores líderes são tanto *transformacionais* quanto *transacionais*. A investigação levada a cabo por Clear (2005) demonstrou que existem características específicas de estilos de liderança transacionais e transformacionais que afetam a cultura organizacional da uma escola. Os dados forneceram evidências de que a cultura escolar e os estilos de liderança estão significativamente relacionados ao sucesso escolar dos alunos. No seu estudo, a investigadora concluiu que a liderança transacional afetou significativamente o sucesso dos alunos e três componentes da cultura escolar: satisfação dos pais/alunos, eficácia do ensino pessoal e comunidade profissional. Ou seja, níveis mais altos de liderança transacional foram associados a níveis mais altos de sucesso dos estudantes e cultura escolar. Já a liderança transformacional teve uma relação significativa com dois componentes específicos da cultura escolar: eficácia de ensino pessoal e comunidade de aprendizagem profissional. É, assim, do ponto de vista desta autora, importante que os Diretores pratiquem tanto uma liderança transacional como transformacional e entendam os seus efeitos sobre a cultura escolar (Clear, 2005). Selecho e Ntisa (2014) concluíram igualmente que a liderança transformacional e a liderança transacional demonstrada pelos Diretores das escolas têm relações positivas com o comprometimento organizacional.

Em suma, no seu conjunto, os dados destes estudos citados mostram que os Diretores que adotem comportamentos transformacionais e transacionais afetam a cultura escolar, e que esta e os estilos de liderança estão positivamente relacionados com o sucesso escolar dos alunos. Assim, a liderança transacional está associada a níveis mais altos de sucesso escolar dos alunos e de cultura escolar (satisfação dos pais/alunos, eficácia do ensino pessoal e

comunidade profissional). A liderança transformacional teve uma relação positiva com a cultura escolar (eficácia de ensino pessoal e comunidade de aprendizagem profissional). Estes dois estilos de liderança relacionam-se positivamente com o comprometimento organizacional.

**2.3.2. Estilo de Liderança orientado para as pessoas/tarefa.** Os investigadores não se prendem apenas com estudos sobre liderança transformacional e transacional quando pretendem perceber qual o estilo de liderança que deve ser adotado pelos Diretores das escolas, existindo, para isso, estudos que se foquem nos líderes orientados para as pessoas e nos líderes orientados para as tarefas.

Por um lado, existem os autores que defendem que um bom líder adota os dois estilos de liderança — *orientado para as pessoas* e *orientado para a tarefa*.

A título de exemplo, Rajbhandari, Rajbhandari e Loock (2016), na sua investigação, realizaram entrevistas a 17 professores e Diretores de escolas primárias da Finlândia, por forma a perceberem os comportamentos de liderança através das perceções dos Diretores e dos professores. Neste sentido, os autores concluíram que os estilos comportamentais de liderança em termos de comportamento orientado para as relações e orientado para a tarefa são igualmente importantes para acomodar as mudanças e o desenvolvimento nas escolas. Assim, o comportamento orientado para as relações foi preferido por aqueles que estiveram na Organização por mais tempo, enquanto que o estilo de liderança orientado para a tarefa foi o adotado quando foram exigidas mudanças, tanto a nível do desenvolvimento das infraestruturas escolares, como no sistema educacional. Os líderes escolares com comportamento orientado para as tarefas foram, desta forma, mais eficazes, enquanto que os líderes com comportamento orientado para os relacionamentos foram mais eficientes e geraram harmonia social, o que sugere que as variações contextuais permitiram flexibilidade nos estilos de comportamento de liderança. Estes resultados parecem ser congruentes com o estudo levado a cabo por Moghani, Taghibigloo, Kalantari, Honari e Karbas (2012). Estes autores realizaram um estudo a 123 professores de escolas do ensino secundário do Irão, utilizando a escala de Fiedler, por forma a perceberem a relação entre o estilo de liderança do Diretor (orientado para a tarefa ou para as pessoas) e a eficiência dos professores. Os autores concluíram que são os Diretores cujo estilo de liderança é mais orientado para a tarefa que conseguem levar a uma maior eficiência por parte dos professores. Também Blase, Dedrick e Strathe (1987), através de um estudo efetuado a 168 professores, concluíram que existe um

alto grau de associação não só entre a satisfação docente e a dimensão de consideração, como também com os comportamentos de estrutura de iniciação.

Em suma, os dados destes estudos citados mostram que os líderes que demonstram comportamentos orientados para as pessoas e para as tarefas são igualmente importantes para acomodar as mudanças e o desenvolvimento nas escolas, sendo que ambos os estilos geram satisfação docente.

Por outro lado, existem investigadores que defendem, maioritariamente, o uso da *liderança orientada para as pessoas* por parte dos Diretores.

Harikaran e Jeevaraj (2015), na sua investigação, numa amostra composta por 180 professores de escolas do Sri Lanka, tentaram perceber a relação entre os estilos de liderança (instrumental/relacional) dos Diretores e o comportamento dos professores (satisfação, desempenho e absentismo). Os autores concluíram que existe uma correlação positiva entre o estilo de liderança relacional e a satisfação e o desempenho dos professores; por outro lado, existe uma correlação negativa entre o estilo de liderança instrumental e a satisfação e o desempenho dos professores. Josanov-Vrgovic e Pavlovic (2014) realizaram um estudo, com base no modelo gerencial de Blake e Mouton, com uma amostra de 220 professores e 20 Diretores de escolas primárias e secundárias na Sérvia. Neste estudo, os autores concluíram que os Diretores que adotam um estilo de liderança com orientação para as pessoas influenciam, de forma positiva, a satisfação dos professores nas áreas de desenvolvimento da escola, gestão e relacionamento com os colegas e trabalho em equipa. Por outro lado, os Diretores orientados para a tarefa influenciam negativamente a satisfação do professor nas áreas de comunicação, gestão, desenvolvimento escolar e segurança. Sancar (2013), num estudo realizado a 599 professores de escolas primárias e secundárias do Chipre, teve como objetivo determinar as perceções dos professores o comportamento de liderança de seu Diretor de escola (consideração e estrutura inicial). Os resultados sugerem que existe uma relação positiva entre o comportamento de consideração dos Diretores e a satisfação geral expressa pelos professores, os seus níveis de motivação intrínseca e extrínseca. Por outro lado, não houve relação significativa entre o comportamento de estrutura de iniciação dos Diretores e a satisfação e motivação intrínseca e extrínseca dos professores. Também os resultados da investigação de Nadarasa e Thuraisingam (2014) parecem apontar para uma relação positiva entre o estilo de liderança democrático dos Diretores e a satisfação dos professores, bem como uma relação negativa entre o estilo autocrático e a satisfação dos professores. Knoop (1981, referido por Huber-Dilbeck, 1988) concluiu do seu estudo a 1812

professores do ensino primário, básico e secundário que a satisfação do trabalho estava positivamente relacionada com os comportamentos de consideração demonstrados pelos Diretores.

Em jeito de conclusão, no seu conjunto, os dados destes estudos citados mostram que um líder que adote maioritariamente comportamentos orientados para as pessoas geram mais satisfação (e.g., áreas de desenvolvimento da escola, gestão e relacionamento com os colegas e trabalho em equipa), motivação e desempenho por parte dos professores, enquanto que um líder com orientação para a tarefa gera menos satisfação (e.g., áreas de comunicação, gestão, desenvolvimento escolar e segurança) e desempenho

Importante será ainda referir de que forma variam as perceções dos professores em relação aos estilos de liderança, sendo que a grande maioria dos estudos empíricos se foca nas variáveis demográficas dos Diretores das escolas, mas não sobre as variáveis demográficas dos professores e a forma como estas impactam na sua perceção do estilo de liderança.

**2.3.3. Perceção dos professores em relação ao estilo de liderança transformacional/transaccional.** Em relação aos estilos de liderança transformacional e transaccional, de acordo com Avci (2015), as perceções dos professores sobre as características de liderança transformacional e transaccional dos Diretores escolares variam significativamente de acordo com o sexo, antiguidade profissional e nível de escolaridade, sendo esses resultados semelhantes aos de Oguz (2010). Ainda segundo Avci (2015), o autor concluiu, a partir do seu estudo, que os sujeitos do sexo masculino percecionam de forma superior à dos sujeitos do sexo feminino o seu Diretor como adotando um estilo tanto transformacional como transaccional, embora a diferença de perceção entre ambos não seja significativa. Esta situação mostra, por um lado, que mulheres e os homens têm critérios semelhantes para avaliar os estilos de liderança dos Diretores da escola. Por outro lado, esse resultado pode implicar que os Diretores da escola não diferenciam entre mulheres e homens enquanto desempenham os seus papéis de liderança, demonstrando atitudes e comportamentos semelhantes em relação a estes. Lashway (2000, referido por Luft, 2012) referiu que os homens tendem a responder de forma mais favorável aos líderes transaccionais, enquanto que as mulheres respondem mais favoravelmente aos líderes transformacionais. Avci (2015) refere também que as perceções sobre as características de liderança transformacional e transaccional dos Diretores escolares variam de acordo com a antiguidade profissional dos professores e de acordo com as suas habilitações literárias. Em muitas

investigações, resultados semelhantes foram obtidos, o que pode resultar da semelhança dos estilos de gestão dos Diretores da escola ou das percepções pessoais dos professores (Avci, 2015). Hardman (2011) realizou um estudo a 865 professores em Flórida, nos Estados Unidos, no qual investigou a relação existente entre a percepção dos professores e o estilo de liderança dos Diretores das escolas. Para isso, usou variáveis como antiguidade, sexo, idade dos professores e ciclo de ensino que lecionavam (pré-escolar, básico e secundário), tendo concluído que estas variáveis sociodemográficas não afetam a percepção dos professores em relação ao estilo de liderança (transformacional e transacional), referindo uma maior necessidade de exploração desta questão. Wanlabeh (2011), por sua vez, refere que o sexo e a idade afetam a percepção dos professores em relação ao estilo de liderança. No seu estudo, levado a cabo a 174 professores da Tailândia, concluiu que professoras, entre 30 e 45 anos, percecionam o Diretor da sua escola como sendo mais transformacional que os restantes grupos.

Em jeito de conclusão, os dados destes estudos citados, apesar de não consensuais, mostram que existem autores que referem que as percepções dos professores sobre as características de liderança transformacional e transacional dos Diretores variam de acordo com o sexo, idade, antiguidade profissional e habilitações literárias dos professores.

**2.3.4. Perceção dos professores em relação ao estilo de liderança orientado para as pessoas/tarefa.** Quanto aos estilos de liderança com orientação para as pessoas e com orientação para a tarefa, Sancar (2013) tentou perceber, através da sua investigação, se as percepções dos professores das escolas primárias e secundárias sobre os comportamentos de liderança dos Diretores das escolas diferem entre si. A sua conclusão foi que os professores de escolas primárias percecionaram os seus Diretores como demonstrando menos comportamentos de consideração e de estrutura de iniciação do que os professores das escolas secundárias. Huber-Dilbeck (1988), com o intuito de perceber a relação entre os estilos de liderança e a percepção dos professores, realizou um estudo com uma amostra composta por 350 professores dos ensinos primário, básico e secundário, numa escola dos Estados Unidos. De acordo com o autor, as percepções dos professores sobre o estilo de liderança (orientado para as pessoas e para a tarefa) dos Diretores não variava, de forma significativa, de acordo com o sexo, idade, anos de experiência e habilitações literárias dos professores. Uma vez que ainda existem muito poucos estudos empíricos sobre esta relação, esta questão ainda merece, portanto, uma maior exploração.

Em relação a esta questão, os dados destes estudos citados, apesar de não consensuais, mostram que existem autores que referem que as percepções dos professores sobre as características de liderança orientada para as pessoas e para a tarefa dos Diretores variam de acordo com o local de ensino dos professores

**2.4. Considerações Finais.** Percebe-se, após a revisão de literatura sobre esta temática, de que ainda não existem definições consensuais sobre liderança, não são claras as fronteiras entre os conceitos de liderança e gestão e que não existe uma única forma para se compreenderem os traços, as competências e os comportamentos de líderes eficazes (Cunha et al., 2007). Apesar de tudo, Cunha e colegas (2007) traçam algumas linhas orientadoras: em primeiro lugar, seja pequena ou grande, positiva ou negativa, os líderes têm uma influência nas organizações; em segundo lugar, alguns traços e competências conferem às pessoas uma maior probabilidade de serem líderes e de exercerem as suas funções de forma mais eficaz, mas não o garantem; em terceiro lugar, a liderança é um processo que envolve líderes, seguidores e situações, e são frágeis as considerações sobre liderança eficaz que não os envolvem simultaneamente; em quarto lugar, o processo de liderança não está ligado a receitas universalmente aplicáveis, o que não impede as pessoas de aprenderem algumas competências que as tornem mais eficazes; em quinto lugar, não há líderes eficazes sem colaboradores eficazes; em sexto e último lugar, a liderança é uma espécie de “energia” cuja ativação depende do diálogo entre líderes e seguidores.

Mais especificamente sobre o contexto escolar, não existe consenso sobre qual o estilo de liderança que deve ser adotado por parte de um Diretor de uma escola. Há, por um lado, os investigadores que defendem o estilo de liderança transformacional (Carvalho, 2012; Bento, 2008; Leithwood, 1992; Hauserman & Stick, 2013), afirmando que este estilo é o único que conseguirá dar resposta a todos os problemas enfrentados por um Diretor. Por outro lado, existem investigadores que defendem um estilo tanto transformacional como transacional (Clear, 2005; Selecho & Ntisa, 2014), sendo que ambos os estilos têm especificidades que contribuem para o sucesso da Organização. Existem igualmente investigadores que defendem um estilo de liderança mais orientado para as pessoas (Moghani et al., 2012; Harikaran & Jeevaraj, 2015; Josanov-Vrgovic & Pavlovic, 2014; Sancar, 2013; Nadarasa & Thuraisingam, 2014; Knoop, 1981, referido por Huber-Dilbeck, 1988; Blase, Dedrick, & Strathe, 1987), uma vez que este estilo conduz a uma maior satisfação dos colaboradores, levando-os a demonstrarem mais CCO; por outro lado, há investigadores que referem a necessidade de o líder adotar ambos os estilos, mas em momentos diferentes, tal

como no estudo de Rajbhandari e colegas (2016).

Também a própria percepção dos professores em relação ao estilo de liderança adotado pelos Diretores, de acordo com as suas variáveis sociodemográficas, não é consensual. Por exemplo, Avci (2015) refere que as percepções dos professores sobre o estilo de liderança (transformacional/transacional) adotado pelos Diretores varia de acordo com o sexo, a idade, a antiguidade profissional e o nível de escolaridade. Hardman (2011), em contrapartida, não encontrou qualquer relação entre as variáveis sociodemográficas dos professores e a sua percepção sobre o estilo de liderança do Diretor. Sancar (2013) concluiu que professores de escolas primárias percebem os seus Diretores como demonstrando menos comportamentos de consideração e de estrutura de iniciação do que os professores das escolas secundárias. Huber-Dilbeck (1988), em contrapartida, não encontrou qualquer relação entre as variáveis sociodemográficas dos professores e a sua relação com o estilo de liderança dos Diretores.

O estilo de Liderança adotado poderá ter, portanto, um forte impacto no comportamento dos seus colaboradores. É precisamente neste contexto que podem surgir os comportamentos de cidadania organizacional, temática esta que irá ser abordada no ponto seguinte. Assim, tal como Cerdeira e Neves (2013) referem, se se partir do pressuposto de que bons cidadãos organizacionais procuram formas de tornar as escolas cada vez mais eficazes e que escolas eficazes são definidas como sendo mais eficientes nas ações diárias, que se adaptam mais facilmente às mudanças do exterior, que são mais inovadoras e que produzem um ensino de qualidade, o desafio proposto aos Diretores das escolas será o de “encontrarem uma forma de equilibrar as suas práticas de atuação, de modo a conseguirem simultaneamente um controlo da execução das tarefas de cada um e encorajarem mais comportamentos extra-papel nos seus colaboradores” (p.164).

### Capítulo 3: Comportamentos de Cidadania Organizacional

Os comportamentos de cidadania organizacional (CCO) são considerados comportamentos desejáveis, por parte das organizações, uma vez que contribuem positivamente para a eficácia organizacional. São estes comportamentos que contribuem para se reforçar o paradoxo *controle vs. flexibilidade* (Henriques, 2003), não sendo este tipo de comportamentos formalmente requeridos pela Organização. Este paradoxo deve-se à necessidade de as organizações, por um lado, criarem mecanismos de controlo que assegurem que os colaboradores desempenhem as tarefas que lhe forem incumbidas; por outro lado, deve dar-se a flexibilidade necessária para que os colaboradores sejam inovadores e criativos, dando origem aos comportamentos extra-papel. Neste sentido, o propósito deste capítulo será o de clarificar o conceito de CCO, bem como as suas dimensões e antecedentes, transportando esta realidade para o contexto escolar.

**3.1. Conceito de Comportamentos de Cidadania Organizacional.** Uma das maiores incongruências nas organizações estabelece-se pela coexistência de duas necessidades antagónicas: (i) estabelecer mecanismos que assegurem que as pessoas executem os papéis que lhe foram atribuídos (“desempenho de papel”); (ii) encorajar ações espontâneas e inovadoras, por parte dos colaboradores, que ultrapassem os requisitos da sua função (Cunha et al., 2007). Ou seja, as organizações precisam, por um lado, de colaboradores que desempenhem as funções que lhes foram atribuídas, isto é, os seus atos obrigatórios ou comportamentos próprios do papel, e que evitem, para isso, áreas interditas. Por outro lado, precisam de colaboradores que se demonstrem como espontâneos e que levem a cabo ações que não estão definidas pela sua função, mas que se demonstram como essenciais para o bom funcionamento da Organização. É precisamente sobre esta segunda categoria de comportamentos a que se dá a designação de atos discricionários, ou comportamentos “extra-papel”. De acordo com Van Dyne, Cummings e Parks (1995), os comportamentos extra-papel são definidos como sendo “os comportamentos que beneficiam a Organização e/ou têm a intenção de beneficiar a Organização, são discricionários e vão além das expectativas do papel” (p.218). Segundo os mesmos autores, esta definição comporta quatro implicações, a saber: (i) a definição requer que o comportamento seja voluntário, isto é, não é um comportamento prescrito pelo papel nem é parte das tarefas formais da função. O comportamento não é formalmente recompensado e a incapacidade de se envolver no comportamento não pode ser formalmente penalizada; (ii) as ações do colaborador devem ser intencionais, isto é, deve tomar uma decisão ativa para se envolver nesse comportamento;

(iii) o comportamento deve ser positivo, ou seja, ou o comportamento é intencionalmente positivo pelo ator ou é entendido como sendo positivo por um observador; (iv) o comportamento deve ser principalmente desinteressado da perspectiva do colaborador (ator), sendo que o colaborador deve envolver-se no comportamento primariamente para beneficiar alguém ou algo além deste.

A distinção entre comportamentos próprios do papel e os comportamentos extra-papel comporta, assim, algumas dificuldades, já que o mesmo comportamento pode ser considerado como próprio do papel ou extra-papel, consoante o contexto. Assim, e de acordo com Cunha e colegas (2007), tendo por base outras investigações levadas a cabo por autores como Organ, em 1988, e Van Dyne e colegas, em 1995, Schnake e Dumler, em 1997, Pond e colegas, em 1997 e Lam e colegas, em 1999, reuniu um conjunto de cinco razões que explicam a dificuldade em se fazer esta distinção, a saber: (i) dois observadores podem ter diferentes expectativas acerca do comportamento de um determinado colaborador. Por exemplo, um colaborador trabalha para além da hora num determinado projeto crítico. Enquanto que o seu superior hierárquico considera este comportamento como extra-papel, o responsável pelo departamento já pode esperar que, em determinados projetos críticos, todos os colaboradores devam trabalhar para além da hora; (ii) um observador pode ver o mesmo comportamento em dois colaboradores diferentes, mas designar apenas um como sendo extra-papel, designando o comportamento do outro indivíduo como intrínseco à sua função. A título de exemplo, dois analistas financeiros (um sénior e um júnior) preparam relatórios especiais sobre determinados custos do departamento. O gestor desse departamento assume o comportamento de um colaborador como extra-papel e o outro como próprio do papel, devido à existência de diferentes padrões e expectativas para diferentes colaboradores, com base nas suas capacidades, motivações, entre outros; (iii) o mesmo observador pode ter diferentes expectativas em momentos temporais diferentes. Por exemplo, a doença de um indivíduo pode induzir a uma diminuição das expectativas do papel que lhe está atribuído; (iv) um comportamento de um colaborador pode ser considerado como próprio do papel ou como sendo extra-papel consoante a sua intensidade, os efeitos positivos na Organização e o facto de poder fazer parte, ou não, das expectativas da própria função. Por exemplo, chegar mais cedo e sair mais tarde só pode ser considerado como comportamento extra-papel se o colaborador for produtivo nessas horas; (v) a cultura nacional consegue influenciar as conceções sobre quais as tarefas que se exigem aos colaboradores. O Japão é caracterizado por ter uma cultura de elevada distância ao poder, sendo que os indivíduos incluem mais comportamentos extra-papel.

Katz (1964) enfatiza a necessidade da existência dos comportamentos extra-papel, referindo que “uma Organização que dependa unicamente dos comportamentos prescritos é um sistema social muito frágil” (p.132). Foram desenvolvidas várias linhas de investigação sobre a temática, emergindo diversos construtos a que se apelidam de “extra-papel”, nomeadamente os comportamentos pró-sociais, o *whistleblowing* (denúncia), a dissensão baseada em princípios e a espontaneidade organizacional, explanados na tabela 14. Esta tese debruça-se, sobretudo, sobre um tipo específico de comportamentos extra-papel, nomeadamente, sobre os Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO).

**Tabela 14.** Tipos de comportamentos extra-papel. (Fonte: Cunha et al., 2007)

Construtos	Definição
<b>Comportamentos de cidadania organizacional (CCO)</b>	Comportamentos discricionários, não direta ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensas formal, não exigidos formalmente pelo papel ou descrição do cargo e, que, no seu conjunto, promovem o funcionamento eficaz da Organização.
<b>Comportamentos pró-sociais</b>	Comportamentos demonstrados por um membro de uma Organização, dirigidos a um indivíduo/grupo/Organização, com o qual interage enquanto desempenha o seu papel organizacional, com a intenção de promover o bem-estar desse indivíduo/grupo/Organização.
<b><i>Whistleblowing</i> (denúncia)</b>	Denúncia pelos indivíduos de práticas ilegais, imorais ou ilegítimas sob controlo dos seus empregadores, junto de partes potencialmente capazes de tomar ações suscetíveis de prevenirem, evitarem ou penalizarem tais práticas.
<b>Dissensão baseada em princípios</b>	Protesto e/ou esforço para mudar o <i>status quo</i> organizacional devido a uma objeção de consciência relacionada com uma prática ou política da Organização.
<b>Espontaneidade organizacional</b>	Comportamentos extra-papel que são executados voluntariamente e que contribuem para a eficácia organizacional.

O conceito de comportamentos de cidadania organizacional (CCO) foi inicialmente proposto por Organ (1988), definindo-os como: “os comportamentos discricionários, não direta ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que, no agregado, promovem o funcionamento eficaz da Organização” (p.4). Esta definição de Organ pressupunha três pontos-chave: (i) *discricionariedade*, (ii) *não-recompensa* e (iii) *eficácia*. Ao antecipar algumas críticas, Organ (1988) descreveu o que pretendia com o carácter discricionário:

por discricionário, queremos dizer que o comportamento não é um requisito *obrigatório* do papel ou da descrição de funções, nem se integra claramente nos termos do contrato de trabalho do colaborador com a Organização. O comportamento é mais uma questão de escolha pessoal, de modo que a sua omissão geralmente não é considerada como punível. (p.4)

O carácter discricionário defendido por Organ (1988) mereceu críticas por parte de investigadores (Morrison, 1994), na medida em que muitos comportamentos que costumam ser incluídos nas medidas de CCO são, de facto, considerados como parte integrante da função desempenhada pelo colaborador, pelo que se tornava difícil a distinção entre quais os papéis que eram parte, ou não, integrante da função. Quanto ao carácter da não-recompensa, Organ (1988) descreveu-o como:

A nossa definição de CCO requer que o comportamento não seja, diretamente ou formalmente, recompensado pelo sistema de recompensa da Organização (...). Ao longo do tempo, um fluxo regular de CCO de diferentes tipos (...) pode influenciar a impressão suscitada no supervisor ou colegas. Esta impressão, por seu turno, pode influenciar a recomendação do chefe para uma promoção ou incremento salarial. O que importa, pois, (...) é que este retorno não seja contratualmente garantido. (p.5)

Também o carácter da não-recompensa defendido por Organ (1988) mereceu críticas por parte de investigadores (Orr, Sackett, & Mercer, 1989). Estes autores concluíram que a maior parte dos investigadores, quando fazem a avaliação do valor económico de cada trabalhador, dão grande importância aos comportamentos não formalmente prescritos. Ora, se as recompensas decorrem da avaliação do desempenho, e se na avaliação de desempenho os CCO são tidos em conta (MacKenzie, Podsakoff, & Fetter, 1991), então, muitos destes comportamentos podem ser tão ou mais determinantes na posterior atribuição de recompensas formais do que os comportamentos formalmente descritos nessa função.

Desta forma, Organ opta por se afastar dos conceitos de discricionariedade e não-recompensa, mantendo apenas o conceito de eficácia, aliado ao desempenho contextual

(Borman & Motowidlo, 1993, referidos por Cunha et al., 2007). Importa, assim, que se façam as distinções entre desempenho da tarefa e desempenho contextual (ou CCO).

De acordo com Borman e Motowidlo (1997), o desempenho da tarefa pode ser definido como sendo “a eficácia com que os incumbentes dos cargos desempenham atividades que contribuem para o núcleo técnico da Organização, seja diretamente, através da implementação de uma parte de seu processo tecnológico, ou indiretamente, fornecendo materiais ou serviços necessários” (p.99). Cunha e colegas (2007) sugerem que se se pensar num operário fabril, esta categoria de desempenho pode incluir atos como a operação das máquinas, separação de produtos defeituosos, manipulação de matérias primas, entre outros. Porém, Cunha e colegas (2007) afirmam que os indivíduos também contribuem para a eficácia da Organização ao executarem ações que não estejam diretamente relacionadas com as suas principais funções, mas que se revelam como cruciais, já que “modelam o contexto organizacional, social e psicológico que serve como catalisador crítico para as atividades e processos de tarefa” (p.308). É a esta noção que se dá o nome de desempenho contextual. Esta categoria inclui comportamentos como atos de ajuda a colegas, defesa da reputação da Organização, cortesia nos relacionamentos, perseverança e conscienciosidade e assunção de responsabilidades extra. Estes atos assemelham-se à dimensão tradicional dos CCO, sendo esta uma dimensão penta-partida (Cunha et al., 2007), e que será abordada detalhadamente mais à frente. Organ (1997) refere que a sua objeção ao desempenho contextual não é a sua definição, mas sim o seu nome, ao qual apelida de “frio, cinza e sem sangue” (p.91). Apesar de redefinir o construto de CCO à luz do desempenho contextual, o autor defende o uso da terminologia de CCO, para que assim todos possam intuitivamente compreender do que se trata.

Neste sentido, é necessário perceber como se podem distinguir os CCO (doravante concebidos como desempenho contextual) e o desempenho na tarefa. Para isso, Organ (1997) enumera três pontos-chave nesta distinção: (i) o CCO tem menos probabilidade de ser considerado prescrito ou formalmente descrito na análise de funções; (ii) o CCO é visto pelo executante como menos suscetível de levar a recompensas proporcionadas pelo sistema formal; (iii) nos CCO não se incluem os comportamentos desafiantes, preservando-se a clareza do construto e distinguindo-o de outros, como a dissensão baseada em princípios e o *whistleblowing*. Embora Organ (1997) refira que essa asserção não seja contraditória com a ideia de que alguns comportamentos desafiantes possam contribuir para a sobrevivência de uma Organização e eficácia a longo prazo, correm sérios riscos a curto prazo para o contexto social e psicológico que apoia o desempenho da tarefa.

Organ (1997) passa então a definir CCO como “atividades que apoiam o ambiente social e psicológico em que o desempenho das tarefas tem lugar” (p. 95).

Assim, embora ainda não seja clara a forma como devem ser definidos os CCO, há quatro características comuns entre CCO e desempenho contextual (Neves & Paixão, 2014): (i) focam-se em algo que não nas funções rotineiras do posto de trabalho, ou nas medidas convencionais do desempenho do indivíduo; (ii) contribuem direta ou indiretamente para a eficácia organizacional; (iii) a discricionariedade, isto é, o indivíduo escolhe, ou não, se demonstra estes comportamentos e (iv) existência de variabilidade, ou seja, algumas pessoas ou grupos contribuem mais do que outros, e que, portanto, existe em maior ou menor quantidade em diferentes organizações.

**3.2. Dimensões dos Comportamentos de Cidadania Organizacional.** Analisando os vários tipos de comportamentos considerados como sendo CCO, conclui-se a existência de uma multiplicidade de tipologias elaboradas ao longo de vários anos e por diferentes autores.

A ausência de consenso em torno da dimensionalidade dos comportamentos de cidadania organizacional é confirmada por Podsakoff, Mackenzie, Paine e Backrach (2000), que identificaram 30 tipologias de comportamentos de cidadania organizacional e que poderiam ser analisadas à luz de sete grandes dimensões, a saber: (i) *comportamento de ajuda*, (ii) *desportivismo*, (iii) *lealdade organizacional*, (iv) *obediência organizacional*, (v) *iniciativa individual*, (vi) *virtude cívica* e (vii) *autodesenvolvimento*, podendo estas serem consultadas na tabela 15.

**Tabela 15.** Dimensões dos Comportamentos de Cidadania Organizacional. (Fonte: Podsakoff et al., 2000)

Dimensão	Caraterização
<b>Comportamento de ajuda</b>	Conceitualmente, o comportamento de ajuda envolve voluntariamente ajudar os outros ou prevenir a ocorrência de problemas relacionados com o trabalho.
<b>Desportivismo</b>	Os indivíduos não só não se queixam quando são incomodadas por outros, mas ainda mantêm uma atitude positiva quando as coisas não seguem da forma por eles esperada. Não se ofendem quando outros colegas não seguem as suas sugestões, estão dispostos a sacrificar o seu interesse pessoal em prol da equipa

Dimensão	Caraterização
	e não aceitam a rejeição das suas ideias como algo pessoal.
<b>Lealdade organizacional</b>	A lealdade organizacional consiste em espalhar boa vontade e proteger a Organização, apoiar e defender a construção de objetivos organizacionais. Essencialmente, a lealdade organizacional implica proteger e defender a Organização contra ameaças externas e comprometer-se com isso, mesmo em condições adversas.
<b>Obediência organizacional</b>	O indivíduo internaliza e aceita as regras, regulamentos e procedimentos da Organização resultando na sua adesão e obediência, mesmo quando ninguém está a observar ou a monitorizar.
<b>Iniciativa individual</b>	Envolve envolver-se em comportamentos relacionados com tarefas num nível além do esperado. Tais comportamentos incluem atos voluntários de criatividade e inovação destinados a melhorar a tarefa ou o desempenho da Organização (semelhante ao conceito de conscienciosidade proposto por Organ, em 1988), persistindo com entusiasmo e esforço extra para realizar o seu trabalho, voluntariando-se para assumir responsabilidades extras e incentivando outros na Organização a fazer o mesmo.
<b>Virtude cívica</b>	A virtude cívica representa um interesse de nível macro ou compromisso com a Organização como um todo. Isso é demonstrado pela vontade de: participar ativamente na sua gestão (e.g., participar em reuniões, participar em debates políticos, expressar a sua opinião sobre a estratégia que a Organização deve seguir, entre outros); monitorizar o seu ambiente a nível de ameaças e oportunidades (e.g., acompanhar as mudanças na indústria que possam afetar a Organização); e tratar dos seus melhores interesses (e.g., reportar riscos de incêndio ou atividades suspeitas, bloquear portas, entre outros), mesmo que isso implique sacrifícios pessoais. Esses comportamentos refletem o reconhecimento de uma pessoa de

Dimensão	Caraterização
	fazer parte de um todo maior, da mesma maneira que os cidadãos são membros de um país e aceitam as responsabilidades que isso implica.
<b>Autodesenvolvimento</b>	O indivíduo pratica atos voluntários no sentido de melhorar os seus próprios conhecimentos, competências e aptidões, aumentando, assim, a sua contribuição para a Organização.

Tendo em conta que quase toda a pesquisa sobre os comportamentos de cidadania foi influenciada por Katz (1964), talvez não surpreenda o facto de as dimensões supramencionadas terem uma forte semelhança com as dimensões do comportamento "inovador e espontâneo" que o autor identificou no seu artigo original, e que incluem: (i) cooperar com os outros, (ii) proteger a Organização, (iii) sugerir ideias construtivas, (iv) autoformação e (v) manter uma atitude favorável para com a empresa. De acordo com Podsakoff e colaboradores (2000), a dimensão “cooperar com os outros” é refletida na dimensão do comportamento de ajuda e do desportivismo; a dimensão “proteger a Organização” reflete-se na dimensão da virtude cívica e da lealdade organizacional; “sugerir ideias construtivas” reflete-se na dimensão da iniciativa individual; a “autoformação” reflete-se na dimensão do autodesenvolvimento e “manter uma atitude favorável para com a Organização” reflete-se na lealdade organizacional e, talvez, na dimensão do desportivismo.

Williams e Anderson (1991) propõe uma tipologia com duas categorias de CCO, conforme o alvo a que se dirigem e que beneficiam: (i) CCO orientados para a Organização, beneficiando-a diretamente (CCO-O, que incluem o desportivismo, conscienciosidade e a virtude cívica); (ii) CCO orientados para os indivíduos, que beneficiam a Organização indiretamente (CCO-I, que incluem o altruísmo e a cortesia).

Em Portugal, Rego (1999, referido por Cunha et al., 2007) é um dos autores que mais tem trabalhado sobre esta temática, propondo quatro dimensões de CCO em empresas a operar no país: (i) *harmonia interpessoal*, (ii) *espírito de iniciativa*, (iii) *conscienciosidade* e (iv) *identificação com a Organização*, tal como se pode verificar na tabela 16.

**Tabela 16.** Dimensões de CCO em Portugal propostas por Rego, em 1999. (Fonte: Cunha et al., 2007)

Dimensão	Definição
<b>Harmonia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter espírito de camaradagem.</li> </ul>

<b>Dimensão</b>	<b>Definição</b>
<b>interpessoal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Partilhar conhecimentos e experiências com os outros.</li> <li>• Não falar mal dos outros “nas suas costas”.</li> <li>• Não “passar a vida” a lamentar-se dos “privilégios” dos outros.</li> <li>• Ter espírito de equipa.</li> </ul>
<b>Espírito de iniciativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trazer soluções para os problemas.</li> <li>• Fazer sugestões de melhoria da Organização.</li> <li>• Apresentar soluções construtivas.</li> <li>• Tentar resolver os problemas antes de os apresentar ao chefe.</li> <li>• Procurar melhorar espontaneamente os próprios conhecimentos, competências e capacidades.</li> </ul>
<b>Conscienciosidade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avisar com antecedência quando não se pode comparecer ao trabalho.</li> <li>• Não tratar de assuntos pessoais durante o horário de trabalho.</li> <li>• Fazer o trabalho com rigor e seriedade.</li> </ul>
<b>Identificação com a Organização</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ser leal à Organização.</li> <li>• Fazer esforços extra para beneficiar a Organização.</li> <li>• Promover os produtos e serviços da Organização junto de familiares e amigos.</li> </ul>

A dimensionalização mais comum dos CCO é penta-partida, tendo sido construída através de estudos de Organ (1988), Podsakoff e colegas (1990) e Mackenzie e colegas (1991, 1993), resultando nas seguintes dimensões: (i) *conscienciosidade*, (ii) *desportivismo*, (iii) *virtude cívica*, (iv) *altruísmo* e (v) *cortesia*, explanadas na tabela 17.

**Tabela 17.** Dimensão penta-partida dos CCO. (Fonte: Organ, 1988; Podsakoff et al., 1990; Mackenzie et al., 1991, 1993)

<b>Dimensão</b>	<b>Definição</b>
<b>Conscienciosidade</b>	O indivíduo executa as suas atividades de um modo que ultrapassa os requisitos mínimos ou o normalmente esperado (e.g., tem uma assiduidade acima do normal). Tem grande atenção ao detalhe (previne/minimiza erros).

Dimensão	Definição
<b>Desportivismo</b>	O indivíduo evita queixas perante os problemas, sendo capaz de tolerar circunstâncias mais incómodas, sem se lamentar excessivamente (e.g., não gasta o seu tempo a queixar-se de assuntos triviais).
<b>Virtude cívica</b>	O indivíduo revela envolvimento e participação responsável na vida política da sua Organização (e.g., mantém-se a par dos assuntos organizacionais).
<b>Altruísmo</b>	O indivíduo ajuda os colegas com os seus problemas ou com tarefas organizacionalmente relevantes (e.g., ajuda quem tem sobrecarga de trabalho).
<b>Cortesia</b>	O indivíduo comporta-se de modo a prevenir a ocorrência de problemas com os restantes colegas (e.g., considera o impacto das suas ações sobre as outras pessoas).

LePine, Erez e Johnson (2002) referem que a tipologia supramencionada é a mais importante, referindo que as tipologias propostas por outros autores são, por vezes, apenas variações desta, podendo as formas de CCO se sobreporem muitas vezes entre elas e com as originais, acima propostas.

**3.3. Antecedentes dos comportamentos de cidadania organizacional.** Uma vez que os CCO são tidos em conta pelos gestores aquando da avaliação de desempenho dos seus colaboradores e uma vez que existem dados que corroboram a sua relação com a eficácia organizacional, torna-se necessário estudar as razões que podem induzir os colaboradores a adoptá-los. (Cunha et al., 2007). Segundo Podsakoff e colaboradores (2000), os estudos empíricos focam-se em quatro grandes categorias de antecedentes, a saber: (i) *caraterísticas individuais* (ou do colaborador), (ii) *caraterísticas da tarefa*, (iii) *caraterísticas organizacionais* e (iv) *comportamentos de liderança*. Irão ser agora explicadas estas categorias, de acordo com os autores supramencionados.

**3.3.1. Caraterísticas individuais.** Em relação às caraterísticas individuais, Podsakoff e colaboradores (1990) enumeram um conjunto de caraterísticas, nomeadamente: as (i) *variáveis atitudinais* do colaborador (satisfação, perceção de justiça, empenhamento

organizacional, percepção do apoio do líder), (ii) *variáveis disposicionais/personalidade* (conscienciosidade, agradabilidade, afetividade positiva e negativa), (iii) percepção do papel do colaborador (ambiguidade da função, conflito de papéis), (iv) *variáveis demográficas* (antiguidade, sexo, entre outras), (v) *competências dos colaboradores e diferenças individuais* (capacidade/experiência/formação, orientação profissional, necessidade de independência, indiferença às recompensas).

Organ e Ryan (1995) apelidam as variáveis *atitudinais* como sendo a “moral afetiva”, ao qual Podsakoff e colaboradores (2000) referem que estas variáveis têm sido os antecedentes dos CCO mais estudados e que todos eles têm uma forte relação com os comportamentos de cidadania organizacional, tornando-os nos determinantes mais importantes. Em relação às variáveis *disposicionais/personalidade*, Organ e Ryan (1995) referem que estas “predispõem as pessoas a adotarem determinados comportamentos em frente dos colegas de trabalho e chefias. Estas orientações podem aumentar a probabilidade de receber tratamento que as pessoas reconheceriam como sendo satisfatório, de apoio, justo e digno de envolvimento” (p.794). De entre as variáveis de personalidade, tanto a agradabilidade como a conscienciosidade estão relacionadas com os CCO, nas suas formas de altruísmo e obediência organizacional (forma semelhante à da conscienciosidade). Já a afetividade positiva relaciona-se positivamente com o altruísmo. Organ e Ryan (1995) concluem que as características da personalidade se relacionam com os CCO, mas a um nível menos forte do que as atitudes. As variáveis disposicionais/personalidade podem ser vistas como contributos indiretos de CCO, e não causas diretas, já que as primeiras influenciam a predisposição dos indivíduos para demonstrarem certas atitudes no trabalho e na sua Organização, sendo que esta, por sua vez, condiciona diretamente os comportamentos dos mesmos.

Apresentam-se, de forma sumária, diversas variáveis disposicionais/personalidade que fomentam a prática de comportamentos de cidadania organizacional, tal como indicado na tabela 18.

**Tabela 18.** Variáveis Disposicionais/Personalidade que fomentam a prática de CCO. (Fonte: construído a partir de Cunha et al., 2007; Ribeiro, 2009)

<b>Caraterísticas disposicionais</b>	<b>Explicação</b>
<b>Conscienciosidade</b>	É o grau em que a pessoa é de confiança, orientada para o sucesso, responsável e perseverante na prossecução dos

<b>Caraterísticas disposicionais</b>	<b>Explicação</b>
	objetivos. Alguns estudos indicam que a conscienciosidade pode conduzir os indivíduos a adotarem níveis de CCO mais elevados.
<b>Propensão para a confiança</b>	Presume-se que os indivíduos com propensão para a confiança estejam mais predispostos para cooperar e ajudar os outros.
<b>Motivo afiliativo</b>	Os indivíduos com esta caraterística tendem a desejar estabelecer relações interpessoais fortes, obter aprovação social para as suas opiniões e atividades, fazem esforços para conquistar amizades e restaurar relações. É possível que estes indivíduos estejam mais predispostos a ajudar os outros, a promover ambientes de harmonia interpessoal e a resolver construtivamente conflitos.
<b>Orientação para o coletivo</b>	As pessoas com forte orientação para o coletivo prestam especial atenção aos interesses do grupo e preocupam-se com o bem-estar deste (sobrepondo-os aos seus interesses pessoais). É provável que as pessoas com esta orientação tendam a adotar mais fortemente CCO.
<b>Autoestima</b>	Pode ser definida como a avaliação global que os membros organizacionais fazem das suas próprias competências. Vários estudos revelam que pessoas com maior autoestima têm mais iniciativa, adotam comportamentos direcionados para a mudança e enveredam por comportamentos de cidadania.
<b>Afetividade (positiva e negativa)</b>	Pessoas com elevados níveis de afetividade positiva podem ser descritas como excitadas, entusiásticas, ativas, fortes. Tendem a possuir um sentido de bem-estar, vêem-se a si próprias como agradáveis e comprometidas em termos de relações pessoais e êxito. Estudos revelam que estes indivíduos adotam mais CCO que os restantes. Contrariamente, pessoas com elevados níveis de afetividade negativa podem ser descritas como angustiadas, receosas, hostis e nervosas. Tendem a experienciar mais desconforto e insatisfação ao longo do tempo, independentemente da situação. Estudos revelam que estes

<b>Caraterísticas disposicionais</b>	<b>Explicação</b>
	indivíduos adotam menos CCO que os restantes.
<b>Locus de controlo (interno e externo)</b>	Refere-se ao grau em que os indivíduos acreditam que os acontecimentos que vivenciam são por eles controláveis ( <i>locus interno</i> ) ou não ( <i>locus externo</i> ). Os que possuem forte <i>locus</i> de controlo interno acreditam que podem influenciar a sua vida. Contrariamente, os que possuem forte <i>locus</i> de controlo externo acreditam na força do destino e das circunstâncias externas. Estudos referem que indivíduos com elevado <i>locus</i> de controlo interno adotam mais CCO.
<b>Profissionalismo</b>	Pessoas com maior profissionalismo manifestam algumas caraterísticas, a saber: (i) tomam a profissão (e.g., enfermagem, ensino, medicina) como referência; (ii) acreditam na importância de serviço ao público; (iii) acreditam na autorregulação; (iv) sentem a voz da “chamada”; (v) denotam forte sentido de autonomia.

São apresentadas, igualmente, algumas variáveis atitudinais que potenciam os CCO, podendo estas ser consultadas na tabela 19.

**Tabela 19.** Variáveis Atitudinais que fomentam a prática de CCO. (Fonte: Cunha et al., 2007)

<b>Atitudes</b>	<b>Explicação</b>
<b>Satisfação</b>	As pessoas mais satisfeitas com o trabalho, com a Organização e com a chefia tendem a atuar reciprocamente, adotando, por exemplo, atos de lealdade organizacional ou sugestões construtivas.
<b>Perceções de justiça</b>	Indivíduos com perceções de justiça mais positivas podem adotar mais CCO já que adquirem índices superiores de confiança, estabelecem com a sua Organização uma relação de troca social e desejam agir reciprocamente para com quem os beneficia.

Atitudes	Explicação
<b>Confiança</b>	A confiança na Organização e nos seus decisores pode suscitar relações vinculativas entre os indivíduos e a Organização, aumentar o grau de empenhamento na vida da Organização e predispor as pessoas para contratos relacionais, mais do que transacionais.
<b>Empenhamento Organizacional</b>	Pode ser definido como um estado psicológico de ligação à Organização. É geralmente assumido (e empiricamente confirmado) que pessoas mais empenhadas tendem a disponibilizar-se para fazer sacrifícios pessoais em prol da Organização.
<b>Apoio organizacional percebido (AOP)</b>	Pode ser definido como o grau em que as pessoas percebem que a Organização as valoriza e cuida do seu bem-estar. Quando as percepções são positivas, as pessoas sentem que devem agir reciprocamente, empenham-se na vida organizacional, faltam menos ao trabalho, diminuem as suas intenções de saída, entre outros.
<b>Sentimento psicológico de comunidade de trabalho</b>	Pessoas que sentem que trabalham numa Organização caracterizada por segurança emocional, apoio dos colegas, orientação para a equipa, sentido de pertença, entre outros, adquirem um sentido psicológico de comunidade de trabalho que as induz a “irem mais além” e a empenharem-se no melhor funcionamento da Organização.

Quanto à *perceção do papel do colaborador*, Podsakoff e colaboradores (2000) referem que existe uma relação significativa entre as percepções de papéis e algumas dimensões de comportamentos de cidadania organizacionais, embora com um peso fraco. Tanto a ambiguidade da função como o conflito de papéis estão negativamente relacionados ao altruísmo, cortesia e desportivismo, mas não à conscienciosidade e virtude cívica. No entanto, os mesmos autores referem que uma vez que tanto a ambiguidade de função como o conflito de papéis são conhecidos por estarem (negativamente) relacionados com a satisfação dos colaboradores e a satisfação está relacionada com os CCO, concluem que é altamente provável que pelo menos uma porção da relação entre a ambiguidade, conflito e os CCO seja

mediada pela satisfação. Em relação às variáveis *demográficas* (antiguidade, sexo, entre outras), Podsakoff e colaboradores (2000) referem que, de um modo geral, estas não parecem apresentar qualquer relação com os CCO. Este é um facto bastante interessante, uma vez que Kidder e McLean Parks (2001) ofereceram um conjunto de teorias plausíveis pelas quais o sexo deveria ser um antecedente de CCO. Estes autores observaram que a empatia deveria influenciar as dimensões dos CCO de virtude cívica e cortesia, sendo este traço associado às mulheres (Davis, 1983). Por outro lado, Kidder e McLean Parks (2001) argumentaram que os homens são mais propensos a praticar comportamentos conscienciosos do que as mulheres, uma vez que este tipo de comportamento sugere uma orientação para a troca, o que é frequentemente associado à preferência masculina. Assim, mesmo que as evidências empíricas existentes não tenham apoiado a questão do sexo nos CCO, Podsakoff e colaboradores (2000) referem que é necessária evidência adicional antes que esta questão possa ser resolvida conclusivamente. Uma outra variável demográfica estudada é a idade, tendo Mauritz (2012) referido que foram encontradas relações diretas positivas entre a idade do colaborador e as dimensões de desportivismo e virtude cívica, bem como uma relação direta negativa entre a idade e a dimensão de cortesia. Já Organ e Konovsky (1989), por sua vez, não encontraram efeitos significativos entre a idade do colaborador e os comportamentos de cidadania organizacional. Quanto às habilitações literárias, Daskin (2013) refere que à medida que o trabalhador vai detendo mais habilitações, vai aumentando as suas expectativas de desenvolvimento da carreira. Sendo que os CCO são um dos elementos considerados pelos superiores no momento da avaliação do desempenho (Cunha et al., 2007), e que este, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da carreira, então os colaboradores poderão sentir-se tentados a adotarem CCO. Por último, em relação às *competências dos colaboradores e diferenças individuais*, Podsakoff e colaboradores (2000) referem que apenas a indiferença às recompensas tem uma relação consistente com os comportamentos de cidadania organizacional, relacionando-se negativamente com o altruísmo, cortesia, conscienciosidade, desportivismo e virtude cívica. Ainda de acordo com os mesmos autores, nenhuma das outras competências dos colaboradores como a capacidade, a experiência, a formação, o conhecimento, a orientação profissional ou a necessidade de independência se relacionava de forma consistente com os CCO.

**3.3.2. Características da tarefa.** No que concerne às características da tarefa, a investigação principalmente nos substitutos de liderança revela relações consistentes entre estas e os comportamentos de cidadania organizacional (Podsakoff et al., 2000). Segundo os autores, as três formas de características da tarefa incluídas na literatura dos substitutos de

liderança de Kerr e Jermier — feedback da tarefa, rotinização da tarefa e tarefas intrinsecamente satisfatórias —, foram significativamente relacionadas com o altruísmo, cortesia, conscienciosidade, desportivismo e virtude cívica. O feedback da tarefa e as tarefas intrinsecamente satisfatórias foram positivamente relacionadas com os CCO, enquanto que a rotinização da tarefa foi negativamente relacionada com os CCO. Embora não enfatizadas na literatura dos comportamentos de cidadania organizacional, Podsakoff e colaboradores (2000) referem que as características da tarefa são importantes determinantes dos CCO e que merecem, portanto, maior atenção em futuras investigações.

**3.3.3. Características organizacionais.** Quanto às características organizacionais, de acordo com Podsakoff e colaboradores (2000), também a investigação principalmente nos substitutos de liderança referem que a relação entre estas e os comportamentos de cidadania organizacional é confusa. Segundo os mesmos, nem a formalização organizacional, nem a inflexibilidade organizacional ou a distância hierárquica foram relacionados de forma consistente com os CCO. No entanto, os autores reforçam a ideia de que a coesão grupal foi encontrada como estando significativamente e positivamente relacionada com o altruísmo, a cortesia, a conscienciosidade, o desportivismo e a virtude cívica e que as recompensas organizacionais fora do controlo do líder estavam negativamente relacionadas com o altruísmo, cortesia e conscienciosidade. Segundo Somech e Ron (2007), se se considerarem em simultâneo as características individuais e as características organizacionais, são estas últimas que têm um maior peso na concretização de comportamentos de cidadania organizacional, por parte dos professores. Ou seja, embora os CCO sejam comportamentos individuais, são fortemente influenciados pelo contexto em que os membros estão inseridos. De acordo com Morrison (1996), existem igualmente determinadas práticas de gestão de recursos humanos que promovem comportamentos de cidadania organizacional e uma melhoria de qualidade de serviços, se atenderem a três condições, a saber: (i) contribuírem para relações de troca social entre a empresa e os seus colaboradores; (ii) possibilitarem a identificação dos colaboradores com os objetivos organizacionais; (iii) promoverem *empowerment* para se encorajarem os CCO.

**3.3.4. Comportamentos de liderança.** Em relação aos comportamentos de liderança, antecedente este de extrema importância para esta investigação, Podsakoff e colaboradores (2000) referem que estes comportamentos de liderança se podem dividir entre os comportamentos de liderança transformacional, comportamentos de liderança transacional e comportamentos definidos pela *Teoria do Caminho-Objetivo*. De acordo com estudos destes

autores, os comportamentos de liderança transformacional têm relações positivas consistentes com o altruísmo, cortesia, conscienciosidade, desportivismo e virtude cívica. Duas formas de comportamento de liderança transacional foram significativamente relacionados com o altruísmo, cortesia, conscienciosidade, desportivismo e virtude cívica: uma positivamente (comportamento de recompensa contingente) e a outra negativamente (comportamento de punição não-contingente). Os autores concluem ao referir que os líderes desempenham um papel fundamental na fomentação dos CCO, sendo que o comportamento de liderança transformacional teve efeitos consistentes em todas as formas de comportamento da cidadania. Em relação à liderança transacional, Podsakoff e colaboradores (2000) referem igualmente que as recompensas contingenciais influenciam a frequência dos CCO. Ou seja, quando os colaboradores não são indiferentes às recompensas disponibilizadas pela Organização, quando percebem que os seus líderes controlam essas recompensas e quando os líderes oferecem recompensas dependentes do desempenho, aumentam os CCO. Por último, nos comportamentos definidos pela *Teoria do Caminho-Objetivo*, Podsakoff e colaboradores (2000) referem que o líder que demonstra comportamento apoiante se relaciona positivamente com todas as dimensões de CCO, e que o líder com comportamentos diretivos se relacionava positivamente com o altruísmo, cortesia, conscienciosidade e desportivismo.

**3.4. Importância dos CCO no caso dos professores.** Com base em evidências empíricas de estudos realizados, é razoável argumentar que os CCO dos professores são cruciais para o funcionamento eficaz e a melhoria sustentável das escolas (Kılınç, 2014). Professores que demonstram CCO ajudam professores inexperientes a melhorar as suas habilidades de ensino, exercem esforços extra e disponibilizam tempo para projetar e implementar práticas eficazes em sala de aula, participam nas atividades relacionadas com a gestão escolar, tais como reuniões, trabalham com colegas para refletir sobre problemas de ensino e oferecem soluções práticas para problemas desafiantes (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001). DiPaola e Hoy (2005) referem que os professores são profissionais que são obrigados a tomar decisões profissionais e se comprometem com as principais funções da profissão docente, que é ajudar da melhor forma os alunos, projetando e implementando práticas eficazes em sala de aula. Por conseguinte, é argumentável que os professores, como profissionais, possam ter já uma tendência de ir além da sua descrição de funções para melhor atender às diversas necessidades dos alunos (Kılınç, 2014). Neves, Paixão, Alarcão e Gomes (2014) comprovam, através de estudos, as consequências positivas que os CCO dos professores têm nas escolas, a saber: (i) disciplina e promoção de uma resposta positiva de

superiores, estudantes e colegas; (ii) o sucesso dos alunos; (iii) comportamento cívico e ajuda dos alunos; (iv) coordenação de atividades entre colaboradores e a sua contribuição para a criação de um local de trabalho mais agradável; (v) uma relação positiva com a imagem da escola e um ambiente escolar cooperativo e colegial.

Oplatka (2014) acredita que os CCO dos professores possam diferir, de alguma forma, em alguns aspetos das concetualizações de CCO originadas em organizações não-educacionais. Por exemplo, a questão do que é percebido como sendo CCO e como comportamentos próprios do papel está aberta a várias interpretações baseadas na posição e experiência de cada indivíduo, bem como no seu papel na escola. Segundo, a ideia do “serviço ideal” está embutida na ideia do “ensino ideal” e inclui uma responsabilidade sobre o desenvolvimento de outros indivíduos e compromisso com valores morais, compromisso esse que é, basicamente, de natureza emocional. Efetivamente, tal como Hargreaves (1998) refere,

Não é apenas uma questão de conhecer o assunto, ser eficiente (...) Bons professores não são apenas máquinas bem lubrificadas. São seres emocionais e apaixonados que se conectam com os seus alunos e preenchem o seu trabalho e as suas aulas com prazer, criatividade, desafio e alegria. (p.859)

Presume-se, portanto, que os CCO dos professores podem incluir aspetos mais emocionais do que os CCO de colaboradores de organizações não-escolares.

**3.5. Relação entre estilos de liderança e os CCO.** Tendo por base os estudos levados a cabo aquando dos antecedentes dos CCO por Podsakoff e colegas (2000), nos quais estes referem a importância dos comportamentos de liderança, rapidamente se percebe a panóplia de estudos que tentaram relacionar estas duas temáticas.

**3.5.1. Liderança Transformacional/Transaccional e CCO.** Existem autores que defendem a existência de um líder que adote comportamentos de liderança transformacional e transaccional, por forma a que sejam induzidos CCO nos colaboradores. Por exemplo, Oguz (2010) refere que existe uma relação significativa e positiva entre os comportamentos de cidadania organizacionais dos professores e os estilos de liderança transaccional e transformacional dos Diretores escolares. De acordo com o mesmo, não se pode negar que os administradores escolares tenham um papel importante para fazer com que os professores sintam que são parte da Organização e logo, é importante que os administradores escolares

sejam pessoas que devem ter objetivos claros, estejam abertos à transformação, possam tomar decisões éticas e respeitem e avaliem as opiniões dos professores.

**3.5.2. Liderança Transformacional e CCO.** A revisão de literatura aponta para o estilo de liderança transformacional como o principal responsável por induzir CCO por partes dos colaboradores. Por promover o funcionamento eficaz das organizações, Podsakoff e colegas (1990) entenderam que os CCO são os principais exemplos dos tipos de comportamentos extra-papel que o líder transformacional é capaz de encorajar. Os autores concluíram que a liderança transformacional consegue influenciar os CCO através da confiança que os subordinados têm nos seus líderes, o que faz com que estes acreditem e apostem na proposta apresentada pela liderança. Também Rodrigues e Ferreira (2015) concluíram, num estudo realizado a 213 colaboradores de ambos os sexos, que o estilo de liderança transformacional mostrou maior poder de predição de CCO do que a liderança transacional. Organ, Podsakoff e MacKenzie (2006, referidos por Rezende, 2010) relacionaram os seis comportamentos chave de liderança referidos por Podsakoff e colegas (1990) com os comportamentos de cidadania organizacional e estudaram de que forma pode o estilo de liderança transformacional gerar CCO por parte dos colaboradores. De acordo com os autores, *identificar e articular uma visão* orienta as ações dos colaboradores para a realização de objetivos organizacionais que sejam mais importantes, mostrando de que forma as organizações se comportam e movem numa determinada direção. Desta forma, podem aumentar a motivação dos colaboradores para que façam o possível para que se atinjam os objetivos organizacionais propostos, isto é, que demonstrem o maior número possível de comportamentos de cidadania organizacional. *Fornecer um modelo apropriado* significa que os líderes que demonstram comportamentos de cidadania organizacional motivam os colaboradores a exibirem eles próprios CCO e também líderes que demonstram um comportamento consistente com o seu discurso ganham mais facilmente a confiança dos colaboradores, criando nestes uma maior vontade para demonstrar CCO. Neste sentido, o líder que *fomenta a aceitação dos objetivos de grupo* ajuda na criação de um sentimento de pertença e união por parte dos colaboradores, fazendo com que estes abandonem os seus interesses pessoais, gerando atitudes mais coletivistas sob a forma de CCO. Em relação às *expectativas de elevado desempenho* e a sua relação com os CCO, esta é a mais fraca dos seis comportamentos-chave demonstrados pelo líder. Estas expectativas podem aumentar os comportamentos de cidadania organizacional caso sejam parte integrante da expectativa de desempenho do líder, já que expressar estas expectativas faz com que os colaboradores

sintam que devem aumentar os seus CCO. Os autores defendem, igualmente, que o *apoio individualizado* por parte do líder pode aumentar a satisfação do colaborador, fazendo com que este demonstre comportamentos de cidadania organizacional. Por último, *líderes que estimulam intelectualmente* os seus colaboradores fazendo com que estes pensem em formas diferentes de resolver problemas ou a dar recomendações de como podem melhorar o trabalho, podem estimular os comportamentos de cidadania organizacional.

**3.5.3. Liderança Transacional e CCO.** De acordo com a revisão de literatura, também a liderança transacional se relaciona positivamente com os comportamentos de cidadania organizacional (Wang, Oh, Courtright, & Colbert, 2011). Segundo os autores, enquanto que os líderes transformacionais fornecem orientação para a equipa através da sua visão, aumentam a motivação para trabalhar em direção aos objetivos e fomentam a coesão das equipas, os líderes transacionais podem motivar níveis mais elevados de desempenho da equipa ao esclarecer os objetivos da mesma e recompensá-la pela concretização desses objetivos. Os colaboradores podem igualmente ver os comportamentos de cidadania organizacional como uma parte integrante do seu trabalho ou como um meio para atingir recompensas organizacionais (Morrison, 1994). Ali e Wakar (2013), a partir de um estudo realizado a 129 professores do Paquistão, concluíram que a relação mais forte com os CCO advém da dimensão da recompensa contingente da liderança transacional. Isto significa que os professores das escolas demonstram o mais alto nível de CCO quando percebem que recebem as recompensas prometidas com base no seu desempenho. A conclusão destes autores é corroborada pela pesquisa de Rubin, Bommer e Bachrach (2010), que também encontraram uma relação positiva entre a componente de recompensa contingente e os comportamentos de cidadania organizacional, através de um estudo levado a cabo a 475 funcionários de uma empresa fabril dos Estados Unidos. Estas conclusões seguem a linha de raciocínio de Bass (2000), que argumentou que as recompensas contingentes atendem às necessidades dos funcionários, podendo motivá-los a demonstrar CCO.

**3.5.4. Liderança Orientada para as pessoas e CCO.** Os estilos de liderança transformacional/transacional não são, todavia, os únicos estilos que apresentam uma relação com os CCO (e.g., antecedentes dos CCO referidos por Podsakoff e colegas (2000), resultantes da *Teoria do Caminho-Objetivo*), pelo que será interessante explorar outros estilos. A título de exemplo, das escolas de *Ohio* e *Michigan* resultaram dois estilos de liderança já explorados nesta revisão de literatura, nomeadamente, os líderes com orientação

para as pessoas e os líderes com orientação para a tarefa. Tal como se depreendeu pela revisão de literatura, a teoria da liderança desenvolveu-se para além do modelo bidimensional dos comportamentos orientados para as tarefas e para as pessoas. Mas, segundo Euwema, Wendt e Hemmerik (2007), isso não significa que o modelo esteja desatualizado, referindo que os conceitos de liderança diretivo (orientado para a tarefa) e de apoio (orientado para as pessoas) estão entre os conceitos de liderança mais robustos. De facto, Judge, Piccolo e Ilies (2004) defendem a (re)introdução das estruturas de iniciação (estilo diretivo, orientação para a tarefa) e consideração (apoio, orientação para as pessoas) como estilos de liderança contemporânea.

Ora, de acordo com estudos levados a cabo por Podsakoff e colegas (2000), o estilo de liderança com orientação para as pessoas está positivamente relacionado com os CCO, enquanto que o estilo de liderança com orientação para a tarefa se encontra, por sua vez, negativamente relacionado com os CCO. A relação positiva entre a liderança com orientação para as pessoas e os CCO também é corroborada pelos estudos de Organ e colegas (2006, referidos por Euwema et al., 2007) e Le Pine, Erez e Johnson (2002). Smith, Organ e Near (1983) propuseram que os comportamentos de consideração estivessem relacionados com os CCO, uma vez que líderes que demonstram comportamentos de consideração demonstram eles próprios CCO e, desta forma, os seguidores podem repetir esses CCO, baseados no exemplo do líder. Os autores sugerem que os seguidores demonstram mais CCO com um líder que demonstre mais comportamentos de consideração, num sentido de reciprocidade. A relação positiva entre os CCO e os comportamentos de consideração foi confirmado pelos estudos de Organ e Ryan (1995).

**3.5.5. Liderança Orientada para a tarefa e CCO.** Embora não existam muitos estudos que refiram a relação existente entre os CCO e os comportamentos de estrutura de iniciação dos líderes, pode assumir-se que, à partida, os comportamentos de consideração terão uma relação mais forte com os CCO do que a estrutura de iniciação. Embora ambos os comportamentos afetem positivamente o desempenho dos colaboradores, não há razão para se acreditar que os comportamentos de estrutura de iniciação se relacionem positivamente com os CCO. A revisão de literatura indica que, quando as decisões são feitas hierarquicamente, tal como é o caso em líderes que demonstram comportamentos de estrutura de iniciação, os subordinados tendem a demonstrar menos CCO (Harrel, 2008). Uma outra razão para se considerar que os comportamentos de consideração, contrariamente aos comportamentos de estrutura de iniciação, talvez tenham uma relação mais forte com os CCO, deve-se ao facto

de os comportamentos de consideração se relacionarem positivamente com a satisfação (Judge, Piccolo, & Ilies, 2004). Por sua vez, a satisfação está mais relacionada com os CCO do que com o desempenho na tarefa (Organ & Ryan, 1995). Ou seja, os seguidores de líderes que demonstram comportamentos de consideração estão mais satisfeitos, e seguidores mais satisfeitos são mais propensos a demonstrar CCO. Também um estudo levado a cabo por Malik, Saleem e Naeem (2016) demonstrou que o estilo de liderança democrática estimula mais CCO entre os funcionários, enquanto que o líder autocrático é incapaz de estimular sentimentos de interajuda devido à sua natureza orientada para a tarefa.

**3.6. Considerações Finais.** Se os membros de uma Organização se limitassem a executar as tarefas que lhes eram consignadas nas descrições de funções — isto é, os atos obrigatórios —, as organizações não sobreviveriam (Cunha et al., 2007).

Vive-se num período maioritariamente pautado por turbulência, e é precisamente neste contexto que os comportamentos de cidadania organizacional apresentam especial relevância. Sendo estes comportamentos espontâneos, cooperativos e inovadores, os CCO contribuem largamente para se responder às contingências e imprevisibilidades organizacionais (Cunha et al., 2007). Percebeu-se, após a revisão da literatura, que o que induz as pessoas a praticarem estes CCO está relacionado com características individuais, da tarefa, organizacionais e com comportamentos de liderança. Embora existam críticos que considerem que não faz sentido falar-se em comportamentos extra-papel e que a maior parte dos comportamentos habitualmente considerados como CCO são já requeridos a qualquer membro organizacional, Cunha e colegas (2007) referem que isto não anula a relevância destas ações dos membros por três razões: (i) a fronteira entre o que é, ou não, um comportamento extra-papel, ainda não é facilmente desenhável. No entanto, alguns comportamentos são mais facilmente vistos como requisitos de uma função, enquanto que outros têm uma natureza mais ambígua. Por exemplo, há comportamentos cuja não execução não levam a punições, e outros, que não sendo facilmente observáveis nem premiáveis (como a promoção da empresa, por parte de um indivíduo, em período extralaboral) são cruciais para as organizações; (ii) a reconceptualização feita sobre os CCO como desempenho contextual permite acolher a maior parte das críticas tecidas à natureza extra-papel dos CCO; (iii) mais importante do que perceber se um dado comportamento é extra-papel ou próprio do papel é saber qual a relevância dos comportamentos específicos para o funcionamento e desempenho organizacional.

Mais concretamente em relação ao caso dos professores, tal como Kılınç (2014) argumentou, os CCO destes indivíduos são cruciais para levar a bom porto as organizações escolares. Neves e colegas (2014) referem algumas consequências positivas dos CCO destes indivíduos nas escolas, entre elas, o sucesso dos alunos, um local de trabalho mais agradável e uma relação positiva com a imagem da escola e um ambiente escolar cooperativo e colegial.

É, portanto, crucial que os líderes sejam capazes de fomentar CCO nos professores.

## Parte II – Estudo Empírico

### Capítulo 4: Metodologia

A elaboração de uma investigação necessita de um planeamento rigoroso, por forma a que os seus resultados sejam satisfatórios. Neste sentido, e no que diz respeito à metodologia, apresenta-se o *design* de investigação adotado para a concretização do estudo, tendo em consideração as questões de partida, os objetivos da investigação, as hipóteses, as variáveis em estudo, as opções metodológicas, a amostra e o instrumento utilizado.

**4.1. Questões de partida da investigação.** Apesar de existir uma panóplia de estudos que tentem provar empiricamente a relação existente entre a liderança de um líder/Diretor de uma Escola e os comportamentos de cidadania organizacional demonstrados pelos subordinados/professores, ainda não se chegou a uma conclusão definitiva, pelo que esta investigação se ocupará de estudar esta relação e contribuir para a pesquisa empírica.

A revisão de literatura parece apontar para uma relação positiva entre os estilos de liderança transformacional e os CCO, havendo, contudo, estudos que revelem ligação positiva entre a componente de recompensa contingencial do estilo de liderança transacional e os CCO. Em relação aos antecedentes dos comportamentos de cidadania organizacional, esta investigação também se irá debruçar sobre as variáveis demográficas, uma vez que ainda existe pouco consenso sobre a relação existente entre estas e os CCO. Para isso, irá estudar-se a relação entre as várias dimensões de CCO e as variáveis sociodemográficas dos professores. Também a revisão de literatura permitiu averiguar que existe pouco consenso em relação às perceções dos professores sobre as características de liderança transformacional e transacional dos Diretores escolares, de acordo com as variáveis sociodemográficas dos professores. Pretende-se, com esta dissertação, contribuir para uma melhor compreensão das relações supramencionadas.

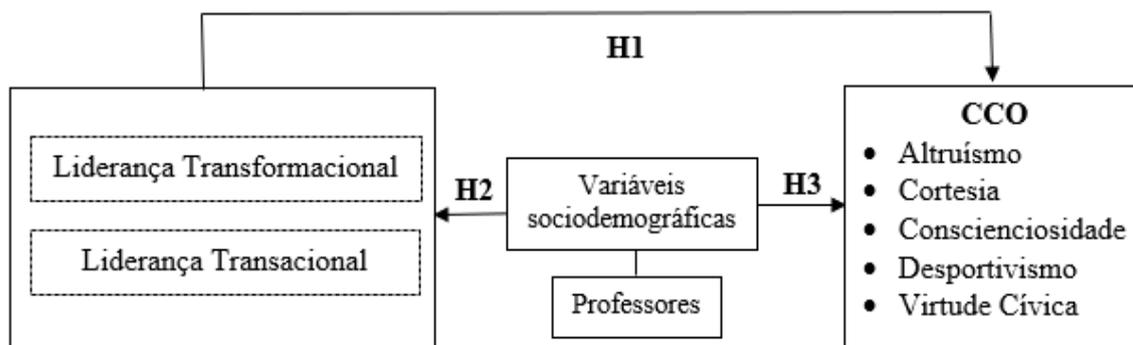
Dentro deste contexto, formulam-se as seguintes questões de partida:

1. Qual a relação entre os estilos de liderança utilizados pelos Diretores das escolas públicas e os comportamentos de cidadania organizacional demonstrados pelos professores?
2. As perceções dos professores em relação aos estilos de liderança adotado pelos Diretores variam conforme as variáveis sociodemográficas dos professores?
3. Existe relação entre as variáveis sociodemográficas e os CCO demonstrados pelos professores?

**4.2. Objetivos da investigação.** Com base nas questões de partida mencionadas, será importante definir objetivos que norteiam a investigação e que permitam responder às mesmas. Definem-se, portanto, os seguintes objetivos:

- (i) identificar o estilo de liderança dominante dos Diretores das escolas, de acordo com a perceção dos professores;
- (ii) analisar a relação entre os estilos de liderança dos Diretores e os comportamentos de cidadania organizacional dos professores;
- (iii) perceber se as variáveis sociodemográficas influenciam a perceção dos professores em relação ao estilo de liderança dos Diretores das escolas;
- (iv) perceber se existe alguma relação entre as variáveis sociodemográficas e os comportamentos de cidadania organizacional demonstrados pelos professores.

**4.3. Hipóteses.** Por forma a que se levem a cabo os objetivos supramencionados e tendo em conta o modelo de análise desta investigação, definiu-se um conjunto de hipóteses. O esquema das hipóteses pode ser representado na figura 8.



**Figura 8.** Modelo de análise da investigação.

O primeiro conjunto de hipóteses prende-se com a relação existente entre os estilos de liderança (transformacional/transacional) e os CCO demonstrados pelos professores. De acordo com a revisão de literatura, os resultados de investigações realizadas apontam em sentidos diferentes. A título de exemplo, Podsakoff e colegas (1990) defendem que os CCO são os principais exemplos dos tipos de comportamentos extra-papel que o líder transformacional é capaz de encorajar, afirmação esta corroborada por estudos levados a cabo por Rodrigues e Ferreira (2015) e Organ e colegas (2006). Por outro lado, Wang e colegas (2011) afirmam que a liderança transacional também se relaciona positivamente com os

CCO, afirmação esta corroborada por Morrison (1994), Ali e Wakar (2013), Rubin e colegas (2010) e Bass (2000). Desta forma, pretende-se perceber, neste caso, se o estilo de liderança adotado pelos Diretores das escolas se relaciona com os CCO demonstrados pelos professores. Tem-se que:

**H1:** Existe uma relação entre o estilo de liderança dos Diretores das escolas e os CCO dos professores.

**H1a:** A liderança Transformacional dos Diretores das Escolas está positivamente relacionada com os CCO dos professores.

**H1b:** A liderança Transacional dos Diretores das Escolas está positivamente relacionada com os CCO dos professores.

O segundo conjunto prende-se com o facto de a perceção dos professores poder variar, ou não, conforme as variáveis sociodemográficas dos professores. A revisão de literatura aponta para uma relação positiva entre o sexo, antiguidade profissional e habilitações literárias (Avci, 2015; Oguz, 2010), sendo que os sujeitos do sexo masculino percecionam de forma superior à dos sujeitos do sexo feminino o seu Diretor como adotando um estilo tanto transformacional como transacional, embora a diferença de perceção entre ambos não seja significativa (Avci, 2015). Hardman (2011), por outro lado, refere que as variáveis antiguidade profissional, sexo, idade dos professores e nível de escolaridade que lecionam (pré-escolar, básico e secundário) não afetam a perceção dos professores em relação ao estilo de liderança dos Diretores. Este autor refere uma maior necessidade de se explorarem estas questões. Wanlabeh (2011), por sua vez, refere que o sexo e a idade afetam a perceção dos professores em relação ao estilo de liderança, tendo concluído no seu estudo que as professoras, entre os 30 e 45 anos, percecionam o Diretor da sua escola como sendo mais transformacional, do que os restantes grupos. Desta forma, pretende-se perceber, neste caso, se as características sociodemográficas dos inquiridos afetam a sua perceção em relação ao estilo de liderança adotado pelos Diretores. Tem-se que:

**H2:** A perceção dos professores em relação ao estilo de liderança demonstrado pelos Diretores varia consoante as variáveis sociodemográficas dos professores.

**H2a:** A perceção dos professores varia consoante a idade;

**H2b:** A perceção dos professores varia consoante o sexo;

**H2c:** A perceção dos professores varia consoante as habilitações literárias;

**H2d:** A percepção dos professores varia consoante a antiguidade profissional;

**H2e:** A percepção dos professores varia consoante o nível/ciclo;

**H2f:** A percepção dos professores varia consoante o vínculo profissional;

**H2g:** A percepção dos professores varia consoante o local de ensino.

O terceiro conjunto prende-se com a relação que os CCO estabelecem com algumas características sociodemográficas. De acordo com a revisão de literatura, também aqui os resultados de investigações realizadas apontam em sentidos diferentes. A título de exemplo, Podsakoff e colegas (2000) referem que o sexo e a antiguidade na função não se relacionam, de forma estatisticamente significativa, com os CCO, enquanto que Kidder e McLean Parks (2001) refutam a questão do sexo, argumentando que existe, de facto, uma relação significativa entre estas variáveis. Em relação à idade, Mauritz (2012) encontrou relações diretas positivas e negativas entre a idade do colaborador e os CCO, enquanto que Organ e Konovsky (1989), por sua vez, não encontraram efeitos significativos entre estas variáveis. Por último, Daskin (2013) refere que, em relação às habilitações literárias, à medida que um trabalhador for detendo mais habilitações, também as suas expectativas de desenvolvimento de carreira vão aumentando. Se os CCO forem tidos em conta no momento da avaliação do desempenho, e sendo que esta contribui para o desenvolvimento da carreira, os colaboradores podem sentir-se tentados a adotar CCO, podendo assumir-se, assim, uma relação positiva entre as habilitações literárias e os CCO. Desta forma, pretende-se perceber, neste caso, se as características sociodemográficas dos inquiridos se relacionam com as diferentes formas de CCO. Tem-se que:

**H3:** Os vários tipos de CCO diferem em função das características sociodemográficas;

**H3a:** Os vários tipos de CCO diferem em função da idade;

**H3b:** Os vários tipos de CCO diferem em função do sexo;

**H3c:** Os vários tipos de CCO diferem em função das habilitações literárias;

**H3d:** Os vários tipos de CCO diferem em função da antiguidade profissional;

**H3e:** Os vários tipos de CCO diferem em função do nível/ciclo;

**H3f:** Os vários tipos de CCO diferem em função do vínculo profissional;

**H3g:** Os vários tipos de CCO diferem em função do local de ensino.

**4.4. Variáveis em estudo.** É utilizado, nesta investigação, um conjunto de variáveis que podem ser consultadas na tabela 20.

**Tabela 20.** Variáveis da Investigação.

<b>Dimensões</b>	<b>Variáveis</b>	<b>Nível de medição</b>
<b>Liderança Transformacional</b>	Identificação e articulação de uma visão.	Escala
	Fornecer um modelo apropriado.	Escala
	Promover a aceitação dos objetivos do grupo.	Escala
	Criar expectativas de elevado desempenho.	Escala
	Promover apoio individualizado.	Escala
	Estimulação intelectual.	Escala
<b>Liderança Transacional</b>	Comportamento de recompensa contingencial.	Escala
<b>Comportamentos de Cidadania Organizacional</b>	Altruísmo.	Escala
	Cortesia.	Escala
	Desportivismo.	Escala
	Conscienciosidade.	Escala
	Virtude Cívica.	Escala
<b>Variáveis sociodemográficas</b>	Idade.	Ordinal
	Sexo.	Nominal dicotómica
	Habilitações literárias.	Ordinal
	Antiguidade profissional.	Ordinal
	Nível/Ciclo que leciona.	Ordinal
	Vínculo profissional dos professores.	Nominal
	Local onde exerce funções.	Nominal

**4.5. Opções Metodológicas.** Para se poderem testar as hipóteses anteriormente mencionadas, optou-se por realizar um estudo exploratório sobre a liderança utilizada pelos Diretores das Escolas, os comportamentos de cidadania organizacional dos professores e a relação entre estas duas variáveis, bem como a mediação das variáveis demográficas neste contexto, a partir das perceções pessoais dos professores de escolas públicas. Por forma a conferir ao estudo uma maior objetividade, foi utilizada uma metodologia de pendor

quantitativo, com recurso à aplicação *online* de inquéritos por questionário aos professores das escolas. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2013), as metodologias quantitativas são as únicas que permitem quantificar um fenómeno, possibilitando, assim, testar as relações entre as várias variáveis. Desta forma, este estudo terá um pendor mais positivista. O questionário, como instrumento de recolha de dados, foi a opção de eleição, uma vez que permite aceder a um elevado número de indivíduos num espaço de tempo reduzido, possibilita o apuramento simultâneo de um conjunto de dados e permite a análise estatística dos mesmos. Apesar de ter uma panóplia de vantagens, este instrumento oferece, igualmente, algumas desvantagens, que, de acordo com Quivy e Campenhoudt (2013), se traduzem na credibilidade limitada dos dados recolhidos. O questionário adotado é composto exclusivamente por perguntas do tipo fechado, o que possibilita a comparação dos dados recolhidos, o seu tratamento e a sua análise, num menor espaço de tempo (Sousa & Baptista, 2011). Em termos de seleção das escolas, a escolha recaiu sobre escolas do ensino pré-escolar, básico e secundário, de zonas urbanas e rurais do distrito de Braga. Sendo a área de residência da investigadora no distrito de Braga, e uma vez que esta já havia criado uma rede de contactos neste distrito, foi a partir desta rede que foram selecionadas determinadas escolas a participar nesta investigação. Os dados recolhidos foram sujeitos a tratamento estatístico através de *software* específico, nomeadamente, o *Statistical Package for Social Sciences (SPSS)*, versão 25.

**4.6. Instrumento.** O questionário elaborado online, através do *google docs*, é composto por três grandes grupos. Todos os grupos continham as informações necessárias para o preenchimento dos mesmos, sendo, igualmente, todas as perguntas do questionário de resposta obrigatória.

Antes de iniciarem o questionário, os professores deparavam-se com uma introdução que referia o propósito do estudo, assegurava o anonimato das respostas e a inexistência de respostas certas ou erradas. Deu-se, nesta introdução, uma estimativa de preenchimento do questionário de 10 minutos aos professores. Estes 10 minutos resultaram de o instrumento ter sido previamente testado em quatro professores, para que se pudesse perceber se havia alguma questão sobre o mesmo, tendo os professores demorado o preenchimento do questionário aproximadamente o tempo indicado. Foi igualmente fornecido o *e-mail* da investigadora aos professores, para que estes pudessem enviar quaisquer dúvidas que tivessem em relação ao mesmo. Durante os dois meses que os professores tinham para o preenchimento do questionário, a investigadora recebeu dois *e-mails* que relatavam alguma

dificuldade em visualizar todas as respostas do questionário, uma vez que teriam que puxar a página toda para baixo e depois para a direita para conseguirem aceder à totalidade das respostas. Sendo que este era um problema do próprio *google docs* que não permitia alargar a página do questionário em si, a investigadora optou por usar siglas, por forma a que o questionário ficasse mais estreito (e.g., “DT” em vez de “Discordo Totalmente”, “DM” em vez de “Discordo Moderadamente”), substituindo, assim, as expressões completas. Desta forma, tendo o questionário ficado mais justo, tornou todo o processo de preenchimento mais fácil e intuitivo.

No primeiro grupo do questionário figuram as perguntas que pretendem perceber a perceção dos professores em relação ao estilo de liderança (transformacional/transaccional) demonstrado pelos Diretores das escolas. Utilizou-se, para isso, o questionário proposto por Podsakoff e colegas (1990), totalizando um total de 28 questões. O segundo grupo contém perguntas sobre os comportamentos de cidadania organizacional demonstrados pelos professores. Na escala de CCO, foi usado o questionário de Konovsky e Organ (1996), sendo que esta escala contém um total de 19 questões. A versão original de ambas as escalas estava na língua inglesa, pelo que houve necessidade de haver uma tradução das mesmas. Uma outra alteração levada a cabo pela investigadora foi a transformação dos verbos e pronomes pessoais, no caso da segunda escala, para que a medida passasse a ser de auto-relato, e não de preenchimento por um superior hierárquico. Por último, o terceiro grupo trata das questões sociodemográficas dos professores. Este grupo pedia aos professores que assinalassem, dentro das opções fornecidas, a sua idade, sexo, habilitações literárias, nível/ciclo que lecionam, tempo de antiguidade no serviço, vínculo profissional e local onde exercem funções. Dillman (1978, referido por Green, Murphy, & Snyder, 2000) recomenda colocar as questões demográficas, percebidas pelos entrevistados como sendo os itens menos interessantes e menos socialmente importantes, no final de um questionário e não no início (que é o mais convencional). Embora o autor entenda que seja contraintuitivo para alguns, o mesmo defende a estratégia, uma vez que acreditava que os destinatários provavelmente começam a responder a um questionário (em vez de o descartar ou colocá-lo de lado) se as questões iniciais forem percebidas como “interessantes e socialmente úteis”. Uma vez investido o tempo a responder a esses itens mais “atraentes”, os destinatários são mais propensos a continuar a completar as questões mais comuns (demográficas), do que se estas questões tivessem sido colocadas no início do questionário (Dillman, 1978, referido por Green, Murphy, & Snyder, 2000). Depois de submetido o questionário, era apresentada uma

mensagem de agradecimento pelo tempo disponibilizado. O questionário pode ser encontrado, na sua íntegra, no anexo A.

**4.6.1. Escalas.** O questionário estruturado levado a cabo por esta investigação teve como finalidade a recolha de dados, para posterior tratamento estatístico, podendo, assim, dar resposta aos objetivos propostos. São apresentados, neste ponto, as duas medidas utilizadas para a criação do questionário, nomeadamente uma medida de Liderança e outra medida de CCO.

**4.6.1.1. Liderança.** Em relação ao estilo de liderança (transacional e transformacional), recorreu-se ao instrumento utilizado por Podsakoff e colegas (1990) que, a par do modelo proposto por Bass, é considerado um dos modelos mais populares desta temática (Wang et al., 2011). Este instrumento pode ser encontrado, na versão original, no anexo B, e na versão adaptada para o questionário no anexo C. Para isso, Podsakoff e colegas (1990) apresentam um modelo no qual identificam seis dimensões de liderança transformacional (itens i a vi) e uma dimensão de liderança transacional (item vii), a saber: (i) identificação e articulação de uma visão, (ii) fornecer um modelo apropriado, (iii) promover a aceitação dos objetivos do grupo, (iv) criar expectativas de elevado desempenho, (v) promover apoio individualizado, (vi) estimulação intelectual e (vii) comportamento de recompensa contingencial. A tabela 21 apresenta cada uma destas dimensões, com os respetivos itens.

Este questionário tem, na sua totalidade, 28 questões, sendo que foram avaliadas através de uma escala de Likert de 7 pontos, variando entre: (1) “Discordo Totalmente”; (2) “Discordo Moderadamente”; (3) “Discordo Ligeiramente”; (4) “Não Concordo, Nem Discordo”; (5) “Concordo Ligeiramente”; (6) “Concordo Moderadamente” e (7) “Concordo Totalmente”. Todas as questões mencionadas com a letra “R” são apresentadas no questionário original como sendo de cotação invertida.

**Tabela 21.** Dimensões de Liderança Transacional e Transformacional. (Fonte: Podsakoff et al., 1990)

Dimensões	Itens
<b>Identificação e articulação de uma visão</b>	12, 4, 24, 18, 20
<b>Fornecer um modelo apropriado</b>	5, 8, 26
<b>Promover a aceitação dos objetivos do grupo</b>	16, 22, 25, 28

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<b>Criar expectativas de elevado desempenho</b>	1, 10, 14
<b>Promover apoio individualizado</b>	3R, 7, 9, 11R
<b>Estimulação intelectual</b>	19, 21, 23, 27
<b>Comportamento de recompensa contingencial</b>	2, 6, 13, 15, 17R

*4.6.1.2. Comportamentos de Cidadania Organizacional.* Em relação aos comportamentos de cidadania organizacional, o instrumento utilizado foi a escala proposta por Konovsky e Organ (1996), podendo a sua versão original ser encontrada no anexo B e as questões adaptadas para o questionário no anexo C. Esta medida é composta por 19 questões repartidas entre as cinco dimensões propostas por Organ (1988), a saber: (i) altruísmo, (ii) cortesia, (iii) desportivismo, (iv) conscienciosidade e (v) virtude cívica. A tabela 22 apresenta cada uma destas dimensões e os respetivos itens.

Todas as questões foram avaliadas através de uma escala de Likert de 7 pontos, variando entre: (1) “Discordo Totalmente”; (2) “Discordo Moderadamente”; (3) “Discordo Ligeiramente”; (4) “Não Concordo, Nem Discordo”; (5) “Concordo Ligeiramente”; (6) “Concordo Moderadamente” e (7) “Concordo Totalmente”. Todas as questões mencionadas com a letra “R” são apresentadas no questionário original como sendo de cotação invertida.

**Tabela 22.** Dimensões dos Comportamentos de Cidadania Organizacional. (Fonte: Konovsky & Organ, 1996)

<b>Dimensões</b>	<b>Itens</b>
<b>Altruísmo</b>	1, 2, 3, 4, 5
<b>Cortesia</b>	6, 7, 8
<b>Desportivismo</b>	9R, 10R, 11R, 12R, 13R
<b>Conscienciosidade</b>	14, 15, 16, 17
<b>Virtude cívica</b>	18, 19

**4.7. População e Amostra.** Dados os objetivos deste estudo e as variáveis em causa, a população-alvo foi definida como sendo todos os professores, em situação de trabalho, e que lecionassem nos ensinos pré-escolar, básico e secundário, do distrito de Braga. Para aceder a estes indivíduos, utilizou-se a técnica de amostragem não-probabilística — amostragem por conveniência, que consiste em selecionar indivíduos a integrar na amostra

através de um critério de disponibilidade, facilidade e rapidez (Hill & Hill, 2009). A grande desvantagem desta técnica é o facto de ter como consequência a incapacidade de fazer afirmações gerais com rigor estatístico sobre a população. A amostra total resultou num conjunto de 190 professores, repartidos entre 15 escolas não-agrupadas/agrupamentos/mega agrupamentos.

**4.8. Procedimentos.** Relativamente aos procedimentos adotados, o questionário apresentado foi construído com recurso à ferramenta de criação de questionários do *google* (<https://docs.google.com/forms/u/0/>), que permite o seu preenchimento *online*. Antes de se proceder à distribuição dos mesmos, solicitou-se, via telefone e *e-mail*, aos Diretores, autorização para efetuar o estudo. Foram contactados, ao total, 15 Diretores de escolas não-agrupadas/agrupamentos/mega agrupamentos, sendo que todos aceitaram participar na investigação. Aos Diretores explicaram-se os objetivos do estudo, prestaram-se os esclarecimentos necessários e disponibilizou-se o acesso *online* ao questionário. O *link* para preenchimento do questionário foi remetido aos professores por parte dos Diretores dos agrupamentos de Escolas. Fixou-se um limite de 2 meses para a recolha de dados (entre outubro e dezembro), para que se pudesse reunir o maior número possível de respostas.

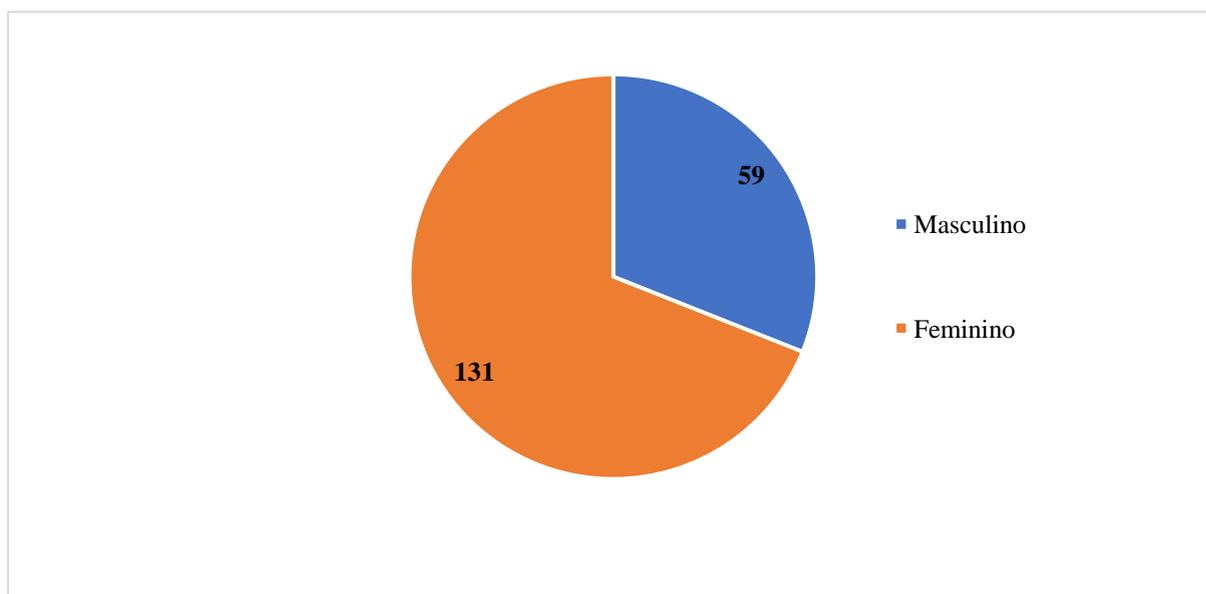
Por fim, realizaram-se testes estatísticos para verificar as relações entre as variáveis, por forma a que sejam testadas as hipóteses formuladas. A análise e apresentação destes resultados é feita no ponto seguinte.

## Capítulo 5: Análise e Apresentação dos Resultados

A análise e apresentação dos resultados irá consistir na caracterização da amostra, bem como na análise psicométrica das escalas de Liderança e de Comportamentos de Cidadania Organizacional. O último ponto irá tratar das análises estatísticas necessárias para serem validadas as hipóteses desta investigação.

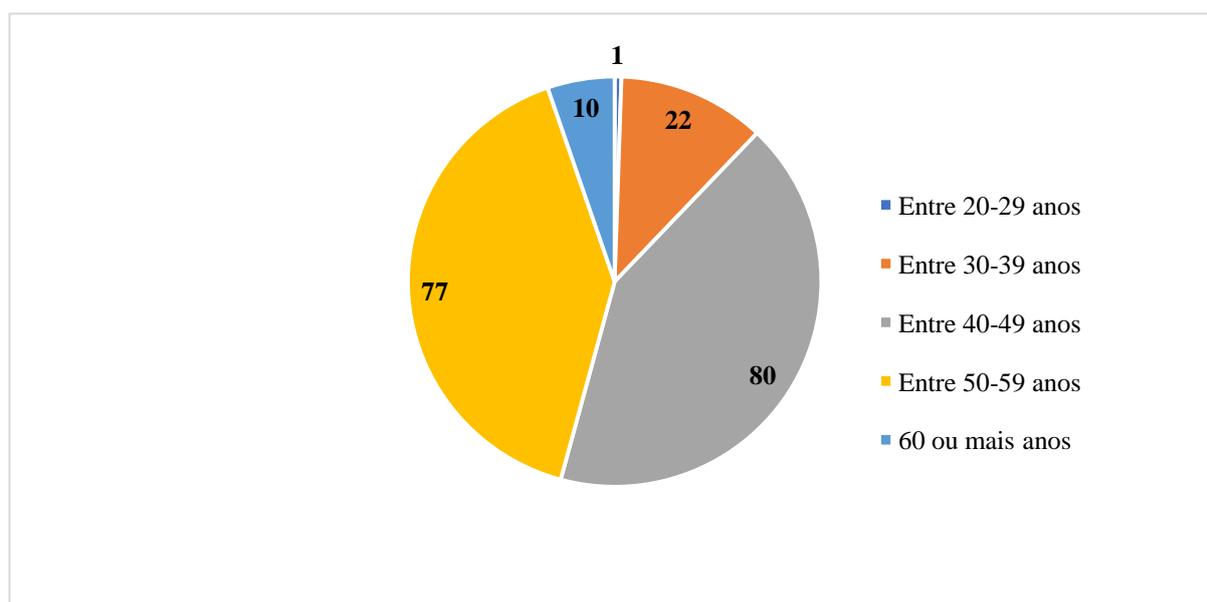
**5.1. Caracterização da amostra.** Neste ponto pretende-se caracterizar a amostra do estudo, composta por 190 professores, em relação aos aspetos sociodemográficos.

Quanto ao sexo, tal como indicado no gráfico 1, de um total de 190 professores, 131 professores são do sexo feminino, o que corresponde a 68.9% da amostra, enquanto que 59 professores são do sexo masculino, o que corresponde a 31.1% da amostra.



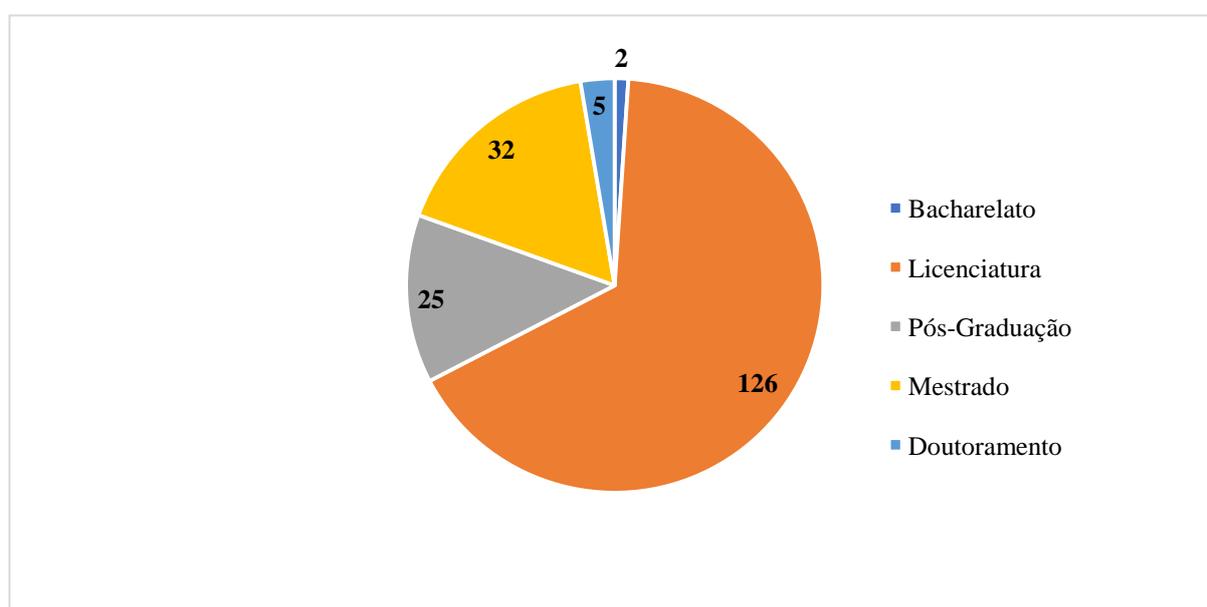
**Gráfico 1.** Distribuição da amostra de acordo com o género.

Relativamente à idade e, de acordo com o gráfico 2, o intervalo modal é entre os 40 e os 49 anos, o que justifica a maior frequência de respostas nessa faixa de idades. A idade assume um peso menor nas faixas etárias entre os 60 ou mais anos (10 pessoas), e entre os 20 e 29 anos (apenas uma pessoa), o que corresponde a uma taxa de 5.3% e 0,5%, respetivamente. O intervalo entre 30 e 39 anos corresponde a uma taxa de 11.6% (22 indivíduos), o intervalo de 40 a 49 anos corresponde a uma taxa de 42.1% (80 indivíduos) e o intervalo de 50 a 59 anos corresponde a uma taxa de 40.5% (77 indivíduos).



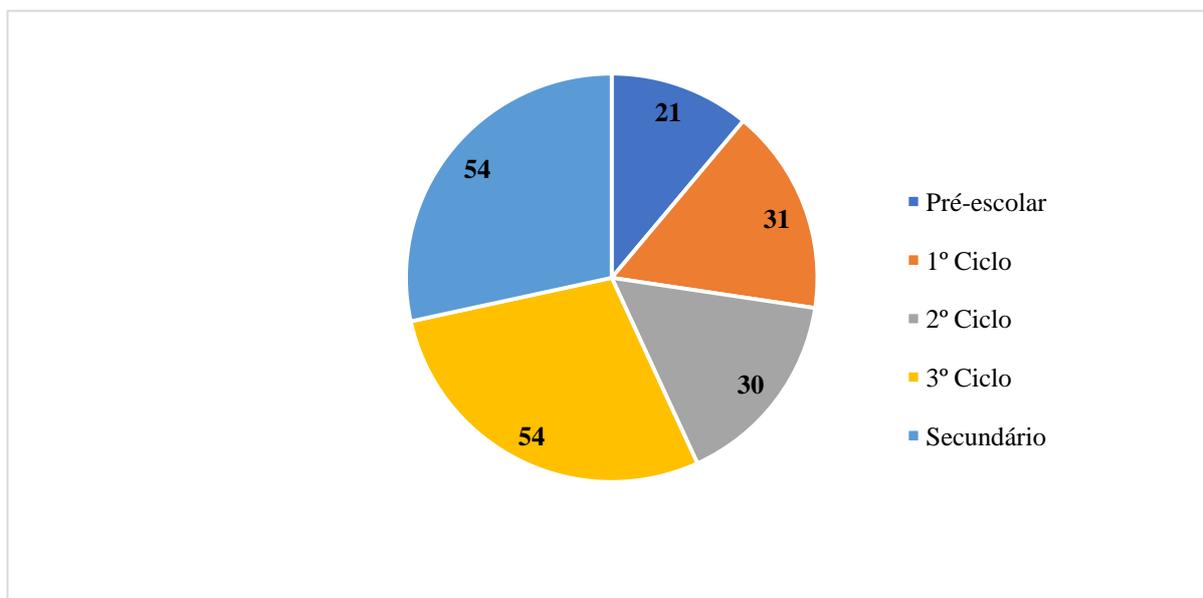
**Gráfico 2.** Distribuição da amostra de acordo com a idade.

No que diz respeito às habilitações literárias, e de acordo com o gráfico 3, estas assumem um peso maior na licenciatura (126 professores), correspondendo a 66.3% da amostra. A moda é assim 2, apontando para a Licenciatura, sendo esta a opção com maior frequência de respostas. Os restantes indivíduos repartem-se em mestrado (32 professores), pós-graduação (25 professores), doutoramento (5 professores) e bacharelato (2 professores). Corresponde a uma taxa de 16.8%, 13.2%, 2.6% e 1.1%, respetivamente. A média de respostas, dentro das cinco opções dadas, é 2.54, o que significa que metade dos indivíduos tem Licenciatura.



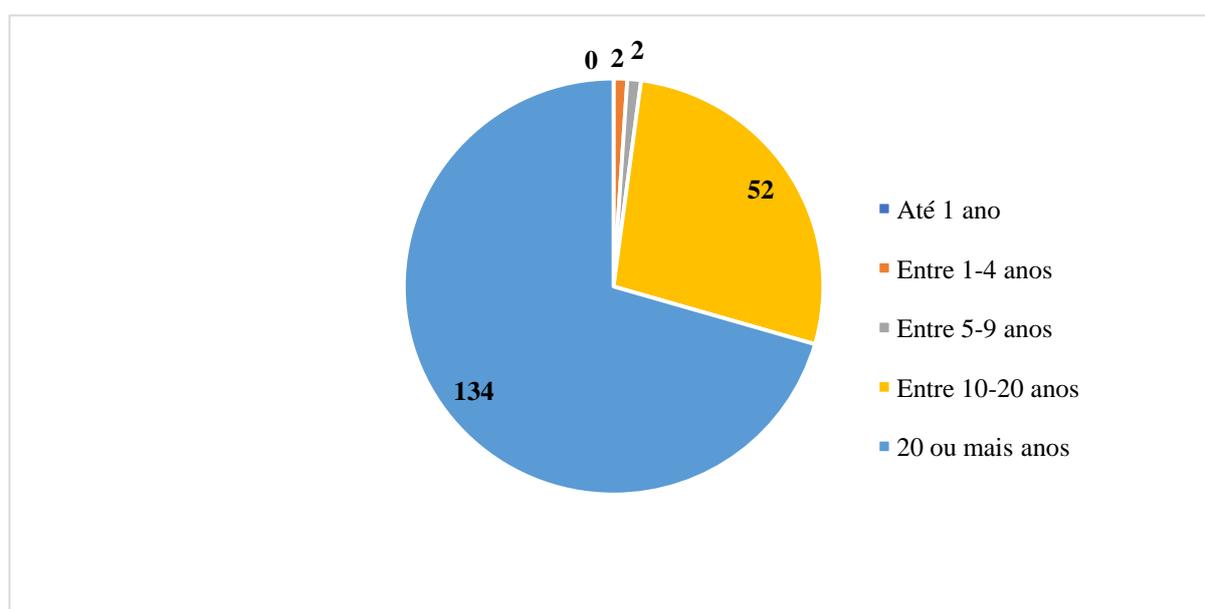
**Gráfico 3.** Distribuição da amostra de acordo com as habilitações literárias.

Em relação ao nível/ciclo que os professores lecionam, de acordo com o gráfico 4, tanto o secundário como o 3º ciclo assumem igual peso (54 professores), o que corresponde a 28.4% de respostas, para cada um dos ciclos de estudos supramencionados. Os restantes professores repartem-se entre o 1º ciclo (31 professores), 2º ciclo (30 professores) e pré-escolar (21 professores). Corresponde a uma taxa de 16.3%, 15.8% e 11.1%, respetivamente.



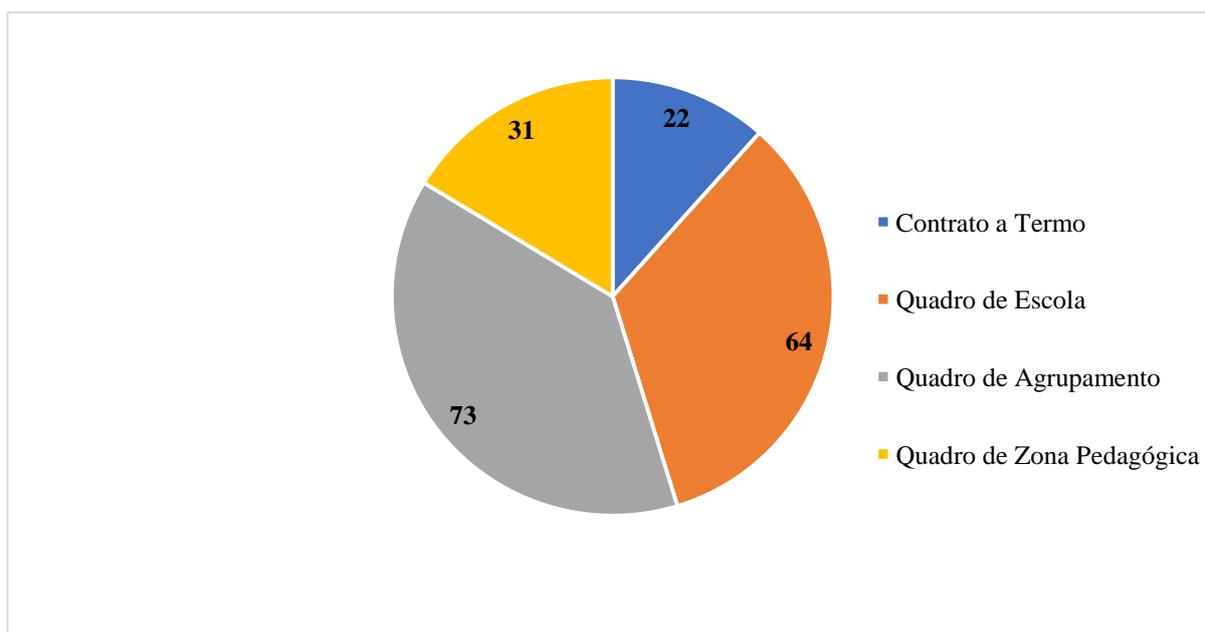
**Gráfico 4.** Distribuição da amostra de acordo com o nível/ciclo que lecionam.

No que concerne ao tempo de antiguidade de serviço, tal como indicado no gráfico 5, a grande maioria dos professores revela um tempo de serviço de 20 ou mais anos de idade (134 professores), o que corresponde a uma taxa de 70.5% dos professores. Os restantes professores repartem-se entre um tempo de serviço entre 10 a 20 anos (52 professores), o que corresponde a uma taxa de 27.4%. Apenas uma minoria dos professores se enquadra nas faixas entre 5 e 9 anos (2 professores) e entre 1 e 4 anos (2 professores), ambos correspondendo a uma taxa de 1.1% dos professores. Nenhum professor desta amostra aparenta ter um tempo de serviço inferior a 1 ano.



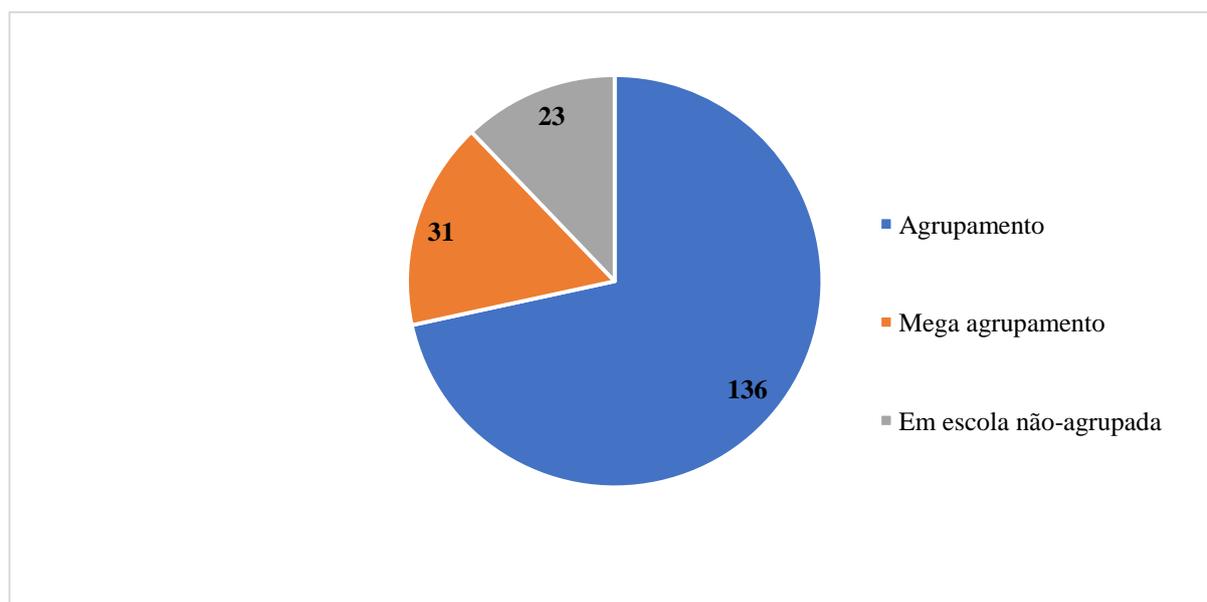
**Gráfico 5.** Distribuição da amostra de acordo com o tempo de antiguidade de serviço.

Quanto ao vínculo profissional, e como se pode verificar no gráfico 6, a maioria dos professores reparte-se entre o quadro de agrupamento (73 professores) e o quadro de escola (64 professores), o que corresponde a uma taxa de 38.4% e 33.7%, respetivamente. Os restantes professores repartem-se entre os quadros de zona pedagógica (31 professores) e um contrato a termo (22 professores), o que corresponde a uma taxa de 16.3% e 11.6%, respetivamente. A moda dos valores é de 3, remetendo para o Quadro de Agrupamento como a opção com maior número de respostas.



**Gráfico 6.** Distribuição da amostra de acordo com o vínculo profissional.

Por último, em relação ao local onde os professores exercem funções, tal como demonstra o gráfico 7, a grande maioria dos professores exerce funções num agrupamento (136 professores), o que corresponde a uma taxa de 71.6% dos professores. A moda é 1, remetendo para o agrupamento como a opção com maior número de respostas. Os restantes professores exercem funções em mega agrupamentos (31 professores) e em escolas não-agrupadas (23 professores), o que corresponde a uma taxa de 16.3% e 12.1%, respetivamente.



**Gráfico 7.** Distribuição da amostra de acordo com o local onde exercem funções.

Será igualmente interessante fazer alguns cruzamentos entre estas variáveis sociodemográficas para aprofundar algumas características da amostra, por forma a que melhor se interpretem e discutam os resultados desta investigação. A comparação entre as variáveis sexo, idade e habilitações literárias poderão ser consultadas na tabela 23.

**Tabela 23.** Cruzamentos entre as variáveis sexo, idade e habilitações literárias.

			Sexo	
			Masculino	Feminino
<b>Idade</b>	<b>Entre 40-49 anos</b>	N	27	53
		% na Idade	33.8%	66.3%
		% no Sexo	45.8%	40.5%
<b>Habilitações Literárias</b>	<b>Licenciatura</b>	N	43	83
		% nas Habilitações Literárias	34.1%	65.9%
		% no Sexo	72.9%	63.4%

Assim, a título de exemplo, em relação ao cruzamento entre as variáveis sexo e idade, 27 homens têm entre 40 e 49 anos de idade, o que corresponde a uma taxa de 45,8% dentro do sexo masculino. Na mesma faixa de idade encontram-se 53 mulheres, o que corresponde a uma taxa de 40.5% dentro do sexo feminino. Quanto às habilitações literárias, 43 homens (72.9% dentro do sexo masculino) e 83 mulheres (63.4% dentro do sexo feminino) são detentores do grau de Licenciatura.

Efetuaram-se, igualmente, alguns cruzamentos entre as variáveis idade, local onde os professores exercem funções e vínculo profissional. Estes valores poderão ser consultados na tabela 24.

**Tabela 24.** Cruzamentos entre as variáveis idade, local onde os professores lecionam e vínculo profissional.

			Idade	
			Entre 30-39 anos	Entre 50-59 anos
<b>Local</b>	<b>Agrupamento</b>	N	15	51
		% no Local	11%	37.5%
		% na Idade	68.2%	66.2%
	<b>Escola não-</b>	N	2	12

		Idade		
		Entre 30-39 anos	Entre 50-59 anos	
	<b>agrupada</b>	% na Local	8.7%	52.2%
		% no Idade	9.1%	15.6%
<b>Vínculo</b>	<b>Contrato a Termo</b>	N	9	3
		% no Vínculo	40.9%	13.6%
		% na Idade	40.9%	3.9%
	<b>Quadro de Agrupamento</b>	N	8	38
		% no Vínculo	11%	52.1%
		% na Idade	36.4%	49.4%

Em relação ao cruzamento entre as variáveis idade e local onde os professores lecionam, 15 professores entre os 30 e os 39 anos de idade lecionam num agrupamento, o que corresponde a uma taxa de 11% dentro da idade. Na mesma faixa de idade encontram-se 2 professores que lecionam numa escola não-agrupada, o que corresponde a uma taxa de 9.1% dentro da idade. Por outro lado, existem 51 professores com idades entre os 50 e 59 anos que lecionam num agrupamento (66.2%), enquanto que 12 professores na mesma faixa de idades lecionam numa escola não-agrupada (15.6%). Quanto ao cruzamento entre as variáveis idade e vínculo profissional, 9 professores com idades entre os 30 e 39 anos têm contrato a termo, sendo que apenas 3 professores entre os 50 e 59 anos têm contrato a termo. Em contrapartida, apenas 8 professores entre os 30 e os 39 anos têm um vínculo de quadro de agrupamento, ao passo que já existem 38 professores entre os 50 e 59 anos com vínculo de quadro de agrupamento.

Em termos de associação entre variáveis por forma a perceber se existiria relação, ou não, entre as variáveis sociodemográficas, utilizou-se o coeficiente de correlação de *V de Cramer* para as variáveis nominais. Tal como refere Marôco (2011), este coeficiente é apropriado para medir a intensidade de associação entre duas variáveis nominais. Os valores de *Cramer* podem oscilar entre 0 e 1, onde 0 implica a não existência de associação e 1 implica a existência de uma associação total. A título de exemplo, verifica-se a existência de associação entre o sexo e o local onde os professores exercem funções (*V de Cramer* = 0.205), apesar da associação ser baixa. Também o local onde os professores trabalham e o vínculo profissional aparecem associados, apesar de esta associação também ser baixa (*V de Cramer* = 0.183).

Para se testar a associação entre variáveis de tipos diferentes (eg., nominal e ordinal), será necessário recorrer ao teste do qui-quadrado. A título de exemplo, através deste teste foi possível perceber que existe uma associação entre a idade e o vínculo profissional ( $X^2 = 51.186; p = .000$ ) e, tal como seria de esperar, entre a idade e a antiguidade profissional ( $X^2 = 176.611; p = .000$ ).

**5.2. Análise Psicométrica das Escalas.** A análise psicométrica das escalas consiste em analisar a fiabilidade, a validade das medidas, analisar descritivamente as variáveis construídas e verificar a forma das distribuições. Na opinião de Gil (2011), são vários os autores que concordam que duas das propriedades que se exigem a uma qualquer medida são a fiabilidade e a validade, sendo estes dois dos critérios que atestam sobre a qualidade de uma qualquer medição.

Em relação à fiabilidade, são várias as medidas utilizadas para que se averigüe a consistência interna, a saber: *alfa* de *Cronbach*, coeficiente de bipartição, modelos paralelo e estritamente paralelo, os limites inferiores de *Guttman* e os coeficientes de correlação intraclasse (Pestana & Gageiro, 2008). Os autores referem que o *alfa* de *Cronbach* é uma das medidas mais utilizadas para a verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), definindo-o como “a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica” (p.527). Neste sentido, optou-se por utilizar o *alfa* de *Cronbach* nesta investigação. A fiabilidade de uma medida refere, assim, a capacidade de esta ser consistente, sendo que é a partir do *alfa* de *Cronbach* ( $\alpha$ ) que a consistência interna de uma escala é medida (Marôco & Garcia-Marques, 2006; Marôco, 2011). Para se avaliar o índice de consistência interna, esta investigação socorre-se dos valores estipulados por Pestana e Gageiro (2008), e que podem ser consultados na tabela 25.

**Tabela 25.** Valores de alfa de Cronbach. (Fonte: construído a partir de Pestana & Gageiro, 2008)

<i>Alfa de Cronbach</i>	Consistência interna
> 0.90	Muito boa
] 0.8; 0.9]	Boa
] 0.7; 0.8]	Fraca
< 0.7	Inadmissível

Assim, os autores referem que uma muito boa consistência interna é traduzida por um valor de *alfa de Cronbach* superior a 0.90; os valores entre 0.80 e 0.90 são considerados bons; entre 0.70 e 0.80 são razoáveis; entre 0.60 e 0.70 são fracos e inferiores a estes valores são inadmissíveis. No entanto, e de acordo com Ribeiro (2010) e Cortina (1993), aceitam-se valores superiores a 0.60, já que estes valores se justificam quando as escalas têm um número de itens baixo. Field (2009) chama ainda à atenção a necessidade de se inverterm os itens, caso o questionário original contenha itens de cotação invertida, uma vez que, na análise da fiabilidade, os itens com pontuação invertida fazem a diferença. Assim, e antes de se proceder à análise da consistência interna das medidas de liderança e de CCO, procedeu-se à inversão dos itens.

A validade consiste em perceber se as variáveis medem, ou não, os mesmos conceitos. Neste sentido, optou-se pela fatorização dos itens que compõem cada escala. A análise fatorial é, assim, um conjunto de técnicas estatísticas que procura explicar a correlação entre as variáveis observáveis, simplificando os dados através da redução do número de variáveis necessárias para os descrever (Pestana & Gageiro, 2008). Os autores referem ainda que, sendo o objetivo da análise encontrar fatores subjacentes num grupo de variáveis, é fundamental que a amostra seja suficientemente grande. De acordo com Hill (2009), o número de respostas válidas ( $N$ ) por variável ( $K$ ) é dado pela equação  $N = 10 \times K$ , se  $5 < K \leq 15$ . Sendo 12 o número de variáveis centrais neste estudo, eram necessárias 120 respostas por variável, tendo esse número sido superado pela presente investigação. Todas as análises fatoriais foram feitas segundo a análise de componentes principais. De acordo com Pestana e Gageiro (2008), o método de extração dos componentes principais é um “procedimento estatístico multivariado que permite transformar um conjunto de variáveis quantitativas iniciais correlacionadas entre si, num outro conjunto com um número menor de variáveis não correlacionadas (ortogonais) e designadas de componentes principais” (p.490). Estas componentes resultam de combinações lineares das variáveis iniciais, reduzindo, assim, a complexidade de interpretação dos dados. O *SPSS* usa, igualmente, vários métodos de rotação das variáveis, de forma a que os fatores sejam mais facilmente interpretáveis. Nesta investigação, optou-se pela rotação *Varimax*, sendo este um dos métodos de rotação ortogonal mais utilizados. Tal como indica Field (2009), esta técnica agrega um número menor de variáveis em cada fator, o que resulta em conjuntos de fatores mais facilmente interpretáveis. Em geral, consideram-se significativos os *loadings* (pesos) maiores ou iguais a 0,5 por serem pelo menos responsáveis por 25% da variância (Pestana & Gageiro, 2008). Seguiu-se o critério de Kaiser, ou regra do “*eigenvalue* superior a 1” (Marôco, 2011) para

determinar o número de fatores que emergiam. A escolha deste método parte do referido por Hill (2009), que refere que se  $K \leq 30$ , sendo  $K$  o número de variáveis, tal como acontece nesta investigação, então deve utilizar-se o critério de Kaiser. O teste de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e o teste de *Bartlett* são dois procedimentos estatísticos que permitem aferir a qualidade das correlações entre as variáveis, de forma a prosseguir com a análise fatorial (Pestana & Gageiro, 2008). Marôco (2011) apresenta os valores propostos por *Kaiser*, tal como se pode observar na tabela 26.

**Tabela 26.** Valores propostos para o KMO. (Fonte: Marôco, 2011)

KMO	Análise fatorial
] 0.9; 1.0]	Excelente
] 0.8; 0.9]	Boa
] 0.7; 0.8]	Média
] 0.6; 0.7]	Medíocre
] 0.5; 0.6]	Mau, mas ainda aceitável
< 0.5	Inaceitável

Tal como os autores indicam, KMO perto de 1 indica coeficientes de correlação parciais pequenos, enquanto que valores próximos de zero indicam que a análise fatorial pode não ser uma boa ideia, já que existe fraca correlação entre as variáveis. O teste da esfericidade de *Bartlett* testa a hipótese de a matriz das correlações ser a matriz identidade, cujo determinante é igual a 1 (Pestana & Gageiro, 2008). Este teste requer que os dados provenham de uma população normal multivariada. Valores de significância maiores que 0.100 indicam que os dados não são adequados para o tratamento com este método (Hair, 2009).

Verificou-se igualmente a forma das distribuições e realizou-se uma análise descritiva das variáveis construídas. Para se perceber a forma das distribuições utilizou-se o teste de *Kolmogorov-Smirnov* (K-S). De acordo com Field (2009), se o teste for não significativo ( $p > .05$ ), então a distribuição da amostra não é significativamente diferente de uma distribuição normal (ou seja, provavelmente é normal). Se, no entanto, o teste for significativo ( $p < .05$ ), então a distribuição em questão é significativamente diferente de uma distribuição normal (ou seja, não é normal). É importante perceber a forma das distribuições, uma vez que os testes paramétricos seguidamente realizados dependem que as distribuições sigam uma distribuição normal.

**5.2.1. Escala de Liderança.** Analisando-se individualmente cada uma das dimensões de liderança, obtiveram-se os seguintes resultados para o *alfa de Cronbach*, tal como se pode averiguar na tabela 27. Apresentam-se, igualmente, os valores de alfa encontrados por Podsakoff e colegas (1990). O alfa total para a dimensão de Liderança resultou em 0.97.

**Tabela 27.** Comparação entre os valores da consistência interna das medidas de Liderança encontrados neste estudo e em Podsakoff e colegas (1990).

Dimensão	Presente estudo			Podsakoff et al. (1990)	
	Medidas	N	$\alpha$ de Cronbach	N	$\alpha$ de Cronbach
<b>Liderança Transformacional</b> ( $\alpha=0.96$ )	Identificação e articulação de uma visão	190	0.92	988	0.87
	Fornecer um modelo apropriado	190	0.92	988	0.87
	Promover a aceitação dos objetivos do grupo	190	0.96	988	0.87
	Criar expectativas de elevado desempenho	190	0.67	988	0.78
	Promover apoio individualizado	190	0.60	988	0.90
	Estimulação intelectual	190	0.94	988	0.91
<b>Liderança Transaccional</b> ( $\alpha=0.89$ )	Comportamento de recompensa contingencial	190	0.89	988	0.92

Na medida de Liderança, a diferença de valores encontrada pode justificar-se devido ao reduzido número de itens que compõe cada escala, sendo que, e tal como previamente referido, quando as escalas são reduzidas, a sua consistência interna tende a ser inferior. Porém, e de acordo com os valores propostos por Pestana e Gageiro (2008), todos os valores de alfa revelam consistência interna boa ou aceitável. A diferença pode ainda justificar-se devido a diferenças culturais, uma vez que a escala foi desenvolvida com indivíduos da América, Canadá e Europa e aplicada no âmbito desta investigação à população portuguesa. Não houve necessidade de exclusão de qualquer item, uma vez que nenhum deles afetaria significativamente o resultado do alfa. Os valores de alfa poderão ser encontrados no anexo

D.

De seguida, verificou-se que o valor da medida de *Kaiser-Meyer-Olkin* para a adequação da amostra (KMO) era 0.97, valor este excelente de acordo com Marôco (2011), e que o teste de esfericidade de *Bartlett* atingia a significância estatística ( $B(378) = 6238.190$ ;  $p = .000$ ). Estes valores poderão ser encontrados na tabela 28.

**Tabela 28.** Teste de esfericidade de *Bartlett* e medidas de adequação da amostra.

<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>		0.965
Teste de esfericidade de <i>Bartlett</i>	Approx. Chi-Square	6238.190
	df	378
	Sig.	.000

Os 28 itens foram, posteriormente, sujeitos a uma análise fatorial, depois de verificadas as condições para a mesma.

Explicando 71,5% da variância de Liderança, dois fatores emergiram da análise fatorial exploratória. Dos 28 itens, todos saturaram em algum fator com coeficientes superior a 0.5, tal como indicado por Pestana e Gageiro (2008). O fator 1 explicou 62.1% da variância total e o fator 2 explicou 9,4% da variância total. Os valores da variância podem ser encontrados no anexo E.

Contrariamente ao apontado na literatura, mais especificamente no estudo de Podsakoff e colegas (1990), no estudo destes autores, 23 itens constituem a dimensão de Liderança Transformacional e saturam em 6 fatores, enquanto que os restantes 5 itens que constituem a dimensão de Liderança Transacional saturam num fator. Nesta investigação, os resultados da análise fatorial evidenciam a extração de apenas duas componentes, as quais contemplam os 28 itens. Estas componentes podem ser consultadas na tabela 29.

**Tabela 29.** Matriz rodada da medida de Liderança.

Itens	Componentes
-------	-------------

	<b>1</b> ( $\alpha=0.98$ )	<b>2</b> ( $\alpha=0.70$ )
Demonstra que espera muito de nós.	<b>0.626</b>	0.389
Dá sempre um retorno positivo quando alguém consegue bom desempenho.	<b>0.861</b>	-0.025
Ilustra, para o grupo, um quadro otimista para o futuro.	<b>0.712</b>	0.253
Lidera pelo “fazer” em vez de simplesmente “dizer”.	<b>0.807</b>	0.145
Demonstra reconhecimento especial quando alguém faz um bom trabalho.	<b>0.861</b>	-0.036
Demonstra respeito pelos sentimentos dos outros.	<b>0.872</b>	-0.097
Procura ser um bom modelo a ser seguido.	<b>0.896</b>	0.013
Comporta-se de maneira atenciosa com respeito às necessidades pessoais dos colaboradores.	<b>0.863</b>	-0.064
Tem um entendimento claro a respeito de “para onde vamos”.	<b>0.776</b>	0.251
Elogia quando alguém faz um trabalho acima da média.	<b>0.833</b>	0.072
Cumprimenta pessoalmente quando alguém faz um excelente trabalho.	<b>0.882</b>	-0.047
Encoraja a colaboração entre grupos de trabalho.	<b>0.885</b>	0.063
Inspira os outros com os seus planos para o futuro.	<b>0.913</b>	0.081
Desafia a pensar sobre novos caminhos para velhos problemas.	<b>0.887</b>	0.108
É capaz de envolver os outros nos seus ideais.	<b>0.880</b>	0.013
Questiona de forma a fazer os outros pensarem.	<b>0.880</b>	0.005
Incentiva os colaboradores a serem “parte de uma equipa”.	<b>0.915</b>	-0.047
Estimula a repensar a maneira como fazem as coisas.	<b>0.922</b>	0.014
Está sempre à procura de novas oportunidades para a Organização.	<b>0.813</b>	0.214
Envolve o grupo a trabalhar por um objetivo comum.	<b>0.924</b>	0.062
Lidera pelo exemplo.	<b>0.923</b>	-0.002
Tem ideias que levam a reexaminar alguns dos pressupostos sobre o trabalho.	<b>0.872</b>	0.094
Desenvolve espírito de equipa e atitude entre os colaboradores.	<b>0.932</b>	-0.065
Age, independentemente dos interesses dos outros. (R)	-0.083	<b>-0.683</b>
Foca-se somente no melhor desempenho.	0.289	<b>0.682</b>
Trata os outros sem considerar os seus sentimentos. (R)	0.240	<b>-0.693</b>
Nunca se contenta em ser o segundo melhor.	0.211	<b>0.695</b>

Itens	Componentes	
	1 ( $\alpha=0.98$ )	2 ( $\alpha=0.70$ )
Não valoriza frequentemente o bom desempenho. (R)	0.373	<b>-0.579</b>

Assim, e apesar de estes resultados serem diferentes dos propostos por Podsakoff e colegas (1990), utilizaram-se os fatores extraídos nesta investigação. Apesar de os itens não saturarem nos fatores propostos pelos autores originais, percebeu-se que havia uma certa lógica nos itens que saturaram nos dois fatores, coincidente com uma visão de liderança mais classicamente representada na literatura. Neste sentido, intitulou-se o primeiro fator de “Líder orientado para as pessoas” e o segundo fator de “Líder orientado para a tarefa”. O segundo fator corresponde aos itens 3, 10, 11, 14 e 17, tendo os restantes itens saturado no primeiro fator. Estes resultados serão posteriormente discutidos nesta investigação. Será importante referir que, para se apresentarem as principais medidas estatísticas na medida de Liderança, houve a necessidade de agrupar os itens que compunham cada um dos fatores já conhecidos. Tal como refere Marôco (2011), na extração dos fatores, em qualquer um dos métodos usados (*Bartlett, Thompson e Anderson-Ruby*), os *factor scores* apresentam média de 0. Para isso, selecionaram-se os itens correspondentes a cada um dos dois fatores (que resultaram da análise fatorial) e calculou-se a média, com recurso ao *SPSS*, obtendo-se, assim, duas variáveis com os respetivos itens.

As principais medidas estatísticas destas duas variáveis são apresentadas na tabela 30, podendo igualmente ser consultadas, no anexo E, as principais medidas estatísticas das sete variáveis propostas pelos autores originais e calculadas nesta investigação.

**Tabela 30.** Principais medidas estatísticas relativas às variáveis de Liderança.

	N	Média	DP	Mediana	Min	Máx	K-S	Sig. ( <i>p</i> )
<b>Líder orientado para as pessoas</b>	190	5.13	1.53	5.48	1.17	7	0.119	.000
<b>Líder orientado para a tarefa</b>	190	4.41	0.75	4.40	2.20	7	0.096	.000

**Legenda:** K-S = teste de Kolmogorov-Smirnov; DP = Desvio-Padrão; Min = Mínimo; Máx= Máximo.

É possível depreender através da tabela que, analisando a amostra composta por 190 indivíduos, a variável de liderança que apresenta a média mais alta é o “Líder orientado para as pessoas” ( $M = 5.13$ ;  $DP = 1.53$ ), sendo que o “Líder orientado para a tarefa” demonstra não só a média mais baixa, como também o menor desvio-padrão ( $M = 4.41$ ;  $DP = 0.75$ ). A partir do teste *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) percebeu-se que nenhuma destas variáveis segue distribuição normal, já que o valor da significância é inferior a .05, valor este referido por Field (2009).

**5.2.2. Escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional.** Analisando-se individualmente cada uma das dimensões de CCO, obtiveram-se os seguintes resultados para o *alfa de Cronbach*, tal como se pode averiguar na tabela 31. Apresentam-se, igualmente, os valores de alfa encontrados por Konovsky e Organ (1996). O alfa total para a dimensão de CCO resultou em 0.85.

**Tabela 31.** Comparação entre os valores da consistência interna das medidas de CCO encontrados neste estudo e em Konovsky e Organ (1996).

Medidas	Presente estudo			Konovsky e Organ (1996)		
	Nº de itens	N	$\alpha$ de Cronbach	Nº de itens	N	$\alpha$ de Cronbach
<b>Altruísmo</b>	5	190	0.86	5	402	0.90
<b>Cortesia</b>	3	190	0.83	3	402	0.87
<b>Desportivismo</b>	5	190	0.79	5	402	0.88
<b>Conscienciosidade</b>	4	190	0.72	4	402	0.83
<b>Virtude Cívica</b>	2	190	0.66	2	402	0.80

Na medida de CCO, tal como acontece na medida de Liderança, a diferença de valores encontrada pode justificar-se devido ao reduzido número de itens que compõe cada escala, sendo que, e tal como previamente referido, quando as escalas são reduzidas, a sua consistência interna tende a ser inferior. Porém, e de acordo com os valores propostos por Pestana e Gageiro (2008), todos os valores de alfa revelam boa consistência interna. A

diferença de valores pode ainda justificar-se devido a diferenças culturais entre os indivíduos americanos (com quem a escala foi desenvolvida) e a população portuguesa (a quem a escala foi aplicada no âmbito desta investigação). Apesar de o item “Reclamo muito sobre assuntos triviais” aumentar o alfa para 0.86, não se sentiu a necessidade de eliminar, uma vez que não afetava significativamente o resultado do alfa. Os valores de alfa poderão ser encontrados no Anexo D.

De seguida, verificou-se que o valor da medida de Kaiser-Meyer-Olkin para a adequação da amostra (KMO) era 0.89, valor este bom de acordo com Marôco (2011), e que o teste de esfericidade de Bartlett atingia a significância estatística ( $B(171) = 1753.963; p = .000$ ). Estes valores poderão ser encontrados na tabela 32.

**Tabela 32.** Teste de esfericidade de *Bartlett* e medidas de adequação da amostra.

<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>		0.885
<b>Teste de esfericidade de <i>Bartlett</i></b>	<b>Approx. Chi-Square</b>	1753.963
	<b>df</b>	171
	<b>Sig.</b>	.000

Os 19 itens foram, posteriormente, sujeitos a uma análise fatorial, depois de verificadas as condições para a mesma.

Explicando 63,31% da variância de CCO, quatro fatores emergiram da análise fatorial exploratória. Dos 19 itens, 18 saturaram em algum fator com coeficientes superior a 0,5, tal como indicado por Pestana e Gageiro (2008). O item “Estou informado sobre o desenvolvimento da Organização” não saturou em nenhum fator, uma vez que o valor era inferior a 0.5. O fator 1 explicou 29.93% da variância total, o fator 2 explicou 14.10% da variância total, o fator 3 explicou 13.42% da variância total e o fator 4 explicou 5.86% da variância total. Os valores da variância podem ser encontrados no anexo E.

Contrariamente ao apontado na literatura, mais especificamente no estudo de Konovsky e Organ (1996), na investigação levada a cabo por estes investigadores, na dimensão altruísmo saturam 5 itens, na dimensão cortesia saturam 3 itens, na dimensão desportivismo saturam 5 itens, na dimensão conscienciosidade saturam 4 itens e na dimensão virtude cívica saturam 2 itens. Na amostra em estudo, dos 19 itens, 17 itens saturaram em algum fator com coeficientes superiores a 0.5, tal como proposto por Pestana e Gageiro

(2008). Assim, nesta investigação, no primeiro fator saturaram 10 itens, no segundo fator saturaram 4 itens, no terceiro fator saturaram 3 itens e no quarto fator saturou 1 item.

Assim, apesar de estes resultados serem diferentes dos propostos por Konovsky e Organ (1996), a estrutura global desta escala mantém-se, pelo que se irá seguir o modelo proposto por estes autores. Este procedimento é considerado adequado, uma vez que os valores de consistência interna da medida permitem que esta seja utilizada e, sobretudo, porque este instrumento se encontra validado com diversas amostras. Apresentam-se, na tabela 33, as dimensões de CCO e os respetivos itens, obtidos por Konovsky e Organ (1996).

**Tabela 33.** Dimensões de CCO e os respetivos itens. (Fonte: construído a partir de Konovsky & Organ, 1996)

<b>Dimensão</b>	<b>Itens</b>
<b>Altruísmo</b>	<p>Ajudo os colegas que tenham trabalho acumulado.</p> <p>Ajudo os colegas que tenham estado ausentes do trabalho.</p> <p>Ajudo a tornar os colegas mais produtivos.</p> <p>Ajudo a orientar os colegas novos mesmo que isto não tenha sido solicitado.</p> <p>Partilho materiais pessoais com os colegas se for necessário para ajudá-los no seu trabalho.</p>
<b>Cortesia</b>	<p>Respeito os direitos e privilégios dos outros.</p> <p>Peço opinião de outras pessoas que poderão ser afetadas pelas minhas ações/decisões.</p> <p>Informo os colegas antes de ações importantes.</p>
<b>Desportivismo</b>	<p>Reclamo muito sobre assuntos triviais. (R)</p> <p>Encontro sempre falhas no que a Organização está a fazer. (R)</p> <p>Expresso ressentimento com algumas mudanças introduzidas pelos gestores. (R)</p> <p>Penso unicamente nos meus problemas e não nos dos outros. (R)</p> <p>Não presto atenção nos anúncios, mensagens ou material impresso que traz informação sobre a Organização. (R)</p>
<b>Conscienciosidade</b>	<p>Sou sempre pontual.</p> <p>A minha assiduidade é superior à média.</p> <p>Aviso antecipadamente quando estou incapaz de ir para o trabalho.</p>

	Mantenho o lugar do trabalho limpo.
<b>Virtude Cívica</b>	Estou informado sobre o desenvolvimento da Organização. Estou presente e participo nas reuniões em relação à Organização.

Tal como aconteceu na escala de Liderança, também na escala de CCO houve a necessidade de agrupar os itens que compunham cada um dos fatores já conhecidos, para que se pudessem calcular as principais medidas estatísticas. Para isso, selecionaram-se os itens correspondentes a cada um dos cinco fatores (altruísmo, cortesia, conscienciosidade, desportivismo e virtude cívica) e calculou-se a média, com recurso ao *SPSS*, obtendo-se, assim, as cinco variáveis propostas pelos autores com os respetivos itens. As principais medidas estatísticas destas cinco variáveis são apresentadas na tabela 34.

**Tabela 34.** Principais medidas estatísticas relativas às variáveis de CCO.

	N	Média	DP	Mediana	Min	Máx	K-S	Sig. (p)
<b>Altruísmo</b>	190	6.11	0.82	6.40	3	7	0.152	.000
<b>Cortesia</b>	190	6.34	0.83	6.67	2	7	0.225	.000
<b>Desportivismo</b>	190	5.43	1.18	5.60	1	7	0.092	.000
<b>Conscienciosidade</b>	190	6.37	0.75	6.75	2.75	7	0.213	.000
<b>Virtude cívica</b>	190	6.29	0.85	6.50	2	7	0.206	.000

**Legenda:** K-S = teste de Kolmogorov-Smirnov; DP = Desvio-Padrão; Min = Mínimo; Máx= Máximo.

É possível depreender através da tabela que, analisando a amostra composta por 190 indivíduos, a medida de CCO que apresenta uma média mais alta é a medida de conscienciosidade, medida esta que apresenta, igualmente, o menor desvio-padrão (M = 6.37; DP = 0.75). A medida que apresenta uma média mais baixa é a medida de desportivismo que apresenta, também, o maior desvio-padrão (M = 5.43; DP = 1.18). A partir do teste *Kolmogorov-Smirnov* (K-S) percebeu-se que nenhuma destas variáveis segue distribuição normal, já que o valor da significância é inferior a .05, valor este referido por Field (2009).

Antes de se testarem as hipóteses necessárias, é importante clarificar um aspeto que diz respeito ao pressuposto da normalidade das variáveis analisadas. Os testes de *Kolmogorov-Smirnov* efetuados mostram que nenhuma das variáveis analisadas segue distribuição normal. Porém, e de acordo com o *Teorema do Limite Central* (Marôco, 2011),

pode afirmar-se, de um modo geral, que amostras de dimensão superior a 25-30 (i.e., para amostras de dimensão razoável) a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal. Assim, este teorema garante que, para amostras de dimensão razoável, a média tem distribuição normal, mesmo que a variável, para a qual se quer calcular a média, não tenha uma distribuição normal. Uma vez que a amostra desta investigação é composta por 190 indivíduos, pode considerar-se que as médias de todas as variáveis atrás analisadas seguem uma distribuição normal, pelo que serão assim tratadas aquando da sua análise estatística, tratada no próximo ponto. Esta condição é necessária para que se possam realizar os testes paramétricos (Marôco, 2011).

**5.3. Validação das hipóteses de investigação.** Para que as hipóteses formuladas nesta investigação pudessem ser testadas, e uma vez que as mesmas previam a existência de relação entre as escalas utilizadas, esta investigação socorreu-se de testes paramétricos para comparar grupos ou para explorar relações entre variáveis, uma vez que os testes paramétricos são mais potentes do que os correspondentes testes não paramétricos, apresentando maior probabilidade de detetar um efeito real na população (Marôco, 2011). Os testes utilizados foram a correlação de *Pearson*, teste de regressão linear, teste *t* para duas amostras independentes e *one-way* ANOVA.

O coeficiente de correlação de *Bravais-Pearson*, ou simplesmente coeficiente de *Pearson*, é uma medida de associação linear entre variáveis quantitativas, cujo coeficiente varia entre -1 e +1 ( $-1 \leq R \leq 1$ ) (Marôco, 2011; Pestana & Gageiro, 2008; Field, 2009). Se  $r > 0$ , as variáveis variam no mesmo sentido; se  $r < 0$ , as variáveis variam em sentido oposto. O valor absoluto da correlação indica a intensidade da associação entre as várias variáveis. Os valores da correlação de *Pearson* podem ser consultadas na tabela 35.

**Tabela 35.** Valores da correlação de *Pearson*. (Fonte: construído a partir de Marôco, 2011)

Valor da correlação	Tipo de correlação
$ r  < 0.25$	Fraca
$0.25 \leq  r  < 0.5$	Moderada
$0.5 \leq  r  < 0.75$	Forte
$ r  \geq 0.75$	Muito Forte

Assim, e de uma forma geral, Marôco (2011) considera que as correlações são: (i) fracas quando  $|r| < 0.25$ ; (ii) moderadas para  $0.25 \leq |r| < 0.5$ ; (iii) fortes para  $0.5 \leq |r| < 0.75$ ; (iv) muito fortes se  $|r| \geq 0.75$ . O coeficiente de *Pearson* exige uma relação linear entre duas variáveis e que os dados sejam oriundos de uma distribuição normal bidimensional, para se poder inferir (Pestana & Gageiro, 2008).

Uma regressão linear é usada quando se pretende prever o valor de uma variável com base no valor de outra variável. A variável que se pretende prever é chamada de variável dependente (ou, às vezes, a variável de resultado) e a variável que se utiliza para prever o valor da outra variável é chamada de variável independente (ou, às vezes, variável preditora) (Field, 2009). Uma vez que na investigação se utilizam duas variáveis independentes (os dois estilos de liderança) para se prever uma variável dependente (CCO), será, para isso, realizada

uma regressão linear múltipla. O estudo da regressão linear múltipla descreve, desta forma, uma relação entre um conjunto de variáveis quantitativas independentes e uma variável dependente, também ela quantitativa. A relação entre duas ou mais variáveis pode ser de dependência funcional ou de mera associação (nenhuma das variáveis pode ser tida como dependente da outra, mas apenas que elas variam em conjunto) (Guimarães & Cabral, 1997; Marôco, 2011). Esta técnica pode ser aplicada fazendo entrar todas as variáveis independentes de forma simultânea, ou fazendo entrar estas variáveis uma a uma. Nesta investigação, optou-se por se fazerem entrar as variáveis uma a uma, método este também designado de passo-a-passo ou *Stepwise* (Marôco, 2011; Hill & Hill, 2008). A necessidade de se efetuar uma regressão linear prende-se, assim, com o facto de a correlação apenas quantificar o quão bem as variáveis se relacionam umas com as outras. Em contrapartida, com a regressão é possível pensar em “causa-efeito”, percebendo-se, desta forma, se alguma variável tem poder preditivo na outra.

O teste *t* para duas amostras independentes aplica-se sempre que se pretende comparar as médias de uma variável quantitativa em dois grupos diferentes de sujeitos e se desconhecem as respetivas variâncias populacionais (Pestana & Gageiro, 2008). O teste *t* só deve ser utilizado para comparar as médias de duas, e apenas duas, populações (das quais foram extraídas duas amostras) (Marôco, 2011).

O teste *one-way* ANOVA analisa o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são, ou não, iguais entre si (Pestana & Gageiro, 2008). Contrariamente ao teste *t*, o ANOVA permite a comparação de médias de duas ou mais populações, tendo como requisito a distribuição da variável em estudo ser normal e as variâncias homogéneas (Marôco, 2011).

Por forma a que sejam respondidos, na sua plenitude, os três conjuntos de hipóteses propostos por esta investigação, achou-se interessante realizar os testes estatísticos utilizando a escala original de liderança proposta por Podsakoff e colegas (1990), composta por sete variáveis, bem como a escala de liderança que resultou da análise fatorial realizada nesta investigação, composta por apenas duas variáveis.



		TRF	Ident	Mod	Prom	Expec	Apoio	Intel
Cortesia	R	0.287**	0.319**	0.275**	0.272**	0.180*	0.174*	0.233**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.013	.016	.001
	N	190	190	190	190	190	190	190
Desportivismo	R	0.228**	0.194**	0.226**	0.215**	-0.098	0.381**	0.204**
	Sig.	.002	.007	.002	.003	.181	.000	.005
	N	190	190	190	190	190	190	190
Conscienciosidade	R	0.063	0.105	0.063	0.044	0.091	-0.018	0.038
	Sig.	.388	.148	.388	.546	.212	.800	.605
	N	190	190	190	190	190	190	190
Virtude Cívica	R	0.341**	0.356**	0.346**	0.318**	0.303**	0.115	0.313**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.113	.000
	N	190	190	190	190	190	190	190

**Legenda:** TRF= Liderança Transformacional; Ident=Identificação e Articulação de uma Visão; Mod=Fornece um Modelo Apropriado; Prom=Promover a Aceitação de Objetivos; Expec=Criar expectativas de elevado desempenho; Apoio=Promover Apoio Individualizado; Intel=Estimulação Intelectual.

Quanto à relação entre a liderança transacional e os CCO, os resultados da correlação revelam que a liderança transacional se relaciona positivamente com os CCO, cujo valor apresentado entre a correlação de ambos é de 0.346, sendo, portanto, uma correlação moderada. A liderança transacional relaciona-se, assim, positivamente com os CCO, bem como com todas as suas dimensões de altruísmo, cortesia, desportivismo e virtude cívica ( $0.270 \leq r \leq 0.346$ ). De referir que o mesmo acontece com a dimensão de liderança transformacional, que se relaciona positivamente com todas os CCO, bem como com as dimensões de altruísmo, cortesia, desportivismo e virtude cívica. Todos os resultados, de forma sucinta, poderão ser encontrados na tabela 37.

Assim, pode afirmar-se que, quanto maior for a presença do estilo de liderança Transacional demonstrado pelos Diretores das Escolas, maior será o nível de CCO demonstrado pelos professores. A H1b que referia que a liderança Transacional dos Diretores das Escolas está positivamente relacionada com os comportamentos de cidadania organizacional dos professores fica, assim, confirmada.

**Tabela 37.** Correlações entre a Liderança Transacional e os CCO.

	CCO	Alt	Cort	Dsprt	Consc	VC
--	-----	-----	------	-------	-------	----

		CCO	Alt	Cort	Dsprt	Consc	VC
Liderança Transacional	R	0.346**	0.297**	0.270**	0.274**	0.043	0.277**
	Sig.	.000	.000	.000	.000	.555	.000
	N	190	190	190	190	190	190

**Legenda:** CCO= Comportamentos de Cidadania Organizacional; Alt=Altruísmo; Mod=Fornecer um Modelo Apropriado; Cort=Cortesia; Dsprt=Desportivismo; Consc=Conscienciosidade; VC=Virtude Cívica.

De seguida, realizou-se um teste de regressão linear múltipla entre a variável dependente, CCO, e as variáveis independentes, nomeadamente, “Liderança Transformacional” e “Liderança Transacional”. Neste sentido, pretendia-se perceber se algum destes estilos de liderança seria preditor dos CCO. Os valores aqui mencionados podem ser consultados, na sua íntegra, no anexo G.

Ao se efetuar uma regressão múltipla tendo como variável dependente os CCO, verificou-se que apenas uma das duas variáveis independentes que poderiam ser potenciais preditores dos CCO foram consideradas significativas para entrar no modelo de regressão linear: Liderança Transacional. O modelo de regressão linear múltiplo encontrado com este preditor é significativo do ponto de vista estatístico ( $F = 25.541$ ;  $p < .05$ ), embora explique apenas 11,5% da variabilidade dos CCO ( $R^2$  ajustado = 0.115). Uma vez que ( $\beta = 0.139$ ), sendo este o valor do coeficiente não-padronizado, e sendo ele positivo, conclui-se que havendo uma alteração dos comportamentos de liderança transacional, irá originar uma alteração positiva nos CCO demonstrados pelos professores. Estes valores podem ser consultados na tabela 38.

**Tabela 38.** Modelo de Regressão Linear resultante dos estilos de liderança transformacional/transacional (variáveis independentes) e os CCO (variável dependente).

	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado	$\beta$	sig
Liderança Transacional	0.346	0.120	0.115	0.139	.000

5.3.1.2. *Escala de Liderança resultante da análise fatorial.* Utilizando-se a escala de liderança que resultou da análise fatorial realizada nesta investigação, composta por apenas duas variáveis — líder com orientação para as pessoas e líder com orientação para a tarefa —, procedeu-se à realização do teste da correlação de *Pearson*. Para tal, utilizaram-se os fatores extraídos resultantes da análise fatorial.

Os resultados da correlação de *Pearson* revelam que o líder com orientação para as pessoas se relaciona de forma positiva e de forma estatisticamente significativa com os CCO, cujo valor apresentado entre a correlação de ambos é de 0.339, sendo, portanto, uma correlação moderada. Este estilo de liderança relaciona-se, assim, positivamente com os CCO, bem como com as dimensões de altruísmo, cortesia, desportivismo e virtude cívica ( $0.242 \leq r \leq 0.331$ ). Os resultados, de forma sucinta, poderão ser encontrados na tabela 39.

Assim, pode afirmar-se que, quanto maior for a presença do estilo de liderança com orientação para as pessoas demonstrado pelos Diretores das Escolas, maior será o nível de CCO demonstrado pelos professores.

**Tabela 39.** Correlações entre o estilo de liderança com orientação para as pessoas e os CCO.

		CCO	Alt	Cort	Dspirt	Consc	VC
Liderança com orientação para as pessoas	R	0.339**	0.277**	0.288**	0.242**	0.060	0.331**
	Sig.	.000	.000	.000	.001	.409	.000
	N	190	190	190	190	190	190

**Legenda:** CCO= Comportamentos de Cidadania Organizacional; Alt=Altruísmo; Cort=Cortesia; Dspirt=Desportivismo; Consc=Conscienciosidade; VC=Virtude Cívica.

Os resultados da correlação de *Pearson* revelam que o líder com orientação para a tarefa se relaciona negativamente, mas de forma estatisticamente insignificante com os CCO, sendo o valor apresentado entre a correlação de ambos de -0.086. Quanto à relação entre este estilo de liderança e as dimensões de CCO, conclui-se que este estilo de liderança: se relaciona positivamente e de forma significativa com a dimensão de virtude cívica, sendo o valor da correlação entre ambos de 0.195, logo, uma correlação fraca; se relaciona negativamente e de forma significativa com a dimensão de desportivismo, sendo o valor da correlação entre ambos de -0.342, logo, uma correlação moderada. Uma vez que os itens da dimensão de desportivismo estavam redigidos de forma negativa, e dado que o resultado da correlação é negativo, então conclui-se que um estilo de liderança orientado para a tarefa se

relaciona de forma positiva com o desportivismo. Todos os resultados, de forma sucinta, poderão ser encontrados na tabela 40.

Assim, pode afirmar-se que, quanto maior for a presença do estilo de liderança com orientação para a tarefa demonstrado pelos Diretores das Escolas, menor será o nível de CCO demonstrado pelos professores.

**Tabela 40.** Correlações entre o estilo de liderança com orientação para a tarefa e os CCO.

		CCO	Alt	Cort	Dspirt	Consc	VC
<b>Liderança com orientação para a tarefa</b>	<b>R</b>	-0.086	0.062	0.047	-0.342**	0.099	0.195**
	<b>Sig.</b>	.237	.397	.519	.000	.174	.007
	<b>N</b>	190	190	190	190	190	190

**Legenda:** CCO= Comportamentos de Cidadania Organizacional; Alt=Altruísmo; Cort=Cortesia; Dspirt=Desportivismo; Consc=Conscienciosidade; VC=Virtude Cívica.

De seguida, realizou-se um teste de regressão linear múltipla entre a variável dependente, CCO, e as variáveis independentes, nomeadamente, “Líder com orientação para as pessoas” e “Líder com orientação para a tarefa”. Neste sentido, pretendia-se perceber se algum destes estilos de liderança seria preditor dos CCO. Os valores aqui mencionados podem ser consultados, na sua íntegra, no anexo G.

Ao se efetuar uma regressão múltipla tendo como variável dependente os CCO, verificou-se que apenas uma das duas variáveis independentes que poderiam ser potenciais preditores dos CCO foram consideradas significativas para entrar no modelo de regressão linear: o líder com orientação para as pessoas. O modelo de regressão linear múltiplo encontrado com este preditor é significativo do ponto de vista estatístico ( $F = 24.370$ ;  $p < .05$ ), embora explique apenas 11% da variabilidade dos CCO ( $R^2$  ajustado = 0,110). Uma vez que ( $\beta=0.212$ ), sendo este o valor do coeficiente não-padronizado, e sendo ele positivo, conclui-se que havendo uma alteração dos comportamentos orientados para as pessoas, irá originar uma alteração positiva nos CCO demonstrados pelos professores. Estes valores podem ser consultados na tabela 41.

**Tabela 41.** Modelo de Regressão Linear resultante dos estilos de liderança orientados para as pessoas/tarefa (variáveis independentes) e os CCO (variável dependente).

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>R<sup>2</sup> ajustado</b>	<b>β</b>	<b>sig</b>
<b>Líder com orientação para as pessoas</b>	0.339	0.115	0.110	0.122	.000

**5.3.2. Relação entre estilos de Liderança e as variáveis sociodemográficas.** Para se poder testar o conjunto de hipóteses H2, a investigação socorreu-se do teste *t* para amostras independentes e do teste *one-way* ANOVA. Todos os valores mencionados sobre as relações doravante mencionadas poderão ser encontrados, na sua íntegra, no anexo H.

**5.3.2.1. Escala original de Liderança.** Utilizando-se a escala original de liderança proposta por Podsakoff e colegas (1990), os resultados do teste *t* revelam que, em relação ao *sexo* dos professores, são as professoras quem percebem um nível mais elevado da subdimensão de liderança transformacional “Promover apoio individualizado” nos Diretores das Escolas ( $F = 5.352$ ;  $p = .022$ ;  $M = 4.60$ ). As comparações do sexo com as restantes dimensões revelam que os valores médios são muito próximos nos dois sexos, não havendo diferenças estatísticas significativas. Estes valores poderão ser encontrados, de forma sucinta, na tabela 42.

**Tabela 42.** Teste *t* para amostras independentes entre os estilos de Liderança (transformacional/transacional) e a variável sexo.

Dimensão	Sexo	n	Média	DP	F	<i>p</i>
Promover apoio individualizado	Masculino	59	4.39	1.08	5.352	<b>.022</b>
	Feminino	131	4.60	1.38		

Os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que, em relação à *idade* dos professores, praticamente todas as subdimensões de liderança transformacional se relacionam fortemente com a idade dos professores, com exceção das subdimensões “Promover apoio individualizado” e “Estimulação intelectual”, cujo *sig* > .05. Também as idades dos professores se relacionam na totalidade com a liderança transacional. Neste sentido, são os professores cujas idades são superiores ou iguais a 60 anos que percebem os Diretores escolares como adotando um estilo de liderança mais transacional ( $M=6.09$ ); em relação à percepção dos professores sobre o estilo de liderança transformacional adotado pelos Diretores das escolas, também aqui se destacam os professores com idades iguais ou superiores a 60 anos ( $M=5.77$ ). Desta forma, pode daqui concluir-se que estes professores percebem os Diretores das escolas como adotando um estilo mais transacional do que transformacional. Todas as restantes intervalos de idade revelam que os professores percebem o seu Diretor da Escola como tendo um estilo mais transformacional. Estes valores poderão ser consultados na tabela 43.

**Tabela 43.** Análise da variância (ANOVA) entre os estilos de Liderança (transformacional/transacional) e a variável idade.

<b>Dimensão</b>	<b>Idade</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Liderança Transacional</b>	20-29	1	3.00	—	2.744	<b>.030</b>
	30-39	22	4.88	1.76		
	40-49	80	5.08	1.33		
	50-59	77	4.63	1.71		
	60 ou mais	10	6.09	0.76		
<b>Liderança Transformacional</b>	20-29	1	3.74	—	3.026	<b>.019</b>
	30-39	22	4.88	1.40		
	40-49	80	5.27	1.97		
	50-59	77	4.72	1.49		
	60 ou mais	10	5.77	0.55		
<b>Identificação e Articulação de uma Visão</b>	20-29	1	3.00	—	2.733	<b>.030</b>
	30-39	22	4.93	1.63		
	40-49	80	5.39	1.28		
	50-59	77	4.85	1.59		
	60 ou mais	10	5.90	0.88		
<b>Fornecer um modelo apropriado</b>	20-29	1	1.67	—	4.149	<b>.003</b>
	30-39	22	5.00	1.81		
	40-49	80	5.37	1.41		
	50-59	77	4.62	1.93		
	60 ou mais	10	6.17	0.89		
<b>Promover a aceitação dos objetivos</b>	20-29	1	4.75	—	2.689	<b>.033</b>
	30-39	22	5.14	1.77		
	40-49	80	5.60	1.32		
	50-59	77	4.98	1.93		
	60 ou mais	10	6.43	0.73		
<b>Criar expectativas de elevado desempenho</b>	20-29	1	3.00	—	3.069	<b>.018</b>
	30-39	22	4.45	1.44		
	40-49	80	5.26	1.24		
	50-59	77	4.78	1.35		
	60 ou mais	10	5.40	1.26		

Em relação às *habilitações literárias* dos professores, os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que não existe qualquer relação entre esta variável e os estilos de liderança, na medida em que todos os valores de *sig* variam entre .174 e .827, valores estes bastante superiores ao estipulado de .05. O mesmo acontece quanto à *antiguidade profissional* dos professores e quanto ao *nível/ciclo* que estes lecionam, cujos valores de *sig* se encontram substancialmente acima do valor máximo estipulado.

Quanto ao *vínculo profissional* dos professores, os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que, na sua globalidade, não aparenta existir uma relação entre este e a percepção dos professores quanto ao estilo de liderança dos Diretores das escolas. A única exceção encontra-se na subdimensão de liderança transformacional “Criar expectativas de elevado desempenho”, cujo *sig* é inferior a .05. Neste sentido, percebe-se nesta subdimensão que são os professores com vínculo profissional de “Quadro de Escola” que percecionam esta subdimensão de forma mais alta que os restantes (M=5.28). Estes valores poderão ser encontrados, de forma sucinta, na tabela 44.

**Tabela 44.** Análise da variância (ANOVA) entre o estilo de Liderança (transformacional/transacional) e a variável vínculo profissional.

Subdimensão	Vínculo profissional	n	Média	DP	F	p
<b>Criar expectativas de elevado desempenho</b>	Contrato a Termo	22	4.38	1.29	2.803	<b>.041</b>
	Quadro de Escola	64	5.29	1.29		
	Quadro de Agrupamento	73	4.87	1.40		
	Quadro de Zona Pedagógica	31	4.99	1.19		

Por último, quanto ao *local* onde os professores exercem funções, os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que praticamente todas as subdimensões de liderança transformacional se relacionam fortemente com esta variável, com exceção das subdimensões “Identificação e articulação de uma visão” e “Criar expectativas de elevado desempenho”, cujo *sig* > .05. Quanto às subdimensões de liderança transformacional, os professores que trabalham num agrupamento demonstram uma percepção mais alta nas subdimensões “Promover a aceitação dos objetivos” e “Promover apoio individualizado”, enquanto que os professores que trabalham numa escola não-agrupada demonstram uma percepção mais alta nas subdimensões “Fornecer um modelo apropriado” e “Estimulação intelectual”. Também o local onde os professores exercem funções se relaciona na totalidade com a liderança transacional. Neste sentido, são os professores que trabalham num agrupamento que

percecionam os Diretores escolares como adotando um estilo de liderança mais transacional (M=5.07); em relação à percepção dos professores sobre o estilo de liderança transformacional adotado pelos Diretores das escolas, destacam-se os professores que trabalham numa escola não-agrupada (M=5.19). Estes valores poderão ser encontrados na tabela 45.

**Tabela 45.** Análise da variância (ANOVA) entre o estilo de Liderança (transformacional/transacional) e a variável local de trabalho.

<b>Dimensão</b>	<b>Local</b>	<b>n</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
<b>Liderança Transacional</b>	Agrupamento	136	5.07	1.48	4.448	<b>.012</b>
	Mega agrupamento	31	4.17	1.65		
	Escola não-agrupada	23	5.02	1.63		
<b>Liderança Transformacional</b>	Agrupamento	136	5.11	1.24	3.245	<b>.041</b>
	Mega agrupamento	31	4.48	1.51		
	Escola não-agrupada	23	5.19	1.26		
<b>Fornecer um modelo apropriado</b>	Agrupamento	136	5.12	1.69	3.247	<b>.041</b>
	Mega agrupamento	31	4.39	1.90		
	Escola não-agrupada	23	5.49	1.45		
<b>Promover a aceitação dos objetivos</b>	Agrupamento	136	5.51	1.52	3.787	<b>.024</b>
	Mega agrupamento	31	4.62	1.96		
	Escola não-agrupada	23	5.24	1.82		
<b>Promover apoio individualizado</b>	Agrupamento	136	4.69	1.20	5.829	<b>.004</b>
	Mega agrupamento	31	3.83	1.42		
	Escola não-agrupada	23	4.58	1.44		
<b>Estimulação intelectual</b>	Agrupamento	136	5.17	1.51	3.211	<b>.043</b>
	Mega agrupamento	31	4.44	1.65		
	Escola não-agrupada	23	5.34	1.56		

Testado o conjunto de hipóteses H2, verifica-se, desta forma, que a percepção dos professores em relação ao estilo de liderança (transformacional/transacional) adotado pelos Diretores das escolas varia consoante algumas variáveis demográficas, nomeadamente, o sexo (apenas uma subdimensão), idade, vínculo profissional (apenas uma subdimensão) e local de trabalho dos professores. Neste sentido, confirmam-se as hipóteses H2b e H2g, rejeitando-se, assim, as hipóteses H2a, H2c, H2d, H2e e H2f.

5.3.2.2. *Escala de Liderança resultante da análise fatorial.* Utilizando-se a escala de liderança que resultou da análise fatorial realizada nesta investigação, os resultados do teste *t* revelam que, em relação ao *sexo* dos professores, não aparenta existir uma relação estatisticamente significativa entre estas variáveis, concluindo-se apenas que os valores médios são muito próximos nos dois sexos.

Os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que, em relação à *idade* dos professores, o estilo de liderança com orientação para as pessoas relaciona-se fortemente com a idade dos professores, não havendo relação estatisticamente significativa com o estilo de liderança com orientação para a tarefa. Neste sentido, são os professores cujas idades são superiores ou iguais a 60 anos que percecionam os Diretores escolares como adotando um estilo de liderança mais orientado para a pessoas (M=6.11); as restantes faixas de idade percecionam, igualmente, os Diretores das escolas como adotando um estilo de liderança mais orientado para as pessoas, do que para a tarefa. Desta forma, pode daqui concluir-se que estes professores percecionam os Diretores das escolas como adotando um estilo mais orientado para as pessoas do que para a tarefa. Estes valores poderão ser consultados na tabela 46.

**Tabela 46.** Análise da variância (ANOVA) entre o estilo de Liderança (orientado para as pessoas/tarefa) e a variável idade.

Estilo de Liderança	Idade	n	Média	DP	F	p
<b>Líder orientado para as pessoas</b>	20-29	1	3.39	—	2.744	<b>.018</b>
	30-39	22	5.01	0.36		
	40-49	80	5.39	0.14		
	50-59	77	4.79	0.19		
	60 ou mais	10	6.11	0.23		

Em relação às *habilitações literárias* dos professores, os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que não existe qualquer relação estatisticamente significativa entre esta variável e os estilos de liderança, na medida em que todos os valores de *sig* são de .242 e .859, valores estes bastante superiores ao estipulado de .05. O mesmo acontece quanto à *antiguidade profissional*, ao *nível/ciclo* que estes lecionam, e ao *vínculo profissional*, cujos valores de *sig* se encontram substancialmente acima do valor máximo estipulado.

Por último, quanto ao *local* onde os professores exercem funções, os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que existe uma relação significativa entre esta variável e os líderes com orientação para as pessoas ( $F=3.501$ ;  $p=.032$ ). Não existe relação estatisticamente significativa entre esta variável e o estilo de liderança orientado para a tarefa. Neste sentido, são os professores que trabalham numa escola não-agrupada que percecionam o seu Diretor como adotando um estilo de liderança mais orientado para as pessoas ( $M=5.31$ ), sendo os professores que lecionam num mega agrupamento os que revelam uma média mais baixa ( $M=4.48$ ). Estes valores poderão ser encontrados na tabela 47.

**Tabela 47.** Análise da variância (ANOVA) entre o estilo de Liderança (orientado para as pessoas/tarefa) e a variável local de trabalho.

Estilo de Liderança	Local	n	Média	DP	F	p
Líder orientado para as pessoas	Agrupamento	136	5.25	0.13	3.501	<b>.032</b>
	Mega agrupamento	31	4.48	0.31		
	Escola não-agrupada	23	5.31	0.31		

Testado o conjunto de hipóteses H2, verifica-se, desta forma, que a perceção dos professores em relação ao estilo de liderança (orientado para as pessoas/tarefa) adotado pelos Diretores das escolas varia consoante algumas variáveis demográficas, nomeadamente, a idade e o local onde os professores trabalham.

**5.3.3. Relação entre as variáveis sociodemográficas e os CCO.** Para se poder testar o conjunto de hipóteses H3, a investigação socorreu-se do teste *t* para amostras independentes e do teste *one-way* ANOVA. Todos os valores mencionados sobre as relações doravante mencionadas poderão ser encontrados, na sua íntegra, no anexo I.

Os resultados do teste *t* revelam que, em relação ao *sexo* dos professores, não aparenta existir relação significativa entre esta variável e os CCO demonstrados pelos professores, com exceção de uma dimensão de CCO: cortesia ( $F = 7.742$ ;  $p = .006$ ). Nesta dimensão, são as professoras quem se destacam ( $M=6.44$ ). Estes valores podem ser consultados na tabela 48.

**Tabela 48.** Teste *t* para amostras independentes entre os CCO e a variável sexo.

Dimensão	Sexo	n	Média	DP	F	p
Cortesia	Masculino	59	6.12	1.02	7.742	<b>.006</b>
	Feminino	131	6.44	0.71		

Os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que, em relação à *idade* dos professores, praticamente todas as dimensões de CCO não se relacionam com a idade dos professores, com exceção da dimensão virtude cívica ( $F = 3.249$ ;  $p = .013$ ). Neste sentido, são os professores cujas idades são superiores ou iguais a 60 anos que demonstram mais comportamentos de virtude cívica ( $M=6.55$ ). Estes valores podem ser encontrados, de forma sucinta, na tabela 49.

**Tabela 49.** Análise da variância (ANOVA) entre os CCO e a variável idade.

Dimensão	Idade	n	Média	DP	F	p
Virtude Cívica	20-29	1	3.50	—	3.249	<b>.013</b>
	30-39	22	6.34	0.64		
	40-49	80	6.24	0.91		
	50-59	77	6.34	0.82		
	60 ou mais	10	6.55	0.55		

Em relação às *habilitações literárias* dos professores, os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que não existe qualquer relação entre esta variável e os CCO, na medida

em que todos os valores de *sig* são bastante superiores ao estipulado de .05. O mesmo acontece com a variável *nível/ciclo* que os professores lecionam, e ao *local* onde os professores exercem funções, cujo *sig* também ultrapassa o valor máximo estipulado.

Quanto à *antiguidade profissional* dos professores, os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que existe uma forte relação entre esta variável e os comportamentos de cidadania organizacional demonstrados pelos professores ( $F = 3.760$ ;  $p = .012$ ). Na dimensão de CCO, são os professores com antiguidade profissional entre os 20 ou mais anos que demonstram mais CCO ( $M=6.13$ ); por outro lado, são os professores com antiguidade profissional entre os 5 e 9 anos que tendem a demonstrar menos CCO ( $M=5.34$ ). Em relação às dimensões de CCO, a antiguidade profissional dos professores relaciona-se com as dimensões de altruísmo, cortesia, conscienciosidade e virtude cívica. Em todas estas dimensões, são os professores com antiguidade profissional entre os 20 ou mais anos de idade que demonstram mais comportamentos de cidadania ( $6.13 \leq M \leq 6.47$ ), sendo a média destes comportamentos, nestes professores, mais elevada na dimensão de conscienciosidade. Estes valores podem ser encontrados na tabela 50.

**Tabela 50.** Análise da variância (ANOVA) entre os CCO e a variável antiguidade profissional.

Dimensão	Antiguidade	n	Média	DP	F	p
<b>Comportamentos de Cidadania Organizacional</b>	Entre 1-4 anos	2	5.50	0.33	3.760	<b>.012</b>
	Entre 5-9 anos	2	5.34	1.23		
	Entre 10-20 anos	52	5.86	0.65		
	20 ou mais anos	134	6.13	0.59		
<b>Altruísmo</b>	Entre 1-4 anos	2	4.90	0.42	3.884	<b>.010</b>
	Entre 5-9 anos	2	5.00	1.41		
	Entre 10-20 anos	52	5.97	0.88		
	20 ou mais anos	134	6.19	0.76		
<b>Cortesia</b>	Entre 1-4 anos	2	5.33	0.47	4.054	<b>.008</b>
	Entre 5-9 anos	2	5.00	1.41		
	Entre 10-20 anos	52	6.19	0.93		
	20 ou mais anos	134	6.44	0.76		
<b>Conscienciosidade</b>	Entre 1-4 anos	2	6.25	1.06	3.634	<b>.014</b>
	Entre 5-9 anos	2	5.25	1.06		

Dimensão	Antiguidade	n	Média	DP	F	p
Virtude Cívica	Entre 10-20 anos	52	6.17	0.82		
	20 ou mais anos	134	6.47	0.70		
	Entre 1-4 anos	2	5.25	1.06	4.339	<b>.006</b>
	Entre 5-9 anos	2	4.75	1.77		
	Entre 10-20 anos	52	6.16	0.86		
	20 ou mais anos	134	6.38	0.80		

Em relação ao *vínculo profissional* dos professores, os resultados do teste *one-way* ANOVA revelam que, na sua globalidade, não aparenta existir uma relação entre este e os CCO demonstrados pelos professores. A única exceção acontece na subdimensão conscienciosidade ( $F = 3.247$ ;  $p = .023$ ). Percebe-se, assim, que são os professores com vínculo profissional de “Quadro de Zona Pedagógica” quem tendem a demonstrar mais comportamentos de conscienciosidade ( $M=6.61$ ); pelo contrário, são os professores cujo vínculo profissional é de “Contrato a Termo” quem tende a demonstrar menos comportamentos de conscienciosidade. Os valores podem ser consultados na tabela 51.

**Tabela 51.** Análise da variância (ANOVA) entre os CCO e a variável vínculo profissional.

Dimensão	Vínculo profissional	n	Média	DP	F	p
Conscienciosidade	Contrato a Termo	22	6.16	0.91	3.247	<b>.023</b>
	Quadro de Escola	64	6.21	0.89		
	Quadro de Agrupamento	73	6.48	0.60		
	Quadro de Zona Pedagógica	31	6.61	0.52		

Desta forma, verifica-se que existe uma relação, apenas em alguns casos, entre as variáveis sociodemográficas dos professores e os CCO por eles demonstrados, nomeadamente: sexo, idade, antiguidade profissional e vínculo profissional. O conjunto de hipóteses H3 que referia que existe uma relação entre as variáveis sociodemográficas dos professores e os CCO está, assim, testada. Neste sentido, confirmam-se as hipóteses H3a, H3b, H3d e H3f. Rejeitam-se, assim, as hipóteses H3c, H3e e H3g.

## Capítulo 6: Discussão dos Resultados

Após a análise e apresentação dos resultados deste estudo, é importante sintetizá-los e analisá-los com base na revisão de literatura. Neste sentido, irá procurar estabelecer-se um paralelo entre os resultados encontrados nesta investigação e a revisão de literatura efetuada. É necessário, antes de mais, lembrar que a amostra era constituída, maioritariamente, por mulheres com idades compreendidas entre os 40 e 49 anos e 50 e 59 anos, detentoras de Licenciatura, que lecionam maioritariamente os 3<sup>os</sup> ciclos e ensino secundário, que têm 20 ou mais anos de tempo de antiguidade de serviço, com vínculos em quadros de agrupamento e se encontram a exercer funções em agrupamento. Esta informação significa, por um lado, que os resultados obtidos não se podem dissociar das características da amostra e, por outro lado, que a amostra não reflete todos os professores portugueses que trabalham em escolas, pelo que os resultados aqui alcançados não poderão ser, de todo, generalizáveis. Tão importante como conhecer a amostra que compõe esta investigação, é situá-la no seu contexto — Organização Escolar. Este contexto é extremamente importante e, tal como se averiguou no primeiro capítulo desta investigação, percebe-se que as escolas comportam especificidades que as distinguem das demais organizações. Foram referidas algumas distinções, enfatizando-se a questão da frágil autonomia das escolas que dificulta o papel do Diretor na prossecução dos seus objetivos, o facto de as escolas serem constituídas por uma pluralidade de atores com diferentes formações e perspetivas, que tanto os Diretores como os professores têm a mesma formação profissional, e que, talvez, acima de tudo, a principal meta das escolas passe pela educação dos jovens, o que torna singulares os processos e os produtos. Esta informação é crucial para se perceberem as diferenças entre os resultados aqui apresentados dos resultados apresentados por outros autores, em contextos diferentes.

Nesta discussão, irão ser primeiramente discutidos os principais resultados alcançados através da escala original de Liderança de Podsakoff e colegas (1990), sem se entrar em grandes pormenores. Isto deve-se ao facto de na revisão de literatura se terem enfatizado as questões de liderança transformacional e transaccional, uma vez que são inúmeros os estudos que relacionam estas variáveis com os comportamentos de cidadania organizacional, e daí se ter optado por esta escala quando se construiu o questionário. Todavia, não se irá dar tanta relevância a esta escala na discussão, dado que aquando da análise fatorial, nos dois fatores que emergiram saturaram itens que, além de estatisticamente mais robustos, davam, no seu conjunto, origem a uma nova lógica de pensamento — liderança orientada para as pessoas e liderança orientada para a tarefa. Pode chamar-se a esta lógica de pensamento um *back to*

*basics*, na medida em que estes dois fatores remetem aos primeiros estudos comportamentais e contingenciais/situacionais da teoria de liderança.

Assim sendo, e antes de se proceder à discussão das correlações entre os estilos de liderança transformacional/transacional e os CCO, será oportuno referir que os professores percebem o seu Diretor como adotando um estilo mais transformacional do que transacional, embora os valores das médias sejam próximos (ver anexo E). Este resultado é interessante, principalmente se analisado no contexto atual, contexto este, tal como referido, marcado por grandes mudanças no sistema de ensino português. Tendo em mente as imagens organizacionais propostas por Costa (1998), a escola pode ser vista sob um prisma de *anarquia organizada*, que é uma perspetiva que alerta para a importância de pequenas alterações (períodos de equilíbrio e períodos mais conturbados, que geram desordem) que ocorrem no seio das escolas. Neste sentido, estas mudanças também obrigam os Diretores a assumirem uma postura de liderança, liderança essa que tenta apelar aos valores morais dos seguidores, na tentativa de aumentar a sua consciência sobre questões éticas e mobilizar a sua energia e recursos para reformar as instituições. Por outro lado, se se analisar a escola do ponto de vista *burocrático*, esta visão ainda tem ocupado um lugar de destaque, na medida em que continua a existir uma centralização das decisões no ME, traduzida numa ausência de autonomia, uma regulação pormenorizada de todas as atividades, uma obsessão pelos documentos escritos e procedimentos rotineiros. Isto obriga os Diretores a serem essencialmente gestores, por forma a cumprirem com tudo o que lhes é requerido. Neste sentido, facilmente se percebe que, não sendo exclusivamente gestor ou líder, o papel do Diretor inclui precisamente o de gestor e líder. Ao relembrar o modelo triangular proposto por Rowe (2001), percebe-se que o Diretor deve assumir, assim, uma liderança estratégica.

Quanto à relação entre os estilos de liderança transformacional e transacional e os CCO demonstrados pelos professores, sob o ponto de vista dos mesmos, concluiu-se que, no geral, tanto os estilos de liderança transformacional como transacional apresentam uma correlação positiva e moderada com os CCO dos professores, sendo que apenas o estilo transacional tem poder de predição dos CCO — aumentando os comportamentos de liderança transacional por parte do Diretor, aumentam os CCO por parte dos professores. Os resultados da correlação vão, de alguma forma, ao encontro do que a literatura enfatiza. Por um lado, e seguindo a linha de pensamento de Podsakoff e colegas (1990), os CCO são os principais exemplos dos tipos de comportamentos extra-papel que o líder transformacional é capaz de encorajar, sendo que o líder transformacional consegue influenciar os CCO através da

confiança que os subordinados depositam nele. Estes dados são especialmente interessantes, dado que as escolas estão a passar por períodos de grandes mudanças organizacionais — através dos despachos, normativos e decretos, que vão tecendo alterações no seio das organizações escolares. Neste sentido, é necessário um líder que seja capaz de lidar com os desafios propostos nestes ambientes de mudança, fomentando CCO. Os líderes transacionais, por outro lado, oferecem recompensas em troca do esforço dos seguidores, esclarecendo os papéis e os requisitos das tarefas e utilizando como prática comum a ênfase das regras e das normas estabelecidas, adotando, para isso, recompensas ou punições, quando as metas são, ou não, atingidas (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003; Podsakoff et al., 1990). Tal como referem Ventura, Costa, Neto-Mendes e Castanheira (2005), a gestão tem uma forte ênfase nas escolas em Portugal, dado que os Diretores se limitam a seguir as orientações dadas pelo Ministério da Educação, referindo Coimbra e Neves (2017) que a dimensão transacional estará relacionada com o facto de a gestão da escola ser regulada pelo ME. Neste sentido, Bass (2000) argumentou que as recompensas contingentes atendem às necessidades dos colaboradores, podendo motivá-los a demonstrar CCO. Dada a correlação positiva entre a liderança transacional e os CCO, consegue concluir-se que os professores também percecionam os Diretores como manifestando uma postura de reconhecimento dos professores através de recompensas, premiando os seus esforços. Assim, os professores demonstram mais CCO quando o Diretor que adota este estilo dá um retorno positivo quando estes conseguem um bom desempenho ou quando fazem um bom trabalho, quando o Diretor os elogia sempre que fazem um trabalho acima da média ou quando os cumprimenta quando fazem um excelente trabalho, valorizando, assim, o bom desempenho.

Neste sentido, importa agora perceber se a perceção dos professores em relação ao estilo de liderança transformacional e transacional dos Diretores se altera, conforme as variáveis sociodemográficas dos professores. Assim, constatou-se que esta perceção varia, no geral, de acordo com a idade e o local de trabalho. Também Wanlabeh (2011) encontrou uma relação positiva entre a idade dos professores e o estilo de liderança dos Diretores. Quanto à idade, destacam-se aqui os professores com idades iguais ou superiores a 60 anos, uma vez que apresentam a maior média quer na liderança transformacional quer na liderança transacional, sendo superior o valor da média na liderança transacional ( $M=6.09$ ). As restantes idades percecionam o seu Diretor como adotando um estilo mais transformacional. Consegue-se, assim, depreender que são os professores com uma idade mais elevada que valorizam mais os comportamentos de recompensa contingente, isto é, valorizam mais a troca adequada de recursos. Por outro lado, os professores com menos idade valorizam mais um

estilo de liderança transformacional, ou seja, o Diretor oferece-lhes um propósito que transcende os objetivos de curto prazo, podendo estes se concentrarem em necessidades intrínsecas de ordem superior. Em relação ao local onde os professores exercem funções, os professores que exercem funções num agrupamento veem o Diretor como exercendo um estilo mais transacional ( $M=5.07$ ), enquanto que os professores que lecionam em escolas não-agrupadas vêem o Diretor como exercendo um estilo mais transformacional ( $M=5.19$ ). Com a fusão das escolas em agrupamentos, isto tem algumas implicações ao nível da gestão das escolas: perde-se a questão da gestão de proximidade que consegue resolver de forma oportuna questões relacionadas com alunos, professores, pais ou na gestão de processos. Mas, acima de tudo, com a fusão das Direções, gerir agrupamentos passa a ser uma questão mais complicada, devido ao elevado número de docentes que poderão constituir cada agrupamento e pela própria distância geográfica entre professores de diversas escolas que sofreram fusão, fusão esta que é apenas do ponto de vista administrativo, mas não físico. Neste sentido, faz todo o sentido que um professor de um agrupamento veja o seu Diretor como exercendo um estilo mais transacional — mais relacionado com o papel da gestão, que demonstre mais respeito pelas regras e pela tradição —, e que um professor de uma escola não-agrupada, isto é, uma escola não incluída em qualquer agrupamento, percecionem o seu Diretor como adotando um estilo mais transformacional.

Tendo discutido as correlações entre os estilos de liderança transformacional, transacional e os CCO, e o impacto das variáveis demográficas na perceção do estilo de liderança, de forma breve, irão agora enfatizar-se os resultados das correlações entre os estilos de liderança orientados para as pessoas e para a tarefa. Tal como já se tinha explanado, das escolas de *Ohio* e *Michigan* resultaram dois estilos de liderança já explorados nesta revisão de literatura, nomeadamente, os líderes com orientação para as pessoas e os líderes com orientação para a tarefa. Tal como se depreendeu pela revisão de literatura, a teoria da liderança desenvolveu-se para além do modelo bidimensional dos comportamentos orientados para as tarefas e para as pessoas, o que não significa, todavia, que o modelo esteja desatualizado. Muito pelo contrário, segundo Euwema, Wendt e Hemmerik (2007), os conceitos de liderança diretiva (orientado para a tarefa, estrutura de iniciação) e de apoio (orientado para as pessoas, consideração) estão entre os conceitos de liderança mais robustos.

Assim sendo, e antes de se proceder à discussão das correlações entre os estilos de liderança orientado para as pessoas e orientado para a tarefa e os CCO, será oportuno referir que os professores percecionam o seu Diretor como adotando um estilo mais orientado para

as pessoas (M=5.13) do que para a tarefa (M=4.41). Tendo já em mente o ambiente conturbado pelo qual as escolas estão a passar, será igualmente oportuno analisar a escola sob o ponto de vista de uma *democracia*. Tal como Costa (1998) já tinha mencionado, esta imagem constitui um dos lugares comuns do discurso educacional. A escola é, segundo esta imagem, marcada por um ambiente de discussão que envolve a participação de toda a comunidade educativa, valorizando-se os comportamentos informais. É precisamente nesta imagem que se enfatiza a importância da liderança e da dinâmica de grupo, no sentido de se conseguir uma maior participação e cooperação organizacional. A título de exemplo, no Conselho Geral estão incluídos os professores, pais, membros dos municípios, entre outros, que têm uma palavra a dizer sobre as alterações que serão efetuadas nas escolas. Cabe, portanto, ao Diretor das escolas, ouvir todos os indivíduos e ter em conta a sua opinião, aquando da tomada de decisões. Percebe-se, assim, que os professores veem o seu Diretor como mais orientado para as pessoas como sendo o único capaz de fazer face às mudanças organizacionais, criando igualmente um ambiente harmonioso. Pode ser feita aqui uma alusão ao estilo de liderança proposto por Likert. Este autor referia que no estilo *democrático/participativo*, a comunicação de duas vias é promovida e é frequentemente usada para a tomada conjunta de decisões importantes, sendo a participação em atividades conjuntas, tais como estabelecer metas e cumpri-las, motivada maioritariamente pelas recompensas simbólicas. Assim, há um clima de maior satisfação das pessoas com consequentes padrões mais elevados de resultados (Auler, 2014). Isto vai ao encontro do que Rajbhandari, Rajbhandari e Loock (2016) concluíram na sua investigação, referindo que os líderes com comportamentos orientados para os relacionamentos são mais eficazes e geram harmonia social. Apesar de os professores percecionarem o seu Diretor como demonstrando um estilo mais orientado para as pessoas, este também não descarta da orientação para a tarefa. Neste sentido, também é importante um líder que esteja orientado para a tarefa e que enfatize o alto desempenho dos colaboradores. Rajbhandari, Rajbhandari e Loock (2016) também concluíram do seu estudo que, enquanto que o líder mais orientado para as pessoas é mais eficaz, um líder mais orientado para a tarefa será mais eficiente. Assim, um estilo de liderança que incorpore tanto um estilo de liderança orientado para as tarefas como um estilo orientado para as pessoas é essencial para que as escolas avancem, sendo que, para isso, perceber o contexto é crucial para decidir que estilo de liderança adotar. Se se tiver em mente o modelo de Blake e Mouton, apesar de estes autores não terem em conta o contexto, afirmavam que o líder *integrador* (9,9), isto é, um líder tanto orientado para as pessoas como para a tarefa, é aquele que sente que o empoderamento, compromisso, confiança e respeito

são os elementos-chave na criação de uma atmosfera de equipa, o que irá resultar automaticamente em alta satisfação e produção dos colaboradores.

Quanto à relação entre os estilos de liderança orientados para as pessoas e orientados para a tarefa e os CCO demonstrados pelos professores, sob o ponto de vista dos mesmos, concluiu-se que o estilo de liderança com orientação para as pessoas se relaciona de forma positiva e moderada com os CCO ( $r = 0.339$ ), bem como com as dimensões de altruísmo, cortesia, desportivismo e virtude cívica. Por seu lado, o estilo de liderança com orientação para a tarefa relaciona-se apenas com a dimensão de desportivismo ( $r = -0.342$ ), logo uma correlação moderada, e com a dimensão de virtude cívica ( $r = 0.195$ ), sendo esta uma correlação fraca. Uma vez que os itens se encontravam redigidos de forma negativa na dimensão do desportivismo, então conclui-se que este estilo de liderança se relaciona de forma igualmente positiva com a dimensão de desportivismo. Dos resultados das correlações depreende-se que existe uma relação linear positiva entre a variável de liderança orientada para as pessoas e a dimensão de CCO, o que não implica, todavia, uma relação de causalidade entre este estilo de liderança e os CCO. Isto é, é válido dizer que os líderes com orientação para as pessoas estão relacionados com os CCO, mas dizer que os líderes com orientação para as pessoas causam CCO ou vice-versa, são afirmações diferentes. É neste sentido que se efetuou um estudo de regressão linear, precisamente para perceber se havia uma relação causa-efeito entre as variáveis ou apenas uma mera relação. Neste sentido, apenas a liderança com orientação para as pessoas tem poder preditivo, isto é, havendo uma alteração positiva dos comportamentos de orientação para as pessoas (ou seja, o Diretor demonstrando mais comportamentos de orientação para as pessoas), irá originar uma alteração positiva nos CCO demonstrados pelos professores (ou seja, os professores demonstram mais CCO). Os resultados da correlação de *Pearson* também vão ao encontro do que é referido por alguns autores na revisão de literatura. A relação positiva entre a liderança com orientação para as pessoas e os CCO é corroborada pelos estudos de Organ e colegas (2006, referidos por Euwema et al., 2007), Le Pine, Erez e Johnson (2002), Organ e Ryan (1995) e Malik, Saleem e Naeem (2016). Smith, Organ e Near (1983) propuseram que os comportamentos de consideração/orientados para as pessoas estivessem relacionados com os CCO, uma vez que líderes que demonstram comportamentos de consideração demonstram eles próprios CCO e, desta forma, os seguidores podem repetir esses CCO, baseados no exemplo do líder. Os autores sugerem que os seguidores demonstram mais CCO com um líder que demonstre mais comportamentos de consideração, num sentido de reciprocidade.

Não existem muitos estudos na revisão de literatura que relacionem os comportamentos de estrutura de iniciação e os CCO dos colaboradores. No entanto, e tal como Harrel (2008) sugere, embora ambos os comportamentos afetem positivamente o desempenho dos colaboradores, não há razão para se acreditar que os comportamentos de estrutura de iniciação se relacionem positivamente com os CCO. Isto deve-se ao facto de, segundo o autor, quando as decisões são feitas hierarquicamente, tal como é o caso em líderes que demonstram comportamentos de estrutura de iniciação, os subordinados tendem a demonstrar menos CCO. Além desta razão, a revisão de literatura permite sugerir que os comportamentos de estrutura de iniciação tenham uma relação menos forte com os CCO do que os comportamentos de consideração, uma vez que são os comportamentos de consideração que se relacionam positivamente com a satisfação (Judge, Piccolo, & Ilies, 2004). Ora, tal como Organ e Ryan (1995) concluíram, a satisfação, por sua vez, está mais relacionada com os CCO (ou desempenho contextual) do que com o desempenho na tarefa. Isto significa que os seguidores de líderes que demonstram comportamentos de consideração estão mais satisfeitos, e seguidores mais satisfeitos são mais propensos a demonstrar CCO. Logo, se os professores estiverem mais satisfeitos, à partida, também estarão mais propensos a demonstrar CCO. Por sua vez, em Podsakoff e colegas (2000), nos comportamentos definidos pela *Teoria do Caminho-Objetivo*, o comportamento apoiante — estilo de liderança com orientação para as pessoas — está positivamente relacionado com todas as dimensões de CCO, enquanto que o comportamento diretivo — estilo de liderança com orientação para a tarefa — se encontra, por sua vez, positivamente relacionado com o altruísmo, cortesia, conscienciosidade e desportivismo. Neste sentido, percebe-se que também o líder com orientação para a tarefa consegue fomentar CCO por parte dos colaboradores. No caso em estudo, os professores, perante um líder com orientação para a tarefa, demonstram maioritariamente comportamentos de desportivismo, mas também de virtude cívica. Isto é, os professores evitam queixas perante os problemas e não se lamentam de forma excessiva, não gastando o seu tempo a queixar-se de assuntos triviais e também revelam envolvimento e participação nas questões relacionadas com as escolas, mantendo-se a par dos assuntos. Perante o contexto em que os Diretores se veem envolvidos, e tendo eles que desempenhar um papel fulcral como gestores, também os professores se sentem motivados a auxiliar, procurando uma participação ativa na vida organizacional e evitando queixas desnecessárias sobre assuntos que, provavelmente, o Diretor não terá autoridade para resolver. Assim, percebe-se a correlação positiva entre o estilo de liderança orientado para as pessoas demonstrado pelos Diretores escolares e os CCO, bem como a correlação positiva entre o

estilo de liderança com orientação para a tarefa e os CCO dos professores, segundo a percepção dos mesmos, assim como os resultados da regressão linear. Desta forma, caso os líderes escolares procurem fomentar CCO por parte dos professores, devem procurar adotar um estilo mais orientado para as pessoas.

Neste sentido, importa agora perceber se a percepção dos professores em relação ao estilo de liderança orientado para as pessoas e orientado para a tarefa dos Diretores se altera, conforme as variáveis sociodemográficas dos professores. Assim, a análise estatística permitiu perceber que as variáveis sociodemográficas que alteram a percepção dos professores em relação ao estilo de liderança do Diretor são a idade e o local onde os professores trabalham. Desta forma, em relação à idade, destacam-se os professores cujas idades são superiores ou iguais a 60 anos que percebem os Diretores escolares como adotando um estilo de liderança mais orientado para as pessoas ( $M=6.11$ ); as restantes faixas de idade percebem, igualmente, os Diretores das escolas como adotando um estilo de liderança mais orientado para as pessoas, do que para a tarefa. Isto significa que, tendo em conta o contexto das escolas, os Diretores optam por utilizar um estilo maioritariamente orientado para as pessoas/relacionamento/consideração, induzindo a uma maior satisfação (à partida) por parte dos professores. Se se pensar na teoria *Path-Goal*, se o Diretor optar pela orientação para as pessoas/apoiante, então o Diretor está a concentrar-se nas necessidades pessoais dos professores. Estes comportamentos incluem tornar o ambiente de trabalho um lugar agradável e expressar preocupação com o bem-estar pessoal dos seguidores. Tal como House tinha definido na sua teoria inicial, o cumprimento das necessidades pessoais dos seguidores pode, quando ligado ao esforço direcionado para os objetivos, aumentar a motivação e o desempenho dos seguidores (House & Mitchell, 1974, referidos por Knight, Shteynberg, & Hanges, 2004). Embora os estudos da escola de Michigan não tivessem em conta o contexto, parece pertinente lembrar que as conclusões destes estudos favoreciam igualmente os líderes que demonstravam uma maior orientação para as pessoas. Embora tanto o estilo orientado para as pessoas como para a tarefa conduzissem a um aumento na produtividade dos colaboradores, este aumento era mais notório na liderança orientada para as pessoas. A diferença prendia-se com o facto de um líder com orientação para a tarefa diminuir a satisfação e aumentar a rotatividade e absentismo dos colaboradores, ao passo que o líder com orientação para as pessoas aumentava a satisfação e diminuía o absentismo. Também os estudos de Ohio concluíram que os seguidores de um líder que demonstrava mais comportamentos de consideração estavam mais satisfeitos e motivados e mostravam mais respeito pelos seus líderes. Uma vez que os professores de todas as idades percebem o seu

Diretor como demonstrando um estilo mais orientado para as pessoas, significa que estes Diretores efetivamente se concentram mais na necessidade das pessoas, dando menos importância às tarefas, focando-se mais em questões de satisfação e motivação. Em relação ao local de trabalho, são os professores que trabalham numa escola não-agrupada que percebem o seu Diretor como adotando um estilo de liderança mais orientado para as pessoas ( $M=5.31$ ), sendo os professores que lecionam num mega agrupamento os que revelam uma média mais baixa ( $M=4.48$ ). Tal como previamente referido, a fusão das escolas em agrupamentos e de agrupamentos em mega agrupamentos trouxe algumas implicações. Professores que lecionam num mega agrupamento não estão em constante contacto com os Diretores (apenas em reuniões mensais/trimestrais), sendo que estes professores, sempre que se depararem com algum problema, é ao coordenador de estabelecimento — responsável pela transmissão de informação de tudo o que se passa ao Diretor —, que terão que contactar. Neste sentido, com este afastamento geográfico e conseqüente menor contacto com o Diretor, percebem-se os valores de média inferior em professores que lecionam em mega agrupamentos. Assim, faz igualmente sentido pensar que os professores que trabalham numa escola não-agrupada, pelo seu contacto diário com os Diretores, poderão sentir de forma mais eficaz os seus comportamentos mais orientados para as pessoas.

Em relação ao conjunto de hipóteses H3 que tinha por base perceber se haveria alguma relação entre as variáveis sociodemográficas dos professores e os CCO por eles demonstrados, concluiu-se que existia uma relação entre o sexo, idade, antiguidade profissional, vínculo profissional e os CCO. Em relação ao sexo, este relaciona-se apenas com uma dimensão dos CCO: cortesia. Nesta dimensão, percebe-se que são as professoras quem demonstram mais comportamentos de cortesia ( $M=6.44$ ), quando comparadas com os homens ( $M=6.12$ ). Antes de mais, um indivíduo que demonstre comportamentos de cortesia considera o impacto das suas ações sobre as outras pessoas. Este resultado, por um lado, contradiz outros estudos que não verificam qualquer relação (Podsakoff *et al.*, 2000). No entanto, parece haver uma justificação teórica para que isto aconteça. Tal como Kidder e McLean Parks (2001) referem, questões como a empatia devem, à partida, influenciar as dimensões dos CCO de cortesia, sendo este traço associado às mulheres (Davis, 1983). Quanto à idade, esta relaciona-se apenas com a dimensão de virtude cívica, sendo os professores cujas idades são superiores ou iguais a 60 anos que demonstram mais comportamentos de virtude cívica ( $M=6.55$ ). Este resultado parece ir ao encontro do estudo levado a cabo por Mauritz (2012), que também encontrou uma relação direta positiva entre a idade dos colaboradores e as dimensões de desportivismo e virtude cívica. Neste caso,

consegue concluir-se que são os professores com maior idade (à partida, que têm mais experiência profissional e mais maturidade), que revelam maior envolvimento e participação responsável na vida política das escolas, indo a todas as reuniões convocadas e mantendo-se a par de tudo o que às escolas diga respeito. No que diz respeito à antiguidade profissional, os resultados estatísticos apontam para a existência de uma relação positiva entre esta variável e os CCO dos professores, com exceção da dimensão de desportivismo. Em todas estas dimensões de CCO, são os professores com antiguidade profissional de 20 ou mais anos de idade que demonstram mais comportamentos de cidadania ( $6.13 \leq M \leq 6.47$ ); por outro lado, são os professores com antiguidade profissional entre os 5 e 9 anos quem tende a demonstrar menos CCO. Isto pode ser justificado se se pensar conjuntamente com o vínculo profissional dos professores. Tal como previamente referido aquando da descrição da amostra, em termos de comparação entre a idade e o vínculo profissional, os professores mais novos tendem a ter um vínculo de contrato a termo, ao passo que os professores mais velhos têm um vínculo de quadro de agrupamento. Assim, os professores com menos idade tendem a ter contratos mais incertos (e.g., contrato a termo), sendo obrigados a concorrer todos os anos, não lhes sendo assegurado o salário quando estes não conseguem colocação. Os professores mais velhos, em contrapartida, tendem já a pertencer a quadros, o que lhes confere mais alguma estabilidade. Assim, em relação ao *vínculo profissional* dos professores, estes relacionam-se apenas com a dimensão de conscienciosidade. São os professores com vínculo profissional de “Quadro de Zona Pedagógica” quem tende a demonstrar mais comportamentos de conscienciosidade ( $M=6.61$ ); pelo contrário, são os professores cujo vínculo profissional é de “Contrato a Termo” quem tende a demonstrar menos comportamentos de conscienciosidade. Isto é, pode traçar-se um paralelismo entre estas três variáveis. Indivíduos com vínculo profissional em Quadros de Zona Pedagógica e com maior antiguidade profissional, pela relativa estabilidade que têm comparativamente aos indivíduos com menos antiguidade profissional e que têm um contrato a termo, estão mais predispostos a demonstrar comportamentos conscienciosos, isto é, executam as suas atividades de um modo que ultrapassa os requisitos mínimos ou o normalmente esperado. Este último aspeto é especialmente interessante, se se pensar no debate em torno dos CCO, que é o facto de estes se traduzirem em comportamentos discricionários. Mesmo que não se tivesse conhecimento de que os superiores e subordinados consideram, frequentemente, os CCO como parte integrante da função (Morrison, 1994), ou que estes já são tidos em conta na avaliação de desempenho (Cunha et al., 2007), ao se analisar os itens que compõem a dimensão de conscienciosidade, percebe-se que estes são compostos por itens maioritariamente ligados à

assiduidade e pontualidade. Uma vez que a cultura portuguesa já é uma cultura marcada por leis precisas e regras implícitas (Santos, 2011), justifica que estes comportamentos de conscienciosidade, ligados ao cumprimento de regras, já se torne uma prática comum. Neste sentido, esta questão põe em causa a primeira definição de CCO de Organ (1988), que incluía o carácter discricionário e da não-recompensa, seguindo-se, para isso, a sua segunda proposta que se foca nestes comportamentos como principais promotores do desempenho contextual e, logo, conduzindo ao sucesso das escolas.

Em suma, percebe-se da análise de dados que ressaltam alguns antecedentes sociodemográficos dos CCO que poderão vir a ser considerados em futuros estudos — sexo, idade, antiguidade profissional e vínculo profissional (no caso das organizações escolares). Da mesma forma, o facto de o desportivismo não estar relacionado com nenhuma variável sociodemográfica remete, por um lado, para a importância de serem identificados os antecedentes sociodemográficos desta dimensão; por outro lado, remete para a ideia de que diferentes CCO têm diferentes antecedentes, pelo haverá uma maior necessidade de se explorar estas relações.



## Parte III – Conclusão

### Capítulo 7. Súmula Conclusiva

Este capítulo terá como principal objetivo tecer algumas considerações ao estudo realizado, referir algumas limitações do estudo e dar possíveis sugestões para futuras investigações.

**7.1. Considerações Finais.** Dadas as especificidades já mencionadas nesta investigação sobre a Organização Escolar, é crucial que esta tenha sido analisada não como uma qualquer outra Organização, mas como um tipo específico. Em termos do papel que esta desempenha na sociedade, a escola, de acordo com Parsons, tem como função principal a preservação e transmissão da cultura da sociedade; Blau e Scott caracterizaram as escolas como organizações que prestam serviços ao público e Etzioni, baseado na sua *teoria da conformidade*, sugere que as escolas são organizações normativas, cujo objetivo principal é a preservação da cultura e que, portanto, o uso do poder normativo, que emprega recompensas e sanções relacionadas com as normas culturais, como honras, louvores e elogios é o que melhor se adequa ao contexto da liderança escolar.

Neste caso, percebeu-se que os estilos de liderança dependem largamente do contexto em que operam, mas também se percebe que, no contexto educativo, não há duas escolas iguais. Isto é, se se analisar a escola sob o ponto de vista da *cultura*, percebe-se que não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola e a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura, que se traduz em diversas manifestações simbólicas, tais como valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias — a escola é uma mini sociedade (Costa, 1998). Tal como Chance e Chance (2002) referem, embora as escolas estejam a sofrer alterações drásticas no seu funcionamento, estas organizações acabam por ser lentas para as questões da mudança, e que as escolas, em particular, são instituições que estão fortemente ligadas à cultura na qual operam.

Tal como se depreendeu pela revisão de literatura, embora se tenha dado grande ênfase às teorias integrativas, mais propriamente aos conceitos de liderança transformacional e transacional, a análise fatorial permitiu que se agrupassem os itens em dois fatores importantes e estatisticamente mais robustos, aos quais se apelidou de liderança orientada para as pessoas e liderança orientada para a tarefa. Tal como Judge, Piccolo e Ilies (2004)

defendem, deveriam (re)introduzir-se as estruturas de iniciação (o estilo diretivo, orientação para a tarefa) e os comportamentos de consideração (apoio, orientação para as pessoas) como estilos de liderança atuais. É precisamente a partir do estilo de liderança adotado pelo Diretor de uma escola que os professores podem, ou não, demonstrar CCO. Estes comportamentos são desejáveis por qualquer Organização, na medida em que se encontram relacionados com elevados níveis de desempenho organizacional. Assim, as investigações levadas a cabo em torno dos seus antecedentes tem interessado os académicos e profissionais da área de Gestão de Recursos Humanos, por forma a que melhor se consiga perceber o que leva os indivíduos a adotarem CCO.

Assim, o primeiro objetivo deste trabalho tinha como intuito perceber qual o estilo de liderança dominante dos Diretores das escolas, de acordo com a perceção dos professores. Neste sentido, os professores percecionam o Diretor como sendo alguém que demonstra comportamentos mais orientados para as pessoas, priorizando as questões de motivação e satisfação. Porém, e tal como já referido na literatura, um bom líder não será apenas orientado para as pessoas ou orientado para a tarefa, mas uma combinação de ambos, garantindo, assim, o sucesso das organizações. O segundo objetivo pretendia analisar a relação entre os estilos de liderança dos Diretores e os CCO demonstrados pelos professores. Neste sentido, esta investigação concluiu que o estilo de liderança com orientação para as pessoas se relaciona de forma positiva e moderada com todas as dimensões dos CCO, enquanto que o estilo de liderança com orientação para a tarefa se relaciona de forma positiva apenas com as dimensões de virtude cívica e desportivismo. Estes resultados vão, na sua maioria, ao encontro do que é referido na literatura, na medida em que os estudos reforçam a ideia de que um estilo com orientação para as pessoas fomenta mais CCO por parte dos seus colaboradores. O terceiro objetivo desta investigação tinha como propósito perceber se as variáveis sociodemográficas influenciam a perceção dos professores em relação ao estilo de liderança dos Diretores. Os resultados desta investigação apontam para as variáveis *idade* e *local* onde os professores lecionam como tendo uma influência na perceção dos professores. O último objetivo pretendia perceber se existe alguma relação entre as variáveis sociodemográficas e os comportamentos de cidadania organizacional demonstrados pelos professores. Neste sentido, percebe-se que a idade, o sexo, a antiguidade profissional e o vínculo profissional se encontram relacionados com os CCO demonstrados pelos professores.

Pode dizer-se, portanto, que os objetivos propostos nesta investigação foram cumpridos.

Neste sentido, é permitido apontar algumas questões que tornam esta investigação pertinente. Antes de mais, permitiu confirmar, nesta amostra, grande parte dos resultados de investigações anteriores, tendo sido apontadas especificidades relativas ao contexto escolar. Também a partir da escala original de Podsakoff e colegas (1990), aquando da análise fatorial, extraíram-se dois fatores que permitiram agrupar os itens numa lógica de liderança orientada para as pessoas e liderança orientada para as tarefas, o que nunca tinha acontecido em investigações anteriores, tornando esta investigação, assim, inovadora. Voltando o foco para as restantes organizações, estes resultados acabam por trazer importantes contributos, uma vez que referem a importância dos líderes nas organizações. Os líderes desempenham um papel crucial no desempenho dos colaboradores, sendo, por isso, necessário adequar o seu tipo de liderança ao contexto no qual estão inseridos, por forma a melhor tirar partido dos mesmos. Se estes sentirem confiança no seu líder, se se sentirem motivados, se estiverem num ambiente de harmonia, estarão, à partida, mais propensos a demonstrar CCO. Estes resultados ajudam igualmente a traçar o perfil sociodemográfico dos indivíduos que têm uma maior propensão a demonstrar CCO, pelo que será igualmente um contributo para os gestores.

Será igualmente importante referir que a gestão de recursos humanos tem tido uma importância crescente nas organizações em Portugal. Esta importância surge da comprovação que as suas práticas (e.g., formação) influenciam, de forma direta, o desempenho organizacional (Delaney & Huselid, 1996). Neste sentido, é necessário que haja uma maior investigação sobre quais as variáveis que podem ajudar a aumentar o desempenho organizacional, levando, assim, ao sucesso das organizações.

**7.2. Limitações do Estudo.** Como em qualquer investigação, também este estudo se deparou com algumas limitações que poderiam ter conduzido a uma investigação mais completa. Neste sentido, apontam-se aqui algumas limitações, a saber: (i) o facto de a amostra ter resultado de um método não-probabilístico, tendo-se recorrido a um método de amostragem por conveniência. Isto significa, por um lado, que se torna impossível a generalização dos resultados ao universo de professores que lecionam nas escolas, em território nacional. Por outro lado, não houve a preocupação em se controlarem as características sociodemográficas da amostra; (ii) na escala de CCO, aquando da análise fatorial, os itens não saturaram nas dimensões propostas por Konovsky e Organ (1996). Isto implicou que todo o procedimento estatístico relativo aos CCO tivesse como base a escala original dos autores. Esta questão pode estar relacionada com questões de

tradução/interpretação de cada questão ou mesmo devido a diferenças culturais entre os indivíduos americanos (com quem a escala foi desenvolvida) e a população portuguesa (a quem a escala foi aplicada no âmbito desta investigação).

**7.3. Sugestões para pesquisas futuras.** Após ter concluído a presente investigação, podem aqui ser mencionadas algumas sugestões para pesquisas futuras. Aquando da análise fatorial da escala de CCO, os itens não saturaram nas dimensões propostas por Konovsky e Organ (1996). Isto pode significar que os CCO podem ser entendidos de forma diferente nos Estados Unidos e em Portugal. Por este motivo, e por não existirem, até ao momento, adaptações da escala destes autores para a população portuguesa, sugere-se a criação de uma escala com as cinco dimensões propostas para o contexto português. Na impossibilidade de isto ser feito, talvez fosse mais adequada a utilização de escalas de CCO já adaptadas para a população portuguesa (e.g., a de Rego (1999, referido por Cunha et al., 2007), que refere quatro tipos de CCO já abordados nesta investigação). Embora este autor não utilize os cinco tipos de CCO originais, pelo menos adaptou a escala ao contexto português. Uma outra sugestão surge pelo facto de muitos dos estudos realizados utilizarem mediadores para perceber a relação entre a liderança e os CCO, relação essa que nem sempre é direta. Assim, sugere-se, igualmente, a utilização de medidas de desempenho ou satisfação como potenciais mediadores desta relação. Também poderá ser interessante alargar o espectro da amostra, tentando incluir escolas de vários distritos, para que se consigam efetuar afirmações mais gerais.

## Bibliografia

- Ali, U., & Wakar, S. (2013). Teachers' Organizational Citizenship Behavior Working Under Different Leadership Styles. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 28(2), 297-316.
- Auler, D. (2014). Os estilos de liderança na gestão dos serviços bancários. *Revista de Carreiras e Pessoas*, 4(2), 178-187.
- Avci, A. (2015). Investigation of transformational and transactional leadership styles of school principals, and evaluation of them in terms of educational administration. *Academic Journals*, 10(20), 2758-2767.
- Barroso, J. (2004). A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(2), 49-83.
- Bass, B. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bass, B. (2000). The future of leadership in learning organizations. *Journal of Leadership Studies*, 7(3), 18-40.
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D., & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bento, A. (2008). Estilos de liderança dos líderes escolares da Região Autónoma da Madeira. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (Org.). *Actas do V Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp.145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bilhim, J. (1996). *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Artes Gráficas.
- Blase, J., Dedrick, C., & Strathe, M. (1986). Leadership behavior of school principals in relation to teacher satisfaction and performance. *Journal of Humanistic Education and Development*, 24(4), 159-71.
- Borman, W. & Motowidlo, S. (1997). Task Performance and Contextual Performance: The Meaning for Personnel Selection Research. *Human Performance*, 10(2), 99-109.
- Bush, T. (1986). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman Publishing.

- Cardoso, P. (2016). Dinâmicas colaborativas entre docentes de um centro escolar da região de Lisboa: representações e práticas (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- Caixeiro, C. (2014). *Liderança e cultura organizacional: o impacto da liderança do Diretor na (s) cultura (s) organizacional (ais) escolar (es)* (Tese de Mestrado, Universidade de Évora).
- Carvalho, M. (2012). A Liderança na Organização Escolar – O Diretor. *Práxis Educacional*, 8(13), 193-209.
- Cerdeira, J., & Neves, P. (2013). Competências de Liderança e Comportamentos de Cidadania Organizacional em Escolas. *EXEDRA-Revista Científica ESEC*, 7, 162-166.
- Chance, P., & Chance, E. (2002). *Introduction to educational leadership & organizational behavior: theory into practice*. Larchmont, NY: Eye On Education.
- Clear, E. (2005). *Relationships among leadership styles, school culture, and student achievement* (Tese de Doutoramento, Universidade de Florida).
- Coimbra, J., & Neves, L. (2017). A Liderança dos Diretores no Contexto Educativo Português: a Ética e a Moral, quais as Competências e Tendências? *Psychologica*, 60(2), 117-140.
- Cortina, J. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104.
- Costa, A. (1998). *Imagens Organizacionais da Escola* (2ªed.). Porto: Asa.
- Costa, A., & Castanheira, P. (2015). A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. *RBPAE*, 31(1), 13-44.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Lisboa: Editora RH.
- Daft, R. (2010). *Management* (9ªed.). Mason, Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Daskin, M. (2013). The critical antecedents to organizational citizenship behaviors: Empirical evidences from North Cyprus service industry. *Journal of Management Research*, 5(2), 205-239.
- Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 113-126.
- Delaney, J., & Huselid, M. (1996). The impact of human resource management practices on perceptions of organizational performance. *Academy of Management Journal*, 39(4), 949-969.

- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- DiPaola, M., & Hoy, W. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15, 387-406.
- Euwema, M., Wendt, H., & Hemmerik, H. (2007). Leadership styles and group organizational citizenship behavior across cultures. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 1035-1057
- Eyal, R. & Roth, G. (2011). Principals' leadership and teachers' motivation Self-determination theory analysis, *Journal of Educational Administration*, 49(3), 256-275.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3.<sup>a</sup> ed.). Los Angeles: SAGE Publications.
- Giddens, A. (2013). *Sociology* (7<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gil, J. (2011). Medição e avaliação em fisioterapia. *Saúde & Tecnologia*, 6, 5-9.
- Gonos, J., & Gallo, P. (2013). Model for leadership style evaluation. *Management*, 18(2), 157-168
- Graça, J. (2013). *As percepções dos professores de um agrupamento de escolas sobre a influência da liderança de topo no seu clima e cultura organizacional* (Tese de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto).
- Gray, D., Lockyer, B., & Vause, J. (2004). *Public Services (Uniformed): Book 1*. Heinemann Educational Publishers.
- Green, R., Murphy, K., & Snyder, S. (2000). Should demographics be placed at the end or at the beginning of mailed questionnaires? An empirical answer to a persistent methodological question. *National Association of Social Workers*, 24(4), 237-241.
- Guimarães, R., & Cabral, J. (1997). *Estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2009). *Análise Multivariada de Dados* (6<sup>a</sup>ed.). São Paulo: Artmed Editora.
- Hardman, B. (2011). *Teacher 's Perception of their Principal's Leadership Style and the Effects on Student Achievement in Improving and non-improving schools* (Tese de Doutoramento, Universidade da Flórida).
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Harikaran, S., & Jeevaraj, L. (2015). Leadership Style of Principals and Teacher'S Behaviour in Kilinochchi Zone Schools. *European Journal of Business and Management*, 7(7), 46-57.

- Harrel, M. (2008). *The Relationships Between Leader Behavior, Follower Motivation, And Performance* (Tese de Doutorado, Universidade da Flórida).
- Hauserman, C., & Stick, S. (2013). The leadership teachers want from principals: Transformational. *Canadian Journal of Education*, 36(3), 184-203.
- Henriques, A. (2003). *Comportamentos de Cidadania Organizacional: o Papel da Confiança na Chefia* (Tese de Mestrado, Faculdade de Economia da Universidade Nova de Lisboa).
- Hill, M., & Hill, A. (2009). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- House, R., & Aditya, R. (1997). The Social Scientific Study of Leadership: Quo Vadis? *Journal of Management*, 23(3), 409-473.
- Howell, J., & Avolio, B. (1993). Transformational leadership, transactional leadership, locus of control, and support for innovation: Key predictors of consolidated business-unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 78, 891-902.
- Huber-Dilbeck, D. (1988). *A Study of Principals' Leadership Behavior in One Suburban School District* (Tese de Doutorado, Universidade de Oregon).
- Jamal, A. (2014). Leadership Styles and Value Systems of School Principals. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1267-1276.
- Josanov-Vrgovic, I., & Pavlovic, N. (2014). Relationship between the school principal leadership style and teachers' job satisfaction in serbia. *Montenegrin Journal of Economics*, 10(1), 43-57.
- Jesuíno, J. (1999). *Processos de liderança* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Judge, T., & Piccolo, R. (2004). Transformational and Transactional Leadership: A Meta-Analytic Test of Their Relative Validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-768.
- Judge, T., Piccolo, R., & Ilies (2004). The Forgotten Ones? The Validity of Consideration and Initiating Structure in Leadership Research. *Journal of Applied Psychology*, 89(1), 36-51.
- Judge, T., Woolf, E., Hurst, C., & Livingston, B. (2006). Charismatic and Transformational Leadership: a review and an agenda for future research. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 50, 203-214.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-133.
- Kelman, H. (1958). Compliance, identification, and internalization: Three processes of attitude change. *Journal of Conflict Resolution*, 2, 51-56.

- Kidder, D., & McLean Parks, J. (2001). The good soldier: Who is (s)he? *Journal of Organizational Behavior*, 22, 939-959.
- Kılınç, A. (2014). A Quantitative Study of the Relationship between Distributed Leadership and Organizational Citizenship Behavior: Perceptions of Turkish Primary School Teachers. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(2), 69-78.
- Klein, K., & House, R. (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *Leadership Quarterly*, 6(2), 183-198.
- Knight, A., Shteynberg, G., & Hanges, P. (2004). Path-Goal analysis. In Goethals, G., Sorenson, G., & Burns, J. (Eds.), *Encyclopedia of Leadership* (pp.1164-1169). Estados Unidos: Sage Publications.
- Konovsky, M., & Organ, D. (1996). Dispositional and contextual determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 253-266.
- Kuhnert, K., & Lewis, P. (1987). Transactional and transformational leadership: A constructive developmental analysis. *Academy of Management Review*, 12, 648-657.
- Lameiras, E. (2010). *Liderança e Motivação dos Colaboradores: um ensaio no Sector da Saúde* (Tese de mestrado, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro).
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- LePine, P., Erez, J., & Johnson, D. (2002). The Nature and Dimensionality of Organizational Citizenship Behavior: A Critical Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 52-65.
- Lima, L. (1998). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. (2011). *Administração escolar: estudos* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Luft, K. (2012). *A research study of transformational leadership comparing leadership styles of the principal* (Tese de Doutoramento, Universidade de Duquesne).
- Mackenzie, S., Podsakoff, P., & Fetter, R. (1991). Organizational citizenship behavior and objective productivity as determinants of managerial on evaluations of salesperson's performance. *Organizational behavior and Human Decision Processes*, 50, 123-150.
- Mackenzie, S., Podsakoff, P., & Fetter, R. (1993). The impact of organizational citizenship behavior on evaluations of salesperson performance. *Journal of Marketing*, 57, 70-80.
- Maslanka, A. (2004). *Evolution of Leadership Theories*. (Tese de Mestrado, Universidade do Michigan).

- Malik, S., Saleem, M., & Naeem, R. (2016). Effect of leadership styles on organizational citizenship behaviour in employees of telecom sector in Pakistan. *Pakistan Economic and Social Review*, 54(2), 385-406.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (5ªed.). Lisboa: ReportNumber.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Mauritz, A. (2012). *Employee age & Organizational Citizenship Behavior: An empirical study on the influence of Occupational Future Time Perspective* (Tese de Mestrado. Universidade de Tilburg).
- Melo, E. (2004). Escala de Avaliação do Estilo Gerencial (EAEG): Desenvolvimento e Validação. *Revista Psicologia*, 4(2), 31-62.
- Mittal, R. (2015). Charismatic and Transformational Leadership Styles: A Cross-Cultural Perspective. *International Journal of Business and Management*, 10(3), 26-33.
- Mendonça, D. (2013). *A influência da liderança no contexto escolar. Um estudo etnográfico numa organização educativa* (Tese de Mestrado, Universidade da Madeira).
- Moghani, H., Taghibigloo, N., Kalantari, P., Honari, H., & Karbasi, S. (2012). The Relationship of Principal's Leadership Style (Task and Relationship Orientation) and the Efficiency of Physical Education (PE) Teacher's in High Schools. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 1(1), 15-21.
- Morrison, E. (1994). Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective. *Academy of Management Journal*, 37, 1543-1567.
- Morrison, E. (1996). Organizational citizenship behavior as a critical link between HRM practices and service quality. *Human Resource Management*, 35(4), 493-512.
- Nadarasa, T., & Thuraisingam, R. (2014). The influence of principals' leadership styles on school teachers' job satisfaction – study of secondary school in jaffna district. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(1), 1-7.
- Neves, J. (2001). O processo da liderança. In Ferreira, J., Neves, J., & Caetano, A. (Eds.), *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.
- Neves, R. (2014). *Discussão de Assuntos Complexos na Visão de Professores e Alunos*. São Paulo: Paco Editorial.
- Neves, P., & Paixão, R. (2014). Comportamentos de cidadania organizacional: uma revisão do conceito. *EXEDRA*, 9, 34-52.

- Neves, P., Paixão, R., Alarcão, M., & Gomes, A. (2014). Organizational Citizenship Behavior in Schools: Validation of a Questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, 17(17), 1-8.
- Nóvoa, A. (1995). *As Organizações Escolares em Análise* (2ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oguz, E. (2010). The relationship between the leadership styles of the school administrators and the organizational citizenship behaviors of teachers. *Elsevier*, 9, 1188-1193.
- Oplatka, I. (2014). Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 385-423.
- Organ, D. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington: Lexington Books.
- Organ, D. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance*, 10(2), 85-97.
- Organ, D., & Ryan, K. (1995). A meta-analytical review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Orr, J., Sackett, P., & Mercer, M. (1989). The role of prescribed and non-prescribed behaviors in estimating the dollar value of performance. *Journal of Applied Psychology*, 74, 34-40.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2008). *Análise de dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS* (5ªed). Lisboa: Sílabo.
- Podsakoff, P., Mackenzie, S., Moorman, R., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on follower's trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly*, 1, 107-142.
- Podsakoff, P., Mackenzie, S., Paine, J., & Backrach, D. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rego, A. (2000). *Comportamentos de cidadania organizacional. Uma abordagem empírica a alguns dos seus antecedentes e consequências* (Tese de doutoramento, ISCTE).
- Ribeiro, N. (2009). *Virtuosidade organizacional, Empenhamento e Comportamentos de Cidadania organizacional* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro).

- Ribeiro, J. (2010). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Saúde*. (3ª ed.) Porto: Livpsic.
- Robbins, S. (2009). *Comportamento Organizacional* (11ªed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Rodrigues, A., & Ferreira, M. (2015). The Impact of Transactional and Transformational Leadership Style on Organizational Citizenship Behaviors. *Bragança Paulista*, 20(3), 493-504.
- Rost, J., & Smith, A. (1992). Leadership: A postindustrial approach. *European Management Journal*, 10(2), 193-201.
- Rowe, W. (2001). Creating wealth in organizations: The role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 15(1), 81-94.
- Rubin, R., Bommer, W., & Bachrach, D. (2010). Operant leadership and employee citizenship: A question of trust? *Leadership Quarterly*, 21, 400-408.
- Sancar, M. (2013). *State School Principals' Perceived Leadership Behaviors in Relation to English Language and Other Subject Area: Teachers' Job Satisfaction in TRNC* (Tese de Doutoramento, Universidade do Mediterrâneo Oriental).
- Santos, A. (2011). *Comportamentos de cidadania organizacional: Investigando novas e velhas relações* (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa).
- Santos, J., & Caetano, A. (2007). Liderança Transformacional: Predição de eficácia dos líderes e da satisfação percecionada pelos subordinados. *Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional*, 3, 179-192.
- Selecho, J., & Ntisa, A. (2014). Impact of School Principal Leadership Style on Performance Management: A Schooling Agenda. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(3), 211-218.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas* (1ªed.). Porto: Edições ASA.
- Silva, J. (2010). *A emergência do director da escola: questões políticas e organizacionais: Direcção, liderança e autonomia das escolas*. Portugal: Instituto Politécnico de Leiria.
- Silva, L. (2017). *Liderança escolar e Autonomia das escolas* (Tese de Mestrado, Instituto Politécnico De Leiria).
- Smith, A., Organ, D., & Near, J. (1983). Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68 (4), 653-663.
- Sousa, A. (1994). *Introdução à Gestão. Uma abordagem sistémica*. Lisboa: Editorial Verbo.

- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios, segundo Bolonha* (2ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Souza, C., & Tomei, P. (2008). Impactos de uma Liderança Transacional em um Processo de Mudança Transformacional. *Revista Psicologia: Organização e Trabalho*, 8(2), 98-120.
- Stogdill, R. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Syroit, J. (1996). Liderança organizacional. In C. Marques & M. P. Cunha (Eds.), *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (pp.237-277). Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Teixeira, S. (2005). *Gestão das Organizações* (2ªed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional escolar. Representação dos professores numa escola portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- Van Dyne, L., Cummings, L., & Parks, J. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). In L. Cummings & B. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (pp. 215-285). Connecticut: JAI Press.
- Ventura, A., Costa, J., Neto-Mendes, A., & Castanheira, P. (2005). Perceptions of leadership – A study from two Portuguese schools. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 120-130.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade* (1ªed.). Porto: Edições Asa.
- Wang, G., Oh, I., Courtright, S., Colbert, A. (2011). Transformational Leadership and Performance Across Criteria and Levels: A Meta-Analytic Review of 25 Years of Research. *Group & Organization Management*, 36(2), 223-270.
- Wanlabe, N. (2011). *The relationship between principal's transformational leadership style practices and teacher's motivation in selected islamic private schools in Songkhla, southern Thailand* (Tese de Mestrado, International Islamic University Malaysia).
- Williams, L., & Anderson, S. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship behavior and in-role behavior. *Journal of Management*, 17(3), 601-617.
- Xenikou, A. (2017) Transformational Leadership, Transactional Contingent Reward, and Organizational Identification: The Mediating Effect of Perceived Innovation and Goal Culture Orientations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1754.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8ªed.). Boston: Pearson.

Zogjani, A., Llaci, S., & Elmazi, E. (2014). The role of power in effective leadership and followership: the albanian case. *Romanian Economic and Business Review*, 9(1), 89-102.

**Legislação consultada**

Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de fevereiro do Ministério da Educação. Diário da República: I série, n.º 29 (1989). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Decreto Lei n.º 115-A/98 de 4 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: I série, n.º 102 (1998). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Decreto Lei n.º 75/2008 de 22 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: I série, n.º 79 (2008). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).

Decreto-Lei n.º 137/2012 de 2 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: I série, n.º 126 (2012). Disponível em [www.dre.pt](http://www.dre.pt).



**Anexos**

## Anexo A: Questionário

### Questionário

Caro(a) professor(a),

No âmbito do mestrado em Gestão de Recursos Humanos da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho, estou a realizar um estudo que tem como objetivo perceber a relação entre a liderança dos Diretores das escolas e os comportamentos de cidadania organizacional demonstrados pelos professores.

Este questionário é anónimo, pelo que lhe são assegurados todos os critérios de confidencialidade, imparcialidade, anonimato e sigilo profissional e ético. Estima-se que o preenchimento do mesmo demore cerca de 10 minutos. Não existem respostas certas ou erradas, apenas se espera que dê a sua sincera opinião, uma vez que esta é imprescindível para a concretização da investigação.

Para qualquer questão adicional, pode contactar a investigadora, Ana Isabel Dias, para o e-mail: [ana.barros92@gmail.com](mailto:ana.barros92@gmail.com)

Obrigada pela colaboração! :)

\*Obrigatório

### Liderança

---

As frases apresentadas expressam a sua opinião em relação ao Diretor da sua Escola. De acordo com as opções apresentadas, indique o seu grau de concordância ou discordância para todas as afirmações.

DT: Discordo Totalmente  
DM: Discordo Moderadamente  
DL: Discordo Ligeiramente  
NC/ND: Não Concordo, Nem Discordo  
CL: Concordo Ligeiramente  
CM: Concordo Moderadamente  
CT: Concordo Totalmente



Inspira os outros com os seus planos para o futuro.	<input type="radio"/>						
Desafia a pensar sobre novos caminhos para velhos problemas.	<input type="radio"/>						
É capaz de envolver os outros nos seus ideais.	<input type="radio"/>						
Questiona de forma a fazer os outros pensarem.	<input type="radio"/>						
Incentiva os colaboradores a serem "parte de uma equipa".	<input type="radio"/>						
Estimula a repensar a maneira como fazem as coisas.	<input type="radio"/>						
Está sempre à procura de novas oportunidades para a organização.	<input type="radio"/>						
Envolve o grupo a trabalhar por um objetivo comum.	<input type="radio"/>						
Lidera pelo exemplo.	<input type="radio"/>						
Tem ideias que levam a reexaminar alguns dos pressupostos sobre o trabalho.	<input type="radio"/>						
Desenvolve espírito de equipa e atitude entre os colaboradores.	<input type="radio"/>						

## Comportamentos de Cidadania Organizacional

---

As frases apresentadas expressam a sua opinião sobre os comportamentos que adota na organização em que trabalha. De acordo com as opções apresentadas, indique o seu grau de concordância ou discordância para todas as afirmações.

DT: Discordo Totalmente  
 DM: Discordo Moderadamente  
 DL: Discordo Ligeiramente  
 NC/ND: Não Concordo, Nem Discordo  
 CL: Concordo Ligeiramente  
 CM: Concordo Moderadamente  
 CT: Concordo Totalmente



## Ficha Demográfico-Profissional

---

Em cada uma das questões, assinale a opção que melhor descreve a sua situação.

3.

**Idade \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Entre 20-29 anos
- Entre 30-39 anos
- Entre 40-49 anos
- Entre 50-59 anos
- 60 ou mais anos

4.

**Sexo \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Masculino
- Feminino

5.

**Habilitações Literárias \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento

6.

**Nível/Ciclo que leciona \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Pré-escolar
- 1º ciclo
- 2º ciclo
- 3º ciclo
- Secundário

7. **Tempo de antiguidade no serviço \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Até um ano
- Entre 1-4 anos
- Entre 5-9 anos
- Entre 10-20 anos
- 20 ou mais anos

8. **Vínculo profissional \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Contrato a Termo
- Quadro de Escola
- Quadro de Agrupamento
- Quadro de Zona Pedagógica

9. **Onde exerce funções \***

*Marcar apenas uma oval.*

- Agrupamento
- Mega agrupamento
- Em escola não-agrupada

---

Com tecnologia

 Google Forms

## Anexo B: Escalas Originais

### Escala de Liderança

**Tabela 52.** Escala de Liderança de Podsakoff e colegas (1990). (Fonte: Podsakoff et al., 1990)

Variáveis	Itens
<b>Identificação e articulação de uma visão</b>	<p>12. Has a clear understanding of where we are going.</p> <p>4. Paints an interesting picture of the future for our group.</p> <p>24. Is always seeking new opportunities for the organization</p> <p>18. Inspires others with his/her plans for the future.</p> <p>20. Is able to get others committed to his/her dream.</p>
<b>Fornecer um modelo apropriado</b>	<p>5. Leads by “doing,” rather than simply by “telling.”</p> <p>8. Provides a good model for me to follow.</p> <p>26. Leads by example.</p>
<b>Promover a aceitação dos objetivos do grupo</b>	<p>16. Fosters collaboration among work groups.</p> <p>22. Encourages employees to be “team players.”</p> <p>25. Gets the group to work together for the same goal.</p> <p>28. Develops a team attitude and spirit among employees.</p>
<b>Criar expectativas de elevado desempenho</b>	<p>1. Shows us that he/she expects a lot from us.</p> <p>10. Insists on only the best performance.</p> <p>14. Will not settle for second best.</p>
<b>Promover apoio individualizado</b>	<p>3. Acts without considering my feelings. (R)</p> <p>7. Shows respect for my personal feelings.</p> <p>9. Behaves in a manner thoughtful of my personal needs.</p> <p>11. Treats me without considering my personal feelings. (R)</p>
<b>Estimulação intelectual</b>	<p>19. Challenges me to think about old problems in new ways.</p> <p>21. Asks questions that prompt me to think.</p> <p>23. Has stimulated me to rethink the way I do things.</p> <p>27. Has ideas that have challenged me to reexamine some of basic assumptions about my work.</p>
<b>Comportamento de recompensa</b>	<p>2. Always gives me positive feedback when I perform well.</p> <p>6. Gives me special recognition when my work is very good.</p>

<b>Variáveis</b>	<b>Itens</b>
<b>contingencial</b>	<b>13.</b> Commends me when I do a better than average job. <b>15.</b> Personally compliments me when I do outstanding work. <b>17.</b> Frequently does not acknowledge my good performance. (R)

## Escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional

**Tabela 53.** Escala de CCO de Konovsky e Organ (1996). (Fonte: Konovsky & Organ, 1996)

Variáveis	Itens
<b>Altruísmo</b>	Help others who have heavy workloads.
	Helps others who have been absent.
	Helps make other workers productive.
	Helps orient new people even though it is not required.
	Shares personal property with others if necessary to help them with their work.
<b>Cortesia</b>	Respects the rights and privileges of others.
	Consults with me or other people who might be affected by his/her actions or decisions.
	Informs me before taking any important actions.
<b>Desportivismo</b>	Complains a lot about trivial matters. (R)
	Always finds fault with what the organization is doing. (R)
	Expresses resentment with any changes introduced by management. (R)
	Thinks only about his/her work problems, not others. (R)
	Pays no attention to announcements, messages, or printed material that provide information about the company. (R)
<b>Conscienciosidade</b>	Is always on time.
	Attendance at work is above average.
	Gives advance notice when unable to come to work.
	Maintains a clean workplace.
<b>Virtude cívica</b>	Stays informed about developments in the company.
	Attends and participates in meetings regarding the company.

## Anexo C: Dimensões das Escalas e respetivas questões

### Escala de Liderança

Dimensões	Questões
<b>Identificação e articulação de uma visão</b>	<p>12. Tem um entendimento claro a respeito de “para onde vamos”.</p> <p>4. Ilustra, para o grupo, um quadro otimista para o futuro.</p> <p>24. Está sempre à procura de novas oportunidades para a Organização.</p> <p>18. Inspira os outros com os seus planos para o futuro.</p> <p>20. É capaz de envolver os outros nos seus ideais.</p>
<b>Fornecer um modelo apropriado</b>	<p>5. Lidera pelo “fazer” em vez de simplesmente “dizer”.</p> <p>8. Procura ser um bom modelo a ser seguido.</p> <p>26. Lidera pelo exemplo.</p>
<b>Promover a aceitação dos objetivos do grupo</b>	<p>16. Encoraja a colaboração entre grupos de trabalho.</p> <p>22. Incentiva os colaboradores a serem “parte de uma equipa”.</p> <p>25. Envolve o grupo a trabalhar por um objetivo comum.</p> <p>28. Desenvolve espírito de equipa e atitude entre os colaboradores.</p>
<b>Criar expectativas de elevado desempenho</b>	<p>1. Demonstra que espera muito de nós.</p> <p>10. Foca-se somente no melhor desempenho.</p> <p>14. Nunca se contenta em ser o segundo melhor.</p>
<b>Promover apoio individualizado</b>	<p>3. Age, independentemente dos interesses dos outros. (R)</p> <p>7. Demonstra respeito pelos sentimentos dos outros.</p> <p>9. Comporta-se de maneira atenciosa com respeito às necessidades pessoais dos colaboradores.</p> <p>11. Trata os outros sem considerar os seus sentimentos. (R)</p>
<b>Estimulação intelectual</b>	<p>19. Desafia a pensar sobre novos caminhos para velhos problemas.</p> <p>21. Questiona de forma a fazer os outros pensarem.</p> <p>23. Estimula a repensar a maneira como fazem as coisas.</p> <p>27. Tem ideias que levam a reexaminar alguns dos pressupostos sobre o trabalho.</p>
<b>Comportamento de recompensa contingencial</b>	<p>2. Dá sempre um retorno positivo quando alguém consegue bom desempenho.</p>

Dimensões	Questões
	<p><b>6.</b> Demonstra reconhecimento especial quando alguém faz um bom trabalho.</p> <p><b>13.</b> Elogia quando alguém faz um trabalho acima da média.</p> <p><b>15.</b> Cumprimenta pessoalmente quando alguém faz um excelente trabalho.</p> <p><b>17.</b> Não valoriza frequentemente o bom desempenho. (R)</p>

### Escala de Comportamentos de Cidadania Organizacional

Dimensões	Questões
<b>Altruísmo</b>	<p>1. Ajudo os colegas que tenham trabalho acumulado.</p> <p>2. Ajudo os colegas que tenham estado ausentes do trabalho.</p> <p>3. Ajudo a tornar os colegas mais produtivos.</p> <p>4. Ajudo a orientar os colegas novos mesmo que isto não tenha sido solicitado.</p> <p>5. Partilho materiais pessoais com os colegas se for necessário para ajudá-los no seu trabalho.</p>
<b>Cortesia</b>	<p>6. Respeito os direitos e privilégios dos outros.</p> <p>7. Peço opinião de outras pessoas que poderão ser afetadas pelas minhas ações/decisões.</p> <p>8. Informo os colegas antes de ações importantes.</p>
<b>Desportivismo</b>	<p>9. Reclamo muito sobre assuntos triviais. (R)</p> <p>10. Encontro sempre falhas no que a Organização está a fazer. (R)</p> <p>11. Expresso ressentimento com algumas mudanças introduzidas pelos gestores. (R)</p> <p>12. Penso unicamente nos meus problemas e não nos dos outros. (R)</p> <p>13. Não presto atenção nos anúncios, mensagens ou material impresso que traz informação sobre a Organização. (R)</p>
<b>Conscienciosidade</b>	<p>14. Sou sempre pontual.</p> <p>15. A minha assiduidade é superior à média.</p> <p>16. Aviso antecipadamente quando estou incapaz de ir para o trabalho.</p> <p>17. Mantenho o lugar do trabalho limpo.</p>
<b>Virtude cívica</b>	<p>18. Estou informado sobre o desenvolvimento da Organização.</p> <p>19. Estou presente e participo nas reuniões em relação à Organização.</p>

## Anexo D: Valores de alfa

### Dimensão de Liderança

	Item-Total Statistics			
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Demonstra que espera muito de nós.	134,45	1292,206	0,619	0,969
Dá sempre um retorno positivo quando alguém consegue bom desempenho.	135,12	1253,864	0,847	0,967
Age, independentemente dos interesses dos outros.	136,78	1381,327	-0,123	0,974
Ilustra, para o grupo, um quadro otimista para o futuro.	134,93	1283,366	0,691	0,968
Lidera pelo “fazer” em vez de simplesmente “dizer”.	135,04	1257,771	0,791	0,968
Demonstra reconhecimento especial quando alguém faz um bom trabalho.	135,15	1250,507	0,843	0,967
Demonstra respeito pelos sentimentos dos outros.	134,84	1249,478	0,856	0,967
Procura ser um bom modelo a ser seguido.	134,84	1252,603	0,883	0,967
Comporta-se de maneira atenciosa com respeito às necessidades pessoais dos colaboradores.	134,99	1246,778	0,842	0,967
Foca-se somente no melhor desempenho.	135,43	1327,854	0,287	0,971
Trata os outros sem considerar os seus sentimentos.	135,43	1337,749	0,184	0,972
Tem um entendimento claro a respeito de “para onde vamos”.	134,65	1271,203	0,765	0,968
Elogia quando alguém faz um trabalho acima da média.	135,05	1259,235	0,823	0,967
Nunca se contenta em ser o segundo melhor.	135,36	1336,506	0,210	0,972
Cumprimenta pessoalmente quando alguém faz um excelente trabalho.	135,14	1247,822	0,864	0,967
Encoraja a colaboração entre grupos de trabalho.	134,52	1257,965	0,876	0,967
Não valoriza frequentemente o bom desempenho.	135,18	1320,733	0,323	0,971

Inspira os outros com os seus planos para o futuro.	135,14	1256,383	0,905	0,967
Desafia a pensar sobre novos caminhos para velhos problemas.	134,87	1260,073	0,873	0,967
É capaz de envolver os outros nos seus ideais.	135,05	1255,601	0,865	0,967
Questiona de forma a fazer os outros pensarem.	135,04	1260,036	0,861	0,967
Incentiva os colaboradores a serem “parte de uma equipa”.	134,79	1250,358	0,901	0,967
Estimula a repensar a maneira como fazem as coisas.	134,91	1255,627	0,908	0,967
Está sempre à procura de novas oportunidades para a Organização.	134,83	1270,035	0,796	0,968
Envolve o grupo a trabalhar por um objetivo comum.	134,64	1253,206	0,912	0,967
Lidera pelo exemplo.	135,13	1243,423	0,909	0,967
Tem ideias que levam a reexaminar alguns dos pressupostos sobre o trabalho.	135,09	1264,907	0,857	0,967
Desenvolve espírito de equipa e atitude entre os colaboradores.	134,92	1247,115	0,919	0,967

## Dimensão de Comportamentos de Cidadania Organizacional

### Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Ajudo os colegas que tenham trabalho acumulado.	108,78	127,104	0,523	0,843
Ajudo os colegas que tenham estado ausentes do trabalho.	108,68	125,870	0,588	0,841
Ajudo a tornar os colegas mais produtivos.	109,15	124,666	0,556	0,842
Ajudo a orientar os colegas novos mesmo que isto não tenha sido solicitado.	108,56	127,157	0,599	0,842
Partilho materiais pessoais com os colegas se for necessário para ajudá-los no seu trabalho.	108,25	128,931	0,630	0,842
Respeito os direitos e privilégios dos outros.	108,44	127,391	0,555	0,843
Peço opinião de outras pessoas que poderão ser afetadas pelas minhas ações/decisões.	108,47	126,811	0,578	0,842
Informo os colegas antes de ações importantes.	108,42	127,113	0,647	0,841
Reclamo muito sobre assuntos triviais.	109,76	127,126	0,256	0,861
Encontro sempre falhas no que a Organização está a fazer.	109,88	124,653	0,347	0,855
Expresso ressentimento com algumas mudanças introduzidas pelos gestores.	109,71	123,858	0,364	0,854
Penso unicamente nos meus problemas e não nos dos outros.	108,64	128,517	0,382	0,849
Não presto atenção nos anúncios, mensagens ou material impresso que traz informação sobre a Organização.	108,81	127,840	0,343	0,852
Sou sempre pontual.	108,56	130,788	0,308	0,852
A minha assiduidade é superior à média.	108,67	127,935	0,456	0,846
Aviso antecipadamente quando estou incapaz de ir para o trabalho.	108,30	129,724	0,465	0,846
Mantenho o lugar do trabalho limpo.	108,13	131,078	0,612	0,844
Estou informado sobre o desenvolvimento da Organização.	108,66	129,029	0,473	0,846
Estou presente e participo nas reuniões em relação à Organização.	108,33	127,025	0,601	0,841

## Anexo E: Análise Fatorial

### Dimensão de Liderança

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	17,461	62,361	62,361	17,461	62,361	62,361	17,386	62,093	62,093
2	2,565	9,162	71,523	2,565	9,162	71,523	2,640	9,430	71,523
3	0,854	3,051	74,574						
4	0,768	2,744	77,317						
5	0,717	2,560	79,878						
6	0,643	2,298	82,175						
7	0,569	2,033	84,208						
8	0,504	1,799	86,007						
9	0,453	1,619	87,626						
10	0,411	1,469	89,095						
11	0,394	1,406	90,501						
12	0,332	1,187	91,688						
13	0,314	1,122	92,810						
14	0,242	0,863	93,673						
15	0,218	0,779	94,453						
16	0,197	0,705	95,158						
17	0,178	0,635	95,793						
18	0,161	0,576	96,369						
19	0,147	0,525	96,894						

20	0,134	0,480	97,374						
21	0,126	0,451	97,826						
22	0,116	0,415	98,241						
23	0,110	0,395	98,636						
24	0,093	0,331	98,967						
25	0,085	0,302	99,269						
26	0,073	0,260	99,529						
27	0,067	0,240	99,769						
28	0,065	0,231	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Medidas estatísticas relativas à escala original de Liderança.

**Tabela 54.** Principais medidas estatísticas relativas às variáveis de Liderança propostas por Podsakoff e colegas (1990).

	N	Média	DP	Mediana	Min	Máx	K-S	Sig. (p)
<b>Liderança Transformacional</b>	190	5.02	1.30	5.43	1.43	7	0.141	.000
<b>Identificação e articulação de uma visão</b>	190	5.13	1.47	5.40	1	7	0.125	.000
<b>Fornecer um modelo apropriado</b>	190	5.05	1.72	5.33	1	7	0.147	.000
<b>Promover a aceitação dos objetivos do grupo</b>	190	5.33	1.66	5.76	1	7	0.157	.000
<b>Criar expectativas de elevado desempenho</b>	190	4.97	1.34	5.00	1.33	7	0.105	.000
<b>Promover apoio individualizado</b>	190	4.54	1.30	4.50	1	7	0.098	.000
<b>Estimulação intelectual</b>	190	5.07	1.55	5.50	1	7	0.153	.000
<b>Comportamento de recompensa contingencial</b>	190	4.92	1.56	5.30	1	7	0.121	.000

**Legenda:** K-S = teste de Kolmogorov-Smirnov; DP = Desvio- Padrão; Min = Mínimo; Máx= Máximo.

Percebe-se, a partir dos valores das médias, que os professores percecionam o seu Diretor como adotando um estilo mais transformacional (M=5.02) do que transacional (M = 4.92), apesar de os valores serem próximos.

## Dimensão de Comportamentos de Cidadania Organizacional

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,908	36,360	36,360	6,908	36,360	36,360	5,686	29,928	29,928
2	2,690	14,157	50,517	2,690	14,157	50,517	2,679	14,098	44,025
3	1,415	7,447	57,964	1,415	7,447	57,964	2,549	13,415	57,441
4	1,015	5,340	63,305	1,015	5,340	63,305	1,114	5,864	63,305
5	0,912	4,797	68,102						
6	0,753	3,964	72,066						
7	0,666	3,503	75,570						
8	0,643	3,384	78,954						
9	0,521	2,740	81,693						
10	0,512	2,693	84,386						
11	0,480	2,524	86,910						
12	0,428	2,251	89,161						
13	0,415	2,187	91,348						
14	0,378	1,991	93,339						
15	0,303	1,594	94,933						
16	0,298	1,571	96,504						
17	0,257	1,354	97,858						
18	0,213	1,119	98,977						
19	0,194	1,023	100,000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotated Component Matrix<sup>a</sup>

	Component			
	1	2	3	4
Ajudo os colegas que tenham trabalho acumulado.	<b>0,709</b>	-0,021	0,103	0,358
Ajudo os colegas que tenham estado ausentes do trabalho.	<b>0,810</b>	-0,063	0,145	0,206
Ajudo a tornar os colegas mais produtivos.	<b>0,709</b>	0,013	0,200	-0,078
Ajudo a orientar os colegas novos mesmo que isto não tenha sido solicitado.	<b>0,706</b>	-0,026	0,328	0,112
Partilho materiais pessoais com os colegas se for necessário para ajudá-los no seu trabalho.	<b>0,757</b>	0,085	0,213	-0,069
Respeito os direitos e privilégios dos outros.	<b>0,719</b>	0,059	0,151	-0,130
Peço opinião de outras pessoas que poderão ser afetadas pelas minhas ações/decisões.	<b>0,744</b>	0,164	0,054	-0,068
Informo os colegas antes de ações importantes.	<b>0,838</b>	0,085	0,117	-0,112
Reclamo muito sobre assuntos triviais.	-0,064	<b>0,756</b>	0,077	0,056
Encontro sempre falhas no que a Organização está a fazer.	0,080	<b>0,845</b>	-0,046	-0,111
Expresso ressentimento com algumas mudanças introduzidas pelos gestores.	0,072	<b>0,860</b>	-0,030	-0,002
Penso unicamente nos meus problemas e não nos dos outros.	0,191	<b>0,611</b>	0,020	0,465
Não presto atenção nos anúncios, mensagens ou material impresso que traz informação sobre a Organização.	0,017	0,447	0,422	<b>0,496</b>
Sou sempre pontual.	0,233	-0,059	<b>0,539</b>	-0,352
A minha assiduidade é superior à média.	0,209	0,026	<b>0,790</b>	0,088
Aviso antecipadamente quando estou incapaz de ir para o trabalho.	0,233	0,037	<b>0,763</b>	0,084
Mantenho o lugar do trabalho limpo.	<b>0,622</b>	0,043	0,466	-0,274
Estou informado sobre o desenvolvimento da Organização.	0,475	0,145	0,302	-0,431
Estou presente e participo nas reuniões em relação à Organização.	<b>0,605</b>	-0,027	0,540	-0,097

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

## Anexo F: Teste de Correlação de Pearson

### Estilo de Liderança Transformacional e os Comportamentos de Cidadania Organizacional

		Correlations												
		lideranca_ transforma cional	identificaca o_articulaca o_visao	fornecer_mod elo_apropriad o	promover_a ceitacao_ob jetivos	criar_expetati vas_elevado_ desempenho	promover_a poio_individ ualizado	estimula cao_inte lectual	CCO	altruís mo	cortesi a	despor tivismo	consci enciosi dade	virtude _civica
lideranca_ transforma cional	Pearson Correlation	1	0,958**	0,945**	0,967**	0,549**	0,688**	0,963**	0,329**	0,263**	0,287**	0,228**	0,063	0,341**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,388	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
identificac ao_articul acao_visao	Pearson Correlation	0,958**	1	0,893**	0,906**	0,566**	0,546**	0,925**	0,342**	0,294**	0,319**	0,194**	0,105	0,356**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,007	0,148	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
fornecer_ modelo_a propriado	Pearson Correlation	0,945**	0,893**	1	0,887**	0,467**	0,625**	0,918**	0,324**	0,257**	0,275**	0,226**	0,063	0,346**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,002	0,388	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
promover_ aceitacao_ objetivos	Pearson Correlation	0,967**	0,906**	0,887**	1	0,464**	0,684**	0,933**	0,301**	0,233**	0,272**	0,215**	0,044	0,318**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,003	0,546	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
criar_expe tativas_ele vado_des empenho	Pearson Correlation	0,549**	0,566**	0,467**	0,464**	1	-0,007	0,468**	0,113	0,166*	0,180*	-0,098	0,091	0,303**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000		0,924	0,000	0,122	0,022	0,013	0,181	0,212	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
promover_ apoio_indi	Pearson Correlation	0,688**	0,546**	0,625**	0,684**	-0,007	1	0,608**	0,283**	0,131	0,174*	0,381**	-0,018	0,115
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,924		0,000	0,000	0,072	0,016	0,000	0,800	0,113

vidualizad	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
o														
estimulaca	Pearson Correlation	0,963**	0,925**	0,918**	0,933**	0,468**	0,608**	1	0,289**	0,246**	0,233**	0,204**	0,038	0,313**
o_intelectu	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000		0,000	0,001	0,001	0,005	0,605	0,000
al	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
CCO	Pearson Correlation	<b>0,329**</b>	<b>0,342**</b>	<b>0,324**</b>	<b>0,301**</b>	0,113	<b>0,283**</b>	<b>0,289**</b>	1	0,785**	0,747**	0,610**	0,678**	0,687**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,122	0,000	0,000		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
altruísmo	Pearson Correlation	<b>0,263**</b>	<b>0,294**</b>	<b>0,257**</b>	<b>0,233**</b>	0,166*	0,131	<b>0,246**</b>	0,785**	1	0,727**	0,116	0,558**	0,630**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,022	0,072	0,001	0,000		0,000	0,112	0,000	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
cortesia	Pearson Correlation	<b>0,287**</b>	<b>0,319**</b>	<b>0,275**</b>	<b>0,272**</b>	0,180*	0,174*	<b>0,233**</b>	0,747**	0,727**	1	0,162*	0,473**	0,603**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,013	0,016	0,001	0,000	0,000		0,026	0,000	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
desportivis	Pearson Correlation	<b>0,228**</b>	<b>0,194**</b>	<b>0,226**</b>	<b>0,215**</b>	-0,098	<b>0,381**</b>	<b>0,204**</b>	0,610**	0,116	0,162*	1	0,096	0,098
mo	Sig. (2-tailed)	0,002	0,007	0,002	0,003	0,181	0,000	0,005	0,000	0,112	0,026		0,187	0,179
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
conscienci	Pearson Correlation	0,063	0,105	0,063	0,044	0,091	-0,018	0,038	0,678**	0,558**	0,473**	0,096	1	0,600**
osidade	Sig. (2-tailed)	0,388	0,148	0,388	0,546	0,212	0,800	0,605	0,000	0,000	0,000	0,187		0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190
virtude_civ	Pearson Correlation	<b>0,341**</b>	<b>0,356**</b>	<b>0,346**</b>	<b>0,318**</b>	<b>0,303**</b>	0,115	<b>0,313**</b>	0,687**	0,630**	0,603**	0,098	0,600**	1
ica	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,113	0,000	0,000	0,000	0,000	0,179	0,000	
	N	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### Estilo de Liderança Transacional e os Comportamentos de Cidadania Organizacional

		Correlations <sup>c</sup>						
		lideranca_transaci onal	CCO	altruísmo	cortesia	desportivismo	conscienciosidad e	virtude_civica
lideranca_transacional	Pearson Correlation	1						
	Sig. (2-tailed)							
CCO	Pearson Correlation	<b>0,346**</b>	1					
	Sig. (2-tailed)	0,000						
altruísmo	Pearson Correlation	<b>0,297**</b>	0,785**	1				
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000					
cortesia	Pearson Correlation	<b>0,270**</b>	0,747**	0,727**	1			
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000				
desportivismo	Pearson Correlation	<b>0,274**</b>	0,610**	0,116	0,162*	1		
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,112	0,026			
conscienciosidade	Pearson Correlation	0,043	0,678**	0,558**	0,473**	0,096	1	
	Sig. (2-tailed)	0,555	0,000	0,000	0,000	0,187		
virtude_civica	Pearson Correlation	<b>0,277**</b>	0,687**	0,630**	0,603**	0,098	0,600**	1
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,179	0,000	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

c. Listwise N=190

### Estilo de Liderança com orientação para as pessoas e os Comportamentos de Cidadania Organizacional

		Correlations						Líder com orientação para as pessoas
		CCO	altruísmo	cortesia	desportivismo	conscienciosidade e	virtude_civica	
CCO	Pearson Correlation	1	0,785**	0,747**	0,610**	0,678**	0,687**	0,339**
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190
altruísmo	Pearson Correlation	0,785**	1	0,727**	0,116	0,558**	0,630**	0,277**
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,112	0,000	0,000	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190
cortesia	Pearson Correlation	0,747**	0,727**	1	0,162*	0,473**	0,603**	0,288**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,026	0,000	0,000	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190
desportivismo	Pearson Correlation	0,610**	0,116	0,162*	1	0,096	0,098	0,242**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,112	0,026		0,187	0,179	0,001
	N	190	190	190	190	190	190	190
conscienciosidade	Pearson Correlation	0,678**	0,558**	0,473**	0,096	1	0,600**	0,060
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,187		0,000	0,409
	N	190	190	190	190	190	190	190
virtude_civica	Pearson Correlation	0,687**	0,630**	0,603**	0,098	0,600**	1	0,331**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,179	0,000		0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190
Líder com orientação para as	Pearson Correlation	<b>0,339**</b>	<b>0,277**</b>	<b>0,288**</b>	<b>0,242**</b>	0,060	<b>0,331**</b>	1

pessoas	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,001	0,409	0,000	
	N	190	190	190	190	190	190	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

### Estilo de Liderança com orientação para a tarefa e os Comportamentos de Cidadania Organizacional

		Correlations						Líder com orientação para a tarefa
		CCO	altruísmo	cortesia	desportivismo	conscienciosidade e	virtude_civica	
CCO	Pearson Correlation	1	0,785**	0,747**	0,610**	0,678**	0,687**	-0,086
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,237
	N	190	190	190	190	190	190	190
altruísmo	Pearson Correlation	0,785**	1	0,727**	0,116	0,558**	0,630**	0,062
	Sig. (2-tailed)	0,000		0,000	0,112	0,000	0,000	0,397
	N	190	190	190	190	190	190	190
cortesia	Pearson Correlation	0,747**	0,727**	1	0,162*	0,473**	0,603**	0,047
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000		0,026	0,000	0,000	0,519
	N	190	190	190	190	190	190	190
desportivismo	Pearson Correlation	0,610**	0,116	0,162*	1	0,096	0,098	-0,342**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,112	0,026		0,187	0,179	0,000
	N	190	190	190	190	190	190	190
conscienciosidade	Pearson Correlation	0,678**	0,558**	0,473**	0,096	1	0,600**	0,099
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,187		0,000	0,174
	N	190	190	190	190	190	190	190
virtude_civica	Pearson Correlation	0,687**	0,630**	0,603**	0,098	0,600**	1	0,195**
	Sig. (2-tailed)	0,000	0,000	0,000	0,179	0,000		0,007
	N	190	190	190	190	190	190	190
Líder com orientação para a	Pearson Correlation	-0,086	0,062	0,047	-0,342**	0,099	0,195**	1

tarefa	Sig. (2-tailed)	0,237	0,397	0,519	0,000	0,174	0,007	
	N	190	190	190	190	190	190	190

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Anexo G: Regressão linear múltipla entre os estilos de Liderança

### Estilo de Liderança Transformacional/Transacional e os CCO

#### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	lideranca_transacional		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= 0,050, Probability-of-F-to-remove >= 0,100).

a. Dependent Variable: CCO

#### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,346 <sup>a</sup>	0,120	0,115	0,58779

a. Predictors: (Constant), lideranca\_transacional

#### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,824	1	8,824	25,541	0,000 <sup>b</sup>
	Residual	64,953	188	0,345		
	Total	73,777	189			

a. Dependent Variable: CCO

b. Predictors: (Constant), lideranca\_transacional

#### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	5,359	0,142		37,815	0,000
	lideranca_transacional	0,139	0,027	0,346	5,054	0,000

a. Dependent Variable: CCO

#### Excluded Variables<sup>a</sup>

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	lideranca_transformacional	0,123 <sup>b</sup>	0,927	0,355	0,068	0,266

a. Dependent Variable: CCO

b. Predictors in the Model: (Constant), lideranca\_transacional

## Estilo de Liderança com orientação para a tarefa/pessoas e os CCO

### Variables Entered/Removed<sup>a</sup>

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Lider orientado pessoas		Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= 0,050, Probability-of-F-to-remove >= 0,100).

a. Dependent Variable: CCO

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,339 <sup>a</sup>	0,115	0,110	0,58941

a. Predictors: (Constant), Lider orientado para pessoas

### ANOVA<sup>a</sup>

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	8,466	1	8,466	24,370	0,000 <sup>b</sup>
	Residual	65,311	188	0,347		
	Total	73,777	189			

a. Dependent Variable: CCO

b. Predictors: (Constant), Lider orientado para pessoas

### Coefficients<sup>a</sup>

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	6,042	0,043		141,290	0,000
	Lider orientado para pessoas	0,212	0,043	0,339	4,937	0,000

a. Dependent Variable: CCO

### Excluded Variables<sup>a</sup>

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	Lider orientado para tarefa	-0,086 <sup>b</sup>	-1,258	0,210	-0,092	1,000

a. Dependent Variable: CCO

b. Predictors in the Model: (Constant), Lider orientado para pessoas

## Anexo H: Comparação entre estilos de liderança e as variáveis sociodemográficas

### Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Sexo

Group Statistics						
	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
lideranca_transacional	Masculino	59	5,0373	1,36784	0,17808	
	Feminino	131	4,8656	1,63621	0,14296	
lideranca_transformacional	Masculino	59	5,0184	1,20791	0,15726	
	Feminino	131	5,0202	1,35565	0,11844	
identificacao_articulacao_vis ao	Masculino	59	5,1153	1,37726	0,17930	
	Feminino	131	5,1344	1,51311	0,13220	
fornecer_modelo_apropriado	Masculino	59	5,0169	1,62997	0,21220	
	Feminino	131	5,0611	1,77003	0,15465	
promover_aceitacao_objetiv os	Masculino	59	5,3644	1,51666	0,19745	
	Feminino	131	5,3187	1,72372	0,15060	
criar_expetativas_elevado_d esempenho	Masculino	59	5,1243	1,27742	0,16631	
	Feminino	131	4,9008	1,36544	0,11930	
promover_apoio_individualiz ado	Masculino	59	4,3856	1,07712	0,14023	
	Feminino	131	4,6031	1,38323	0,12085	
estimulacao_intelectual	Masculino	59	5,10593	1,388223	0,180731	
	Feminino	131	5,05534	1,627082	0,142159	

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
lideranca_transacional	Equal variances assumed	3,726	0,055	0,702	188	0,483	0,17164	0,24433	-0,31035	0,65363
	Equal variances not assumed			0,752	132,325	0,454	0,17164	0,22836	-0,28007	0,62335
lideranca_transformacional	Equal variances assumed	0,954	0,330	-0,009	188	0,993	-0,00182	0,20568	-0,40757	0,40392
	Equal variances not assumed			-0,009	124,584	0,993	-0,00182	0,19687	-0,39147	0,38782
identificacao_articulacao_visao	Equal variances assumed	0,485	0,487	-0,083	188	0,934	-0,01910	0,23088	-0,47454	0,43635
	Equal variances not assumed			-0,086	122,101	0,932	-0,01910	0,22277	-0,46009	0,42190
fornecer_modelo_apropriado	Equal variances assumed	1,323	0,251	-0,163	188	0,871	-0,04412	0,27094	-0,57858	0,49034
	Equal variances not assumed			-0,168	120,770	0,867	-0,04412	0,26258	-0,56397	0,47573
promover_aceitacao_objetivos	Equal variances assumed	1,249	0,265	0,175	188	0,861	0,04570	0,26068	-0,46852	0,55993
	Equal variances not assumed			0,184	126,075	0,854	0,04570	0,24833	-0,44573	0,53714
criar_expetativas_elevado_desempenho	Equal variances assumed	1,855	0,175	1,065	188	0,288	0,22353	0,20993	-0,19058	0,63764
	Equal variances not assumed			1,092	118,993	0,277	0,22353	0,20467	-0,18174	0,62880
promover_apoio_individualizado	Equal variances assumed	<b>5,352</b>	<b>0,022</b>	-1,070	188	0,286	-0,21746	0,20328	-0,61846	0,18354
	Equal variances not assumed			-1,175	141,363	0,242	-0,21746	0,18512	-0,58342	0,14850
estimulacao_intelectual	Equal variances assumed	2,551	0,112	0,207	188	0,836	0,050589	0,244168	-0,431072	0,532250
	Equal variances not assumed			0,220	129,803	0,826	0,050589	0,229941	-0,404329	0,505506

## Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Idade

### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
lideranca_transacional	Entre 20-29 anos	1	3,0000	.	.	.	.	3,00	3,00
	Entre 30-39 anos	22	4,8818	1,76383	0,37605	4,0998	5,6639	1,00	7,00
	Entre 40-49 anos	80	5,0825	1,33263	0,14899	4,7859	5,3791	1,20	7,00
	Entre 50-59 anos	77	4,6338	1,70677	0,19450	4,2464	5,0212	1,00	7,00
	60 ou mais anos	10	6,0800	0,75542	0,23889	5,5396	6,6204	4,20	7,00
	Total	190	4,9189	1,55627	0,11290	4,6962	5,1417	1,00	7,00
lideranca_transformacional	Entre 20-29 anos	1	3,7391	.	.	.	.	3,74	3,74
	Entre 30-39 anos	22	4,8794	1,40149	0,29880	4,2581	5,5008	1,61	6,48
	Entre 40-49 anos	80	5,2712	1,07270	0,11993	5,0325	5,5099	1,65	7,00
	Entre 50-59 anos	77	4,7171	1,49044	0,16985	4,3788	5,0554	1,43	6,70
	60 ou mais anos	10	5,7739	0,54644	0,17280	5,3830	6,1648	4,43	6,26
	Total	190	5,0197	1,30837	0,09492	4,8324	5,2069	1,43	7,00
identificacao_articulacao_visao	Entre 20-29 anos	1	3,0000	.	.	.	.	3,00	3,00
	Entre 30-39 anos	22	4,9273	1,62545	0,34655	4,2066	5,6480	1,00	6,80
	Entre 40-49 anos	80	5,3850	1,28389	0,14354	5,0993	5,6707	1,00	7,00
	Entre 50-59 anos	77	4,8468	1,59073	0,18128	4,4857	5,2078	1,40	7,00
	60 ou mais anos	10	5,9000	0,87560	0,27689	5,2736	6,5264	4,20	6,80
	Total	190	5,1284	1,46866	0,10655	4,9182	5,3386	1,00	7,00
fornecer_modelo_apropriado	Entre 20-29 anos	1	1,6667	.	.	.	.	1,67	1,67
	Entre 30-39 anos	22	5,0000	1,81411	0,38677	4,1957	5,8043	1,00	7,00
	Entre 40-49 anos	80	5,3708	1,40623	0,15722	5,0579	5,6838	1,00	7,00
	Entre 50-59 anos	77	4,6234	1,92881	0,21981	4,1856	5,0612	1,00	7,00

	60 ou mais anos	10	6,1667	0,89235	0,28219	5,5283	6,8050	4,33	7,00
	Total	190	5,0474	1,72357	0,12504	4,8007	5,2940	1,00	7,00
promover_aceitacao_objetivos	Entre 20-29 anos	1	4,7500	.	.	.	.	4,75	4,75
	Entre 30-39 anos	22	5,1364	1,76562	0,37643	4,3535	5,9192	1,00	7,00
	Entre 40-49 anos	80	5,6000	1,31844	0,14741	5,3066	5,8934	1,00	7,00
	Entre 50-59 anos	77	4,9773	1,93189	0,22016	4,5388	5,4158	1,00	7,00
	60 ou mais anos	10	6,4250	0,72696	0,22989	5,9050	6,9450	4,75	7,00
	Total	190	5,3329	1,65832	0,12031	5,0956	5,5702	1,00	7,00
	criar_expetativas_elevado_desempenho	Entre 20-29 anos	1	3,0000	.	.	.	.	3,00
Entre 30-39 anos		22	4,4545	1,43849	0,30669	3,8168	5,0923	1,67	6,33
Entre 40-49 anos		80	5,2625	1,24349	0,13903	4,9858	5,5392	1,33	7,00
Entre 50-59 anos		77	4,7835	1,34834	0,15366	4,4775	5,0896	1,67	7,00
60 ou mais anos		10	5,4000	1,25511	0,39690	4,5021	6,2979	2,33	6,67
Total		190	4,9702	1,33938	0,09717	4,7785	5,1618	1,33	7,00
promover_apoio_individualizado	Entre 20-29 anos	1	5,0000	.	.	.	.	5,00	5,00
	Entre 30-39 anos	22	4,6364	1,31549	0,28046	4,0531	5,2196	1,75	7,00
	Entre 40-49 anos	80	4,6906	1,11821	0,12502	4,4418	4,9395	2,25	7,00
	Entre 50-59 anos	77	4,2955	1,50805	0,17186	3,9532	4,6377	1,00	7,00
	60 ou mais anos	10	4,8750	0,47507	0,15023	4,5352	5,2148	4,25	5,50
	Total	190	4,5355	1,29702	0,09410	4,3499	4,7211	1,00	7,00
estimulacao_intelectual	Entre 20-29 anos	1	4,50000	.	.	.	.	4,500	4,500
	Entre 30-39 anos	22	5,03409	1,715294	0,365702	4,27357	5,79461	1,000	7,000
	Entre 40-49 anos	80	5,31250	1,325564	0,148203	5,01751	5,60749	1,000	7,000
	Entre 50-59 anos	77	4,73701	1,738163	0,198082	4,34250	5,13153	1,000	7,000
	60 ou mais anos	10	5,85000	0,826640	0,261406	5,25866	6,44134	4,250	7,000
	Total	190	5,07105	1,553356	0,112692	4,84876	5,29335	1,000	7,000

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
lideranca_transacional	Between Groups	25,595	4	6,399	2,739	<b>0,030</b>
	Within Groups	432,156	185	2,336		
	Total	457,752	189			
lideranca_transformacional	Between Groups	19,871	4	4,968	3,026	<b>0,019</b>
	Within Groups	303,666	185	1,641		
	Total	323,537	189			
identificacao_articulacao_visao	Between Groups	22,749	4	5,687	2,733	<b>0,030</b>
	Within Groups	384,917	185	2,081		
	Total	407,667	189			
fornecer_modelo_apropriado	Between Groups	46,219	4	11,555	4,149	<b>0,003</b>
	Within Groups	515,243	185	2,785		
	Total	561,463	189			
promover_aceitacao_objetivos	Between Groups	28,562	4	7,141	2,689	<b>0,033</b>
	Within Groups	491,195	185	2,655		
	Total	519,757	189			
criar_expetativas_elevado_desempe nho	Between Groups	21,096	4	5,274	3,069	<b>0,018</b>
	Within Groups	317,957	185	1,719		
	Total	339,053	189			
promover_apoio_individualizado	Between Groups	7,954	4	1,989	1,187	0,318
	Within Groups	309,994	185	1,676		
	Total	317,948	189			
estimulacao_intelectual	Between Groups	19,679	4	4,920	2,086	0,084
	Within Groups	436,361	185	2,359		
	Total	456,041	189			

## Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Habilidades Literárias

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
lideranca_transacional	Between Groups	15,396	4	3,849	1,610	0,174
	Within Groups	442,355	185	2,391		
	Total	457,752	189			
lideranca_transformacional	Between Groups	8,544	4	2,136	1,255	0,290
	Within Groups	314,993	185	1,703		
	Total	323,537	189			
identificacao_articulacao_visao	Between Groups	7,315	4	1,829	0,845	0,498
	Within Groups	400,352	185	2,164		
	Total	407,667	189			
fornecer_modelo_apropriado	Between Groups	10,964	4	2,741	0,921	0,453
	Within Groups	550,499	185	2,976		
	Total	561,463	189			
promover_aceitacao_objetivos	Between Groups	15,713	4	3,928	1,442	0,222
	Within Groups	504,044	185	2,725		
	Total	519,757	189			
criar_expetativas_elevado_desempenho	Between Groups	2,722	4	0,681	0,374	0,827
	Within Groups	336,331	185	1,818		
	Total	339,053	189			
promover_apoio_individualizado	Between Groups	6,931	4	1,733	1,031	0,393
	Within Groups	311,017	185	1,681		
	Total	317,948	189			
estimulacao_intelectual	Between Groups	14,563	4	3,641	1,526	0,196
	Within Groups	441,478	185	2,386		
	Total	456,041	189			

## Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Antiguidade Profissional

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
lideranca_transacional	Between Groups	5,763	3	1,921	0,791	0,501
	Within Groups	451,988	186	2,430		
	Total	457,752	189			
lideranca_transformacional	Between Groups	3,650	3	1,217	0,707	0,549
	Within Groups	319,887	186	1,720		
	Total	323,537	189			
identificacao_articulacao_visao	Between Groups	6,045	3	2,015	0,933	0,426
	Within Groups	401,622	186	2,159		
	Total	407,667	189			
fornecer_modelo_apropriado	Between Groups	7,387	3	2,462	0,827	0,481
	Within Groups	554,076	186	2,979		
	Total	561,463	189			
promover_aceitacao_objetivos	Between Groups	5,100	3	1,700	0,614	0,606
	Within Groups	514,656	186	2,767		
	Total	519,757	189			
criar_expetativas_elevado_de_sempenho	Between Groups	1,588	3	0,529	0,292	0,831
	Within Groups	337,465	186	1,814		
	Total	339,053	189			
promover_apoio_individualizado	Between Groups	3,934	3	1,311	0,777	0,508
	Within Groups	314,014	186	1,688		
	Total	317,948	189			
estimulacao_intelectual	Between Groups	4,309	3	1,436	0,591	0,621
	Within Groups	451,732	186	2,429		
	Total	456,041	189			

### Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Nível/Ciclo que os professores lecionam

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
lideranca_transacional	Between Groups	3,428	4	0,857	0,349	0,845
	Within Groups	454,324	185	2,456		
	Total	457,752	189			
lideranca_transformacional	Between Groups	1,677	4	0,419	0,241	0,915
	Within Groups	321,860	185	1,740		
	Total	323,537	189			
identificacao_articulacao_visao	Between Groups	4,379	4	1,095	0,502	0,734
	Within Groups	403,287	185	2,180		
	Total	407,667	189			
fornecer_modelo_apropriado	Between Groups	7,791	4	1,948	0,651	0,627
	Within Groups	553,671	185	2,993		
	Total	561,463	189			
promover_aceitacao_objetivos	Between Groups	2,186	4	0,547	0,195	0,941
	Within Groups	517,571	185	2,798		
	Total	519,757	189			
criar_expetativas_elevado_desempenho	Between Groups	2,196	4	0,549	0,301	0,877
	Within Groups	336,857	185	1,821		
	Total	339,053	189			
promover_apoio_individualizado	Between Groups	2,086	4	0,521	0,305	0,874
	Within Groups	315,862	185	1,707		
	Total	317,948	189			
estimulacao_intelectual	Between Groups	2,668	4	0,667	0,272	0,896
	Within Groups	453,373	185	2,451		
	Total	456,041	189			

### Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Vínculo profissional

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
lideranca_transacional	Contrato a Termo	22	4,8455	1,44740	0,30859	4,2037	5,4872	2,80	7,00
	Quadro de Escola	64	5,0156	1,46420	0,18302	4,6499	5,3814	1,40	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	4,9123	1,68621	0,19736	4,5189	5,3058	1,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	4,7871	1,55686	0,27962	4,2160	5,3582	1,00	7,00
	Total	190	4,9189	1,55627	0,11290	4,6962	5,1417	1,00	7,00
lideranca_transformacional	Contrato a Termo	22	4,7984	1,23417	0,26313	4,2512	5,3456	1,78	6,65
	Quadro de Escola	64	5,1997	1,19200	0,14900	4,9020	5,4975	1,43	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	4,9387	1,40464	0,16440	4,6109	5,2664	1,57	6,70
	Quadro de Zona Pedagógica	31	4,9958	1,37028	0,24611	4,4932	5,4984	1,65	6,61
	Total	190	5,0197	1,30837	0,09492	4,8324	5,2069	1,43	7,00
identificacao_articulacao_visao	Contrato a Termo	22	4,7727	1,44525	0,30813	4,1319	5,4135	1,00	7,00
	Quadro de Escola	64	5,2906	1,39611	0,17451	4,9419	5,6394	1,00	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	5,1151	1,50404	0,17603	4,7642	5,4660	1,20	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	5,0774	1,56604	0,28127	4,5030	5,6518	1,60	7,00
	Total	190	5,1284	1,46866	0,10655	4,9182	5,3386	1,00	7,00
fornecer_modelo_apropriado	Contrato a Termo	22	4,8030	1,69549	0,36148	4,0513	5,5548	1,00	7,00
	Quadro de Escola	64	5,2135	1,53888	0,19236	4,8291	5,5979	1,33	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	4,9589	1,92766	0,22562	4,5091	5,4087	1,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	5,0860	1,63971	0,29450	4,4846	5,6875	1,00	7,00
	Total	190	5,0474	1,72357	0,12504	4,8007	5,2940	1,00	7,00

promover_aceitacao_objetivos	Contrato a Termo	22	5,1364	1,52699	0,32556	4,4593	5,8134	1,75	7,00
	Quadro de Escola	64	5,5156	1,48329	0,18541	5,1451	5,8861	1,00	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	5,2192	1,81331	0,21223	4,7961	5,6423	1,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	5,3629	1,74623	0,31363	4,7224	6,0034	1,00	7,00
	Total	190	5,3329	1,65832	0,12031	5,0956	5,5702	1,00	7,00
criar_expetativas_elevado_desempenho	Contrato a Termo	22	4,3788	1,28605	0,27419	3,8086	4,9490	1,67	6,33
	Quadro de Escola	64	<b>5,2812</b>	1,29334	0,16167	4,9582	5,6043	1,33	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	4,8676	1,40407	0,16433	4,5400	5,1952	2,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	4,9892	1,18785	0,21334	4,5535	5,4250	2,00	7,00
	Total	190	4,9702	1,33938	0,09717	4,7785	5,1618	1,33	7,00
promover_apoio_individualizado	Contrato a Termo	22	4,6477	1,15382	0,24600	4,1362	5,1593	2,25	7,00
	Quadro de Escola	64	4,6367	1,17508	0,14688	4,3432	4,9302	1,00	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	4,4726	1,41026	0,16506	4,1436	4,8016	1,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	4,3952	1,39011	0,24967	3,8853	4,9051	1,00	7,00
	Total	190	4,5355	1,29702	0,09410	4,3499	4,7211	1,00	7,00
estimulacao_intelectual	Contrato a Termo	22	4,9545	1,495303	0,318800	4,29157	5,61753	1,000	7,000
	Quadro de Escola	64	5,2617	1,460749	0,182594	4,89683	5,62660	1,250	7,000
	Quadro de Agrupamento	73	4,9417	1,671099	0,195587	4,55188	5,33168	1,000	7,000
	Quadro de Zona Pedagógica	31	5,0645	1,524751	0,273853	4,50523	5,62380	1,000	7,000
	Total	190	5,0710	1,553356	0,112692	4,84876	5,29335	1,000	7,000

## ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
lideranca_transacional	Between Groups	1,259	3	0,420	0,171	0,916
	Within Groups	456,493	186	2,454		
	Total	457,752	189			
lideranca_transformacional	Between Groups	3,649	3	1,216	0,707	0,549
	Within Groups	319,888	186	1,720		
	Total	323,537	189			
identificacao_articulacao_visao	Between Groups	4,561	3	1,520	0,701	0,552
	Within Groups	403,106	186	2,167		
	Total	407,667	189			
fornecer_modelo_apropriado	Between Groups	3,698	3	1,233	0,411	0,745
	Within Groups	557,764	186	2,999		
	Total	561,463	189			
promover_aceitacao_objetivos	Between Groups	3,959	3	1,320	0,476	0,699
	Within Groups	515,798	186	2,773		
	Total	519,757	189			
criar_expetativas_elevado_de_senpenho	Between Groups	14,667	3	4,889	<b>2,803</b>	<b>0,041</b>
	Within Groups	324,386	186	1,744		
	Total	339,053	189			
promover_apoio_individualizado	Between Groups	1,832	3	0,611	0,359	0,782
	Within Groups	316,116	186	1,700		
	Total	317,948	189			
estimulacao_intelectual	Between Groups	3,846	3	1,282	0,527	0,664
	Within Groups	452,194	186	2,431		
	Total	456,041	189			

### Estilos de Liderança (Transformacional/Transacional) e Local onde os professores exercem funções

		Descriptives							
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
lideranca_transacional	Agrupamento	136	<b>5,0735</b>	1,48310	0,12717	4,8220	5,3250	1,00	7,00
	Mega agrupamento	31	4,1677	1,64932	0,29623	3,5628	4,7727	1,00	6,80
	Em escola não-agrupada	23	5,0174	1,62695	0,33924	4,3138	5,7209	1,40	7,00
	Total	190	4,9189	1,55627	0,11290	4,6962	5,1417	1,00	7,00
lideranca_transformacional	Agrupamento	136	5,1141	1,24415	0,10668	4,9031	5,3251	1,43	6,70
	Mega agrupamento	31	4,4811	1,51322	0,27178	3,9260	5,0361	1,57	6,48
	Em escola não-agrupada	23	<b>5,1871</b>	1,26172	0,26309	4,6415	5,7328	2,48	7,00
	Total	190	5,0197	1,30837	0,09492	4,8324	5,2069	1,43	7,00
identificacao_articulacao_visao	Agrupamento	136	5,2132	1,44862	0,12422	4,9676	5,4589	1,00	7,00
	Mega agrupamento	31	4,5806	1,55294	0,27892	4,0110	5,1503	1,60	6,60
	Em escola não-agrupada	23	5,3652	1,35600	0,28275	4,7788	5,9516	1,40	7,00
	Total	190	5,1284	1,46866	0,10655	4,9182	5,3386	1,00	7,00
fornecer_modelo_apropriado	Agrupamento	136	5,1225	1,69425	0,14528	4,8352	5,4099	1,00	7,00
	Mega agrupamento	31	4,3871	1,90340	0,34186	3,6889	5,0853	1,00	7,00
	Em escola não-agrupada	23	<b>5,4928</b>	1,45251	0,30287	4,8646	6,1209	2,33	7,00
	Total	190	5,0474	1,72357	0,12504	4,8007	5,2940	1,00	7,00
promover_aceitacao_objetivos	Agrupamento	136	<b>5,5110</b>	1,52050	0,13038	5,2532	5,7689	1,00	7,00
	Mega agrupamento	31	4,6210	1,95669	0,35143	3,9032	5,3387	1,00	7,00
	Em escola não-agrupada	23	5,2391	1,81609	0,37868	4,4538	6,0245	1,50	7,00
	Total	190	5,3329	1,65832	0,12031	5,0956	5,5702	1,00	7,00
criar_expetativas_elevado_desempenh	Agrupamento	136	4,9044	1,37521	0,11792	4,6712	5,1376	1,33	7,00

o	Mega agrupamento	31	5,1398	1,21647	0,21849	4,6936	5,5860	2,00	7,00
	Em escola não-agrupada	23	5,1304	1,30167	0,27142	4,5676	5,6933	1,67	7,00
	Total	190	4,9702	1,33938	0,09717	4,7785	5,1618	1,33	7,00
promover_apoio_individualizado	Agrupamento	136	<b>4,6893</b>	1,19509	0,10248	4,4867	4,8920	1,50	7,00
	Mega agrupamento	31	3,8306	1,42213	0,25542	3,3090	4,3523	1,00	6,25
	Em escola não-agrupada	23	4,5761	1,44292	0,30087	3,9521	5,2001	1,00	7,00
	Total	190	4,5355	1,29702	0,09410	4,3499	4,7211	1,00	7,00
	Agrupamento	136	5,16912	1,506124	0,129149	4,91370	5,42453	1,000	7,000
	Mega agrupamento	31	4,44355	1,645334	0,295511	3,84004	5,04706	1,000	6,750
	Em escola não-agrupada	23	<b>5,33696</b>	1,558716	0,325015	4,66292	6,01100	1,500	7,000
	Total	190	5,07105	1,553356	0,112692	4,84876	5,29335	1,000	7,000

**ANOVA**

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
lideranca_transacional	Between Groups	20,966	2	10,483	<b>4,488</b>	<b>0,012</b>
	Within Groups	436,785	187	2,336		
	Total	457,752	189			
lideranca_transformacional	Between Groups	10,852	2	5,426	<b>3,245</b>	<b>0,041</b>
	Within Groups	312,685	187	1,672		
	Total	323,537	189			
identificacao_articulacao_visao	Between Groups	11,570	2	5,785	2,731	0,068
	Within Groups	396,097	187	2,118		
	Total	407,667	189			
fornecer_modelo_apropriado	Between Groups	18,846	2	9,423	<b>3,247</b>	<b>0,041</b>
	Within Groups	542,617	187	2,902		
	Total	561,463	189			
promover_aceitacao_objetivos	Between Groups	20,230	2	10,115	<b>3,787</b>	<b>0,024</b>
	Within Groups	499,527	187	2,671		
	Total	519,757	189			
criar_expetativas_elevado_de_sempenho	Between Groups	2,071	2	1,035	0,575	0,564
	Within Groups	336,983	187	1,802		
	Total	339,053	189			
promover_apoio_individualizado	Between Groups	18,658	2	9,329	<b>5,829</b>	<b>0,004</b>
	Within Groups	299,290	187	1,600		
	Total	317,948	189			
estimulacao_intelectual	Between Groups	15,141	2	7,570	<b>3,211</b>	<b>0,043</b>
	Within Groups	440,900	187	2,358		
	Total	456,041	189			

### Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Sexo

#### Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Lider_orientado_pessoas	Masculino	59	5,1636	1,41553	0,18429
	Feminino	131	5,1148	1,57779	0,13785
Lider_orientado_tarefa	Masculino	59	4,3695	0,66831	0,08701
	Feminino	131	4,4305	0,78934	0,06897

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Lider_orientado_pessoas	Equal variances assumed	1,141	0,287	0,203	188	0,839	0,04876	0,23982	-0,42432	0,52184
	Equal variances not assumed			0,212	123,777	0,833	0,04876	0,23014	-0,40676	0,50428
Lider_orientado_tarefa	Equal variances assumed	1,977	0,161	-0,516	188	0,606	-0,06104	0,11823	-0,29427	0,17219
	Equal variances not assumed			-0,550	130,749	0,583	-0,06104	0,11102	-0,28068	0,15859

### Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Idade

#### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Lider_orientado_pessoas	Entre 20-29 anos	1	3,3913	.	.	.	.	3,39	3,39
	Entre 30-39 anos	22	5,0059	1,69203	0,36074	4,2557	5,7561	1,17	6,87
	Entre 40-49 anos	80	5,3902	1,27650	0,14272	5,1061	5,6743	1,17	7,00
	Entre 50-59 anos	77	4,7899	1,69692	0,19338	4,4048	5,1751	1,17	7,00
	60 ou mais anos	10	6,1130	0,73791	0,23335	5,5852	6,6409	4,30	6,83
	Total	190	5,1300	1,52569	0,11068	4,9116	5,3483	1,17	7,00
Lider_orientado_tarefa	Entre 20-29 anos	1	4,6000	.	.	.	.	4,60	4,60
	Entre 30-39 anos	22	4,3000	0,58797	0,12536	4,0393	4,5607	3,40	5,60
	Entre 40-49 anos	80	4,5350	0,70641	0,07898	4,3778	4,6922	2,80	7,00
	Entre 50-59 anos	77	4,2987	0,85201	0,09710	4,1053	4,4921	2,20	6,40
	60 ou mais anos	10	4,5200	0,53500	0,16918	4,1373	4,9027	3,40	5,20
	Total	190	4,4116	0,75261	0,05460	4,3039	4,5193	2,20	7,00

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Lider_orientado_pessoas	Between Groups	27,346	4	6,837	3,065	0,018
	Within Groups	412,593	185	2,230		
	Total	439,939	189			
Lider_orientado_tarefa	Between Groups	2,627	4	0,657	1,163	0,329
	Within Groups	104,428	185	0,564		
	Total	107,055	189			

### Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Habilidades Literárias

#### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Lider_orientado_pessoas	Bacharelato	2	5,3478	2,09058	1,47826	-13,4353	24,1309	3,87	6,83
	Licenciatura	126	5,1632	1,56757	0,13965	4,8868	5,4396	1,17	7,00
	Pós-Graduação	25	4,5200	1,76808	0,35362	3,7902	5,2498	1,17	7,00
	Mestrado	32	5,4443	1,10196	0,19480	5,0470	5,8416	2,17	6,96
	Doutoramento	5	5,2435	0,86280	0,38586	4,1722	6,3148	4,30	6,35
	Total	190	5,1300	1,52569	0,11068	4,9116	5,3483	1,17	7,00
Lider_orientado_tarefa	Bacharelato	2	4,0000	0,28284	0,20000	1,4588	6,5412	3,80	4,20
	Licenciatura	126	4,4286	0,75247	0,06704	4,2959	4,5612	2,60	6,40
	Pós-Graduação	25	4,3200	0,79582	0,15916	3,9915	4,6485	2,20	5,80
	Mestrado	32	4,4625	0,79748	0,14098	4,1750	4,7500	3,20	7,00
	Doutoramento	5	4,2800	0,36332	0,16248	3,8289	4,7311	3,80	4,80
	Total	190	4,4116	0,75261	0,05460	4,3039	4,5193	2,20	7,00

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Lider_orientado_pessoas	Between Groups	12,762	4	3,190	1,382	0,242
	Within Groups	427,178	185	2,309		
	Total	439,939	189			
Lider_orientado_tarefa	Between Groups	0,754	4	0,189	0,328	0,859
	Within Groups	106,300	185	0,575		
	Total	107,055	189			

### Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Nível/Ciclo que os professores lecionam

#### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Lider_orientado_pessoas	Pré-escolar	21	5,4513	1,46332	0,31932	4,7853	6,1174	1,61	6,83
	1º ciclo	31	5,1374	1,81533	0,32604	4,4716	5,8033	1,17	7,00
	2º ciclo	30	5,0884	1,81065	0,33058	4,4123	5,7645	1,17	7,00
	3º ciclo	54	5,0274	1,32788	0,18070	4,6649	5,3898	1,17	6,91
	Secundário	54	5,1264	1,42041	0,19329	4,7387	5,5141	1,35	7,00
	Total	190	5,1300	1,52569	0,11068	4,9116	5,3483	1,17	7,00
Lider_orientado_tarefa	Pré-escolar	21	4,4095	0,82335	0,17967	4,0347	4,7843	3,00	6,40
	1º ciclo	31	4,3032	0,73733	0,13243	4,0328	4,5737	2,80	5,80
	2º ciclo	30	4,2400	0,77974	0,14236	3,9488	4,5312	2,20	5,40
	3º ciclo	54	4,5444	0,69870	0,09508	4,3537	4,7352	2,80	6,20
	Secundário	54	4,4370	0,77027	0,10482	4,2268	4,6473	3,40	7,00
	Total	190	4,4116	0,75261	0,05460	4,3039	4,5193	2,20	7,00

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Lider_orientado_pessoas	Between Groups	2,792	4	0,698	0,295	0,881
	Within Groups	437,148	185	2,363		
	Total	439,939	189			
Lider_orientado_tarefa	Between Groups	2,235	4	0,559	0,986	0,416
	Within Groups	104,819	185	0,567		
	Total	107,055	189			

### Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Antiguidade no serviço

#### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Lider_orientado_pessoas	Entre 1-4 anos	2	3,7609	0,33818	0,23913	0,7224	6,7993	3,52	4,00
	Entre 5-9 anos	2	4,6087	1,72165	1,21739	-10,8597	20,0771	3,39	5,83
	Entre 10-20 anos	52	5,0527	1,43999	0,19969	4,6518	5,4536	1,17	6,96
	20 ou mais anos	134	5,1882	1,56573	0,13526	4,9207	5,4557	1,17	7,00
	Total	190	5,1300	1,52569	0,11068	4,9116	5,3483	1,17	7,00
Lider_orientado_tarefa	Entre 1-4 anos	2	4,1000	0,14142	0,10000	2,8294	5,3706	4,00	4,20
	Entre 5-9 anos	2	4,7000	0,14142	0,10000	3,4294	5,9706	4,60	4,80
	Entre 10-20 anos	52	4,2462	0,58694	0,08139	4,0827	4,4096	2,80	5,60
	20 ou mais anos	134	4,4761	0,80927	0,06991	4,3378	4,6144	2,20	7,00
	Total	190	4,4116	0,75261	0,05460	4,3039	4,5193	2,20	7,00

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Lider_orientado_pessoas	Between Groups	5,057	3	1,686	0,721	0,541
	Within Groups	434,882	186	2,338		
	Total	439,939	189			
Lider_orientado_tarefa	Between Groups	2,342	3	0,781	1,387	0,248
	Within Groups	104,713	186	0,563		
	Total	107,055	189			

### Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Vínculo profissional

#### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Lider_orientado_pessoas	Contrato a Termo	22	4,8992	1,48327	0,31623	4,2416	5,5569	1,39	7,00
	Quadro de Escola	64	5,2935	1,39647	0,17456	4,9447	5,6423	1,22	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	5,0709	1,63432	0,19128	4,6896	5,4522	1,17	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	5,0954	1,58527	0,28472	4,5139	5,6769	1,17	6,78
	Total	190	5,1300	1,52569	0,11068	4,9116	5,3483	1,17	7,00
Lider_orientado_tarefa	Contrato a Termo	22	4,3818	0,55174	0,11763	4,1372	4,6264	3,60	5,40
	Quadro de Escola	64	4,5844	0,76037	0,09505	4,3944	4,7743	2,80	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	4,3041	0,79310	0,09283	4,1191	4,4892	2,20	6,40
	Quadro de Zona Pedagógica	31	4,3290	0,72947	0,13102	4,0615	4,5966	3,00	6,20
	Total	190	4,4116	0,75261	0,05460	4,3039	4,5193	2,20	7,00

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Lider_orientado_pessoas	Between Groups	3,175	3	1,058	0,451	0,717
	Within Groups	436,765	186	2,348		
	Total	439,939	189			
Lider_orientado_tarefa	Between Groups	2,985	3	0,995	1,778	0,153
	Within Groups	104,070	186	0,560		
	Total	107,055	189			

### Estilos de Liderança (orientação para pessoas/orientação para a tarefa) e Local onde os professores exercem funções

#### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Lider_orientado_pessoas	Agrupamento	136	5,2484	1,46006	0,12520	5,0008	5,4960	1,17	7,00
	Mega agrupamento	31	4,4769	1,70290	0,30585	3,8522	5,1015	1,22	6,70
	Em escola não-agrupada	23	<b>5,3100</b>	1,49665	0,31207	4,6628	5,9572	2,04	7,00
	Total	190	5,1300	1,52569	0,11068	4,9116	5,3483	1,17	7,00
Lider_orientado_tarefa	Agrupamento	136	4,4559	0,67580	0,05795	4,3413	4,5705	2,80	6,40
	Mega agrupamento	31	4,1871	0,86091	0,15462	3,8713	4,5029	2,20	5,80
	Em escola não-agrupada	23	4,4522	0,98390	0,20516	4,0267	4,8776	3,40	7,00
	Total	190	4,4116	0,75261	0,05460	4,3039	4,5193	2,20	7,00

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Lider_orientado_pessoas	Between Groups	15,876	2	7,938	3,501	<b>0,032</b>
	Within Groups	424,063	187	2,268		
	Total	439,939	189			
Lider_orientado_tarefa	Between Groups	1,867	2	0,934	1,660	0,193
	Within Groups	105,188	187	0,563		
	Total	107,055	189			

## Anexo I: Comparação entre os CCO e as variáveis sociodemográficas

### Comportamentos de Cidadania Organizacional e Sexo

#### Group Statistics

	Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
altruísmo	Masculino	59	6,0339	0,89993	0,11716
	Feminino	131	6,1374	0,77701	0,06789
cortesia	Masculino	59	6,1243	1,02254	0,13312
	Feminino	131	<b>6,4427</b>	0,71306	0,06230
desportivismo	Masculino	59	5,2475	1,25139	0,16292
	Feminino	131	5,5115	1,14332	0,09989
conscienciosidade	Masculino	59	6,2627	0,82057	0,10683
	Feminino	131	6,4237	0,71447	0,06242
virtude_civica	Masculino	59	6,1610	1,01472	0,13211
	Feminino	131	6,3550	0,76079	0,06647
CCO	Masculino	59	5,9028	0,74045	0,09640
	Feminino	131	6,1041	0,55698	0,04866

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means					95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
altruísmo	Equal variances assumed	0,154	0,696	-0,808	188	0,420	-0,10351	0,12808	-0,35617	0,14916
	Equal variances not assumed			-0,764	98,530	0,446	-0,10351	0,13541	-0,37220	0,16519
cortesía	Equal variances assumed	<b>7,742</b>	<b>0,006</b>	-2,474	188	0,014	-0,31845	0,12874	-0,57241	-0,06450
	Equal variances not assumed			-2,167	84,382	0,033	-0,31845	0,14698	-0,61072	-0,02619
desportivismo	Equal variances assumed	0,267	0,606	-1,430	188	0,154	-0,26399	0,18465	-0,62825	0,10027
	Equal variances not assumed			-1,381	103,294	0,170	-0,26399	0,19110	-0,64299	0,11500
conscienciosidade	Equal variances assumed	2,296	0,131	-1,371	188	0,172	-0,16095	0,11741	-0,39255	0,07065
	Equal variances not assumed			-1,301	99,210	0,196	-0,16095	0,12373	-0,40645	0,08455
virtude_cívica	Equal variances assumed	2,389	0,124	-1,460	188	0,146	-0,19394	0,13285	-0,45600	0,06811
	Equal variances not assumed			-1,311	88,553	0,193	-0,19394	0,14789	-0,48781	0,09992
CCO	Equal variances assumed	3,844	0,051	-2,073	188	0,040	-0,20129	0,09712	-0,39287	-0,00972
	Equal variances not assumed			-1,864	88,756	0,066	-0,20129	0,10799	-0,41586	0,01328

## Comportamentos de Cidadania Organizacional e Idade

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
altruísmo	Between Groups	5,179	4	1,295	1,984	0,099
	Within Groups	120,716	185	0,653		
	Total	125,895	189			
cortesia	Between Groups	6,315	4	1,579	2,345	0,056
	Within Groups	124,552	185	0,673		
	Total	130,868	189			
desportivismo	Between Groups	2,833	4	0,708	0,502	0,734
	Within Groups	260,762	185	1,410		
	Total	263,595	189			
conscienciosidade	Between Groups	4,426	4	1,107	2,006	0,095
	Within Groups	102,042	185	0,552		
	Total	106,468	189			
virtude_civica	Between Groups	8,959	4	2,240	<b>3,249</b>	<b>0,013</b>
	Within Groups	127,536	185	0,689		
	Total	136,495	189			
CCO	Between Groups	2,598	4	0,650	1,688	0,154
	Within Groups	71,179	185	0,385		
	Total	73,777	189			

### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
altruísmo	Entre 20-29 anos	1	4,0000	.	.	.	.	4,00	4,00
	Entre 30-39 anos	22	6,0818	0,68912	0,14692	5,7763	6,3874	5,00	7,00
	Entre 40-49 anos	80	6,0675	0,83889	0,09379	5,8808	6,2542	3,00	7,00
	Entre 50-59 anos	77	6,1896	0,79465	0,09056	6,0092	6,3700	3,20	7,00
	60 ou mais anos	10	6,0200	0,89169	0,28198	5,3821	6,6579	4,80	7,00
	Total	190	6,1053	0,81616	0,05921	5,9885	6,2221	3,00	7,00
cortesia	Entre 20-29 anos	1	4,0000	.	.	.	.	4,00	4,00
	Entre 30-39 anos	22	6,2727	0,83973	0,17903	5,9004	6,6450	4,00	7,00
	Entre 40-49 anos	80	6,3458	0,87542	0,09788	6,1510	6,5406	2,00	7,00
	Entre 50-59 anos	77	6,4156	0,76502	0,08718	6,2419	6,5892	3,67	7,00
	60 ou mais anos	10	6,1667	0,72436	0,22906	5,6485	6,6848	5,00	7,00
	Total	190	6,3439	0,83212	0,06037	6,2248	6,4629	2,00	7,00
desportivismo	Entre 20-29 anos	1	5,6000	.	.	.	.	5,60	5,60
	Entre 30-39 anos	22	5,6091	1,07167	0,22848	5,1339	6,0842	3,00	7,00
	Entre 40-49 anos	80	5,4875	1,08609	0,12143	5,2458	5,7292	3,00	7,00
	Entre 50-59 anos	77	5,3662	1,31325	0,14966	5,0682	5,6643	1,00	7,00
	60 ou mais anos	10	5,0400	1,17303	0,37094	4,2009	5,8791	4,00	7,00
	Total	190	5,4295	1,18097	0,08568	5,2605	5,5985	1,00	7,00
conscienciosidade	Entre 20-29 anos	1	4,5000	.	.	.	.	4,50	4,50
	Entre 30-39 anos	22	6,4091	0,61016	0,13009	6,1386	6,6796	5,25	7,00
	Entre 40-49 anos	80	6,3375	0,77959	0,08716	6,1640	6,5110	3,75	7,00
	Entre 50-59 anos	77	6,3896	0,76894	0,08763	6,2151	6,5641	2,75	7,00
	60 ou mais anos	10	6,6500	0,37639	0,11902	6,3807	6,9193	5,75	7,00
	Total	190	6,3737	0,75055	0,05445	6,2663	6,4811	2,75	7,00
virtude_civica	Entre 20-29 anos	1	3,5000	.	.	.	.	3,50	3,50

	Entre 30-39 anos	22	6,3409	0,64340	0,13717	6,0556	6,6262	5,00	7,00
	Entre 40-49 anos	80	6,2375	0,91047	0,10179	6,0349	6,4401	2,00	7,00
	Entre 50-59 anos	77	6,3442	0,81620	0,09301	6,1589	6,5294	4,00	7,00
	60 ou mais anos	10	<b>6,5500</b>	0,55025	0,17401	6,1564	6,9436	5,50	7,00
	Total	190	6,2947	0,84982	0,06165	6,1731	6,4164	2,00	7,00
CCO	Entre 20-29 anos	1	4,4737	.	.	.	.	4,47	4,47
	Entre 30-39 anos	22	6,0837	0,47623	0,10153	5,8726	6,2949	5,32	6,84
	Entre 40-49 anos	80	6,0336	0,61220	0,06845	5,8973	6,1698	3,53	7,00
	Entre 50-59 anos	77	6,0670	0,66386	0,07565	5,9163	6,2177	3,95	7,00
	60 ou mais anos	10	5,9737	0,60685	0,19190	5,5396	6,4078	5,26	7,00
	Total	190	6,0416	0,62478	0,04533	5,9521	6,1310	3,53	7,00

## Comportamentos de Cidadania Organizacional e Habilidades Literárias

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
altruísmo	Between Groups	2,498	4	0,625	0,936	0,444
	Within Groups	123,397	185	0,667		
	Total	125,895	189			
cortesia	Between Groups	4,938	4	1,234	1,813	0,128
	Within Groups	125,930	185	0,681		
	Total	130,868	189			
desportivismo	Between Groups	7,525	4	1,881	1,359	0,250
	Within Groups	256,070	185	1,384		
	Total	263,595	189			
conscienciosidade	Between Groups	1,827	4	0,457	0,808	0,522
	Within Groups	104,641	185	0,566		
	Total	106,468	189			
virtude_civica	Between Groups	3,016	4	0,754	1,045	0,385
	Within Groups	133,479	185	0,722		
	Total	136,495	189			
CCO	Between Groups	2,834	4	0,709	1,848	0,122
	Within Groups	70,943	185	0,383		
	Total	73,777	189			

### Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
altruísmo	Bacharelato	2	5,1000	0,98995	0,70000	-3,7943	13,9943	4,40	5,80
	Licenciatura	126	6,1095	0,85139	0,07585	5,9594	6,2596	3,00	7,00
	Pós-Graduação	25	6,0800	0,75498	0,15100	5,7684	6,3916	4,80	7,00
	Mestrado	32	6,2000	0,68155	0,12048	5,9543	6,4457	4,60	7,00
	Doutoramento	5	5,9200	0,96540	0,43174	4,7213	7,1187	4,80	7,00
	Total	190	6,1053	0,81616	0,05921	5,9885	6,2221	3,00	7,00
cortesia	Bacharelato	2	5,0000	0,47140	0,33333	0,7646	9,2354	4,67	5,33
	Licenciatura	126	6,3122	0,88819	0,07913	6,1556	6,4688	2,00	7,00
	Pós-Graduação	25	6,3867	0,67823	0,13565	6,1067	6,6666	4,67	7,00
	Mestrado	32	6,5313	0,68710	0,12146	6,2835	6,7790	4,67	7,00
	Doutoramento	5	6,2667	0,59628	0,26667	5,5263	7,0071	5,67	7,00
	Total	190	6,3439	0,83212	0,06037	6,2248	6,4629	2,00	7,00
desportivismo	Bacharelato	2	4,3000	0,42426	0,30000	0,4881	8,1119	4,00	4,60
	Licenciatura	126	5,3317	1,20908	0,10771	5,1186	5,5449	1,00	7,00
	Pós-Graduação	25	5,6000	1,16333	0,23267	5,1198	6,0802	3,40	7,00
	Mestrado	32	5,6813	1,11975	0,19794	5,2775	6,0850	3,00	7,00
	Doutoramento	5	5,8800	0,67231	0,30067	5,0452	6,7148	5,40	7,00
	Total	190	5,4295	1,18097	0,08568	5,2605	5,5985	1,00	7,00
conscienciosidade	Bacharelato	2	5,6250	0,17678	0,12500	4,0367	7,2133	5,50	5,75
	Licenciatura	126	6,3849	0,73461	0,06544	6,2554	6,5144	3,75	7,00
	Pós-Graduação	25	6,4300	0,75180	0,15036	6,1197	6,7403	4,50	7,00
	Mestrado	32	6,2891	0,85220	0,15065	5,9818	6,5963	2,75	7,00
	Doutoramento	5	6,6500	0,51841	0,23184	6,0063	7,2937	5,75	7,00
	Total	190	6,3737	0,75055	0,05445	6,2663	6,4811	2,75	7,00
virtude_civica	Bacharelato	2	5,2500	1,06066	0,75000	-4,2797	14,7797	4,50	6,00

	Licenciatura	126	6,2937	0,84681	0,07544	6,1443	6,4430	2,00	7,00
	Pós-Graduação	25	6,2000	0,91287	0,18257	5,8232	6,5768	4,00	7,00
	Mestrado	32	6,4063	0,83702	0,14797	6,1045	6,7080	4,50	7,00
	Doutoramento	5	6,5000	0,50000	0,22361	5,8792	7,1208	6,00	7,00
	Total	190	6,2947	0,84982	0,06165	6,1731	6,4164	2,00	7,00
CCO	Bacharelato	2	5,0000	0,37216	0,26316	1,6563	8,3437	4,74	5,26
	Licenciatura	126	6,0142	0,64849	0,05777	5,8999	6,1285	3,53	7,00
	Pós-Graduação	25	6,0884	0,46600	0,09320	5,8961	6,2808	5,16	7,00
	Mestrado	32	6,1562	0,61298	0,10836	5,9352	6,3773	4,74	7,00
	Doutoramento	5	6,1789	0,58679	0,26242	5,4504	6,9075	5,68	6,89
	Total	190	6,0416	0,62478	0,04533	5,9521	6,1310	3,53	7,00

## Comportamentos de Cidadania Organizacional e Antiguidade Profissional

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
altruísmo	Between Groups	7,422	3	2,474	3,884	<b>0,010</b>
	Within Groups	118,473	186	0,637		
	Total	125,895	189			
cortesia	Between Groups	8,031	3	2,677	4,054	<b>0,008</b>
	Within Groups	122,836	186	0,660		
	Total	130,868	189			
desportivismo	Between Groups	4,796	3	1,599	1,149	0,331
	Within Groups	258,799	186	1,391		
	Total	263,595	189			
conscienciosidade	Between Groups	5,896	3	1,965	3,634	<b>0,014</b>
	Within Groups	100,573	186	0,541		
	Total	106,468	189			
virtude_civica	Between Groups	8,927	3	2,976	4,339	<b>0,006</b>
	Within Groups	127,568	186	0,686		
	Total	136,495	189			
CCO	Between Groups	4,218	3	1,406	3,760	<b>0,012</b>
	Within Groups	69,559	186	0,374		
	Total	73,777	189			

## Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
altruísmo	Entre 1-4 anos	2	4,9000	0,42426	0,30000	1,0881	8,7119	4,60	5,20
	Entre 5-9 anos	2	5,0000	1,41421	1,00000	-7,7062	17,7062	4,00	6,00
	Entre 10-20 anos	52	5,9654	0,87914	0,12192	5,7206	6,2101	3,20	7,00
	20 ou mais anos	134	<b>6,1940</b>	0,76027	0,06568	6,0641	6,3239	3,00	7,00
	Total	190	6,1053	0,81616	0,05921	5,9885	6,2221	3,00	7,00
cortesia	Entre 1-4 anos	2	5,3333	0,47140	0,33333	1,0979	9,5687	5,00	5,67
	Entre 5-9 anos	2	5,0000	1,41421	1,00000	-7,7062	17,7062	4,00	6,00
	Entre 10-20 anos	52	6,1923	0,93433	0,12957	5,9322	6,4524	3,67	7,00
	20 ou mais anos	134	6,4378	0,75639	0,06534	6,3086	6,5671	2,00	7,00
	Total	190	6,3439	0,83212	0,06037	6,2248	6,4629	2,00	7,00
desportivismo	Entre 1-4 anos	2	5,7000	0,70711	0,50000	-0,6531	12,0531	5,20	6,20
	Entre 5-9 anos	2	6,2000	0,84853	0,60000	-1,4237	13,8237	5,60	6,80
	Entre 10-20 anos	52	5,2000	1,14103	0,15823	4,8823	5,5177	3,00	7,00
	20 ou mais anos	134	5,5030	1,19893	0,10357	5,2981	5,7078	1,00	7,00
	Total	190	5,4295	1,18097	0,08568	5,2605	5,5985	1,00	7,00
conscienciosidade	Entre 1-4 anos	2	6,2500	1,06066	0,75000	-3,2797	15,7797	5,50	7,00
	Entre 5-9 anos	2	5,2500	1,06066	0,75000	-4,2797	14,7797	4,50	6,00
	Entre 10-20 anos	52	6,1731	0,81580	0,11313	5,9460	6,4002	4,00	7,00
	20 ou mais anos	134	<b>6,4701</b>	0,69575	0,06010	6,3513	6,5890	2,75	7,00
	Total	190	6,3737	0,75055	0,05445	6,2663	6,4811	2,75	7,00
virtude_civica	Entre 1-4 anos	2	5,2500	1,06066	0,75000	-4,2797	14,7797	4,50	6,00
	Entre 5-9 anos	2	4,7500	1,76777	1,25000	-11,1328	20,6328	3,50	6,00

	Entre 10-20 anos	52	6,1635	0,85590	0,11869	5,9252	6,4017	4,00	7,00
	20 ou mais anos	134	<b>6,3843</b>	0,80392	0,06945	6,2470	6,5217	2,00	7,00
	Total	190	6,2947	0,84982	0,06165	6,1731	6,4164	2,00	7,00
CCO	Entre 1-4 anos	2	5,5000	0,33495	0,23684	2,4906	8,5094	5,26	5,74
	Entre 5-9 anos	2	5,3421	1,22813	0,86842	-5,6922	16,3764	4,47	6,21
	Entre 10-20 anos	52	5,8644	0,64741	0,08978	5,6841	6,0446	3,95	6,84
	20 ou mais anos	134	<b>6,1288</b>	0,59169	0,05111	6,0277	6,2299	3,53	7,00
	Total	190	6,0416	0,62478	0,04533	5,9521	6,1310	3,53	7,00

### Comportamentos de Cidadania Organizacional e Nível/Ciclo que os professores lecionam

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
altruísmo	Between Groups	4,453	4	1,113	1,696	0,153
	Within Groups	121,441	185	0,656		
	Total	125,895	189			
cortesia	Between Groups	1,736	4	0,434	0,622	0,647
	Within Groups	129,132	185	0,698		
	Total	130,868	189			
desportivismo	Between Groups	9,157	4	2,289	1,665	0,160
	Within Groups	254,438	185	1,375		
	Total	263,595	189			
conscienciosidade	Between Groups	2,413	4	0,603	1,073	0,371
	Within Groups	104,055	185	0,562		
	Total	106,468	189			
virtude_civica	Between Groups	5,044	4	1,261	1,775	0,136
	Within Groups	131,450	185	0,711		
	Total	136,495	189			
CCO	Between Groups	1,892	4	0,473	1,218	0,305
	Within Groups	71,885	185	0,389		
	Total	73,777	189			

## Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
altruísmo	Pré-escolar	21	6,3905	0,54581	0,11910	6,1420	6,6389	5,20	7,00
	1º ciclo	31	6,3161	0,76555	0,13750	6,0353	6,5969	3,20	7,00
	2º ciclo	30	6,0867	0,88151	0,16094	5,7575	6,4158	4,00	7,00
	3º ciclo	54	5,9778	0,82660	0,11249	5,7522	6,2034	4,00	7,00
	Secundário	54	6,0111	0,85950	0,11696	5,7765	6,2457	3,00	7,00
	Total	190	6,1053	0,81616	0,05921	5,9885	6,2221	3,00	7,00
cortesia	Pré-escolar	21	6,5556	0,56108	0,12244	6,3002	6,8110	5,00	7,00
	1º ciclo	31	6,3333	0,99256	0,17827	5,9693	6,6974	3,67	7,00
	2º ciclo	30	6,3889	0,81218	0,14828	6,0856	6,6922	4,00	7,00
	3º ciclo	54	6,2284	0,76018	0,10345	6,0209	6,4359	4,00	7,00
	Secundário	54	6,3580	0,90619	0,12332	6,1107	6,6054	2,00	7,00
	Total	190	6,3439	0,83212	0,06037	6,2248	6,4629	2,00	7,00
desportivismo	Pré-escolar	21	5,5143	1,20428	0,26280	4,9661	6,0625	3,00	7,00
	1º ciclo	31	4,9742	1,45944	0,26212	4,4389	5,5095	1,00	7,00
	2º ciclo	30	5,6733	1,09101	0,19919	5,2659	6,0807	3,40	7,00
	3º ciclo	54	5,4037	1,03413	0,14073	5,1214	5,6860	3,40	7,00
	Secundário	54	5,5481	1,15199	0,15677	5,2337	5,8626	1,20	7,00
	Total	190	5,4295	1,18097	0,08568	5,2605	5,5985	1,00	7,00
consciosidade	Pré-escolar	21	6,5952	0,39112	0,08535	6,4172	6,7733	5,75	7,00
	1º ciclo	31	6,4113	0,68480	0,12299	6,1601	6,6625	4,50	7,00
	2º ciclo	30	6,5000	0,69170	0,12629	6,2417	6,7583	4,50	7,00
	3º ciclo	54	6,2778	0,88577	0,12054	6,0360	6,5195	2,75	7,00
	Secundário	54	6,2917	0,77055	0,10486	6,0813	6,5020	3,75	7,00
	Total	190	6,3737	0,75055	0,05445	6,2663	6,4811	2,75	7,00
virtude_civica	Pré-escolar	21	6,6905	0,40237	0,08781	6,5073	6,8736	6,00	7,00

	1º ciclo	31	6,1129	0,83376	0,14975	5,8071	6,4187	4,00	7,00
	2º ciclo	30	6,4000	0,89443	0,16330	6,0660	6,7340	3,50	7,00
	3º ciclo	54	6,2685	0,78736	0,10715	6,0536	6,4834	4,00	7,00
	Secundário	54	6,2130	0,98384	0,13388	5,9444	6,4815	2,00	7,00
	Total	190	6,2947	0,84982	0,06165	6,1731	6,4164	2,00	7,00
CCO	Pré-escolar	21	6,2607	0,43384	0,09467	6,0632	6,4581	5,47	7,00
	1º ciclo	31	5,9643	0,61068	0,10968	5,7403	6,1883	3,95	7,00
	2º ciclo	30	6,1456	0,64337	0,11746	5,9054	6,3859	4,47	7,00
	3º ciclo	54	5,9600	0,62366	0,08487	5,7898	6,1303	4,00	7,00
	Secundário	54	6,0244	0,67732	0,09217	5,8395	6,2092	3,53	7,00
	Total	190	6,0416	0,62478	0,04533	5,9521	6,1310	3,53	7,00

## Comportamentos de Cidadania Organizacional e Vínculo profissional dos professores

### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
altruísmo	Between Groups	4,287	3	1,429	2,185	0,091
	Within Groups	121,608	186	0,654		
	Total	125,895	189			
cortesia	Between Groups	3,031	3	1,010	1,470	0,224
	Within Groups	127,837	186	0,687		
	Total	130,868	189			
desportivismo	Between Groups	3,305	3	1,102	0,787	0,502
	Within Groups	260,290	186	1,399		
	Total	263,595	189			
conscienciosidade	Between Groups	5,299	3	1,766	3,247	<b>0,023</b>
	Within Groups	101,170	186	0,544		
	Total	106,468	189			
virtude_civica	Between Groups	2,689	3	0,896	1,246	0,294
	Within Groups	133,806	186	0,719		
	Total	136,495	189			
CCO	Between Groups	0,760	3	0,253	0,645	0,587
	Within Groups	73,018	186	0,393		
	Total	73,777	189			

## Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
altruísmo	Contrato a Termo	22	5,7455	1,13504	0,24199	5,2422	6,2487	3,20	7,00
	Quadro de Escola	64	6,0625	0,89149	0,11144	5,8398	6,2852	3,00	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	6,2384	0,63828	0,07470	6,0894	6,3873	4,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	6,1355	0,71066	0,12764	5,8748	6,3962	4,60	7,00
	Total	190	6,1053	0,81616	0,05921	5,9885	6,2221	3,00	7,00
cortesia	Contrato a Termo	22	6,0152	1,05649	0,22524	5,5467	6,4836	3,67	7,00
	Quadro de Escola	64	6,3490	0,87172	0,10896	6,1312	6,5667	2,00	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	6,4384	0,71119	0,08324	6,2724	6,6043	4,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	6,3441	0,81869	0,14704	6,0438	6,6444	4,00	7,00
	Total	190	6,3439	0,83212	0,06037	6,2248	6,4629	2,00	7,00
desportivismo	Contrato a Termo	22	5,7091	1,03781	0,22126	5,2490	6,1692	3,00	7,00
	Quadro de Escola	64	5,5063	1,04500	0,13062	5,2452	5,7673	3,00	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	5,3342	1,31869	0,15434	5,0266	5,6419	1,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	5,2968	1,20651	0,21669	4,8542	5,7393	3,00	7,00
	Total	190	5,4295	1,18097	0,08568	5,2605	5,5985	1,00	7,00
conscienciosidade	Contrato a Termo	22	6,1591	0,90812	0,19361	5,7565	6,5617	4,50	7,00
	Quadro de Escola	64	6,2109	0,89000	0,11125	5,9886	6,4333	2,75	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	6,4795	0,59767	0,06995	6,3400	6,6189	4,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	6,6129	0,52376	0,09407	6,4208	6,8050	5,25	7,00
	Total	190	6,3737	0,75055	0,05445	6,2663	6,4811	2,75	7,00
virtude_civica	Contrato a Termo	22	6,0455	1,03405	0,22046	5,5870	6,5039	3,50	7,00
	Quadro de Escola	64	6,2500	0,88192	0,11024	6,0297	6,4703	2,00	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	6,3288	0,78713	0,09213	6,1451	6,5124	4,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	6,4839	0,76902	0,13812	6,2018	6,7660	4,00	7,00
	Total	190	6,2947	0,84982	0,06165	6,1731	6,4164	2,00	7,00
CCO	Contrato a Termo	22	5,8971	0,84030	0,17915	5,5246	6,2697	3,95	7,00
	Quadro de Escola	64	6,0123	0,66268	0,08284	5,8468	6,1779	3,53	7,00
	Quadro de Agrupamento	73	6,0923	0,56955	0,06666	5,9594	6,2252	4,00	7,00
	Quadro de Zona Pedagógica	31	6,0849	0,48878	0,08779	5,9056	6,2642	4,95	6,89
	Total	190	6,0416	0,62478	0,04533	5,9521	6,1310	3,53	7,00

### Comportamentos de Cidadania Organizacional e Local onde os professores exercem funções

#### ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
altruísmo	Between Groups	0,912	2	0,456	0,682	0,507
	Within Groups	124,983	187	0,668		
	Total	125,895	189			
cortesia	Between Groups	0,733	2	0,366	0,526	0,592
	Within Groups	130,135	187	0,696		
	Total	130,868	189			
desportivismo	Between Groups	0,276	2	0,138	0,098	0,907
	Within Groups	263,319	187	1,408		
	Total	263,595	189			
conscienciosidade	Between Groups	0,581	2	0,291	0,513	0,599
	Within Groups	105,887	187	0,566		
	Total	106,468	189			
virtude_civica	Between Groups	0,410	2	0,205	0,282	0,755
	Within Groups	136,084	187	0,728		
	Total	136,495	189			
CCO	Between Groups	0,087	2	0,044	0,111	0,895
	Within Groups	73,690	187	0,394		
	Total	73,777	189			

## Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
altruísmo	Agrupamento	136	6,1353	0,84358	0,07234	5,9922	6,2784	3,00	7,00
	Mega agrupamento	31	5,9484	0,74649	0,13407	5,6746	6,2222	4,00	7,00
	Em escola não-agrupada	23	6,1391	0,74452	0,15524	5,8172	6,4611	4,60	7,00
	Total	190	6,1053	0,81616	0,05921	5,9885	6,2221	3,00	7,00
cortesia	Agrupamento	136	6,3676	0,82580	0,07081	6,2276	6,5077	2,00	7,00
	Mega agrupamento	31	6,2043	0,96485	0,17329	5,8504	6,5582	4,00	7,00
	Em escola não-agrupada	23	6,3913	0,67907	0,14160	6,0977	6,6850	4,67	7,00
	Total	190	6,3439	0,83212	0,06037	6,2248	6,4629	2,00	7,00
desportivismo	Agrupamento	136	5,4191	1,22731	0,10524	5,2110	5,6273	1,00	7,00
	Mega agrupamento	31	5,4000	1,02372	0,18387	5,0245	5,7755	3,40	7,00
	Em escola não-agrupada	23	5,5304	1,13875	0,23745	5,0380	6,0229	3,80	7,00
	Total	190	5,4295	1,18097	0,08568	5,2605	5,5985	1,00	7,00
conscienciosidade	Agrupamento	136	6,3750	0,78410	0,06724	6,2420	6,5080	2,75	7,00
	Mega agrupamento	31	6,4597	0,69551	0,12492	6,2046	6,7148	4,00	7,00
	Em escola não-agrupada	23	6,2500	0,61699	0,12865	5,9832	6,5168	4,50	7,00
	Total	190	6,3737	0,75055	0,05445	6,2663	6,4811	2,75	7,00
virtude_civica	Agrupamento	136	6,3051	0,86318	0,07402	6,1588	6,4515	2,00	7,00
	Mega agrupamento	31	6,3387	0,78938	0,14178	6,0492	6,6283	4,00	7,00
	Em escola não-agrupada	23	6,1739	0,87398	0,18224	5,7960	6,5518	4,00	7,00
	Total	190	6,2947	0,84982	0,06165	6,1731	6,4164	2,00	7,00
CCO	Agrupamento	136	6,0519	0,63511	0,05446	5,9442	6,1596	3,53	7,00
	Mega agrupamento	31	5,9932	0,56665	0,10177	5,7854	6,2011	4,00	6,95
	Em escola não-agrupada	23	6,0458	0,66067	0,13776	5,7601	6,3315	4,74	7,00
	Total	190	6,0416	0,62478	0,04533	5,9521	6,1310	3,53	7,00