



**Hernâni de Jesus
Pereira**

**Liderança nas escolas, comportamentos docentes e
desempenho de estudantes – um estudo empírico**

UA-SD



237242



**Hernâni de Jesus
Pereira**

**Liderança nas escolas, comportamentos docentes e
desempenho de estudantes – um estudo empírico**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Gestão de Ciência, Tecnologia e Inovação, realizada sob a orientação científica do Doutor Arménio Rego, Professor Auxiliar do Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro

O júri

presidente

Prof. Doutor Jorge Alves

Professor catedrático do Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Carlos Cabral Cardoso

Professor associado da Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho

Prof. Doutor Arménio Rego

Professor auxiliar do Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Um trabalho, seja qual for a sua natureza, regra geral, depende de várias pessoas. Seria muito pouco curial não agradecer a valiosa e prestimosa colaboração recebida.

- ✂ Assim, ao Prof. Doutor Borges Gouveia, o qual, conjuntamente com a sua equipa responsável pelos mestrados do DEGEI, me seleccionou para frequentar este mestrado, bem como a ajuda que ao longo do mesmo me prestou.
- ✂ Aos restantes professores do mestrado, os quais pelas mais variadas formas e meios sempre dedicaram o seu melhor para me acompanhar.
- ✂ Ao Prof. Doutor Arménio Rego, orientador desta tese, a quem agradeço penhoradamente a disponibilidade, as sugestões, as críticas e a amizade, pois sem isso seria impossível chegar onde cheguei.
- ✂ Aos meus colegas dos conselhos executivos das muitas escolas que visitei, bem como aos respectivos professores pela forma amável como disponibilizaram as suas aulas para o preenchimento dos inquéritos.
- ✂ Aos meus colegas do conselho executivo, professores, funcionários, alunos e demais membros da comunidade educativa da Escola Básica do 2º e 3º Ciclos da Pampilhosa – Mealhada, pelo incentivo e carinho que continuamente me demonstraram.
- ✂ A todos os alunos, os quais foram e continuam a ser o objectivo final deste trabalho.
- ✂ Aos meus Pais e à Xana, pelo apoio afectivo, compreensão e carinho com que sempre me trataram, algumas vezes imerecido.
- ✂ A todos, e principalmente àqueles que, por omissão, não são aqui mencionados, o meu muito obrigado.

resumo

O presente trabalho propõe-se:

1. Identificar qual a frequência com que os gestores escolares adoptam determinados comportamentos, os quais foram previamente traduzidos em sete dimensões a saber: estimula uma visão, actua pelo exemplo, fomenta a aceitação de objectivos (“espírito de equipa”), transmite expectativas de um elevado desempenho; fomenta apoio individual, estimula intelectualmente e actua de modo transaccional (recompensa contingente);
2. Conhecer a opinião dos alunos acerca dos professores a nível do comportamento participativo, orientação prática, conscienciosidade pedagógica e (des)cortesia;
3. Transmitir conhecimentos sobre os comportamentos, atitudes e valores a prevalecer nos líderes escolares e sua repercussão nos resultados finais dos respectivos discentes.

abstract

The present work intends:

1. To identify the frequency with which the school managers adopt certain behaviours, which were previously translated in seven dimensions: to stimulate a vision to act for the example, to foment the objectives acceptance ("team spirit"), to transmit expectations of a high acting, to foment individual support, to stimulate intellectually and to act in a transaccional way (contingent reward);
2. To know the students' opinion concerning the teachers' participative behaviour, practical orientation, pedagogic conscientiousness and (dis)courtesy;
3. To transmit knowledge on the behaviours, attitudes and values to prevail in the school leaders and their repercussion in the final results of the respective students.

ÍNDICE

Sumário	2
Capítulo I . Liderança	5
1. Definição	6
2. Gestores <i>versus</i> líderes	9
3. Liderança: principais abordagens	10
3.1 Abordagem dos traços e competências	11
3.2 Abordagens comportamentais	14
3.3 Abordagens situacionais	15
3.4 Abordagens da liderança carismática e transformacional	17
3.4.1 Liderança carismática	17
3.4.2 Liderança transformacional <i>versus</i> transaccional	21
3.4.3 Liderança transformacional - o passo seguinte	24
3.4.4 Liderança transformacional - ética ou inestética	25
Capítulo II . Comportamentos de cidadania organizacional	28
1. Introdução	29
2. Comportamentos próprios de papel e de extra-papel	30
2.1 Quando os comportamentos se confundem	33
3. Comportamentos de cidadania organizacional (CCO)	34
4. Categorias de CCO	36
5. As dimensões dos CCO	37
6. Os CCO e o desempenho contextual	38
6.1 Desempenho contextual	39
6.2 Desempenho contextual: categorias	40
7. Cidadãos: “ser ou não ser, eis a questão!”	41
7.1 Gestão de impressões	41
7.2 A questão de se saber se são “bons soldados ou bons actores”...	42
Capítulo III . Comportamentos de cidadania docente	45
1. Introdução	46
2. Cidadania	47
2.1 Definição	47
2.2 Cidadania docente	49
3. Comportamentos de cidadania docente (CIDOCE)	52
3.1 Escola de qualidade - Cidadania docente	52
3.2 O «bom professor»	55
4. Boas práticas	57
5. Uma nova escola	60
Capítulo IV . Metodologia	64
1. Introdução	65
2. Amostras e procedimentos	66
2.1 Comportamentos de Cidadania Docente (CIDOCE)	66
2.2 Motivação	68
2.3 Liderança transformacional	69
3. Tratamento de dados	72
3.1 Correlações	72
3.2 Análise de regressões	73
3.3 Análise de <i>clusters</i>	73
3.4 Análise de componentes principais	74
Capítulo V . Resultados	75
1. Introdução	76
2. Comportamentos de cidadania, desempenho docente e motivação dos alunos	77
3. CIDOCE e o desempenho académico dos estudantes	81
4. Liderança na escola e os CIDOCE	88
5. Análise e discussão	93
Capítulo VI . Conclusões e recomendações	95
1. Introdução	96
2. Os CIDOCE e o seu impacto nos estudantes	97
3. CIDOCE: comportamentos extra ou intra-papel?	101
4. Liderança	103
5. Recomendações, conclusões e ...	106
Anexos	112
Anexo A	113
Anexo B	116
Bibliografia	120

SUMÁRIO

Como professores, questionamo-nos frequentemente se estamos ou não a exercer o papel que cabe à liderança. Muitos líderes escolares ainda consideram a sua maneira de estar e ser como resultado de meras circunstâncias, cujo destino final não está ao alcance das suas mãos. Mais: o facto de dedicarem muitas e muitas horas ao seu *métier* é, pelos mesmos, considerado como um “selo” que lhes dará a credibilidade total. É um natural engano! Fazem-nos lembrar aquele adágio popular que diz “*quem muito trabalha não tem tempo para ganhar dinheiro ...*”

A eficácia, a eficiência, a produtividade e a relação valor/serviço prestado pelas escolas, estão constantemente sob exame pelos seus pares, “accionistas” e clientes em geral. Nos últimos anos, assistiu-se a um aumento da exigência por parte dos cidadãos, ao qual correspondeu um igual aumento da preocupação com as questões relacionadas com a liderança dos serviços prestados.

A liderança não deve ser apenas um objectivo em si mesmo, mas o resultado do reconhecimento dos colaboradores, o qual se reflectirá externamente - a qualidade apreendida pelos clientes dos produtos fornecidos ou serviços prestados - e internamente, a satisfação adequada do funcionamento da organização. É, pois, no sistema de gestão, na sua construção, na sua correcta implementação e na sua melhoria contínua que devemos concentrar esforços. Knickerbocker (1948) afirmou que “a necessidade de um líder aumentará à medida que os objectivos do grupo requererem maior diversidade de esforço e de coordenação” (p. 29).

No contexto da nossa actividade profissional temo-nos deparado com uma panóplia enorme de “lideranças” escolares, para as quais não existiam quaisquer estudos sobre a sua real influência nos comportamentos dos docentes, bem como, e mais importante, nos resultados dos discentes. Com isto queremos afirmar que os diversos “líderes” passavam pelos órgãos de gestão das escolas e quer tivessem um comportamento influenciador ou não dos respectivos docentes, em momento algum lhes foi acometida responsabilidade no sucesso e/ou insucesso dos alunos. Felizmente as coisas parecem mudar e o estabelecimento dos “rankings” aí está a prová-lo.

Esperamos, muitas vezes, que os líderes tenham uma influência decisiva sobre os seus seguidores. O certo é que a experiência ensina-nos que não devemos esperar tanto. Aliás, não é por acaso que algumas investigações apontam para a pequena influência dos líderes relativamente à influência que exercem sobre os seus colaboradores.

Um dos objectivos do nosso trabalho foi o estudar em que medida os comportamentos de liderança dos presidentes dos conselhos executivos explicam os comportamentos de cidadania dos docentes (CIDOCE). Em detalhe, os objectivos foram:

- i) Em que grau os comportamentos de liderança transformacional dos líderes das escolas explicam os CIDOCE.
- ii) Em que medida os CIDOCE explicam o desempenho académico dos estudantes e a respectiva motivação.

Após a recolha dos dados e tratamento dos mesmos, podemos adiantar que os principais resultados foram os seguintes:

1. No que diz respeito aos impactos dos CIDOCE sobre os estudantes, os resultados da nossa investigação são similares aos obtidos noutros níveis de ensino, o que sugere estarmos em presença de comportamentos bastantes pertinentes no/do processo ensino/aprendizagem.
 - 1.1 As quatro categorias comportamentais explicam 65 % da motivação dos estudantes e 79% da cotação de desempenho que atribuem aos professores;
 - 1.2 Estas cifras situam-se notoriamente acima das geradas pelo nível de análise individual;
 - 1.3 A cidadania docente explica 13% do desempenho académico dos estudantes;
 - 1.4 Os quatro comportamentos de cidadania interagem na produção de efeitos sobre o desempenho dos estudantes;

- 1.5 Embora a tendência seja modesta, os alunos com melhores classificações são aqueles cujos professores denotam forte orientação para os quatro comportamentos.
2. No respeitante à influência dos líderes sobre o comportamento dos docentes, os resultados apontam o que outros autores têm sugerido: o papel limitado que cabe à liderança.

Importa, assim, prosseguir as investigações com vista a identificar outras categorias comportamentais que possam efectivamente afectar tão relevantes comportamentos docentes.

CAPÍTULO I

Liderança

*Liderança é a capacidade de
transformar a visão em realidade*
Warren G. Bennis

1. Definição

Para Yammarino (2002), "estudar liderança é tão adequado como estudar química ou física. Estuda-se de igual modo usando o método científico, atravessando os mesmos procedimentos e protocolos rigorosos. Terão que se desenvolver as medidas exactas e precisas que nos darão validade e confiança".

Efectivamente, a liderança é tão natural que os seus fins se confundem com muitas outras áreas do saber. Por isso, não nos surpreende que não seja fácil encontrar uma definição consensual. Não será, assim, de estranhar se afirmarmos que existem quase tantas definições quanto os inúmeros investigadores que se dedicaram a esta temática (Bass, 1985). Uma das definições mais comumente aceites advém do projecto GLOBE (*Global Leadership and Organizational Effectiveness*), no qual se pode ler que a liderança é a "capacidade de um indivíduo para influenciar, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e sucesso das organizações de que são membros" (House *et al.*, 1999, p. 184).

No entanto, um dos maiores investigadores no âmbito da liderança, Yukl (1998, p.5), avança com uma definição bem mais ampla e complexa: "a liderança é um processo através do qual um membro de um grupo ou organização influencia a interpretação dos eventos pelos restantes membros, a escolha dos objectivos e estratégias, a organização das actividades de trabalho, a motivação das pessoas para alcançar os objectivos, a manutenção das relações de cooperação, o desenvolvimento das competências e confiança pelos membros, e a obtenção de apoio e cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização".

Porém, House (1971) já tinha feito uma aproximação ao conceito de necessidade de liderança como sendo o momento em que os empregados desejam alguém que facilite os caminhos do grupo e indique as metas organizacionais a alcançar. Porém, no dizer de De Vries *et al.*, (2002), essa necessidade ocorre por processos de socialização e é provocada por questões sociais, as quais requerem expectativas que consideram a relação hierárquica uma demanda imprescindível para a acção.

Compete, nesta ordem de ideias, a uma liderança, informada e eficaz, desenvolver e gerir a implementação de um conjunto de elementos relacionados e actuantes que suportem o estabelecimento de políticas e objectivos da organização, capazes de apoiar a concretização destes.

A maioria das definições de liderança parte da suposição comum que os líderes influenciam a tarefa dos subordinados, bem como os seus comportamento sociais (Yukl, 1992). É, pois, com base neste pensar que é possível estabelecer uma política e objectivos relevantes para a organização, entendidos e assumidos por toda a estrutura, garante do cumprimento dos requisitos para o sucesso. Simultaneamente, é possível comprometer a organização na redução, para níveis aceitáveis, de deficiências, perdas e riscos inerentes às próprias actividades, bem como o compromisso envolvendo atitudes gradualistas com vista à melhoria constante do desempenho do sistema.

Uma forma de avaliar a capacidade de gestão das organizações é, de certo modo, o poder que têm para, de forma sistemática, reflectirem sobre o seu desempenho e corrigirem, quando necessário, a sua actuação, tornando-as, assim, mais atentas, críticas e viradas para a realidade que as circunda, ou seja mais competitivas e sólidas. Ora, isto só é possível, na opinião de Munford & Van Doorn (2001), “quando os líderes proporcionarem aos colaboradores uma construção de significado e lhes comunicarem uma visão ou imagem que articule os seus valores e, simultaneamente, lhes permitir expressar a sua identidade por uma visão colectiva compartilhada”. Esta atracção para valores e identidades não só motiva as pessoas para trabalhar para um futuro pressentido mas também serve como construtor de sentimentos de competência e valorização do ego (House & Shamir, 1993; Munford *et al.*, 2000).

Por outro lado, nas organizações que queiram acompanhar a mudança, a liderança deverá integrar as seguintes capacidades (Kanter, 1997):

- “Olhar para além das suas fronteiras para descobrir o que de diferente pode ser feito;
- Desafiar as assunções;
- Visão;
- Reunir aliados;
- Criar uma equipa;

- Persistir e insistir;
- Partilhar os méritos.”

Alocar os meios humanos e materiais adequados à prossecução da política traçada para a organização, principalmente em tempo de crise, rever e avaliar periodicamente a eficácia e eficiência do sistema de forma a garantir a adequabilidade do mesmo face às necessidades do meio que serve, prever os riscos operacionais relevantes e respectivos efeitos, assim como descortinar as perspectivas das partes interessadas, eis alguns dos passos que devem reger uma liderança digna do seu nome.

Como se pode observar, são inúmeras as descrições e conceitos sobre liderança, fruto, antes de mais, do poder atractivo que tal matéria tem suscitado nos investigadores nas últimas décadas.

A terminar esta secção e apesar de sabermos que não se trata de uma verdadeira definição, pensamos ser importante atentarmos nas palavras de Collins (2002), o qual afirma que “a liderança de uma empresa pretendente a um salto para excelência deve reger-se pelos seguintes princípios:

- I. “Implementar uma estratégia que seja um processo cumulativo;
- II. Centrar-se primeiro em quem deve estar no «autocarro» e só depois pensar para onde este se deve dirigir;
- III. Criar uma cultura de disciplina;
- IV. Apostar na intersecção de três parâmetros: algo por que somos apaixonados, algo em que realmente acreditamos que podemos ser os melhores e algo que produza uma máquina económica sustentável, poderosa, genuína e com fluxo de caixa.
- V. Enfrentar a dura realidade. As «estrelas» nunca tentam «varrer» as dificuldades para debaixo do tapete. Enfrentam-nas.”

2. Gestores *versus* líderes

Ao comparar gestores e líderes, Berson *et al.*, (2001) afirmam que “os teóricos, frequentemente, fazem uma distinção clara entre eles através do modo como comunicam os desafios aos seus colaboradores, bem como o que é incluído nessas comunicações para motivar a um maior desempenho”.

Para Kotter (1990), os líderes estabelecem uma direcção ampla, enquanto os gestores desenvolvem os passos detalhados e a respectiva calendarização. Por seu lado, Conger & Kanungo (1998) afirmam que “os gestores usam influência transaccional estabelecendo metas específicas. Já os líderes usam influência transformacional para incentivar os colaboradores com vista a trabalharem para ideais a longo prazo e objectivos estratégicos”.

Segundo Porché *et al.*, (2003), liderar é anunciar um futuro e motivar as pessoas para que «façam acontecer». Em contraste, gerir é coordenar pessoas e materiais para cumprir eventos/objectivos específicos, que farão o futuro anunciado acontecer.

Ao definir critérios para a gestão, não é esperado que os seus detentores articulem visões de futuro com o mesmo conteúdo que os líderes (Bass & Avolio, 1994; Conger & Kanungo, 1998). No entanto, isso não é sinónimo de retrocesso em matéria de boa gestão, na medida em que as funções se podem complementar.

Em todas as concepções há uma ideia comum que as trespassa: a liderança é um processo envolvente, em que o coração tende a sobrepor-se à razão, isto é, mais “quente”. Por conseguinte, os líderes são intempestivos, carismáticos e visionários. A gestão é calculista, regulamentada e ordeira. Em suma é mais “fria” (Hughes *et al.*, 1996, p.13). Este pensar leva-nos a presumir que os líderes são especialmente necessários em ambientes de alguma turbulência, enquanto os gestores se justificam em ambientes mais calmos.

Sobre este assunto Bennis (1989) e Covey (1997) referem-se aos papéis que o líder, em contraste com o gestor, deve resolver (Quadro 1.1):

Quadro 1.1

Gestores e líderes

Gestores	Líderes
Rendem-se à situação	Alcançam a vitória, sacrificando o <i>eu</i>
Administram	Constroem a confiança
Questionam-se sobre o como e o quando	Envolvem toda a organização
Têm perspectivas de curto prazo	Vêm longe
Imitam	São originais
As suas competências podem ensinadas	As suas competências não se aprendem

Construído a partir de Bennis (1989) e Covey (1997)

Uma questão se levanta: poderá uma mesma pessoa desempenhar, ainda que em momentos distintos, ambos os papéis? Zaleznik (1977) dá-nos a entender que tal não é possível, uma vez que o *modus vivendi* do líder e do gestor é diferente. No entanto, House & Aditya (1997, p. 445) são de opinião contrária, uma vez que advogam que os líderes podem ser gestores e vice-versa. Pelo seu lado, Yukl (1998) é de opinião que a questão não pode ser caracterizada de um modo simplista, pugnando, entretanto, que os estudos sobre esta matéria continuem, com vista a poder chegar-se à conclusão sobre se uma pessoa pode simultaneamente representar os dois papéis.

Uma última nota. Socorrendo-nos de Yukl (1998, 1999) podemos afirmar que determinadas pessoas possuem características que lhe dão mais vantagens como líderes, outros como gestores e ainda outros para líderes-gestores ou gestores-líderes. Uma coisa parece ser certa: nas organizações contemporâneas são imprescindíveis ambas as funções. Quando não for possível contratar um líder e um gestor, é conveniente conseguir alguém que desempenhe os dois papéis.

3. Liderança: principais abordagens

É um lugar comum afirmar-se que a dificuldade em falar sobre liderança(s) resulta não da pouca literatura sobre o assunto, mas sim da enorme profusão de estudos, os quais, por vezes, de tão contraditórios serem originam a perda de entusiasmo e concitam desvios errados.

Da literatura consultada resultam alguns conceitos a recordar. A sua menção servirá de intróito a este item, assim como o de aleivar algo que consciente ou inconscientemente nem sempre está presente na nossa memória.

De entre as numerosas classificações, embora certos de que outras existem, recorreremos às inspiradas nas seguintes publicações, por nos parecer aquelas que mais comumente são citadas: Bryman (1996), Dansereau *et al.*, (1995), House & Aditya (1997), Yukl (1998) e Aditya *et al.*, (2000). Destas salientam-se quatro grandes áreas: (1) abordagens dos traços e das competências; (2) abordagens comportamentais; (3) abordagens situacionais; (4) abordagens da liderança carismática e transformacional.

3.1 Abordagem dos traços e competências

É sabido que as pessoas são diferentes entre si. Assim, é natural a existência de determinados traços em certos indivíduos e inexistentes noutros. Por vezes, existe a ideia que existem líderes que são eficazes em qualquer situação. Mais: que existem traços de liderança que são determinantes nesta ou naquela conjuntura. Por isso não admira que Stogdill (1948) tenha chegado à conclusão que um líder com certos traços poderia ser mais eficaz numa dada situação e ineficaz noutra. Mais advogava que dois líderes com traços diferentes poderiam ser bem sucedidos na mesma situação.

Aprofundando os seus estudos, aquele autor salienta pela sua importância para a eficiência da liderança os seguintes traços e comportamentos: inteligência, criatividade, fluência verbal, auto-estima, equilíbrio emocional, adaptabilidade a novas situações, intuição, atenção para com as necessidades dos outros, tolerância ao stress, iniciativa e perseverança no enfrentamento dos problemas, capacidade de persuasão, desejo de assumir responsabilidades e de ocupar uma posição de poder.

Stogdill, nas suas investigações, foi ainda mais longe e estas permitiram-lhe supor que: (a) um indivíduo com determinados traços tem mais viabilidade de ser um líder eficaz do que as pessoas que os não possuem, mas tal não lhe garante, automaticamente, a eficiência; (b) a importância relativa dos diferentes traços depende das situações com que se depara.

Chegados a este ponto, será curial perguntarmo-nos quais os traços e competências mais marcantes para a eficácia da liderança. Cunha *et al.*, (2003) construíram, a partir de Kirkpatrick & Locke (1991); Pfeffer (1992, 1994); Gregersen *et al.*, (1998); Yukl (1998); Mumford *et al.*, (2000a) e de Gregersen *et al.*, (1998); Yukl (1998); Marshall-Mies *et al.*, (2000); Mumford *et al.*, (2000a, 2000b); Zaccaro *et al.*, (2000) quadros elucidativos dos traços e das competências, porventura mais relevantes para a eficácia dos líderes, respectivamente (Quadro 1.2 e 1.3).

Quadro 1.2

Traços mais relevantes para a eficácia dos gestores

Traços	Permitem que os líderes:
Energia e tolerância ao stress (inclui robustez física, resiliência emocional, tenacidade)	Trabalhem longas horas, lidem com ritmos de trabalho febris, respondam calmamente a situações interpessoais tensas/delicadas, lidem com <i>stakeholders</i> hostis, tomem decisões importantes e correctas mesmo que despojados da informação adequada, lidem com a ambiguidade. Em suma: sobrevivam na "arena competitiva" organizacional e demonstrem ser os melhores.
Auto-confiança	Influenciem os outros e obtenham o seu empenhamento, enfrentem tarefas difíceis, actuem decisivamente em momentos críticos, estabeleçam objectivos desafiantes para si próprios, para os outros e para a organização, transmitam confiança aos outros, sejam mais persistentes perante os obstáculos, não se demitam das suas responsabilidades em momentos difíceis. Resumindo: saem sempre vencedores.
Locus de control interno	Sejam mais orientados para o futuro, acreditem que podem mudar o destino da organização, assumam responsabilidades pelas suas acções e pelo desempenho da organização, tomem iniciativa, sejam proactivos, aprendam com os erros (em vez de os atribuírem ao azar). Ou seja: antes de atribuírem as explicações para os problemas ao sistema organizacional, aos colaboradores, etc., procurem «dentro de si» o que pode ser alterado.
Maturidade emocional	Tenham mais consciência das suas forças e fraquezas, não se sintam pessoalmente rejeitados apenas porque alguém manifesta uma discordância, não se rodeiem apenas de colaboradores acrílicos, evitem “fechar os olhos” aos fracassos se fantasiar sucessos, sejam mais orientados para a auto-melhoria, mais auto-controlados e menos defensivos (<i>e.g.</i> , mais receptivos a críticas), menos auto-centrados (mais sensíveis aos outros e ao desenvolvimento da organização), menos impulsivos, mais cooperativos. No fundo deverá ser paciente, disponível, caloroso, dedicado, não levará os problemas da casa para a organização e vice-versa, estará permanentemente a acompanhar a mutabilidade dos saberes científicos e dos processos tecnológicos, manterá um elevado nível de satisfação profissional.
Honestidade/integridade	Sejam credíveis, actuem de acordo com os valores que advogam, assumam responsabilidade pelas suas próprias acções e decisões, lidem com os outros de modo franco e não manipulativo, cumpram compromissos, concitem a confiança, lealdade e empenhamento das outras pessoas, induzam os outros a negociar e cooperar, obtenham informações críticas/sensíveis.
Motivação para o êxito	Desejem alcançar padrões de excelência, procurem nesgas de oportunidade entre os problemas e obstáculos, sejam persistentes, tenham vontade de assumir responsabilidade pela resolução de problemas, tomem iniciativa, prefiram soluções de risco intermédio (e não excessivamente conservadoras ou arriscadas). Isto é, acreditem possuir recursos para fazer face aos mais complicados problemas e, assim, rumar ao êxito.
Motivação para o poder social	Sejam assertivos, sintam vontade de usar o poder para organizar e dirigir as actividades do grupo, negociar acordos favoráveis, obter apoios para as decisões e os recursos necessários, impor a disciplina. Conduzam esse desejo de influenciar os outros, não para manipulá-los e alcançar engrandecimento pessoal (motivação para o poder pessoal), mas para desenvolver e fortalecer os colaboradores e alcançar os objectivos organizacionais.

Adaptado de Cunha *et al.*, (2003)

Importa salientar que existem traços que influenciam as competências, sendo que estas, por sua vez, influenciam os desempenhos dos líderes (Connelly *et al.*, 2000; Munford *et al.*, 2000a). Pelo seu lado, apesar de se saber que as competências são relevantes para a maioria dos gestores, a sua importância depende de vários aspectos, tais como o nível hierárquico, o tipo e dimensão da organização, a estrutura organizacional e o grau de centralização do poder, especificidades culturais, etc. (Boyatzis, 1982; Gregersen *et al.*, 1998; Yukl, 1998; Munford *et al.*, 2000a).

Quadro 1.3

Competências potencialmente mais relevantes para a eficácia dos líderes

Competências	Incluem	Pertinência das competências
Técnicas	Conhecimentos acerca do modo de realizar as tarefas especializadas da unidade organizacional. Capacidade para usar as técnicas e equipamentos que permitem realizar tais actividades.	<ul style="list-style-type: none"> • Permitem conhecer as técnicas e equipamentos que os subordinados usam para executar o trabalho. • Ajudam a planear e organizar o trabalho. • Permitem compreender e dirigir os subordinados com funções especializadas. • Permitem monitorar e avaliar o desempenho dos colaboradores. • Permitem lidar com interrupções no fluxo de actividades (<i>e.g.</i>, avarias, defeitos, acidentes). • Facultam o conhecimento dos produtos e processos da concorrência, de modo a compreender as próprias forças e fraquezas e, assim, fazer melhor planeamento estratégico.
Interpessoais	Conhecimentos acerca do comportamento humano e processos de grupo; capacidade para compreender as atitudes, sentimentos e motivos de outras pessoas; sensibilidade social; capacidade de comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> • A empatia, perspicácia social, charme, tacto, diplomacia, fluência verbal e persuasão são essenciais para desenvolver e manter relações de cooperação com pares, superiores, subordinados, clientes, fornecedores. • A perceptividade social permite identificar as necessidades, objectivos e exigências dos vários <i>stakeholders</i> e, assim, tomar decisões integradoras e implementáveis. • Permitem aplacar as vozes fortemente discordantes existentes no seio do grupo. • Ajudam a que a mudança pressentida não provoque enormes roturas nos interesses adquiridos. • São igualmente relevantes para seleccionar e usar as estratégias de influência mais adequadas a cada alvo. • São também essenciais para a capacidade de ouvir com atenção, empatia e cortesia os problemas pessoais, queixas e críticas. • São ainda importantes para a negociação e a resolução bem sucedida de conflitos. • Ajudam a lidar com pessoas de diferentes culturas.
Conceptuais (cognitivas).	Capacidade analítica, pensamento lógico, capacidade de conceptualizar relações complexas e ambíguas, pensamento divergente, intuição, raciocínio indutivo e dedutivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Permitem analisar eventos, reconhecer tendências, detectar oportunidades e problemas potenciais, antecipar mudanças, decifrar constrangimentos. • Ajudam a traçar caminhos para alcançar metas que não podem ser definidos com total precisão. • Ajudam a identificar relações complexas e a desenvolver soluções criativas para problemas inéditos e complexos. • Permitem compreender como se inter-relacionam as diversas partes da organização e, assim, decifrar modos eficazes de coordenação. • Permitem aos membros da organização descortinar o valor pessoal tangível • Ajudam a identificar factores críticos de sucesso. • Permitem tomar decisões em ambientes ambíguos (incerteza, informação escassa).

Adaptado de Cunha *et al.* (2003)

A terminar esta secção uma referência lapidar de Munford *et al.*, (2000a): “as competências de liderança e o subsequente desempenho não são atributos de um pequeno número de indivíduos dotados. De facto, a capacidade de liderança existe latentemente em todas as pessoas – um potencial que emerge através da experiência e da capacidade para aprender e beneficiar com a experiência” (p. 21).

3.2 Abordagens comportamentais

Dos vários estudos (Fleishhman, 1953; Halpin & Winer, 1957; Likert, 1961, 1967; Yukl, 1998) que se vem desenvolvendo, desde os anos 50, sobre esta temática, ressaltam pela sua importância, duas grandes categorias comportamentais:

- A. **Orientação para as tarefas**, em que o líder (a) estabelece para os subordinados metas de desempenho; (b) estabelece o plano e programa de trabalho; (c) provê os materiais necessários, bem como os equipamentos e ajuda técnica; (d) coordena actividades subordinadas.
- B. **Orientação para as pessoas/relações**, em que o líder (a) trata os subordinados com bondade e respeito; (b) enfatiza a comunicação com os subordinados escutando-os; (c) confia nos subordinados; (d) prevê reconhecimento e avalia o desempenho e contribuições dos subordinados.

E apesar dos numerosos estudos, o certo é que os mesmos não deram resultados consistentes. Aliás, apenas Yukl (1998) encontrou este: “os comportamentos de consideração tendem a relacionar-se positivamente com a satisfação dos colaboradores”. Mesmo os estudos directamente ligados à orientação participativa, na qual o líder agrega os colaboradores na tomada de decisões, também não apresenta resultados consistentes, não permitindo, por isso, afirmar terminantemente que a participação dos subordinados suscita um melhor desempenho por parte destes.

As categorias anteriormente citadas têm sido a base de variadíssimas pesquisas. No entanto, a sua sobriedade tem constituído algumas dificuldades ao modo como os líderes as podem usar de um modo eficiente. Como ultrapassar este *handicap* tem sido o objectivo de muitos investigadores. Para isso, várias taxionomias foram aventadas, sendo, porventura, a mais compreensível a de Yukl (1987, 1998). O mesmo autor, no

entanto, apresentou uma classificação mais parcimoniosa assente em três categorias, a qual se encontra no Quadro 1.4.

Quadro 1.4

Categorias comportamentais

Comportamentos	Incluem
Orientados para a tarefa	O esclarecimento de funções, a gestão de operações, mapeamento das operações.
Orientados para o relacionamento	O apoio e estimulação, o desenvolvimento (treino e aconselhamento), o reconhecimento, a instigação da participação e o estímulo da cooperação.
Orientados para o relacionamento	O escrutínio e interpretação dos eventos externos, a articulação de uma visão apelativa, a proposição de estratégias inovadoras, a adopção de apelos persuasivos acerca da necessidade de mudar, o encorajamento e facilitação da experimentação, e o desenvolvimento de uma coligação que permita apoiar e implementar as mudanças necessárias

Adaptado a partir de Cunha *et al.* (2003)

3.3 Abordagens situacionais

Da vastíssima literatura consultada resulta que existe uma intrincada interacção entre a situação e a liderança correspondente. No fundo, a liderança é também fruto do conhecimento/inteligência do líder e dos constrangimentos que o ambiente produz.

Dessa literatura ressalta igualmente que algumas das principais abordagens situacionais podem ser adoptadas de acordo com determinados modelos, os quais a seguir se resumem:

- **Modelo contingencial de Fiedler** (1967, 1970) - integra três elementos, sendo que o primeiro é o estilo de liderança, o segundo é o desempenho do grupo e por fim a favorabilidade da situação. Atente-se que a relação entre o primeiro e o segundo elemento depende, como é óbvio, do terceiro.
- **Teoria dos recursos cognitivos** - desenvolvida por Fiedler (1986) e Fiedler & Garcia (1987), pode ser explicada por meio de três enunciados a saber: o primeiro afirma que quando os subordinados necessitam de orientações precisas para executarem adequadamente tarefas complexas a perspicácia do líder contribui para o desempenho do grupo; o segundo sugere que as relações entre a inteligência e o desempenho do grupo são moderadas pela incerteza e pelo stress interpessoal. Por último, o terceiro enunciado alvitra

que a relação entre a experiência do líder e o desempenho do líder é também regulado pelo stress percebido.

- **Modelo situacional de Hersey e Blanchard (1988)** - engloba duas variáveis, sendo que a primeira diz respeito ao comportamento do líder e a segunda alude à maturidade dos colaboradores, a qual engloba a maturidade no cargo e a psicológica.

Este modelo tem sido sujeito a críticas, como são exemplo os trabalhos de Hughes *et al.* (1996), Graeff (1997), Yukl (1998) e a sua validade tem sido colocada em causa (*e.g.*, Blank *et al.*, 1990). Contudo, continua a ser vulgarmente usado na formação de gestores, sendo, inclusive, reconhecida a sua contribuição para indicar aos líderes como actuarem conforme as situações.

- **Modelo normativo da tomada de decisão** - tendo sido objecto de desenvolvimento por Vroom e Yetton (1973), sofreu aperfeiçoamentos por Vroom e Jago (1988). Essencialmente, demonstra, de uma forma simples, que o líder possui cinco procedimentos decisórios, os quais, se ambicionar tomar as decisões mais válidas, tem por obrigação de usar nas mais diversas circunstâncias.

O presente modelo concretiza-se em várias premissas. Vejamos algumas: (1) se envolvermos os colaboradores na tomada de decisão, aumentamos a probabilidade de que solução encontrada seja melhor implementada; (2) se transmitirmos informação/conhecimento às pessoas resulta numa melhoria da tomada de decisão, isto no caso destas se apresentarem dispostos a colaborar com o líder; (3) a participação dos colaboradores nas tomadas de decisão encarece-as, uma vez que se gasta tempo e outros recursos.

- **Teoria caminho-objectivos** - criada por House (1971) e House & Mitchell (1974), é, por muitos considerado como o mais aprimorado dos modelos de abordagem situacional. Baseia-se na motivação e aprazimento que o líder inculcará nos seus subordinados com vista a que estes: (a) tenham boa execução se exercerem um determinado esforço; (b) mercê do esforço despendido possam usufruir de resultados compensadores.

Assim, e também de acordo com Schriesheim & Neider (1996), a principal função do líder é aumentar as retribuições dadas aos colaboradores face ao

alcance dos objectivos de trabalho e, simultaneamente, facilitar o caminho de acesso a tais compensações, removendo obstáculos e aumentando o número de oportunidades para que tal aconteça.

- **Teoria dos substitutos da liderança** - de acordo com os estudos de Kerr & Jermier (1978), Howell (1997), Podsakoff & MacKenzie (1997), Tosi & Kiker (1997) e Schriesheim (1997) o fio condutor mais proeminente desta teoria é, segundo Cunha *et al.*, (2003), “o alertar para as condições alheias ao líder que podem evocar nos subordinados precisamente as mesmas respostas que são induzidas pela liderança interpessoal”. Por outro lado, os factores mais sentidos pelos estudos sobre esta temática são de dois tipos: (a) os substitutos que convertem os procedimentos do líder dispensáveis e supérfluos; (b) os neutralizadores coíbem o líder de agir de determinado modo ou invalidam os efeitos das suas acções.
- **Teoria das ligações múltiplas** - aduzida por Yukl (1971, 1998), reúne de uma forma complexa as contribuições de vários modelos, sendo basicamente constituída por quatro tipo de variáveis: comportamento do líder, variáveis situacionais, variáveis intermédias e eficácia da unidade organizacional. Para além de padecer de algumas dificuldades de interpretação e explicação, a sua complexidade é, talvez, uma das principais causas para explicar a diminuta representação nos testes de validação.

3.4 Abordagens da liderança carismática e transformacional

3.4.1 Liderança carismática

Consultando o dicionário podemos observar que carisma é “uma expressão neotestamentária para designar dons especiais de Deus que aperfeiçoam as faculdades humanas de um individuo (dom de línguas, profecias, curas, evangelização) em proveito da comunidade religiosa”. Weber (1968, p. 241), recorreu ao termo para designar a influência do líder sobre os colaboradores, não baseada na tradição nem na autoridade com que se está revestido, mas sim nas apreensões de que está dotado de extraordinários talentos. Aquele autor adiantou que tal ocorria essencialmente quando os subordinados, em situações de crise, perscrutavam qualidades excepcionais e superior sentido de visão

em alguém e se dispunham a segui-lo, na medida em que acreditavam nas suas capacidades para vencer tais ambientes hostis.

É, assim, que estava colocado à discussão um tópico que tantos frutos veio dar à temática da liderança organizacional.

É um dado adquirido a existência de imensas teorias sobre a liderança carismática. Tentaremos, seguidamente escarpelizar algumas:

A começar, uma referência, ainda que breve, ao pensamento de Avolio & Gibbons (1988). Estes autores são de opinião que os líderes carismáticos podem desenvolver a auto-eficácia dos seus colaboradores segundo o exposto no Quadro 1.5.

Quadro 1.5

Desenvolvimento da auto-eficácia dos colaboradores

Funções do líder	Resultados a nível dos colaboradores
Prover tarefas para colaboradores	Experiências de sucesso. O incremento destas encorajam os colaboradores a procurarem objectivos cada vez mais altos.
Incutir desafios emocionais	Maior motivação intrínseca e um reforço dos sentimentos de auto-eficácia.
Persuadir verbalmente (e.g. dá importância ao completar de uma tarefa)	Regista de um modo indelével os seus valores, a sua missão ou até mesmo a sua visão, aumentando, assim, a probabilidade de aqueles realizarem eficazmente as tarefas
Modelar estratégias apropriadas	Aumenta a probabilidade de alcançarem o sucesso.

Construído a partir de Avolio e Gibbons (1988)

Uma das teses é a de House (1977), a qual inclui quatro aspectos a reter: traços do líder, comportamentos do líder, situações facilitadoras e efeitos sobre os seguidores. Os três primeiros encontram-se representados no Quadro 1.6. No que concerne aos efeitos sobre os seguidores, há que reter os seguintes: os seguidores acreditam no rumo traçado pelo líder, as suas ideias são inquestionáveis, sentem-se bem ao obedecer-lhe, identificam-se com a sua maneira de ser e de estar, é com prazer que se deixam envolver pelos seus ideais, incorporam os seus projectos ambiciosos e afirmam peremptoriamente ir até ao limite dos seus esforços para que se alcance o sucesso da organização.

Quadro 1.6

Factores que explicam os efeitos carismáticos

Tipos de factores	Factores
Traços do líder	Dominância Forte necessidade de poder Elevada autoconfiança Forte convicção na moralidade das suas crenças
Comportamentos do líder	Com os seus comportamentos, cria a impressão entre os seguidores de que é competente. Proporcionando uma visão apelativa do que pode vir a ser o futuro, dá ao trabalho dos seguidores mais significado e inspira o seu entusiasmo e empenhamento. Modela papéis (é um exemplo que os seguidores imitam). Comunica elevadas expectativas de desempenho aos seguidores e expressa-lhes confiança. Desperta, nos seguidores, motivos que são relevantes para a missão do grupo (i.e., desperta neles os motivos que os levam a querer alcançar tal missão e a esforçar-se por isso).
Condições facilitadoras	Possibilidade de definir os papéis dos seguidores em termos ideológicos que sejam apelativos para eles (e.g., as tarefas simples, repetitivas e rotineiras tendem a não comportar esse potencial).

Construído por Cunha *et al.*, (2003) a partir de: House (1977)

Por sua vez, Conger & Kanungo (1987) oferecem-nos uma teoria, mais tarde revista e melhorada por Conger (1989), em que a liderança carismática é descrita como um fenómeno atribucional, ou seja, os seguidores atribuem certos atributos carismáticos ao líder porque vêm nele determinados comportamentos. Os elementos essenciais desta teoria são descritos, resumidamente, a seguir:

- a) O carisma tem mais possibilidades de ser atribuído a líderes cujos traços: patrocinam visões discordantes do *establishment*; usam meios pouco ortodoxos para a alcançar; assumem riscos pessoais e acarretam altos custos para a levar a cabo; demonstram forte segurança nas suas propostas; as necessidades dos seus seguidores são uma constante preocupação; mostram uma postura elitista e, simultaneamente, um empreendedorismo e uma exemplaridade dignas de nota.
- b) Os comportamentos do líder e a sua importância dependem, em parte, da situação vigente;
- c) O processo de influência, no que concerne ao elevado compromisso dos seguidores no projecto, pode ser explicado de dois modos: (i) conotação pessoal, isto é, os seguidores identificam-se de tal modo com o líder que se torna desejo premente imitá-lo e agradar-lhe constantemente; (ii) através da internalização ou, dito de outro modo, os seguidores internalizam os

valores e as atitudes, aumentando, assim, a sua motivação para melhor poderem alcançar o objectivo final da organização.

- d) É mais provável que o carisma tenda a despontar em ambientes subordinados a algum desencanto, o que leva os seguidores a percepcionarem um contexto de crise e a mostrarem-se desagradados com tal.

Já Shamir *et al.*, (1993) colocaram uma nota distinta no seu modelo. Assim, começaram por realçar a questão motivacional, a qual fornece razões para compreender por que os líderes influenciam tão fortemente os seguidores, bem como os motivam em tal ordem de grandeza que os levam a olvidar os seus interesses pessoais em favor dos interesses da organização. Aqueles autores afirmaram que tais líderes afectam o auto-conceito dos seguidores e indicam vários métodos através dos quais isso ocorre: (i) os líderes exponenciam o valor inerente dos esforços despendidos pelos seguidores na busca dos objectivos; (ii) as apreensões de auto-eficácia dos seguidores aumentam, o que, por sua vez, fomenta a correspondente auto-estima e auto-valor; (iii) aumenta também a interacção relativa à eficácia colectiva, fazendo com que os seguidores acreditem que, esforçando-se, farão parte de algo importante, convincente e altamente eficaz; (iv) fomentam o valor peculiar do alcance dos objectivos; (v) insuflam a fé num futuro melhor, isto é, almejam limites longínquos e fins quiméricos; (vi) incitam o empenhamento dos seguidores.

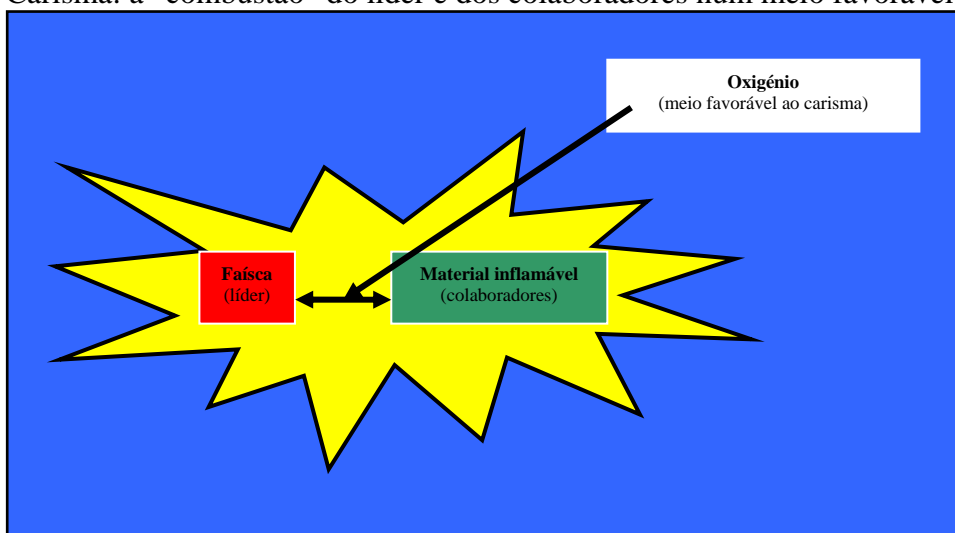
No modelo proposto nos trabalhos de Bass & Avolio (1994) é feita a distinção na atribuição do carisma através da influência de duas componentes: (a) a **influência idealizada**, a qual surge dos comportamentos do líder que resultam em papéis-modelo para os seguidores. Estes incluem a expressão dos seus valores e convicções, dando ênfase a um senso forte de missão colectiva, demonstrando altos padrões morais e evitando o uso do poder para ganhos pessoais; (b) a **motivação inspiracional** recorre a comportamentos do líder que motivam e inspiram os seguidores acrescentando significado aos seus trabalhos (*e.g.*, diálogos para encorajar, reforço positivo para incremento do entusiasmo e comunicação fluente e com convicção de uma visão).

A teoria de Klein & House (1995) pela sua facilidade de apreensão é das mais conhecidas. Encara o carisma como a resultante da conjugação de três elementos: **uma faísca** (o líder com as suas qualidade de desempenhos carismáticos); **o material inflamável** (os colaboradores encontram-se abertos e passíveis ao carisma); **o oxigénio**

(o meio carismático, habitualmente assinalado pela apreensão da crise e pelo desapontamento com a conjuntura imperante). E, como nos é ensinado na Física, a combustão só acontece na presença simultânea dos três elementos. (Fig. 1.1).

Fig. 1.1

Carisma: a “combustão” do líder e dos colaboradores num meio favorável



Fonte: Cunha *et al.* (2003)

O modelo dos auto-sacrifícios (Choi & Mai-Dalton, 1998, 1999), como o próprio nome indica, realça um aspecto particular da conduta dos líderes: os auto-sacrifícios destes nos planos da divisão do trabalho (*e.g.*, guardar para si as tarefas mais melindrosas *e/ou* espinhosas), da distribuição de recompensa (*e.g.*, ser o primeiro a aceitar cortes salariais) e do exercício do poder (*e.g.*, dispensar certas regalias e repartir privilégios).

3.4.2 Liderança transformacional *versus* transaccional

É costume pensar-se ser um dado adquirido de que na grande maioria das organizações se verificam necessidades comuns, nomeadamente: aumento da eficácia; melhoria da imagem dos serviços junto do respectivo público; melhoria nas práticas de trabalho; melhor controlo por parte da gestão; uniformização de serviços; e redução dos custos por ineficácia.

Ora, para que estas necessidades sejam satisfeitas as organizações carecem de pessoas empenhadas, implicadas nos objectivos que nos parecem ser os mais nobres, isto é, dispostas a deixarem de lado os seus interesses pessoais para colocarem em primeiro lugar os do grupo. E, como é evidente, estes sinais positivos sobressaem, essencialmente, quando os colaboradores sentem que as organizações também se preocupam com o seu bem-estar. No entanto, determinadas atitudes por parte das organizações, tais como despedimentos, não aumento de vencimentos, ou mesmo baixas destes, em suma, quebras de contrato psicológico (Robinson, 1996), bem como várias causas de natureza societal, tais como valores mais egoístas, mais hipócritas e desafiadores da autoridade e da lealdade organizacional, tornam-se factores de sinal contrário. No fundo, as organizações necessitam cada vez mais de colaboradores diligentes, mas as condições quotidianas impulsionam em sentido contrário.

Uma das formas de sanar este diferendo é a liderança transformacional. Sucintamente, esta pode ser descrita como o procedimento através do qual os líderes fomentam o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores, levando-os a ter comportamentos espontâneos e de entrega total à causa da organização.

Os primórdios da concepção da liderança transformacional devem-se aos trabalhos de Burns (1978), os quais recaíram sobre os líderes políticos. Na base dos seus argumentos encontra-se o procedimento transformacional que leva os líderes e respectivos seguidores para altos níveis de motivação e de aceitação dos superiores objectivos. Os líderes transformacionais incutem nos seguidores uma moral e consciência organizacional através da invocação de valores como a rectidão, liberdade, humanismo, concórdia e nunca por meio do medo, da avidez, inveja e ódio.

E de acordo com as expectativas, as ideias de Burns germinaram e deram frutos. Um dos maiores senão o maior precursor daquele foi Bass (1985). Este, na esteira do “mestre”, aprofundou os estudos e operacionalizou a distinção entre liderança transaccional e transformacional:

- A primeira concentra-se em cumprir as necessidades actuais dos seguidores em troca destes realizarem as tarefas e alcançarem os respectivos objectivos. Os líderes recompensam os seguidores em função do seu desempenho, sendo que as recompensas são frequentemente mais extrínsecas do que intrínsecas. Dito de

outro modo, estes líderes focalizam-se mais na manutenção ou realização do desempenho eficaz dos colaboradores do que na satisfação dos mesmos.

- No que concerne à segunda, os líderes transformacionais apelam aos sentimentos mais nobres dos seguidores relativamente às suas contribuições para o esforço global do grupo. Tais líderes trabalham para que cada seguidor se sinta com a visão de um *stakeholder* e conscientes da sua notabilidade, o que conduz a um maior nível de identificação com o projecto e, no final de contas, a um superior desempenho. Em suma, os líderes transformacionais enfatizam visões, as quais representam uma fractura como os modos estandardizados de fazer as coisas, bem como focalizam as suas energias num futuro promissor.

O autor anteriormente citado é de opinião que os dois tipos de liderança são independentes, embora, por vezes, possam ser complementares. Preconiza que um líder pode recorrer aos dois estilos em situações díspares, mas também admite, e até reforça, de que os pode usar simultaneamente e/ou complementar.

É habitual considerar-se a existência de quatro categorias em cada tipo de liderança (Quadro 1.7), apesar de não existir consenso sobre tal matéria (De Vries *et al.*, 1999)

Quadro 1.7
Componentes da liderança transaccional e transformacional

Tipos	Componentes	Explicação
Transformacional	Influência idealizada (carisma)	O líder adopta comportamentos (<i>e.g.</i> , de respeito e elevação moral) que activam fortes emoções nos seguidores, suscitam a confiança e identificação destes com ele, influenciam os seus ideais e os aspectos “maiores do que a vida”. Em suma demonstra altos padrões éticos.
	Liderança inspiracional	O líder comunica uma visão apelativa que inclui a criação e apresentação de uma visão atraente do futuro, o uso de símbolos e argumentos emocionais e demonstração de optimismo e entusiasmo.
	Estimulação intelectual	O líder estimula nos seguidores a tomada de consciência dos problemas, dos seus próprios pensamentos e imaginação. Ajuda-os a reconhecer as suas próprias crenças e valores. Fomenta-lhes o pensamento inovador/criativo. Incita-os a questionarem as suas suposições.
	Consideração individualizada	O líder atende às necessidades de desenvolvimento dos seguidores, fornece-lhes apoio, encoraja-os, treina-os, tenta desenvolver o seu potencial, fornece-lhes <i>feedback</i> , delega-lhes responsabilidades.
Transaccional	Recompensa contingente	O líder clarifica para o seguidor o que este deve fazer para ser recompensado pelo esforço. Insinua que o subordinado está limitado no procedimento do trabalho e a tomar decisões sem a orientação do líder.
	Gestão por excepção activa	O líder monitoriza o desempenho dos seguidores e adopta acções correctivas se eles não alcançam os padrões estabelecidos.
	Gestão por excepção passiva	O líder aguarda que os problemas ocorram para que, então, sejam tomadas acções correctivas.
	Liderança <i>laissez-faire</i> (não-liderança)	O líder praticamente se abstém de tentar influenciar os subordinados

Adaptado de Cunha *et al.*, (2003) a partir de: Bass (1985, 1999); Yammarino *et al.*, (1993). Kark & Shamir (2003)

Em suma, a liderança transformacional requer do líder uma visão, valores e comportamentos que sejam consistentes e focalizados no futuro (Quadro 1.8). Os valores do líder devem ser correspondentes aos dos seguidores e aquele deve poder convencer estes que sabe para onde quer levar a organização e quais os compromissos para lá chegar.

Quadro 1.8

Qualidades de liderança

Qualidade de liderança	Liderança transaccional	Liderança transformacional
Orientação temporal	Hoje, curto	Futuro, longo
Mecanismos de coordenação	Regulamentos e regras	Congruências de valor e metas
Comunicação	Na vertical, de cima para baixo	Multidireccional
Foco	Metas financeiras	Cliente (interno e externo)
Sistemas de recompensa	Extrínseco, organizacional	Intrínseco, pessoal
Fonte de poder	Posição	Debaixo de
Tomada de decisão	Centralizada, de cima para baixo	Descentralizada, de baixo para cima
Empregados	Artigos substituíveis	Recursos valiosos
Mecanismos de complacência	Directiva	Explicação racional
Atitude de mudança	Evitável, resistente, <i>status quo</i>	Inevitável, abraço
Mecanismo guiado	Lucro	Visão e valores
Controle	Conformidade rígida	Auto-controle
Perspectiva	Interna	Externa
Desígnio de tarefa	Indivíduo compartimentado	Enriquecido, grupos

Construído a partir de Tichy & Devanna (1986) e de Bass & Avolio (1994)

3.4.3 Liderança transformacional - o passo seguinte

Os líderes transformacionais ajudam os seus seguidores a olhar para o problema de uma outra forma. Possuem carisma e apresentam uma correlação forte e positiva com a satisfação e a produtividade.

O líder verdadeiramente transformacional (Bass, 1997) pode ser descrito do seguinte modo:

- Aumenta a consciência de que é necessário fazer bem e que isso é importante e eficaz;
- Ajuda a elevar nos colaboradores a necessidade de concretizações práticas e auto-formação.
- Nutre nos participantes uma elevada maturidade e moral.

- Mobiliza os seguidores a irem além dos seus egoísmos pelo bem do grupo, organização ou sociedade.

A gestão dos recursos humanos não é geralmente reconhecida como uma disciplina de gestão com o mesmo impacto que, por exemplo, a gestão comercial ou de produção. Todavia, à medida que as organizações vão sofisticando os processos de produção e vão tendo mais automatismos, as pessoas vão sendo cada vez mais importantes e, portanto, a tendência é para a gestão dos recursos humanos adquirir uma importância estratégica superior à de outras disciplinas da gestão, na medida em que cada vez mais é o desempenho das pessoas que marca a competitividade das organizações.

Se analisarmos empresas bem sucedidas verificamos que grande parte desse sucesso se deve à forma como gerem os talentos dos seus próprios colaboradores. Ao nível do orçamento das organizações, principalmente as prestadoras de serviços, as despesas com pessoal são as mais significativas. O património mais importante da organização são as pessoas e, procurando aquela gerar mais valias com o seu próprio património, são sem dúvida as pessoas que têm a capacidade de gerar essa mais valia significativa. Freqüências cada vez mais altas para responder à concorrência realçam a importância dos recursos humanos.

Num mundo competitivo só sobrevivem as empresas que conseguirem gerar valor acrescentado com os seus recursos humanos. E tecnologia a maioria já têm ou imitam. E um gestor incapaz de comunicar claramente objectivos aos seus subordinados trava a eficiência, a produtividade e, em última análise, o sucesso da sua empresa.

3.4.4 Liderança transformacional - ética ou inestética

Parece haver razões para, em muitos casos, crer que o mercado é o derradeiro teste à liderança organizacional. A abertura dos mercados e a eliminação de barreiras constituem não só uma ameaça mas também uma oportunidade e um desafio à modernização organizacional, sendo certo que - e a experiência a isso nos leva - só os bons líderes poderão fazer com que as melhores organizações sobrevivam.

Tal crença na liderança como regulador da vida organizacional tem como pressupostos que as organizações concorrem entre si em igualdade de circunstâncias, isto é, que, de entre outros factores, aquelas têm acesso a recursos humanos necessários à sua actividade em condições semelhantes, ou seja a profissionais qualificados e motivados.

Se existem organizações onde o ambiente organizacional funciona razoavelmente bem, há, no entanto, outras que tal não acontece. Apesar de nos apresentarmos como defensores das leis do mercado, não podemos ficar indiferentes a determinadas práticas organizacionais, as quais a coberto de uma falsa e pretensiosa sã convivência, despidoradamente tudo fazem para dominarem aquele.

Dir-nos-ão que nada disto é condenável, pois cada um deve defender os seus interesses. E não é o que todos fazemos? E se não são todos, é por que alguns não têm os necessários atributos (!!!) Em suma, o problema não está nos outros mas em nós. Dito por outras palavras: é um problema de ética.

Ciulla (1995) declarou que a ética deve estar no centro da liderança, concluindo “que os valores éticos de uma cultura são os que definem o conceito de liderança”. Pelo seu lado Gini (1995) afirmou que “sem o compromisso contínuo de execução e modelação por parte da liderança, padrões de ética empresarial não podem e não serão alcançados em organizações, ... os negócios serão mal conduzidos, rondando a realização de práticas pouco éticas.”

No entanto, a liderança transformacional também pode ter o seu lado menos nobre. Stevens, D’Intino & Victor (1995) escreveram que os funcionários são induzidos pela liderança a renunciar aos seus próprios interesses em prol da organização. Por seu lado, McKendall (1993) diz que o líder transformacional pode manipular os empregados para defesa de uma eficiência organizacional, em detrimento das suas necessidades pessoais. Assim, a liderança transformacional é vista como injusta e pouco ética, já que move os funcionários para colocarem de lado a sua própria vida para o bem da organização.

É, assim, que Bass (1997) alude a que “o verdadeiro líder transformacional, interessado numa filosofia ética, administra a organização concebendo como último critério de valor o ponto que satisfaça todos os seus *stakeholders*”.

É que liderança transformacional também inclui comportamentos carismáticos e consequentemente o potencial de criar dependências entre os participantes. Teorias psicanalíticas que vêem a relação carismática como uma regressão para as relações de infância com os pais, insinuam que aquela liderança resulta num aumento da dependência do líder (De Vries, 1988).

Ao falar de dependência, vejamos o que diz Kark *et al.*, (2003): “dependência do líder tem várias manifestações. Insinua que o subordinado está limitado no procedimento do trabalho e na tomada de decisões sem a orientação do líder. Psicologicamente significa que a motivação do subordinado e o seu amor-próprio dependem do reconhecimento e aprovação do líder. Autorização, em contraste, conota independência e autonomia. Uma pessoa autorizada está auto-incentivada e acredita que a sua execução é próspera.”

Numa época de contenção de custos e retenção do investimento, as organizações apesar de obrigatoriamente «pensarem em grande», devem agir com passos pequenos, sustentados por projectos de curta duração e de eficiência mensurável, apostados na transformação dos ambientes através dos recursos humanos, em desfavor das grandes mudanças à custa, essencialmente, de financiamentos. A metodologia de implementação de soluções faseadas permite às organizações uma aposta na liderança transformacional e, consequentemente, na inovação e no desenvolvimento do seu capital humano.

Como dizem Wong & Law (2002) “as organizações são instituições que requerem interacção interpessoal. A maiorias destas interacções estão relacionadas com o desempenho dos deveres do trabalho, como, por exemplo, servindo os clientes, executando instruções de recepção e informando os supervisores, ou cooperando e coordenando com colegas”. Assim, cada organização deve ser vista como uma entidade com necessidades específicas e diferentes pelo que a proposta para cada uma delas é única e adequada à sua especificidade, tendo sendo presente a questão ética.

CAPÍTULO II

Comportamentos de cidadania organizacional

*Se o comportamento ético fosse
só seguir as regras, poderíamos
programar um computador
para ser correcto.
Samuel Ginder.*

1. Introdução

A duração média em que um trabalhador permanece no mesmo emprego tem vindo a ser cada vez mais reduzida. Ganhando experiência em diversas actividades, em múltiplas funções ou em várias culturas empresariais, o trabalhador aumenta a sua empregabilidade em caso de perda voluntária ou involuntária do seu posto de trabalho, mesmo em escalões etários mais elevados.

A este propósito Daft (1997) escreveu um livro muito popular no ensino superior de gestão que diz: *“Dizer adeus a emprego vitalício é um modo de pensar numa carreira. Condições como reduzir, reengenharia, autorização, tempo e reestruturação vão mudar a sua vida. Desde o advento da produção em massa e das organizações modernas que não houve redefinição do trabalho e da carreira tão profunda. Na nova imagem, deve cada pessoa cuidar de si. De certo modo, todo o mundo é autónomo. As carreiras serão definidas menos através de organizações - «eu trabalho para a Chrysler» - e mais através de profissões - «eu projecto partes de computador». A disponibilidade de trabalhos dependerá menos da hierarquia da organização e mais do mercado externo. Organizações já sofrem rápidas mudanças não oferecem emprego certo. Ao invés, é sua responsabilidade para manter empregabilidade vitalícia. A obrigação do empregador é prover oportunidade para auto-melhoria. Porém, cada um de nós tem que se encarregar de sua própria carreira.”* (pp. 762-763)

Os modelos organizacionais têm vindo a sofrer uma profunda alteração nos últimos anos, que levou à percepção dos seus intervenientes de que o conhecimento é gerador de valor e mais valias para as organizações. No entanto, apesar desta mudança, é ainda necessário investir na formação de stocks de conhecimento e na sua utilização efectiva. A formação para a cidadania organizacional é, assim, mais um pilar para o desenvolvimento sustentado das economias sendo o garante da igualdade de oportunidades num mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente.

A lógica de hoje entre os trabalhadores e as organizações leva-os a adoptar comportamentos de cidadania, uma vez que as organizações vivem em ambientes turbulentos e necessitam, por isso, de trabalhadores adaptados.

Uma mensagem semelhante é dada por Kreitner (1998) no seu livro de ensino de gestão: *“Em resumo, as regras do jogo mudaram: a sua carreira depende de si e, nesta ordem de ideias, deve trabalhar o melhor possível para aumentar o seu próprio valor a longo prazo, na medida em que se o não fizer ninguém o fará por si. Empregadores, em troca, aceitaram esta realidade: na nova feira de talentos, temos de prover oportunidades, recursos e recompensas para o desenvolvimento ininterrupto da nossa mão-de-obra ou arriscamo-nos a perder o nosso maior recurso competitivo.”* (p. 74)

2. Comportamentos próprios de papel e de extra-papel

Olhados com uma importância cada vez mais crescente, os comportamentos espontâneos, de cidadania, pró-sociais, isto é, aqueles que vão para além dos deveres obrigatórios, têm dado frutos generalizados nas organizações, contribuindo decisivamente para uma maior flexibilidade na gestão dos activos humanos.

Os referidos comportamentos são traduzidos em aumento da empregabilidade, ou seja, através de um aumento das potencialidades, adquirido pela via de experiências e conhecimentos, pela via da especialização quer académica, quer profissionalizante, pela consciencialização que a mudança de atitude é um factor presente na sociedade actual e pela disponibilidade em enfrentar novos desafios e atingir metas ambiciosas, tornam-se um alvo apetecível para os empregadores.

Não faz sentido continuar a atribuir as causas do insucesso às insuficiências das nossas percepções. Há que procurar perceber quais as necessidades reais dos colaboradores, qual o estado de maturidade da organização para que, em conjunto, possamos corresponder à plenitude duma oferta tão vasta, tão pluridisciplinar e tão “exigente” quanto aquela que é disponibilizada pelos designados comportamentos espontâneos, de cidadania, pró-sociais.

De facto, se admitirmos que na essência dos grandes desafios, colocados aos gestores e às organizações, continuam a estar exigências incontornáveis de desenvolvimento, por sua vez indissociáveis dum esforço permanente de modernização,

então resulta evidente que um dos factores do sucesso do binómio modernização-desenvolvimento é os aludidos comportamentos espontâneos, de cidadania, pró-sociais, os quais são verdadeiros indutores nos exercícios de mudança.

E como disse Katz (1964), “uma organização que depende somente dos comportamentos prescritos é um sistema muito frágil... A actividade padronizada que compõe uma organização é, assim, intrinsecamente um jogo cooperativo de inter-relações, às quais não damos atenção, na medida em que se trata de comportamentos tão habituais em nós, tal como o nosso andar. Dentro de um grupo de trabalho numa fábrica, dentro de uma direcção governamental, ou dentro de qualquer departamento de uma universidade estão actos incontáveis de cooperação sem a qual o sistema demoliria” (p. 132).

Poderemos entender melhor o anteriormente exposto, se recorrermos a determinadas situações surgidas no dia-a-dia das organizações. Vejamos:

- i) Quantos alunos deixariam de ter o apoio necessário, quantas actividades extra-curriculares deixariam de se realizar, quantas ... se os professores argumentassem regularmente: “só respondo dentro da sala de aula; isso não interessa, pois não está dentro dos conteúdos ministrados; hoje não tenho tempo, pergunte-me na próxima aula; hoje, no meu horário estão marcadas somente aulas das 14.30 às 17.30 e, assim sendo, não me pagam para discutir esse projecto?”
- ii) Quantos edifícios e instituições ficariam sem segurança se os respectivos guardas afirmassem constantemente: “chegou a minha hora e, por isso, vou-me embora, uma vez que não tenho de esperar pelo meu colega; pagam-me apenas para zelar pela segurança e, nessa ordem de ideias, não tenho que andar a desligar a iluminação e/ou aquecimento que alguém se esqueceu de fazer”?
- iii) Quanta correspondência deixaria de ser entregue se os carteiros agissem do seguinte modo: “a morada e/ou nome estão incorrectos, então devolve-se, visto não me competir andar a indagar por A ou B; a caixa de correio não está nas melhores condições, então não se deixa, porque não tenho obrigação de bater à porta”?
- iv) Como se sentiriam os responsáveis das mais diversas estruturas das organizações se os seus colaboradores tivessem habitualmente a seguinte

postura: entrassem e saíssem à hora exacta; não contribuíssem com os seus pareceres para melhorar o funcionamento da secção/departamento; cumprissem apenas e exclusivamente o estipulado nos respectivos conteúdos funcionais?

Nas suas pesquisas Lambert (2000) afirma que “a noção de desenvolver algo de bom e de forma extra para ajudar a organização com aspectos não tradicionais de desempenho, tem sido referido pela literatura como comportamento extra-papel, ou mais especificamente como **comportamento de cidadania organizacional** (Organ & Konovsky, 1989; Schnake, 1991; Smith *et al.*, 1983), **comportamento pró-social** (Brief & Motowidlo, 1986; George, 1991; Puffer, 1987) e **comportamento organizacional espontâneo** (George & Brief, 1992; Katz, 1964; Katz & Kahn, 1978) - sublinhado nosso.

Mas o que se entende realmente por comportamento extra-papel? E como destrinchá-lo do comportamento próprio de papel? Valendo-nos de Van Dyne *et al.*, (1995), podemos aduzir que:

- I. O comportamento de papel é o que é solicitado ou aguardado de um colaborador na execução intrínseca das suas tarefas, as quais lhe foram acometidas pela sua organização. Em suma, nas organizações onde existe a descrição do conteúdo funcional, é exclusivamente o cumprimento integral do mesmo.
- II. Pelo seu lado, o comportamento extra-papel é aquele que excede as expectativas de papel existentes, isto é, faz mais que aquilo que lhe está prescrito e que, simultaneamente, traz mais valias para a organização e/ou é movido com esse propósito.

As descrições anteriores, como é lógico, não são inócuas e, por isso, implicam que:

- a) O comportamento não seja fruto de regulamentações ou faça parte das funções inerentes ao cargo, isto é, seja completamente voluntário. Como tal, não pode ser sujeito a pagamento e/ou recompensa e a sua não concretização não pode ser passível de ser considerada infracção. Ex.: Se o responsável pelo departamento fica aborrecido, demonstrando-o constantemente e por todos os meios, devido a que os funcionários não

ficam, diariamente, a trabalhar mais tempo, o João, apesar, de sair meia ou uma hora mais tarde, quase todos os dias, não tem um comportamento extra-papel.

- b) O funcionário terá que agir propositadamente, ou seja, deverá levá-lo à prática em quaisquer situações, quer seja ou não observado.
- c) A acção deve conter, numa óptica organizacional, uma carga positiva. Ex.: O António, rapaz voluntarioso, oferece-se sempre para, no final do dia, regar as zonas verdes e ajardinadas da instituição. Porém, devido à sua permanente distração, diariamente esquece-se de uma outra torneira toda a noite ligada. Por isso, apesar da sua boa vontade, o seu comportamento não pode ser considerado extra-papel.
- d) A atitude deve ser inteiramente desinteressada. Dito de outro modo, o colaborador não pode agir em proveito próprio, mas sim em função do benefício de alguém e/ou da instituição. Ex.: A Joana, funcionária administrativa, ao executar tarefas que não lhe estão cometidas, apenas com o objectivo de cair nas «boas graças» do chefe, com vista a que este a promova, não possui um comportamento extra-papel.

2.1 Quando os comportamentos se confundem

Acrescente-se que as definições anteriormente expostas não são comumente aceites por todos os investigadores. Os argumentos em desfavor de tais, podem resumir-se do seguinte modo:

- ↪ O comportamento de um colaborador, observado por duas pessoas, pode ter duas versões.
- ↪ O comportamento de dois funcionários, em tudo idênticos, pode ser considerado pela mesma pessoa como um sendo próprio do papel e o outro extra-papel.
- ↪ O comportamento de um empregado, essencialmente, inalterado ao longo de vários anos, pode ser considerado em momentos temporais distintos, como extra-papel e de papel.

- ↪ Diversos comportamentos normalmente avaliados como extra-papel, em determinadas circunstâncias apenas fazem parte da lista das tarefas ditas de papel (conteúdo).
- ↪ A cultura dos povos acarreta, em muitos casos, diferenças significativas acerca do que são ou não tarefas inerentes à função (Hofstede, 1997; Lam *et al.*, 1999).

No entanto, os comportamentos extra-papel apresentam-se globalmente como positivos, com vantagens no plano da concorrência, da consequente eficácia e da diversidade da oferta e, numa única palavra, com vantagens por demais evidentes e sobejas para as organizações.

3. Comportamentos de cidadania organizacional (CCO)

Dos comportamentos extra-papel pesquisados, os mais conhecidos são, no nosso entendimento, os CCO.

Organ (1988) definiu comportamentos de cidadania organizacional (CCO) como “aqueles que são discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que, no agregado, promovem o funcionamento eficaz da organização” (p. 4).

Definição algo semelhante foi encontrada em Netemeyer *et al.*, (1997), os quais afirmaram que comportamentos de cidadania organizacional representam comportamentos extra, isto é, para além dos formalmente prescritos pelo papel organizacional, discricionários por natureza, não sendo directamente ou explicitamente recompensados dentro do contexto da estrutura de recompensa formal da organização, mas muito importantes para o funcionamento eficaz e próspero desta (p. 86).

Também Estêvão (1999) afirmou que o “conceito de cidadania organizacional tem sido relacionado, na literatura psicossociológica, com comportamento pró-sociais ou com comportamentos formalmente não obrigatórios. É normalmente entendido como um conjunto de “actos de cooperação, interajuda, sugestões e outros gestos de boa vontade, altruísmo” (Smith *et al.*, 1983, p. 653).

Como notou Organ (1988), as raízes de tais comportamentos podem ser encontradas nos clássicos da literatura de gestão:

- Barnard (1938) descreveu as organizações como “sistemas cooperativos” e deu ênfase à “vontade dos empregados para cooperarem”.
- Roethlisberger & Dickson (1939), nos estudos de Hawthorne, reconheceu, entre outras coisas, o acoplamento entre a organização informal e os esforços dos colaboradores.
- Katz & Kahn (1966) identificou o comportamento “espontâneo e inovador” e o “desempenho além das exigências de papel”.

Para Rego (2000) “a definição tradicional de CCO (Organ, 1988) contém três pontos-chave: a discricionariedade, a não-recompensa e a eficácia:

- *Comportamento discricionário* – é o que não é descrito pelo papel ou descrição de funções, nem se integra claramente nos termos do contrato entre o indivíduo e a organização. Trata-se de acções executadas por escolha pessoal, cuja omissão não é geralmente compreendida como punível;
- *Não-recompensa* – foi explicado por Organ (1988) do seguinte modo: «A nossa definição de CCO requer que o comportamento não seja, directa ou formalmente, recompensado pelo sistema de recompensa da organização ... O que importa, pois, na nossa definição, é que este retorno não seja contratualmente garantido» (pp.5);
- *Eficácia* – No entendimento de Organ este construto absorve a noção de cidadania organizacional, sem que se torne conceptualmente imprescindível que os comportamentos sejam discricionários e desprovidos de recompensas directas e garantidas.”

Para manter uma vantagem competitiva no mercado, as organizações tendem a integrar de uma forma consistente, de entre outras, algumas ferramentas de gestão disponíveis, tais como o aproveitamento positivo dos CCO, bem como os motivos que levam os colaboradores a exibí-los.

Os CCO como comportamentos que são emergem por vários motivos. Eles podem ser fruto de actos de bondade ou também podem surgir como resposta a tratamentos justos por parte da organização. No entanto, os mesmos podem igualmente desaparecer por causas contrárias.

A identificação dos CCO deve ser efectuada e aplicada, por norma, em todas as organizações, independentemente da dimensão, sector económico ou posição. É para grandes organizações com enorme exposição mediática, como é para as pequenas que pretendem ser mais competitivas e entendem as vantagens de estarem atentas a estes comportamentos. A opção não pode ser somente ditada por requisitos de clientes mais exigentes ou por vontade de agradar mais ou menos a este ou aquele sector.

A gestão, a todos os níveis, deve entender e acreditar nas vantagens que os CCO dão ao nível da própria organização e da sua relação com a realidade que a circunda. Aqueles comportamentos não podem ser assuntos distantes, os quais se materializam em gestos apenas na presença do cliente.

4. Categorias de CCO

Diversas investigações apontam para o papel positivo dos CCO sobre a eficácia, tanto no interior como no exterior, das organizações. Porém, somente quando estas últimas incorporarem aqueles comportamentos nas suas múltiplas valências, se vai assegurar que o princípio do «envolvimento dos colaboradores» seja plenamente alcançado, permitindo que os investimentos realizados na requalificação dos recursos se traduzam na satisfação dos mesmos.

Os resultados positivos da aplicação dos CCO são: resultados de desempenho dos próprios processos, onde se encontram incluídos o cumprimento de prazos, custos e qualidade do produto/serviço; resultados da política de melhoria organizacional, tais como reduções de custo, de desperdícios, aumentos de produtividade, etc., resultados da satisfação dos funcionários, como por exemplo os níveis de formação e desenvolvimento pessoal, assiduidade/absentismo, acidentes de trabalho, rotação de pessoal, ...; resultados dos clientes externos, isto é, competitividade, rácios de aceitação/rejeição, reclamações, indicadores estatísticos, ciclos de vida de produto, etc.

Das imensas pesquisas sobre esta temática, salientamos a de Smith *et al.*, (1983), por ter sido a primeira. Estes autores, a partir de um estudo feito através de entrevistas a supervisores de duas empresas, elencaram uma lista de 16 itens, de onde se extraíram duas dimensões: altruísmo e obediência geral, sendo que esta, em pesquisas ulteriores, se passou a designar por conscienciosidade.

O tema era e é aliciante e, como tal, novas investigações se sucederam. Assim, Graham (1986) aventou que a dimensão virtude cívica deveria igualmente ser integrada nos CCO. Em estudos posteriores e seguindo o mesmo trilho, Organ (1988, 1990a, 1990b) alvitrou que se deveriam acrescentar àquelas dimensões a cortesia e o desportivismo.

As cinco dimensões expostas (Quadro 2.1), apesar da controvérsia, foram escolhidas para denominar as dimensões comportamentais de cidadania organizacional, uma vez que, em termos de pesquisas, são as mais comumente citadas:

Quadro 2.1

Dimensões de cidadania organizacional

Dimensões	Descrição
Altruísmo	Comportamentos não compulsórios dirigidos para ajudar um empregado com tarefas que são tipicamente operações organizacionais (v.g., ajudar um colega que esteve doente e, por isso, tem o trabalho atrasado ou, então, não está a par dos últimos desenvolvimentos).
Conscienciosidade	Consiste no desempenho de exigências funcionais para além das que estão padronizadas (v.g., indivíduo que cumpre para além do que está regulamentado, quer estejam ou não a observá-lo).
Virtude cívica	Representa a participação voluntária dentro e fora das funções organizações, ambas de natureza profissional e social (v.g., o funcionário participa nos mais diversos eventos da instituição, procurando estar ao corrente dos interesses e rumo da mesma).
Cortesia	Representação discricionária de comportamentos que mitigam o trabalho e os problemas relacionados com os outros (v.g., empregado que tem cuidado com o seu modo de ser e estar, de forma a não ferir, voluntariamente, susceptibilidades de colegas e/ou de quem se encontra, hierarquicamente, acima ou abaixo de si).
Desportivismo	Envolve a privação de falar a outras pessoas de assuntos aborrecidos ou irritantes para estas, os quais são de pequena consequência na sua vida ou na da organização (v.g., colaborador que não queixa constantemente, mesmo que uma dada circunstância da sua vida privada e/ou da organização o afecte em maior ou menor grau).

Construído a partir de Organ (1988, 1990b); Moorman (1993); Podsakoff *et al.*, (1993); MacKenzie *et al.*, (1991, 1993); Podsakoff & MacKenzie, (1994, 1997); Podsakoff *et al.* (1997); Lambert (2000).

5. As dimensões dos CCO

Já anteriormente afirmámos que na vasta literatura consultada não se encontra um consenso sobre as dimensões dos CCO. É, assim, que, em estudos recentes, Podsakoff *et al.*, (2000) apontaram a existência de cerca de 30 “formas potencialmente distintas” de cidadania. No entanto, estes autores foram da opinião de que tão grande número poderia ser sintetizada em redor de sete grandes dimensões:

- i) Comportamento de ajuda que integra o altruísmo, a cortesia, o pacifismo e o estímulo;

- ii) Desportivismo que inclui a atitude positiva perante a adversidade, o *fair-play* perante aqueles que não seguem as nossas ideias, o colocar os interesses da organização à frente dos nossos, e o não entender como uma ofensa pessoal quando os outros declinam os nossos projectos.
- iii) Lealdade organizacional que compreende os actos de condescendência para com a instituição, a protecção dos seus bens, e a defesa dos seus intuitos.
- iv) Obediência organizacional que abrange “a internalização e aceitação das regras organizacionais, regulamentos, procedimentos, daí advindo uma escrupulosa adesão às mesmas, mesmo quando ninguém está a observar ou vigiar” (Podsakoff *et al.*, 2000, p. 517).
- v) Iniciativa individual que envolve os actos espontâneos de criatividade e inovação com o fim de executar o melhor possível as próprias tarefas bem como o desempenho organizacional.
- vi) Virtude cívica que engloba a participação activa no dia-a-dia da organização, tal como seja a participação em debates e reuniões, a emissão de opiniões sobre os caminhos a seguir, etc., o perscrutar do ambiente social tendo como fim a detecção de ameaças e oportunidades que afectem a instituição, e o cuidado com os melhores interesses do grupo, tais como a participação de actividades suspeitas e o evitar de roubos.
- vii) Autodesenvolvimento, a qual abarca os comportamentos dos empregados que, por sua livre iniciativa, tomam tendo em atenção melhorar os seus próprios conhecimentos, competências e aptidões, quer seja através de acções de formação ou de actualização de novas técnicas e/ou metodologias.

6. Os CCO e o desempenho contextual

Muitos investigadores ao atentarem na definição de CCO aventada por Organ (1988, p. 4) – e já transcrita anteriormente – apontaram-lhe algumas limitações. Aliás, o próprio Organ (1997, p. 85) reconheceu que ante “a evidência empírica acumulada, alguns criticismos e mesmo um olhar de relance pela imprensa de negócios” era indispensável proceder a um reconcebimento. É, nesta ordem de ideias, que surgiu o

conceito desempenho contextual (Borman & Motowidlo, 1993, 1997), aliás perfilhado por Organ (1997).

6.1 Desempenho contextual

Segundo (Borman & Motowidlo, 1993, 1997), as organizações possuem dois tipos de actividades: as que concorrem directamente para o designado “núcleo técnico organizacional” (v.g., o fabrico de um determinado bem, o semear de uma dada cultura agrícola, as aulas dos docentes, etc.), e as que, apesar de fundamentais para o bom funcionamento daquele núcleo, possuem um contributo menos directo (v.g., o planeamento, a organização e o controlo efectuado pelos gestores, os escriturários que organizam a correspondência, os publicistas que dão a conhecer os novos produtos, etc.)

Ora, tais tipos de actividades realçam a descrição dos cargos. No fundo, as actividades identificam-se pela análise das funções inerentes, as quais apregoam a sua importância, assiduidade, tempo dispendido, etc. Nesta ordem de ideias, o desempenho de tarefa pode ser definido como “a eficácia com que os incumbentes dos cargos levam a cabo actividades que contribuem para o núcleo técnico, seja directamente através da implementação de uma parte do seu processo tecnológico, seja indirectamente proporcionando-lhe os materiais ou serviços necessários” (Borman & Motowidlo, 1997, p. 99).

Porém, os colaboradores através das acções que ultrapassam as actividades estabelecidas nos seus conteúdos funcionais contribuem para a (in)eficácia organizacional, isto é, tanto podem ser úteis como prejudiciais à instituição. No entanto, tais acções são importantes, uma vez que “modelam o contexto organizacional, social e psicológico que serve como catalisador crítico para as actividades e processos de tarefa” (Rego, 2002a, p.27).

Uma última nota sobre a distinção entre o CCO como habitualmente é definido e o desempenho contextual. A diferença assenta em que este não tem que ser obrigatoriamente extra-papel nem não-recompensado.

6.2 Desempenho contextual: categorias

A classificação dos desempenhos contextuais é uma das vantagens da pesquisa de Borman & Motowidlo (1993, 1997). A taxionomia proposta contém elementos de três conceitos: comportamentos de cidadania, comportamentos pró-sociais e modelo da eficácia do soldado.

Sendo que o primeiro já anteriormente foi abordado, debruçar-nos-emos apenas sobre o último, por nos parecer ser aquele que mais se coaduna com as finalidades do presente trabalho. Assim, as categorias comportamentais descritas pelo modelo estão expostas no Quadro 2.2.

Quadro 2.2

Categorias do modelo da eficácia do soldado

Categorias	Dimensões	Exemplos explicativos
Determinação	• Perseverança	• Tenacidade na prossecução dos objectivos. Esforço máximo durante períodos longos.
	• Reacção à adversidade	• Recusa em ficar desmoralizado com os obstáculos e adversidades.
	• Conscienciosidade	• Dispêndio de tempo-extra para terminar a tarefa. Cumprir as obrigações tendo em atenção os detalhes.
	• Iniciativa	• Antecipação de problemas e tomada de medidas para preveni-los.
	• Disciplina	• Controlo das emoções. Concentração no trabalho.
Trabalho de equipa	• Cooperação	• Disposição para incorrer em inconvenientes pessoais tendo em vista ajudar colegas com problemas.
	• Camaradagem	• Formação de laços fortes de amizade com os colegas.
	• Consideração pelos objectivos da unidade	• Colocação dos objectivos organizacionais antes dos pessoais. Sacrifícios pessoais em prol da unidade.
	• Promoção do moral da unidade	• Encorajamento dos outros para avançar quando as coisas parecem correr mal e são desoladoras.
	• Liderança	• Persuasão dos outros a aceitar as próprias ideias.
Zelo	• Cumprimento das ordens	• Resposta às ordens de forma voluntariosa e sem hesitações.
	• Cumprimento dos regulamentos	• Cumprimento das regras e regulamentos. Conformidade aos procedimentos normalizados.
	• Respeito pela autoridade	• Deferência para com os superiores. Falar respeitosamente aos outros acerca dos superiores.
	• Postura militar	• Apreço pela uniforme e insígnias militares. Aparência militar adequada.
	• Ajustamento ao exército	• Ajustamento à vida militar. Mostrar brio por ser militar.

Construído por Rego (2002a, p. 28) a partir de: Borman & Motowidlo (1993).

A presente taxionomia foi proposta, inicialmente, para actividades gestionárias. Os seus autores, sugeriram, então, uma classificação diferente para as actividades de gestão. Esta decisão tinha lógica, uma vez que “as posições de gestão não contribuem directamente para o núcleo técnico da organização, as diferenças entre as respectivas actividades de tarefa e contextuais não são tão vincadas como noutros cargos que contribuem directamente para o núcleo técnico” (Borman & Motowidlo, 1993: p.85).

No entanto, logo aí os dois investigadores se deram conta da semelhança entre as duas propostas, pelo que posteriormente deixaram de fazer referência a tal distinção.

7. Cidadãos: “ser ou não ser, eis a questão!”

Será que todos os indivíduos que executam CCO são bons cidadãos? Será que os seus comportamentos são “desinteressados” e apenas têm o fim de ajudar na eficácia da organização onde estão inseridos? Ou será que “fazem de conta” ou, mais prosaicamente, efectuam aquilo que habitualmente se designa por gestão de impressões?

7.1 Gestão de impressões

Gestão de impressões, conceito que Goffman (1993) definiu para se referir aos esforços das pessoas para gerirem a imagem que os outros têm de si, por meio do controlo das impressões que projectam no(s) outro(s). A premissa fundamental desta noção é, como sugere o psicólogo social Schlenker (1980), a de que “*conscientemente ou inconscientemente, as pessoas tentam controlar as imagens que projectam para as audiências, reais ou imaginadas*” (p. 304).

Por isso, o esforço para "fazer boa figura, para impressionar", por parte dos colaboradores, pode representar uma fonte de erro, distorção, enviesamento nos juízos do decisor interferindo assim na validade da avaliação. Mas pode também indiciar, por parte do colaborador, uma capacidade de desempenho capaz de atingir objectivos específicos que lhe pode ser útil no desempenho das funções a que almeja.

Na maior parte das situações quotidianas, poucos gostam de parecer mal ante os superiores, semelhantes, subordinados ou qualquer outro que pode ter efeito sobre a sua carreira. Por conseguinte, as pessoas, voluntária ou involuntariamente, procuram controlar estas imagens que outros têm de si. O desejo de uma imagem positiva coincide com a teoria de Maslow (1943), isto é, baseando-se não só na necessidade de estima, mas possivelmente como uma ferramenta de auto-satisfação ou satisfazendo necessidades de afeição.

Como é perceptível no anteriormente escrito, os colaboradores tanto podem adoptar CCO para verdadeiro benefício da organização onde se encontram inseridos, como para criarem impressões positivas em alvos específicos (Bolino, 1999). A este propósito, Rego (2002a, p.40) dá alguns exemplos:

- a) “A pessoa que ajuda o seu superior pode simplesmente desejar obter melhores classificações nas avaliações de desempenho.
- b) Quando alguém faz sugestões construtivas para uma determinada tomada de decisão, o objectivo pode ser simplesmente o de vir a ser convidado para uma comissão em vias de ser criada.
- c) A prestação de um favor pode resultar de uma estratégia destinada a obter favores especiais no futuro.
- d) A adopção de uma postura de “bom cidadão organizacional” pode provir do desejo de mostrar um comportamento exemplar e, desse modo, obter um vínculo contratual mais forte com a organização (Van Dyne & Ang, 1998)”.

7.2 A questão de se saber se são “bons soldados ou bons actores”...

Do ponto de vista organizacional, a gestão de impressões pode conduzir a imagens que são por demais positivas ou, na pior das hipóteses, totalmente falsas. Drummond (1993) insinua que parte da gestão de impressões serve para dizer aos outros aquilo que eles querem ouvir e, logicamente, indicando uma imagem que pode não ser a mais precisa.

Então, como analisar a relação entre a gestão de impressões e os CCO? A esta questão, recentemente, Bolino (1999) proporcionou-nos, provavelmente, a melhor resposta. O seu modelo assenta em duas ideias básicas:

- As pessoas que adoptam comportamentos de cidadania organizacional tendem a causar imagens mais positivas nos seus alvos específicos.
- Muitos instrumentos de medida de gestão de impressões comportam acções que têm sido incluídos em modelos englobando CCO.

Se atentarmos na taxonomia da gestão de impressões proposta por Jones & Pittman (1982), inserta no Quadro 2.3, poderemos compreender melhor as ideias acima expostas.

Quadro 2.3

Taxonomia de gestão de impressões

Categories	Caracterização
Sedução	<ul style="list-style-type: none">• Procura ser visto como amigável, cativante e encantador.• É dos primeiros recursos a ser utilizado na gestão de impressões.
Autopromoção	<ul style="list-style-type: none">• Tenta demonstrar competência.• Tenta não entrar em conflito com ninguém.• Como tática busca captar as boas graças de todos.
Exemplificação	<ul style="list-style-type: none">• Envolve a gestão de impressões de integridade, abnegação e mérito moral.• Oferece-se para tarefas difíceis• Não se importa de sofrer para ajudar os outros.• Vai para além da chamada do dever• Tenta influenciar e controlar as atribuições de virtude que podem conduzir à imitação.
Intimidação	<ul style="list-style-type: none">• Tem como meta o ser temido.• Tenta ganhar poder social e influência, criando uma identidade de perigosidade, cujas ameaças e advertências serão acatadas ou, caso contrário, acontecerão consequências negativas.
Súplica	<ul style="list-style-type: none">• Explora a sua própria fraqueza para influenciar outros.• Ao anunciar a sua incompetência, tenta activar uma regra social muito conhecida - norma de responsabilidade social - que afirma a necessidade de ajudarmos os que estão necessitados.• É o último recurso da estratégia de gestão de impressões.

Construído a partir de Jones & Pittman (1982)

Assim, não admira que muitos CCO sejam considerados como excelentes actos impressivos, pelo que, muitas vezes, é extraordinariamente difícil diferenciá-los de influência política usada pelos subordinados (Podsakoff *et al.*, 1993). Exemplificando:

- i) Ajudar o chefe, numa altura de promoções, pode ser considerada uma estratégia de sedução com vista a subir de categoria;
- ii) Trabalhar diariamente depois da hora ou entrar sistematicamente mais cedo, numa altura de notações, pode ser olhada como uma estratégia de exemplificação com objectivo de conseguir uma melhor classificação;
- iii) Falar alto e de uma forma constante da colaboração que presta ao chefe, pode ser encarada como uma estratégia de intimidação, como querendo

dizer aos colegas que evitem ter aspirações, uma vez que se encontra em melhores condições para a promoção dentro do departamento;

- iv) Dar, de uma forma voluntária, sugestões sobre este ou aquele projecto relevante para a organização ou proporcionar pistas de novos caminhos, uma vez que teve acesso a informações externas importantes, pode ser visto como um desejo de autopromoção, construindo, assim, uma imagem de proficiência tendo em atenção um aumento de ordenado;
- v) Propiciar aos outros uma ideia de si, relevando os aspectos mais lúgubres pode denotar uma estratégia de súplica com o fito de obter o que almeja.

Mas não são só os colaboradores a empregar unicamente a gestão de impressões. Wanous (1989) fala de organizações que tentam influenciar as percepções dos candidatos. Criando panfletos, videograções e, até mesmo, usando gratificações, recorrem à gestão de impressões como uma ferramenta de recrutamento. Esta situação é particularmente útil quando o desemprego é grande e a competição pelo trabalho é feroz.

CAPÍTULO III

Comportamentos de cidadania docente

*Não creias impossível
o que apenas improvável
parece.
Shakespeare.*

1. Introdução

Reflexão, debate, sensibilização, responsabilização, divulgação das boas e melhores práticas e metodologias levadas a efeito pelas mais diversas instituições, aprendizagem, troca de mensagens, de conhecimentos e de saberes experimentados e vividos por parceiros, por especialistas, por gestores de sucesso e por dirigentes cujo paradigma é a excelência, aumento da produtividade e criação de valor em todas as suas vertentes. Este poderia ser o lema, o slogan do docente e principalmente do docente com responsabilidades de liderança nas escolas.

O aumento da produtividade, a criação de valor, a inovação, o desenvolvimento sustentado e a excelência são o fim e a meta mas, também, o caminho que há a trilhar com vista à melhoria contínua.

A qualidade dos serviços que prestamos, a rectidão das nossas acções, gera competitividade e produtividade, criando esta, por sua vez, satisfação para todos os parceiros ou *stakeholders*, produzindo valor acrescentado e retorno, num género de «bola de neve», em suma, num aumento de qualidade.

Parece fácil, mas não é! E também tem custos. Mas também se sabe que o cenário de crise, de pessimismo e desânimo dos nossos dias a nada leva. É necessário apostar, de imediato, em novas práticas, em novas metodologias tendentes à criação da excelência, nomeadamente, através da promoção dos CCO como sejam os comportamentos de cidadania docente (CIDOCE).

Como afirma Rego (2001b) “a qualidade implica melhoria, e estas – quaisquer que sejam os domínios de aplicação – só podem ser abraçadas após identificação das fontes e áreas de actuação mais pertinentes.”

Instituições que apostam no aumento da produtividade, na inovação, na criação de valor e na qualidade, exigem outros comportamentos, outras práticas, novas ferramentas de gestão que impliquem mudança de mentalidades, de atitudes e, por consequência, de conhecimentos.

A este propósito, por que as suas palavras são sintomáticas e nos parecem ainda actuais, vale a pena atentarmos no sugerido por Robertson (1983). Este autor diz-nos que temos vários futuros à nossa escolha e apresenta-nos, então, cinco cenários, cada qual encarado por muitos como a única visão realista (Quadro 3.1):

Quadro 3.1

Futuros à nossa escolha e respectivos cenários

Futuros	Cenários
Nada de novo a assinalar	O futuro será muito semelhante ao presente e ao passado e as pessoas continuarão a conceber os problemas praticamente da mesma maneira que sempre o fizeram e usarão métodos e ideias actuais para os resolver.
Desastre	O mundo se encontra numa rota catastrófica com poucas alternativas face ao aumento da agitação, fome, poluição, pobreza, crime e que o cenário mais lúgubre será uma guerra nuclear. É uma visão atraente para os pessimistas.
Controlo autoritário	Só este poderá afastar os perigos com que o mundo se defronta e que é necessário refrear a liberdade individual para exercer adequadamente a lei e a ordem e distribuir equitativamente os recursos. É um cenário apelativo para quem tem um temperamento autoritário, controlador e dominante, fortemente identificado com a classe governante e uma fraca opinião dos governados.
Hiperexpansionismo	A solução para os problemas do mundo reside na aceleração da orientação superindustrial da sociedade ocidental e mais investimentos na ciência e tecnologia – colonização espacial, energia nuclear, engenharia genética e inteligência artificial. Este cenário tende a atrair as pessoas competitivas e ambiciosas.
Futuro são, humano e ecológico	Em vez de forçar uma aceleração da mudança, devíamos mudar a orientação para um equilíbrio entre o Homem e a Natureza. A prioridade é aprender a viver apoiando-nos uns nos outros neste planeta pequeno e superpovoado.

Construído a partir de Robertson (1983)

2. Cidadania

2.1 Definição

Nunca se falou tanto sobre cidadania como nos últimos anos. Mas afinal, o que é a cidadania? No sentido etimológico do termo, cidadão deriva da palavra latina *civita*, que significa cidade, e que tem a sua correlação com a palavra grega *politikos*, isto é, aquele que habita a cidade.

Segundo Dallari (1998) a “cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar activamente na vida e no governo do seu povo.

Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social” (p. 14).

Podemos, então, concluir que a definição de cidadania será o conjunto de direitos, deveres e liberdades políticas, sociais e económicas já estabelecidas ou não pela legislação.

Por outro lado, a cidadania não nos é dada, ela é construída e conquistada a partir da nossa capacidade de organização, participação e intervenção social. Assim, o exercício da cidadania é a forma de fazer valer os direitos garantidos, é exigir a observância dos direitos e zelar para que não sejam desrespeitados.

Nesta conformidade, Moura (2001) refere que “o exercício da cidadania pressupõe o caminhar de passos essenciais, tais como:

- ♦ Aprender a respeitar o hábito de pensar com clareza e isenção;
- ♦ Aprender a ser um cidadão racional, participante e solidário;
- ♦ Aprender a elaborar ideias a partir da observação, do saber e da experiência, corrigir a tendência para o improviso retórico, para o palpite auto-suficiente, para o voluntarismo pessoal não contextualizado;
- ♦ Aprender a ser capaz de interiorizar, pela solidariedade, elementos estranhos: aceitar no seio da nossa família humana, das nossas tradições culturais, na nossa própria individualidade, a globalização expressa nas aspirações sociais e individuais que os interesses do ser humano e os ideais ecuménicos nos impõem.”

Formalmente, a educação para a cidadania visa desenvolver os valores, atitudes e competências para a participação responsável dos cidadãos na vida pública do país, quer através dos processos de representação política quer através do empenhamento das instituições da sociedade civil, e com compromisso nos princípios e valores fundamentais da democracia portuguesa (Henriques *et al.*, 1999).

Figueiredo (2002), pelo seu lado, afirma que “ a cidadania emerge sempre que se torna possível a um indivíduo construir um vínculo (o qual transcende o ponto de vista legal) com um determinado espaço público comunitário, gerando um compromisso social e afectivo que se traduz tanto em exigência de direitos como em assunção de responsabilidades. O indivíduo reconhece e reconhece-se no legado cultural dessa

comunidade sem, contudo, abdicar de a poder transformar e nela deixar a sua marca. Nessa comunidade, a sua singularidade deve ser respeitada e a sua participação importante para a construção dos destinos colectivos” (p.52).

Assim, mais do que aquisição de um estatuto, a cidadania é uma prática de compromisso (Barcena *et al.*, 1999, p.169). Este autor vai mais longe ao apontar quatro áreas de referência: “a) *exercício de juízos decisivos sobre os assuntos públicos*; b) *gosto pelo bem público*; c) *educação para o desenvolvimento moral*; e d) *sentido e disponibilidade para o serviço em prol da comunidade*”. E como refere, igualmente, Audigier (2000), a educação para a cidadania não é um conteúdo escolar ou um conjunto de actividades: é uma finalidade essencial das políticas educativas.

No mesmo sentido se exprime Birzea (2000), o qual considera que a educação para a cidadania se concretiza através de experiências diversificadas e de práticas sociais, sendo necessário reconhecer a importância de todas as influências educativas (formais, informais, não formais). Há duas tónicas importantes na sua afirmação: a primeira é a de que a educação para a cidadania não se concretiza através de um discurso, de uma retórica em torno de valores e/ou virtudes, mas sim através de experiências de vida, sendo, por isso, mais uma prática do que discurso, é mais uma acção/reflexão do que conteúdo e/ou informação. A segunda é a que a sociedade não pode exigir à escola o que ela mesmo não promove através de outras instâncias e instituições.

2.2 Cidadania docente

Esta ligação da cidadania à escola conduz-nos a um conceito específico: comportamentos de cidadania docente. É esta nova concepção que tentaremos explorar seguidamente.

A prática de cidadania docente deverá levar à implantação de uma cultura de aperfeiçoamento contínuo e à criação de hábitos de execução de actividades de melhoria por todos os elementos da escola. No seguimento do pensamento de Katz (1964), não só é necessário cumprir o trabalho diário de execução de tarefas e normas de trabalho, é necessário também evoluir nos métodos de trabalho, na produtividade, na resolução dos

problemas, na melhoria do cumprimento dos prazos, numa palavra, no aumento da qualidade docente.

Um professor cuja docência seja imbuída por princípios de cidadania deve esforçar-se por ser uma referência em toda a linha para a instituição com quem colabora e isso passa pela qualidade dos serviços que presta, mas também pela segurança e vigor que transmite aos seus «clientes» e pelos próprios valores que norteiam a sua actuação, nomeadamente ao nível da responsabilidade social.

Mas, concretamente, o que se poderá entender por cidadania docente? Praia (2000) refere que se deve começar “por se admitir a ideia de que a cidadania, mais do que a qualidade do cidadão que pertence a um Estado, é um modo de ser. Assim entendida, cada alteração do conceito de cidadania há-de fazer-nos regressar ao próprio homem como valor de referência. Ao homem qual território vulnerável a muitas influências, as quais tem de gerir com a consciência de ser único, mas não o único. Talvez aqui resida o cerne do cidadão que cada um de nós é a pensar, também, na cidadania da expectativa das transformações, das surpresas do quotidiano. Apela-se à sua competência para distinguir o certo do errado, o bem do mal”.

Hoje, cada vez mais, fala-se de cidadania docente. O termo nem sempre é usado dentro do seu contexto e muitas vezes é aplicado sem o necessário enquadramento.

A sociedade contemporânea exige garantias que podemos classificar genericamente de «seguranças», que visam salvaguardar as pessoas, o(s) saber(es), os bens e o meio ambiente. Estas preocupações são muito antigas e caracterizam-se sempre pela necessidade de uma verificação de conformidade com regras de todos conhecidas e aceites: ser bom cidadão.

Hoje, mais que nunca, as exigências da sociedade, em geral, e da comunidade educativa, em particular, são imensas. Quem compra, quem contrata, quem segura, quem empresta necessita de garantias, de certezas e de evidências. A sociedade desenvolvida não aceita dúvidas sobre a qualidade da sua alimentação, dos seus transportes, dos serviços que lhe são prestados, da segurança dos locais que frequenta, das escolas frequentadas pelos seus filhos, etc., etc. Quando alguma dúvida aparece, como tem acontecido com frequência, a reacção é violenta, nem sempre esclarecida e profundamente destrutiva para a actividade respectiva.

Ser cidadão é ser profissional. Esta é uma verdade «lapalissiana» que se aplica inteiramente aos docentes. Atente-se, por isso, no Quadro 3.2 resultante de uma pesquisa desenvolvida sob a tutela do ex-Instituto da Inovação Educacional.

Quadro 3.2

Profissionalismo dos docentes

Ser profissional significa	Trabalhar numa organização escolar implica
<ul style="list-style-type: none">• Mobilizar um capital de saberes, saber-fazer e saber-ser que cresce constantemente, acompanhando a prática e a reflexão sobre a prática.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver competências de cooperação, trabalho em equipa, trabalho com outros adultos e de gestão de problemas inter-relacionais.
<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver uma prática reflexiva, que envolve a relação dialéctica entre a teoria (conhecimento profissional) e a prática.	<ul style="list-style-type: none">• Considerar a formação como uma componente essencial da gestão dos recursos humanos.
<ul style="list-style-type: none">• Ter constante necessidade de actualização dos saberes e competências.	<ul style="list-style-type: none">• Promover modos de formação abertos, participativos, integrados no trabalho e que favoreçam a autonomia activa dos professores.
<ul style="list-style-type: none">• Cooperar com outros profissionais sempre que é necessário ou mais eficaz.	<ul style="list-style-type: none">• Colaborar no programa de desenvolvimento da escola.
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer o desenvolvimento profissional como um processo contínuo, interactivo e que combina uma diversidade de formatos e parceiros de formação.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de compreensão da inovação e mudança organizacional.
<ul style="list-style-type: none">• A prática ser acompanhada de autonomia, responsabilidade e ética.	<ul style="list-style-type: none">• Desenvolver a capacidade de reflexão/avaliação institucional.
<ul style="list-style-type: none">• Colocar em primeiro lugar os destinatários do serviço prestado.”	<ul style="list-style-type: none">• Criar dispositivos e dinâmicas formativas que facilitem a transformação das experiências vividas no quotidiano profissional em aprendizagens significativas.”

Construído a partir de Curado (2001)

Falando em profissionalismo, estamos igualmente a falar de desempenho. É, assim, que Pacheco (1996), afirmava que “avaliação do desempenho privilegia a natureza extrínseca da acção do professor, recaindo a recolha de dados e a emissão do juízo de valor na administração, preocupada basicamente com o cumprimento dos mínimos burocráticos. Trata-se de uma avaliação que tem as suas raízes numa cultura burocrática e que é legitimada por argumentos como a divisão do trabalho escolar, a concepção do professor como gestor e a avaliação docente pelos resultados dos alunos” (p. 47).

Mais adiante escrevia: “uma questão que se pode colocar é a de saber se as escolas estão preparadas para assumir a avaliação dos professores. Dito de outra forma:

será que as escolas têm neste momento a maturidade para se tornarem elementos críticos do seu próprio desenvolvimento institucional?”

O homem como responsável pelo avanço da sociedade, por força do seu contributo com a sua energia do trabalho, terá que se consciencializar que só poderá acompanhar o avanço, competir, estar preparado para o crescimento e para novos desafios, se for ele mesmo objecto de qualificações. Ser flexível para a mudança numa época em que a sociedade e as organizações estão em constante mutação, só é possível com pessoas com altos desempenhos de cidadania.

Será pois a necessidade colectiva e sobretudo individual de desempenho de cidadania docente que permitirá o desenvolvimento numa primeira abordagem do indivíduo enquanto ser social e profissional, e numa segunda perspectiva como recurso altamente qualificado, exercendo as suas funções cada vez melhor, contribuindo para o aumento da eficácia do(n) ensino-aprendizagem, para o bem estar da sua instituição escolar, dos colegas e da sociedade em geral.

Porque o mundo é dinâmico, as circunstâncias alteram-se de instante para instante e o ensino evolui, só com a interacção participativa de toda a comunidade educativa se conseguirá alcançar por via de um grande esforço sinérgico os objectivos propostos.

3. Comportamentos de cidadania docente (CIDOCE)

3.1. Escola de qualidade - Cidadania docente

É vulgar dizermos e ouvirmos dizer que queremos uma escola de qualidade. Ora, para isso é necessário utilizar uma abordagem focalizada na procura do equilíbrio entre a eficácia e a satisfação do «cliente»/aluno, isto é, entre a eficiência na gestão dos recursos afectos aos processos e os resultados. Ou, dito de uma forma mais simples, é indispensável o aumento da relação entre a proficiência dos docentes e o sucesso estudantil. Como afirmaram Helmes & Key (1994) “não há lugar algum onde os resultados positivos da gestão da qualidade total sejam mais necessários do que ... na sala de aula” (p.97).

Mas o que é a qualidade? A qualidade tem sido, muitas vezes, definida das formas mais díspares. Escolhemos, porém, a de Johnson & Winchell (1989), pois pareceu-nos a mais consensual. Assim, a qualidade é o “conjunto das características e atributos de um bem ou serviço que testemunham a sua capacidade de satisfazer necessidades explícitas ou implícitas” (p. 2).

Um outro elemento importante do conceito da qualidade diz respeito à relação entre a qualidade e o preço. Segundo Duncan & Van Matre (1990) o custo da qualidade engloba três tipos de custos:

- a) Custos de prevenção. Incluem os custos para evitar os defeitos de um bem ou serviço, isto é, tomam em consideração o aspecto preliminar da qualidade;
- b) Custos de avaliação. Comportam as despesas relacionadas com a avaliação directa da qualidade, como a inspecção e os testes;
- c) Custos de falhas. Ocorrem quando se verifica e identifica um defeito.

Importa, assim, aumentar a qualidade sem dilatar os custos e, se possível, até diminuí-los. E como se poderá conseguir isso nas escolas? Não havendo lugar para uma única resposta, achamos, porém, que a principal solução assenta nos comportamentos de cidadania que os docentes deverão adoptar. Ou dito por outras palavras:

- As escolas deverão possuir profissionais de mais valia, com oportunidade de realizarem uma carreira que os compense pelos resultados obtidos, oferecendo incentivos aos mais comprometidos com os objectivos da instituição.
- Às escolas deverá ser dada a faculdade de escolherem os seus professores, recompensando os melhores e penalizando os piores.

A este propósito observe-se uma das conclusões do projecto «Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente?» promovido por Curado *et al.*, (2003) no âmbito do ex-Instituto de Inovação Educacional: o estudo específico do chamado «efeito-professor» permitiu identificar algumas práticas diferenciadoras de bons/maus resultados nos exames, nomeadamente:

- i) A preocupação com a correcção dos trabalhos de casa;
- ii) A integração dos conteúdos de outras disciplinas no desenvolvimento das aulas;

- iii) A diversidade no modo de organização das aulas, nos materiais, actividades e formas de avaliação;
- iv) A integração das contribuições dos alunos no desenvolvimento da aula;
- v) A preocupação em cumprir o programa e desenvolver hábitos de rigor nos alunos;
- vi) A justiça e o respeito no tratamento dos alunos;
- vii) A existência de regras claras de comportamento na sala de aula.

Como é perceptível, a abordagem da escola de qualidade não é pacífica. Ferguson (1982) articula um dos principais paradoxos do sistema escolar ao firmar que sendo a maior e única influência social durante os anos de formação, as escolas têm sido os instrumentos da nossa maior negação, inconsciência, conformismo e ligações interrompidas.

Quadro 3.3

Mudança de paradigma na aprendizagem

Velhos pressupostos do paradigma	Novos pressupostos do paradigma
<ul style="list-style-type: none">• Ênfase no conteúdo, aquisição de um núcleo de informação «correcta», de uma vez por todas.	<ul style="list-style-type: none">• Ênfase em aprender a aprender.
<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem como um produto, um destino.	<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem como um processo, uma viagem.
<ul style="list-style-type: none">• Estrutura hierárquica e autoritária. Recompensa a conformidade, desencoraja a divergência.	<ul style="list-style-type: none">• Estudantes e professores vêem-se como pessoas e não como papéis.
<ul style="list-style-type: none">• Estrutura relativamente rígida, prescrição curricular.	<ul style="list-style-type: none">• Estruturas flexíveis, diversos pontos de partida, experiências de aprendizagem mistas.
<ul style="list-style-type: none">• Aprendizagem relacionada com a idade.	<ul style="list-style-type: none">• Integração de grupos etários. Aprendizagem não específica face à idade.
<ul style="list-style-type: none">• Prioridade no desempenho.	<ul style="list-style-type: none">• Prioridade dada ao autoconceito como determinante principal do sucesso na aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none">• Ênfase no mundo externo. Experiência interior considerada desadequada no contexto escolar.	<ul style="list-style-type: none">• Utilização das experiências interiores dos alunos como contextos para aprendizagem.
<ul style="list-style-type: none">• Desencorajamento do pensamento divergente e conjectural.	<ul style="list-style-type: none">• Encorajamento do pensamento divergente e conjectural como parte do processo criativo.
<ul style="list-style-type: none">• Ênfase no pensamento do hemisfério esquerdo, analítico.	<ul style="list-style-type: none">• Maior ênfase no pensamento do hemisfério direito, actividade intuitiva.
<ul style="list-style-type: none">• Sala de aula projectada para a eficiência, conveniência.	<ul style="list-style-type: none">• Maior preocupação com o ambiente de aprendizagem – cor, conforto, espaço pessoal e privacidade.
<ul style="list-style-type: none">• Educação vista como uma necessidade social relacionada com a idade.	<ul style="list-style-type: none">• Educação como processo para toda a vida, parcialmente relacionado com as escolas.
<ul style="list-style-type: none">• Professor como instrumento e transmissor do conhecimento.	<ul style="list-style-type: none">• Professor é também um aluno, aprendendo com os alunos.

Construído a partir de Ferguson (1982)

Todavia, na sua proposta para um novo paradigma educacional, aquela autora sugere que a chave reside em olhar a natureza da aprendizagem e não para os currículos e métodos de instrução. Para obter sucesso na satisfação das necessidades face a um futuro incerto e em rápida mudança, propõe uma lista de elementos na mudança de paradigma (Quadro 3.3).

A necessidade de aperfeiçoar continuamente a eficiência dos processos de ensino-aprendizagem, despoletada não só pelas exigências nacionais e internacionais, mas também por necessidades internas ou imposições legais, promove a busca de comportamentos de cidadania docente, isto é, fomentando a necessidade dos professores se comportarem como cidadãos. Esta forma de pensar assenta nas teorias da aprendizagem social (Bandura & McDonald, 1963), uma vez que também se aprende através de modelos valorizados por quem os observa.

A resolução de problemas tendo em linha de conta as consequências deverá ser encarada apenas como uma etapa transitória. As organizações progridem eliminando as causas dos problemas ou implementando acções inovadoras. Muitas vezes transformam-se problemas em oportunidades.

Assim, é cada vez mais essencial para os docentes que se movem num tempo de globalização, onde os cenários e pressupostos se encontram em constante mutação e com elevada incerteza, disporem de comportamentos de cidadania que permitam, de uma forma essencialmente comunicacional (eficiente e estrutural), o acesso a instrumentos de trabalho que possibilitem, a par da gestão do dia-a-dia, a tomada de decisões estratégicas. Ora, segundo os estudos das regras da comunicação humana (Watzlawick, *et al.*, 1972), podemos aduzir: o ensino, sendo essencialmente feito através de várias formas de comunicação, não é neutro. Essencialmente os alunos apreendem e adquirem formação através do modo como o professor se comporta em termos de cidadania.

3.2. O «bom professor»

Já fizemos alusão, por mais de uma vez, que o exemplo do professor é fundamental no ensino-aprendizagem. Aliás, tal menção advém, no nosso entendimento, de os alunos, principalmente os mais novos, verem o professor como um modelo, uma

figura tutelar e tal como um filho tenta imitar o pai, assim acontece na relação professor-aluno.

Embora seja impossível definir com precisão o perfil do «bom professor», Villa (1988) numa pesquisa identificou sete tipos de professores ideais: “o didáctico (pela clareza da explicação), o organizado (pela metodologia utilizada), o dominante (pela exigência), o físico (pela aparência), o cordial (pelo humor), o afectivo (pela atenção personalizada) e o entusiasta (pela motivação expressa)”. Constatou igualmente que todos estes tipos de docentes são importantes para os discentes, consoante a própria maneira de ser destes, o nível de ensino que frequenta e as situações concretas. Mais: um determinado aluno pode preferir um estilo de professor num dado momento e outro no dia seguinte.

Citando Amado (2000) podemos referir que “o *paradigma do «bom professor»* foca, essencialmente, aquelas que deverão ser as «características» necessárias ao correcto desempenho da profissão. Apesar das críticas às metodologias e às conclusões destes estudos, assiste-se hoje a uma revalorização das variáveis de presságio (através de estudos realizados, por exemplo, com a administração das escalas de atitudes), chegando-se, mais uma vez, à conclusão de que tais variáveis (por exemplo, capacidade de organização, flexibilidade e entusiasmo) são «fontes de influência potencial sobre os comportamentos pedagógicos».

Uma investigação recente, de Kutnick & Jules (1993), com base na análise do conteúdo de 1633 composições sobre o «bom professor», apresenta resultados interessantes (Quadro 3.4). Atentemos pois:

Quadro 3.4

Resultados da pesquisa sobre o «bom professor»

Nível etário dos alunos	O que pensam dos docentes
<ul style="list-style-type: none">• O entendimento dos mais novos	<ul style="list-style-type: none">• Relatam os docentes através da sua aparência e comportamento físico. Os professores devem ser inteligentes, bonitos, ensinar o que vem nos livros e castigar fisicamente os discentes que se portam mal.
<ul style="list-style-type: none">• Entre os 11 e os 13 anos	<ul style="list-style-type: none">• O entendimento do que é o «bom professor» já se altera um tanto. Nestas idades importa, essencialmente, o controlo da aula e o processo de ensino-aprendizagem. O feedback sobre os trabalhos dos alunos deve ser constante.
<ul style="list-style-type: none">• A percepção dos mais velhos	<ul style="list-style-type: none">• Não aludem ao aspecto físico, mas consideram que o «bom professor» é o indivíduo profissional, educado, dedicado e interessado por aquilo que ensina. Sabe ouvir os alunos porque se preocupa com o seu bem-estar. É paciente, dá explicações extra, promove discussões e dá reforços positivos.

Construído a partir de Kutnick & Jules (1993)

Como referem Combs *et al.*, (1979) se o professor se quer assumir como líder no grupo-turma e ter alunos motivados para as actividades escolares, deve dar o exemplo ou fazer uso de si mesmo como instrumento, expressando o seu entusiasmo e motivação. Pelo seu lado, Abrami *et al.*, (1982) propõem “o modelo da sedução educacional”, destacando a importância da expressividade e do entusiasmo do professor como forma de «seduzir» os alunos a aprender mais.

Já Rogers (1972) alude a que o professor, enquanto agente de desenvolvimento humano, deve procurar desempenhar as suas funções através da criação de uma relação de agrado, adoptando uma postura não-directiva. Porém, continua aquele autor, isto não invalida que o docente oriente de forma activa as respectivas aulas.

Continuando, podemos verificar que Cunha (1978) já preconiza que a relação professor-aluno deve ser baseada na autonomia, contrapondo-a à relação baseada no autoritarismo. E este autor considera ainda que, para tal, é importante que a relação assente em certos princípios, nomeadamente o «diálogo», a «negociação criativa», a «compreensão», o «encorajamento», o «respeito», as «expectativas positivas» e a «fascinação».

4. Boas práticas

A evolução das relações entre os protagonistas da educação, essencialmente entre os membros da comunidade escolar, força o desenvolvimento de uma nova cultura aplicável nas trocas pedagógicas, abrangendo para além da qualidade dos serviços prestados, também os aspectos da segurança, sociais e éticos entre outros.

Compete a uma gestão informada e activa, desenvolver e liderar a implementação de um conjunto de elementos relacionados e actantes, que suportem o estabelecimento de políticas e objectivos da organização, aos quais chamaremos de boas práticas, capazes de apoiar a concretização desses mesmos objectivos. Parafraseando Lee Iaccoca (citado em Crainer, 1999) “a competitividade de um país não começa na fábrica ou no laboratório de engenharia, mas na sala de aula” (p. 41). E correndo o risco de afirmar o óbvio: a escola é constituída por salas de aula.

Socorrendo-nos de Matos & Fonseca (2000) podemos atentar que “a capacidade das escolas se organizarem de forma a melhor cumprirem os serviços de educação que assumem, é permitindo a «transgressão» e colocando os recursos públicos ao dispor dos profissionais para que possam fazer melhor aquilo que já fazem bem e partilhar com outros a sua experiência.”

No entanto, perguntar-se-á: como poderemos encontrar soluções para os problemas da implementação das boas práticas docentes? A resposta está na disponibilização de recursos humanos, materiais e financeiros adequados ao prosseguimento dos objectivos inerentes à política de perfazimento das designadas boas práticas, rever e avaliar periodicamente a consistência do sistema de forma a garantir a adequabilidade daquelas face às necessidades dos «clientes», dos riscos operacionais e respectivos efeitos, assim como das perspectivas das partes em jogo. A presente resposta parece simples em teoria. Em termos concretos, há que cumprir de forma eficaz as tarefas, honrar acordos e respeitar compromissos, único modo que a gestão é capaz de avaliar, estabelecer caminhos e práticas, desenvolver mecanismos de controlo, em suma, liderar.

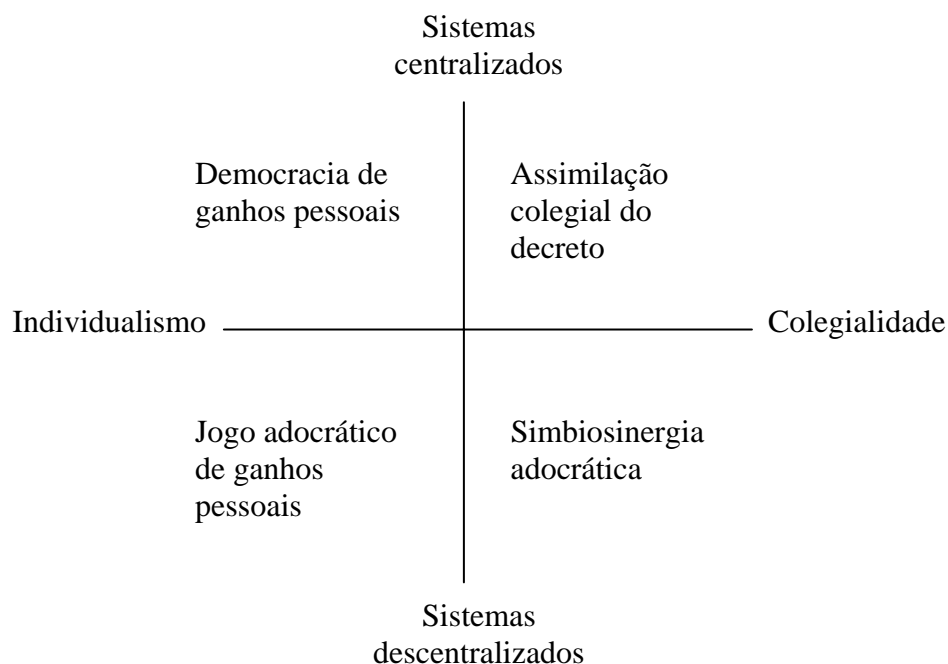
Como refere Ferraz (2001) “o estabelecimento de parcerias entre a escola e outras instituições é uma aposta forte, no sentido em que contribui para diminuir a clivagem existente entre a cultura da escola, dos alunos e da comunidade. A aproximação e interacção entre a escola, a família e a comunidade contribuem para diminuir o fosso existente entre estas instituições e para mudar mentalidades, atitudes e comportamentos.”

Nas palavras de Serra (1999) “a escola é assumidamente uma organização profissional (...), muito embora com características únicas. O trabalho aí desenvolvido é complexo e em grande parte controlado por agentes – os professores – com elevados níveis de competência e qualificação e que regateiam uma franca latitude de controlo do seu trabalho. Pode dizer-se que a vida nas escolas oscila entre a linha fluida da *colegialidade* (trabalhar para o bem comum) e o do *individualismo* (trabalhar para o interesse próprio). Sendo a aparelhagem escolar uma construção histórica marcada por *épocas* e conjunturas oscilantes, esta dinâmica ainda por cima fica sujeita às inflexões das relações de poder e domínio do Estado e do seu aparelho político-administrativo.”

A figura (Fig. 3.1) pretende mostrar isto mesmo.

Fig. 3.1

Estratégias dos actores nos diversos contextos escolares



Fonte: Serra (1999)

E aquele autor avança a necessária interpretação:

- Em contextos fortemente centralizados política e administrativamente, as escolas marcadas pela força das estratégias individualistas dos seus actores, transformam as práticas de planificação – muito reguladas por uma lógica centralista e reprodutora – em ocasiões para obterem ganhos pessoais (tempo, competências, recursos, etc.).
- Contextos descentralizados e individualistas, tendem a segregar, condições em que a planificação surge como um exercício de programação flexível e oscilante, visando a inovação, mas constituindo ao mesmo tempo um palco onde os intervenientes se envolvem numa espécie de jogo meritocrático de conquista de notoriedade.

É claro que estes esquemas não constituem a realidade que envolve os processos de planificação escolar. Apenas são o que são: meros esquemas. O desafio é agora o de, olhando para as recentes mudanças nas práticas de gestão e administração das nossas escolas, identificar conteúdos, estratégias e condicionantes da planificação. Por outro

lado, planificar nestes ambientes organizacionais tem, como ponto de partida e de chegada para as pessoas que neles vivem e trabalham, a assumpção da vontade de assumir e partilhar responsabilidades, de criar sinergias, de manter estável o equilíbrio entre ganhos pessoais e responsabilidades colectivas”.

Continuando a falar de boas práticas, não nos podemos esquecer de mencionar as concernentes à implementação do(s) currículo(s), isto é, a procura de soluções e projectos curriculares mais adequados para fazer com que o maior número possível dos alunos aprenda mais e melhor aquilo de que precisam para prosseguir com segurança a sua aprendizagem ao longo da vida. Isto, no dizer de Roldão (1998), “significa, entre muitas outras coisas:

- tomar decisões sobre opções a adoptar dentro e fora dos programas;
- clarificar em conjunto metas a atingir e modalidades de as operacionalizar na escola;
- modificar práticas ou opções que têm falhado;
- repensar as disciplinas como vias para o saber de que todos vão precisar numa sociedade que se anuncia como «do conhecimento»;
- reinventar o acto quotidiano de ensinar, recriando materiais e estratégias, que não se uniformizem em torno de um manual substitutivo do professor;
- estruturar projectos que se traduzam para os alunos em ter aprendido mais e com mais significado e não apenas em fazer coisas diferentes”.

Para uma escola ser boa necessita em primeiro lugar de um corpo directivo e docente sólido, competente e interventor que compreenda todos os factores determinantes na organização escolar e no ensino ministrado. Em segundo lugar que a escola estabeleça níveis de resultados, de exigências e de avaliação geradoras de melhores resultados e aproveitamento dos alunos.

5. Uma nova escola

Apesar dos normativos aplicáveis para a implementação das boas práticas serem suficientemente genéricos para poderem ser adaptados pelas organizações

independentemente da dimensão e natureza das respectivas actividades, uma nova escola deve ser construída de forma a garantir uma metodologia que facilite a satisfação das partes interessadas. Identificadas estas e considerando os requisitos relativos à qualidade da docência, há que dar resposta aos anseios e expectativas da sociedade, assim como demonstrar o resultado dos investimentos efectuados.

Nesta mesma linha aponta Marques (1996) ao escrever que “é possível acentuar algumas características comuns às várias concepções subjacentes à reinvenção de nova escola:

- i) São escolas mais pequenas;
- ii) Acentuam o ensino em equipa;
- iii) Privilegiam o ensino cooperativo;
- iv) Valorizam os espaços e os tempos para a intervenção comunitária dos alunos;
- v) São escolas a tempo inteiro;
- vi) Os programas educativos dedicam uma atenção idêntica à componente lectiva, à componente de complemento curricular e à componente interactiva;
- vii) Os professores fazem uso de uma grande variedade de metodologias de ensino no respeito pela diversidade dos estilos de aprendizagem;
- viii) As escolas reconhecem e valorizam o conceito de inteligências múltiplas;
- ix) O programa educativo acentua o desenvolvimento do pensamento crítico e dos hábitos intelectuais;
- x) O currículo responde às necessidades impostas pelo pluralismo cultural e étnico”.

Surgiram, ultimamente, algumas iniciativas com o objectivo de alargar o universo da qualidade na docência. No entanto, Rosa (1993/94) já referia que as últimas investigações pressupunham a existência de dois tipos de docentes (Quadro 3.5):

Quadro 3.5

Taxonomia dos professores

Tipo de professor	Caracterização
<ul style="list-style-type: none">♦ "Pro-activos" (que organizam previamente os recursos necessários para as mais diversas situações que possam ocorrer na sala de aula)	<ul style="list-style-type: none">♦ "Locus de controle interno" (antes de atribuírem as explicações para os problemas ao sistema educativo, à escola ou aos pais, por exemplo, procuram "dentro de si" o que pode ser alterado).♦ "Elevado sentido de eficácia" (acreditam possuir recursos para fazer face aos mais complicados problemas)♦ E, naturalmente, não são susceptíveis de cair em "profecias auto-Realizadoras" (reforçando comportamentos inadequados nos alunos que fazem com que estes confirmem as expectativas "falsas" do professor).
<ul style="list-style-type: none">♦ "Reactivos" (que decidem em cima do acontecimento o que vão fazer)	<ul style="list-style-type: none">♦ "Locus de controle externo" (o governo, a escola, a sociedade é que têm a culpa ...).♦ "Baixo sentido de eficácia" (perante as dificuldades não sabem frequentemente o que fazer ...)♦ E, além disto são susceptíveis de tomar como certo aquilo que o não é, as tais "profecias"...

Construído a partir de Rosa (1993/94)

Os últimos anos foram pautados por expectativas diferentes, por conjecturas diversas em que apenas a vontade de construir uma escola inovadora se manteve inalterada.

Sabemos que parar ou vacilar é perder terreno na caminhada para o futuro. Por isso, mais do que incorrer na tentação de vencer o desânimo a qualquer preço, temos presente uma lição retirada dos campos de batalha e algo esquecida pelos homens e organizações: mais importante que vencer é resistir.

Resistir, sobretudo na vertente educacional, é o verdadeiro triunfo para garantir a tão almejada vitória, conquistada pelo crer, pela capacidade de antecipar e prever. E resistir não é, tão só, saber esperar mas, também, ser capaz de enfrentar a realidade com clarividência e bom-senso, cientes de que a fragilidade das organizações, ou o seu declínio, nasce quase sempre da divergência entre as palavras e a acção.

Este pensar é consubstanciado nas palavras escritas por Martins (2003) que alude as escolas do futuro, as quais adoptarão como seus alguns dos princípios pedagógicos. Então, dar-se-á corpo a uma ligação pedagógica baseada na autonomia, a qual observará e/ou cumprirá integralmente os princípios anunciados no Quadro 3.6.

Quadro 3.6

Princípios das escolas do futuro

Princípio	Classificação	Caracterização
♦ de modo	• da fascinação	○ A Pedagogia tem que ser uma arte, ter a estética e a beleza de atrair aluno e professor. "O bom professor é aquele que apresenta de tal maneira a matéria que eu me sinto fascinado por ela, delicio-me interesse-me."
	• da expectativa	○ Os estudos sobre o efeito Pigmeão provam a importância da expectativa positiva; se eu estou convencido que o aluno pode, ele poderá...
	• do respeito	○ Aquilo que eu espero dos meus alunos tem que ser pautado pelo respeito das suas características, pelo seu estágio de desenvolvimento.
	• do encorajamento	○ A esperança colocada no aluno conforta-o, em especial nos momentos mais difíceis, quando há temas de estudo mais difícil.
	• da compreensão	○ Perante um conflito, torna-se necessário perguntar de quem é o problema e quem sofre com ele. Assim, se quem está a sofrer é a criança, esta precisa de compreensão, não de ralhete; mas se quem sofre é o professor, ou outros alunos, então a criança não precisa de compreensão, mas de confrontação
	• da confrontação	○ Colocar diante do aluno o seu próprio comportamento e os efeitos que poderá ter para o futuro, mas sem o humilhar nem se substituir a ele.
	• das consequências	○ Neste tipo de educação, especialmente desenvolvida pelo clássico pedagogo Rudolph Dreicus, o educador afasta-se da zona de conflito e organiza a situação de tal modo que o educando se veja confrontado com as suas próprias acções e suas consequências, aprenda delas e, autonomamente, decida tirar os ensinamentos correspondentes.
	• da negociação criativa	○ Reconhece-se primeiro a sua própria necessidade, salta-se depois para o ponto de vista do outro e reconhece-se também as suas exigências, para finalmente chegar-se a um terceiro plano (uma solução para ambas as partes). Trata-se de educar a viver com a sua autonomia em confronto com a autonomia dos outros
♦ de qualidade	• do diálogo	○ A partilha de ideias, opiniões e sentimentos é o processo normal de aprofundar a amizade, construir a intimidade e desenvolver esse ingrediente essencial da autonomia que é o estar contente consigo próprio e com a sua maneira de ser
	• da exigência	○ Este princípio deve colorar todos os outros; se estes se devem entender no contexto de um desenvolvimento esforçado, de uma intolerância pela mediocridade, aquele concretiza tais modos, acreditando que todos podem ser melhores e que ninguém pode ficar para trás. Não é por não haver pavilhão que não se faz ginástica - pode-se fazer exercício em qualquer campo. O que melhor podemos fazer pelos nossos alunos e filhos é dar-lhes a preparação necessária para que eles, autónomos, empreendedores e activos, possam estar aptos a lutarem por alcançar a qualidade de vida que nós não pudemos conseguir.

Construído a partir de Martins (2003)

Uma estrutura de gestão educacional exigente e credível, aliada a políticas de promoção do progresso social e económico são actualmente considerados pilares fundamentais para garantir que o ensino-aprendizagem contribua efectivamente para um desenvolvimento sustentável do país. Relativamente a esta temática, atente-se nas palavras de Hansen & Jackson (1996): "... a menos que se actue sobre o processo ensino-aprendizagem, as mudanças na gestão da qualidade suscitarão, apenas, benefícios diminutos" (pp. 211-212).

CAPÍTULO IV

Metodologia

*Nada é mais difícil
e, portanto, tão precioso,
do que ser capaz de decidir.*
Napoleão Bonaparte

2.1 Introdução

A pesquisa científica não é uma anarquia, nem uma revolução. A pesquisa faz-se segundo regras bem definidas. Na verdade, como num jogo de sociedade, o que é importante é que o indivíduo questionado reconheça a fundamentação correcta dos enunciados do questionador. Mais ainda: o importante é que os resultados sejam aceites como um progresso e não somente um retorno ao ponto de partida. Para que uma pesquisa seja aceite como uma maneira de fazer progredir os conhecimentos, é essencial que a mesma se desenvolva segundo as regras admitidas pelos seus intervenientes. Estas regras de pesquisa são as normas ou a ética da actividade científica.

A metodologia é uma codificação das práticas consideradas como válidas para os pesquisadores experientes de um determinado campo de saber. Dito de outra forma: ela é uma compilação de regras do jogo que os intervenientes estabelecem respeitar nos seus discursos e questões, através das quais a pesquisa científica se irá desenvolver

A metodologia é uma técnica que tem como objectivo a observação, a análise, a reflexão e a questionação. Por isso, a metodologia não permanece como um código estável, uma vez que se encontra sujeita a replaneamentos constantes. Não existe e não poderá jamais existir uma unicidade metodológica no sentido que um só método de pesquisa seja suficiente para codificar as regras utilizadas nos diferentes contextos da pesquisa científica. A unidade metodológica numa determinada área de pesquisa é uma ilusão simplificadora e fossilizante.

O presente capítulo descreve a metodologia utilizada na nossa investigação empírica. Está organizado do seguinte modo:

- a) Análise das amostras e procedimentos, de que se salientam (i) o estudo dos CIDOCE sobre o desempenho dos alunos, (ii) a observação dos impactos dos comportamentos dos docentes sobre a motivação dos discentes, (iii) o estudo da liderança transformacional exercida pelos líderes das escolas sobre os respectivos docentes

- b) Explanação sobre a forma de tratamento de dados, de que se destacam (i) correlações, (ii) análise de regressões, (iii) análise *clusters*, (iv) análise de componentes principais

2. Amostras e procedimentos

2.1 Comportamentos de Cidadania Docente (CIDOCE)

A amostra é constituída por 1201 alunos do ensino secundário, oriundos de 12 escolas situadas no centro do país. Foram abordados com a colaboração de 80 professores, que autorizaram a aplicação do questionário aos seus alunos. Cada estudante foi convidado a, de modo anónimo, descrever os comportamentos de cidadania desse professor, mediante um questionário cujas características serão seguidamente descritas. Para evitar eventuais condicionamentos nas respostas, o docente ausentou-se da sala. Cada aluno colocou as suas respostas em sobrescrito fechado e entregou-o ao investigador antes da reentrada do professor na sala.

O questionário continha três partes.

- A primeira era constituída pelos 14 itens antes usados por Rego (*e.g.*, 2001c, 2002b) para medir os CIDOCE no ensino universitário. Apenas um dos descritores foi reformulado, por não se ajustar ao nível de ensino em causa. Assim, em vez de “*Quando os alunos iam ao gabinete para esclarecer dúvidas sobre o teste, fazia troça dos erros cometidos*”, recorreu-se à redacção “*Quando os alunos tentam esclarecer dúvidas, faz troça dos erros cometidos*”. Os estudantes foram convidados a responder mediante uma escala de sete pontos, de acordo com o grau em que a afirmação se aplicava ao docente em causa (1: “*não se aplica rigorosamente nada*”; ...; 7: “*aplica-se completamente*”).
- A segunda parte incorporava sete itens de entre os que Rego e seus colaboradores (*e.g.*, Rego, 1999a, 2001b, 2002b; Rego & Sousa, 2000b) têm usado para medir os impactos dos docentes sobre os alunos.

- A terceira parte consistia numa escala de zero a vinte, perante a qual os estudantes eram convidados a pontuar o desempenho global do docente (0: *péssimo*; ...; 20: *excelente*).
- Cada professor foi descrito por, pelo menos, quatro estudantes.

Cada docente foi depois cotado em todas as variáveis mediante a agregação das pontuações que lhes atribuíram os estudantes. Foi realizada uma análise de variância para se testar em que medida a variância intra-grupos era ou não inferior à variância inter-grupos. Este cotejo é importante para se compreender se os estudantes cotam de modo relativamente homogéneo o mesmo professor. Se a variância intra-grupos for superior à inter-grupos, então há razões para presumir que a agregação não merece crédito psicométrico – já que a cotação de cada professor reflecte uma média proveniente de uma grande dispersão de cotações atribuídas pelos seus alunos. Os dados são categóricos: para as 22 variáveis (14 de cidadania, 7 de impacto e uma relativa à cotação de desempenho docente), o requisito cumpre-se invariavelmente para um valor de F cuja significância se situa abaixo de 0.001.

A recolha de dados foi operada durante o início do 2º trimestre do ano lectivo. Após o termo deste período lectivo, foram colhidas as notas que cada um dos 80 professores atribuiu às turmas sob escrutínio. A cada turma foi então atribuída uma classificação resultante da média das classificações que o professor atribuiu aos alunos.

Os dados foram usados em dois planos: agregado para calcular a relação entre os CIDOCE e as notas de avaliação e entre a liderança e os CIDOCE; individual para medir a relação entre os CIDOCE e (1) concepção dos alunos sobre o desempenho dos docentes, (2) efeito dos docentes sobre a motivação dos alunos.

Os dados relativos à cidadania foram submetidos a uma análise factorial das componentes principais, após rotação varimax ($KMO=0.89$). Todos os descritores do estudo e as consistências internas das escalas estão expostos no Quadro 4.1. Note-se que todos os Alphas ultrapassam o patamar mínimo (0.70) sugerido por Nunnally (1978), excepto um, o qual, aliás, está muito perto (0.67).

Quadro 4.1

Análise factorial das dimensões de cidadania docente e respectivos itens de medida

Itens	Conscienciosidade pedagógica	(Des) Cortesia	Orientação prática	Comportamento participativo
Fomenta a participação dos alunos na aula	0.179	-0.048	0.244	0.743
Dialoga abertamente com os alunos	0.137	-0.209	0.295	0.651
Quando pede a opinião dos alunos ... toma as ideias deles em Consideração	0.278	-0.332	0.232	0.562
Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos	0.165	-0.179	0.774	0.207
Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas	0.170	-0.059	0.771	0.294
Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos	0.153	-0.098	0.733	0.178
Expõe a matéria de modo organizado	0.744	-0.148	0.324	0.158
Nas aulas, não segue um fio de pensamento (isto é, “mistura tudo”) (I)	-0.722	0.216	-0.053	0.020
Prepara bem as aulas	0.748	-0.142	0.262	0.215
É metódico(a) na exposição da matéria	0.672	-0.013	0.036	0.279
Culpa os alunos pelos maus resultados (I).	-0.036	0.683	-0.305	0.109
Marginaliza os alunos de que não gosta (I)	-0.174	0.769	-0.099	-0.212
Trata com indiferença os alunos menos bons (I).	-0.052	0.695	-0.062	-0.153
Quando os alunos tentam esclarecer dúvidas... faz troça dos erros cometidos (I).	-0.243	0.716	0.034	-0.179
Variância explicada	17.05%	16.70%	15.80%	12.30%
Alphas de Cronbach	0.77	0.71	0.78	0.67

(I) Devido à formulação negativa, as cotações nestes itens são invertidas para o cálculo das orientações comportamentais dos docentes.

2.2 Motivação

Os dados relativos aos sete itens de impacto foram submetidos igualmente a uma análise factorial das componentes principais (AFCP), com rotação varimax. Após processo de depuração, de forma a obter-se uma estrutura factorial clara, foram eliminados dois itens (ver os cinco remanescentes no anexo A), tendo a estrutura remanescente gerado um só factor, que denominamos “motivação”. Cada professor foi depois cotado na média das pontuações que os estudantes lhe atribuíram nesses cinco itens. Os resultados encontram-se expostos no Quadro 4.2.

Quadro 4.2

Análise factorial das componentes principais (AFCP) aplicada aos dados de impacto dos docentes sobre os alunos.

Itens	“Loadings”
1. Vontade de ir às aulas	0.85
2. Interesse pela disciplina	0.85
3. Interesse pela escola	0.62
4. Ingressar no mundo do trabalho	0.62
5. Motivação para estudar	0.82
Variância explicada	57.85%
Alphas de Cronbach	0.81

2.3 Liderança transformacional

Auscultaram-se 172 professores a leccionar em 19 escolas - 12 secundárias e 7 escolas básicas do 2º e 3º ciclo - situadas no centro do país, sendo que 80 de entre eles eram os correspondentes às 80 turmas antes citadas. Acrescente-se que se inquiriu uma amostra com esta dimensão com o fito de conferir mais valia psicométrica às escalas de medida dos comportamentos de liderança.

Cada professor foi convidado, de modo anónimo, a descrever os comportamentos de liderança do presidente do conselho executivo da sua escola, mediante um questionário cujas características serão seguidamente descritas. Cada professor colocou as suas respostas em sobrescrito fechado antes de as entregar ao investigador.

O questionário era formado por duas partes:

- Na primeira, os docentes foram solicitados a responder, mediante uma escala de sete pontos, de acordo com o grau em que a afirmação se aplicava ao gestor em causa (1: “*não se aplica rigorosamente nada*”; ... ; 7: “*aplica-se completamente*”).
- A segunda consistia numa escala de zero a vinte, perante a qual os professores eram convidados a pontuar o desempenho global do gestor (1: “*ineficaz*”; ... ; 20: “*eficaz*”).

Para medir a liderança transformacional foi usado o instrumento proposto por Podsakoff *et al.* (1990) com a introdução de itens da nossa autoria (ver Anexo B). Realce-se que dois dos itens daqueles autores foram devidamente adaptados à realidade escolar do ensino secundário, na medida em que o aludido instrumento de medida fora construído para organizações não escolares.

O presente instrumento incorpora sete dimensões cuja caracterização se expõe no Quadro 4.3.

Quadro 4.3

Caracterização das dimensões do instrumento de medida da liderança transformacional

Dimensões	Características	Exemplos
Articula uma visão	<ul style="list-style-type: none">☒ A visão pode ser definida como uma imagem mental que um líder evoca para descrever um futuro ideal para uma organização.☒ A palavra visão recorre a ideais e metas que quer o líder quer a organização possam alcançar no futuro.☒ Visão é um ideal transcendente que representa valores compartilhados; é naturalmente ideológico e tem implicações morais.	<ul style="list-style-type: none">• O líder provê tarefas para colaboradores que resultam em experiências de sucesso. O incremento de sucessos encorajam os colaboradores a procurarem objectivos mais difíceis.• O líder incute nos colaboradores apropriadamente envolvidos desafios emocionais que resultam em maior motivação intrínseca e um aumento em sentimentos de auto-eficácia.• A habilidade do líder para dar importância no completar de uma tarefa (persuasão verbal), regista no colaborador os seus valores, a sua missão ou até mesmo a sua visão, aumentando, assim, a probabilidade de aquele realizar a tarefa.• O líder modela para o colaborador estratégias apropriadas por alcançar sucesso.
Actua pelo exemplo	<ul style="list-style-type: none">☒ A exemplaridade pode ajudar os líderes a construir imagens carismáticas sendo percebidos como modelos e para os seguidores trazem experiências positivas de afectos e levantam o amor-próprio.	<ul style="list-style-type: none">• Envolve exibições de comportamentos que são com o passar do tempo consistentes com os valores do líder, convicções e princípios (<i>p. e.</i>, demonstração de integridade e altos padrões de desempenho).
Fomenta a aceitação de objectivos ("espírito de equipa")	<ul style="list-style-type: none">☒ O desempenho eficaz do grupo deriva de várias características fundamentais. Destas destaca-se a liderança do grupo. A principal função de liderança do grupo é comunicar soluções, planear o empareamento dos membros de modo que eles entendam as acções requeridas para a implementação da solução, da forma como aquelas necessitam de ser coordenadas".	<ul style="list-style-type: none">• As expectativas de eficácia do líder influenciam como ele interage com o grupo, com as metas fixadas e com as capacidades de desempenho que são focalizadas nas acções formativas do grupo. Assim, em especial, deve<ul style="list-style-type: none">• diagnosticar qualquer problema que poderia impedir grupo e conseguir a potencial meta organizacional;• gerar e planear soluções apropriadas;• implementar soluções dentro dos domínios sociais tipicamente complexos

Transmite expectativas de elevado desempenho	<p>☒ Para transmitir uma força especial e criar expectativas elevadas na sua organização, recomenda-se</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O espírito do esquilo (reconhecer que está a tornar a organização melhor; todos trabalham para um objectivo comum; os valores orientam todas as decisões, planos e acções); 2. O método do castor (um campo de acção com limites claramente definidos; respeitar, ouvir e levar em consideração os pensamentos, sentimentos, necessidades e sonhos); 3. O talento do ganso (fazer felicitações verdadeiras; comemorar progressos). 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunica altas expectativas de desempenho aos seguidores; • Transmite confiança nas exibições de habilidades dos seguidores para alcançarem as metas; • Escolhe de forma calculada dos riscos que se opõem ao <i>status quo</i>; • Articula uma visão superior e identificada com o colectivo. • Estimula o desempenho extraordinário e realizações individuais, trabalho em grupo e/ou em organizações.
Fornece apoio individualizado	<p>☒ Um dos componentes da liderança transformacional é a consideração individual que inclui fornecimento de apoio, encorajamento e formação de participantes.</p> <p>☒ O apoio é transmitido quando existe capacidade em assumir responsabilidade pelo seu próprio desempenho ou do colaborador, estabelecendo objectivos, monitorizando os avanços em relação aos objectivos, avaliando e lidando com problemas e questões de desempenho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trata os subordinados com bondade e respeito; • Enfatiza a comunicação com os subordinados escutando-os; • Confia nos subordinados; • Prevê reconhecimento e avalia o desempenho e contribuições dos subordinados.
Estimula intelectualmente	<p>☒ Apesar de diferentes de perspectivas, a maioria dos estudiosos concorda que os líderes carismáticos exercitam e difundem intensa influência social dos seus valores sobre os outros, bem como, de um modo ímpar, convicções e comportamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os líderes podem afectar o desempenho dos seus subordinados apoiando os seus sentimentos de auto-valorização. • Os líderes aumentam a consciência dos colaboradores quanto aos problemas e perspectivam novas formas de enfrentar os desafios quotidianos.
Actua de um modo transaccional (recompensa contingente)	<p>☒ A liderança transaccional é caracterizada por reforço contingencial. Os participantes são incentivados pelas promessas dos líderes, recompensas, ameaças de acções disciplinares e/ou castigos.</p> <p>☒ A liderança transaccional é baseada em troca, na qual o líder ganha influência prometendo recompensas que responderão às necessidades dos colaboradores.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em situações «fortes», muito do comportamento dos parceiros é determinado por estruturas hierárquicas, estruturas de recompensa e menções normativas.

Construído a partir de Bass (1985), Bass (1990), Blanchard (1997), Chase *et al.*, (1997), Collins & Porras (1991), Conger & Kanungo (1987), Conger (1990), Conger (1991), Cripe & Mansfield (2003), Dansereau *et al.*, (1995), Fleishman (1953), Gardner & Clavenger (1998), Halpin & Winer (1957), House (1977), House (1999), Kark *et al.*, (2003), Kirkpatrick & Locke (1996), Likert (1961), Shamir *et al.*, (1993), Sosik *et al.*, (2002), Tichy & Devanna (1986), Weber (1974), Yammarino *et al.*, (1997), Yukl (1998).

Para cada dimensão foram acrescentados itens, tendo em vista obter índices de consistência interna o mais satisfatórios possível. O questionário final integra 40 itens, estando o seu conteúdo exposto no Anexo B. Foram, então, calculados os Alphas de Cronbach para cada dimensão. A fim de maximizar os seus valores, foram eliminados alguns itens. No Quadro 4.4 encontram-se expostos os itens remanescentes para cada dimensão, assim como os respectivos Alphas.

Os testes empíricos às propriedades psicométricas do instrumento utilizado produziram muito bons auspícios, tanto do ponto de vista da estrutura dimensional como das consistências internas (Alphas de Cronbach). Atente-se que todos estes excedem o limiar mínimo (0.70) sugerido por Nunnally (1978).

Quadro 4.4

Dimensões de liderança transformacional, respectivos itens e Alfas de Cronbach

Dimensões	Itens	Alfas de Cronbach
Articula uma visão	<ul style="list-style-type: none"> Sabe exactamente para onde vamos Pinta um quadro interessante do futuro à minha escola Está sempre em busca de novas oportunidades para a minha escola Inspira os outros com os seus planos para o futuro Consegue fazer com que os outros se envolvam nos seus sonhos 	0.87
Actua pelo exemplo	<ul style="list-style-type: none"> Lidera “fazendo” mais do que simplesmente “dizendo” (isto é, dá o exemplo) É um bom modelo para os outros seguirem Lidera pelo exemplo 	0.89
Fomenta a aceitação de objectivos (“espírito de equipa”)	<ul style="list-style-type: none"> É aberto à mudança, sendo capaz de pôr em prática sugestões dos outros Informa, com antecedência apropriada, sobre as mudanças a efectuar Alimenta a colaboração entre os membros da escola Encoraja as pessoas a serem “jogadores de equipa” Faz com que os membros da escola trabalhem conjuntamente para o mesmo objectivo Desenvolve uma atitude e espírito de equipa entre os membros da escola Cria um bom relacionamento entre os vários membros da escola 	0.93
Transmite expectativas de elevado desempenho	<ul style="list-style-type: none"> Espera cada vez mais das pessoas que trabalham nesta escola Mostra que espera muito dos outros Faz questão em salientar que devem sempre procurar o melhor desempenho Mostra preocupação constante com os bons desempenhos dos alunos Preocupa-se em que todos alcancem altos padrões de actuação 	0.83
Fornece apoio individualizado	<ul style="list-style-type: none"> Mostra respeito pelos sentimentos pessoais dos outros Na sua actuação, é sensível às necessidades dos outros Usa o diálogo na resolução dos conflitos 	0.89
Estimula intelectualmente	<ul style="list-style-type: none"> Convida as pessoas a pensarem nos problemas de modo inovador Faz perguntas que levam os outros a pensar Estimula os outros a repensarem a maneira de fazer as coisas Tem ideias que convidam os outros a reexaminarem as suas noções fundamentais sobre o trabalho Partilha experiências com os outros de modo a fazerem diferente e melhor 	0.90
Actua de um modo transaccional (recompensa contingente)	<ul style="list-style-type: none"> Quando os outros têm bom desempenho, ele(a) transmite “feedback” positivo Quando o trabalho dos outros é muito bom, preocupa-se em facultar um reconhecimento especial Elogia os outros quando fazem um trabalho acima da média Não manifesta apreço pelo bom desempenho dos outros * 	0.79

* Devido à formulação negativa, a cotação neste item foi invertida para o cálculo dos comportamentos de liderança.

3. Tratamento dos dados

Para se estudarem as relações entre as variáveis do modelo, executaram-se vários procedimentos, através da utilização do programa de computador SPSS, com especial destaque para os expostos seguidamente:

3.1 Correlações

A correlação, na sua definição mais simples, é uma medida da relação entre duas ou mais variáveis, cujos coeficientes podem variar entre -1.00 e +1.00. Um valor de -1,00 representa uma correlação negativa perfeita, enquanto que um valor de +1.00 caracteriza uma correlação positiva perfeita. Pelo seu lado, o valor 0.00 afigura a ausência de correlação.

Segundo Reis (1998) o cálculo dos coeficientes de Pearson e de Spearman são as formas mais comuns de medir a correlação entre duas variáveis. O primeiro determina o grau de «proporcionalidade» entre os valores, isto é, o coeficiente é calculado sobre os dados pesquisados. Já o segundo coeficiente é um método não paramétrico, que se baseia não nos valores observados mas sim no número de ordem, ou seja, na posição que cada valor ocupa no conjunto dos dados.

Nesta ordem de ideias, o coeficiente de Spearman é uma medida alternativa de correlação que sendo não paramétrica, apresenta maior robustez do que a primeira, uma vez que não está tão dependente de eventuais valores anómalos extremos que se possam observar num conjunto de dados.

3.2 Análise de regressões

Socorrendo-nos, mais uma vez, de Reis (1998) podemos “definir o coeficiente de determinação de correlação como uma medida do poder explicativo da equação de regressão, simbolizada por R^2 , e interpretada como a proporção da variação de Y explicada pela presença da variável X (ou pela recta de regressão)” (p. 182).

Como é lógico, a percentagem de variação de Y explicada pela variável independente será no máximo 100% e no mínimo 0%. Por conseguinte, o coeficiente de determinação varia entre 0 e 1.

3.3. Análise de *clusters*

A análise de *clusters* também designada por classificação hierárquica (Tryon & Bailey, 1970, p.347) serve essencialmente para medir a hierarquia da «proximidade» entre objectos. A taxonomia usada nas ciências, na psicologia social ou noutra área de investigação tem por base o mesmo princípio, isto é, associar objectos com base no grau de «proximidade» ou «afinidade» em diferentes níveis.

Como o número de grupos a identificar nos vários casos não era conhecido à partida, optou-se por realizar primeiro uma análise de *clusters* hierárquica, de modo a determinar o número daqueles a considerar, de acordo com Hair *et al.*, (1995).

Como medida de similitude entre casos utilizou-se o quadrado da distância euclidiana. Como método de agregação utilizaram-se os métodos Ward e complete - com destaque para o primeiro - com o fim de maximizar a analogia intra-*clusters*.

3.4 Análise de componentes principais

Em geral as técnicas de análise factorial podem aplicar-se com dois propósitos principais: (1) para reduzir o número de variáveis e (2) para detectar estruturas nas relações entre as variáveis, ou seja, para classificar variáveis. Estas ferramentas permitem uma análise empírica e uma simplificação da inter-relação entre as diferentes variáveis iniciais.

Segundo Tabachnick & Fidell (1996) a análise de componentes principais é um procedimento matemático que parte de N variáveis e gera N novas variáveis, conservando a variância original. É uma técnica matemática que opera sobre a matriz de correlação de um conjunto de variáveis, definindo os eixos de um hiperelipsóide de dispersão que explica a variância total das variáveis analisadas.

As componentes principais são calculadas sucessivamente. A variância total inicial só seria completamente explicada pelo primeiro eixo se as variáveis iniciais se correlacionassem de forma perfeita, isto é, se os coeficientes de correlação fossem

iguais a 1 e/ou -1. Porém, na prática tal não acontece, verificando-se por isso que cada um dos n eixos explica parte da variância total inicial. O primeiro é o que explica maior quantidade de variância e o último é o que explica menor. Nesta ordem de ideias, os primeiros eixos são os que normalmente apresentam maior interesse.

É possível fazer rodar cada um dos novos eixos factoriais para novas posições, optimizando-as. A técnica mais usual e a utilizada neste trabalho é a rotação varimax.

CAPÍTULO V

Resultados

*Somos aquilo que fazemos
consistentemente.
Assim, a excelência
não é um acto
mas sim um hábito.*
Aristóteles, filósofo grego.

1. Introdução

A investigação deve ser considerada mais do que um conjunto de técnicas. Assim, o desenvolvimento da investigação, o apuramento e análise dos resultados, juntamente com a aceitação da responsabilidade por parte dos interessados são dois dos pré-requisitos para o sucesso da aplicação destas etapas.

Existem uma série de técnicas, relacionadas com cada uma das etapas, técnicas essas que vão desde o simples registo de dados, até à construção de quadros de referência, e algumas outras um pouco mais complexas.

Mas, concretamente, o que é a investigação científica? A própria definição de ciência é ambígua. Coloca-se sempre a dicotomia epistemológica: "busca da verdade absoluta *versus* produção de *conhecimento*" (Lexicoteca, 1986).

Então, o que é e o que não é investigação científica?

- ♦ Estudar, mesmo que em profundidade, o estado actual do conhecimento é fazer investigação? Talvez sim, talvez não, depende! Isto apesar de ser uma condição necessária para fazer investigação com qualidade.
- ♦ Alcançar resultados, aparentemente novos, mas já existentes e descobertos dez ou vinte anos atrás, numa "área em decadência", é fazer investigação? Provavelmente não.
- ♦ Alcançar resultados novos, numa "área importante", já descobertos por outros investigadores, noutra lugar, em paralelo, há seis ou doze meses atrás, é fazer investigação? Provavelmente sim.

Foi, pois, na tentativa de abarcar novos conhecimentos que encetámos este trabalho. O presente capítulo debruça-se sobre a análise dos resultados através dos

inquéritos descritos anteriormente, para o qual nos servimos dos instrumentos igualmente e precedentemente referenciados.

2. Comportamentos de cidadania, desempenho docente e motivação dos alunos

Tendo em atenção os dados colhidos junto dos referidos 1201 estudantes, os quais se pronunciaram sobre os comportamentos dos respectivos professores, calcularam-se as médias, os desvios-padrão e as correlações entre variáveis, cujos valores se exibem no Quadro 5.1. Se atentarmos na amplitude da escala (1-7) facultada aos respondentes, as cotações médias de cidadania podem ser consideradas elevadas, sendo mais modesta a atinente à motivação. As dimensões de cidadania correlacionam-se entre si, sendo mais elevada a relação entre o comportamento participativo e a orientação prática. As correlações entre os CIDOCE e o desempenho são tendencialmente superiores às que caracterizam a associação entre os próprios CIDOCE. Também são significativas as relações entre os CIDOCE e a motivação dos estudantes.

Quadro 5.1

Médias, desvios-padrão e correlações

	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	1	2	3	4	5
1. Comportamento participativo*	5.4	1.0	-				
2. Orientação prática*	4.9	1.1	0.59	-			
3. Conscienciosidade*	5.5	1.0	0.52	0.45	-		
4. Cortesia*	5.8	1.1	0.43	0.34	0.37	-	
5. Motivação dos estudantes*	4.6	1.1	0.55	0.50	0.49	0.39	
6. Cotação de desempenho docente atribuída pelos alunos aos docentes**	15.2	3.1	0.60	0.55	0.63	0.52	0.69

Todos os coeficientes são significativos para $p < 0.001$

* Escala 1-7

** Escala 0-20

O Quadro 5.2 expõe os resultados das análises de regressão, reflectindo o potencial explicativo das dimensões de cidadania para a cotação de desempenho docente e a motivação dos estudantes. Em síntese, os CIDOCE explicam 40% da

variância da motivação dos estudantes e 57% da variância na cotação de desempenho docente.

Quadro 5.2

Regressões para a motivação dos estudantes e a cotação de desempenho docente

	Motivação	Cotação de desempenho
Comportamento participativo	0.27	0.21
Orientação prática	0.20	0.19
Conscienciosidade	0.20	0.35
Cortesia	0.13	0.23
F	199.71	394.67
R² ajustado	40%	57%

Todos os Betas e ambos os valores de F são significativos para $p < 0.001$.

A análise de *clusters* - Quadro 5.3 - foi executada com base nas variáveis de cidadania (método Ward; distância euclidiana ao quadrado). Seguidamente, os grupos foram caracterizados de acordo com tais comportamentos, mas também à luz da notação de desempenho e da motivação dos alunos. O objectivo era o de saber se os agrupamentos desenhados em função dos CIDOCE denotariam distintos pendores de desempenho docente e de motivação dos estudantes. Os resultados sugerem que, globalmente, as cotações de desempenho docente e a motivação dos alunos aumentam à medida que progridem as orientações nas quatro dimensões de cidadania. Note-se que os docentes do grupo 2, apesar de bem cotados na dimensão cortesia, são fracamente cotados no desempenho global que os alunos lhes detectam – e suscitam nestes fracos impulsos motivadores. Na concepção dos estudantes, os professores que os motivam vigorosamente e que eles consideram como reveladores de excelente desempenho são os que denotam elevadas cotações em todas as dimensões de cidadania.

Quadro 5.3

Configurações de cidadania docente, respectivas cotações de desempenho e motivação induzida nos estudantes

	<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>	<i>Cluster 5</i>	<i>Cluster 6</i>
	(n=68)	(n=46)	(n=282))	(n=183)	(n=459)	(n=162)
Comportamento participativo	3.8	3.7	4.9	4.9	6.0	6.7
Orientação prática	3.2	3.1	4.4	4.2	5.3	6.3
Conscienciosidade	4.2	3.4	5.1	5.4	5.8	6.3
Cortesia	3.3	5.8	4.8	6.5	6.2	6.6
Motivação	3.2	3.3	4.1	4.9	5.0	5.5
Desempenho docente (0-20)	9.8	11.1	14.0	14.8	16.4	17.6

Pelos menos três grandes áreas de reflexão são geradas pela evidência empírica carreada pelo presente estudo. Primeira: a valia psicométrica do instrumento de medida reitera a que havia sido obtida no domínio do ensino superior.

Apenas num caso, o coeficiente de consistência interna não satisfaz o patamar mínimo de 0.70 aventado por Nunnally (1978) – embora se situe num nível muito próximo (0.67). E, como já tivemos oportunidade de referir anteriormente, os quatro CIDOCE explicam 40% da variância da motivação dos estudantes e 57% da variância da cotação de desempenho docente atribuída pelos estudantes aos professores.

Este panorama é menos peremptório do que o colhido nos estudos incidentes sobre o ensino superior (ver síntese em Rego, 2002c, 2003). Aí, por exemplo, os CIDOCE explicam cerca de 70% das cotações de desempenho docente. Este diferencial é presumivelmente resultante do facto de o instrumento ter a sua base genética no terreno do ensino superior. Recomenda-se que aprimoramentos sejam procurados – seja mediante o acrescento de novos itens, seja através da reformulação semântica ou sintáctica dos originais. Mas não deixa de ser auspicioso o facto de um instrumento originariamente desenhado para o ensino superior denotar tão grande potencial explicativo em matérias relativas ao processo de ensino/aprendizagem no ensino secundário. A convergência conflui para leituras interpretativas que assinalam a possibilidade de estarmos perante comportamentos de pertinência transversal – isto é, passíveis de contribuírem para incrementos na melhoria da qualidade do ensino em

diversos níveis. Enunciando de outro modo: é provável que estejamos na presença de comportamentos docentes essenciais ou nucleares – cujos efeitos positivos se alastram sobre leccionações em vários níveis de ensino.

A segunda fonte de reflexão que os dados concitam concerne à cortesia. Embora explique ambas as variáveis dependentes, torna-se claro que os estudantes não a valorizam autonomamente. Por exemplo, os docentes do segundo *cluster* (Quadro 5.3) denotam elevada cotação nessa dimensão, mas os seus alunos detectam-lhes fraco potencial motivador e atribuem-lhes uma muito modesta cotação de desempenho. Esta evidência empírica parece colidir com a presunção por vezes detectada nos meios escolares segundo a qual os estudantes se deixam “seduzir” por docentes que, embora simpáticos/cortesês, descurem o pendor consciencioso, organizado e “sério”. Acolha-se aqui o padrão empírico identificado no ensino superior (*e.g.*, Rego, 2001b, 2001d, 2002c, 2003), e a tendência aí detectada renova-se: os inquiridos (sejam eles os estudantes, os graduados ou os professores, de Portugal ou do Brasil) pontuam de modo relativamente fraco os docentes “apenas simpáticos”. Em suma: em ambos os níveis de ensino, há razões para supor que, junto dos estudantes, a cortesia carece da companhia de outros predicados docentes – sob pena de os professores serem alvo de pobres cotações de desempenho e de não fomentarem a motivação dos seus alunos.

Como terceira nota de reflexão, cite-se o facto de as cotações médias relativas a todas as variáveis de cidadania serem elevadas – e claramente superiores às detectadas em ensino superior (*e.g.*, Rego, 2001d, 2002c, 2003). Daqui não podem extrair-se, simplisticamente: (a) a convicção da existência de maiores pendores de cidadania no ensino secundário; (b) ou a ideia de que os estudantes deste nível de ensino denotam maior propensão para enviesar/inflacionar as descrições comportamentais relativas aos seus professores. Parece-nos mais plausível que radique em diferentes vias metodológicas. Na verdade, os estudantes do ensino superior foram explicitamente convidados a escolher docentes de qualquer nível de desempenho, que apreciassem ou não, que considerassem “melhores” ou “piores”. Daí resultou um leque mais amplo de perfis docentes descritos pelos estudantes – facto aliás denotado pelos maiores desvios-padrão relativos a todas as variáveis (*e.g.*, Rego, 2001b). Distintamente, os alunos da presente pesquisa [como, aliás, os do estudo realizado por Rego e Pereira, (2003)] foram convidados a descrever o comportamento de docentes específicos que aceitaram

colaborar na investigação. É possível que este espírito de cooperação esteja correlacionado com um maior pendor de cidadania docente.

Em qualquer caso, não deve ser removida do campo de hipóteses a possibilidade de os estudantes deste nível de ensino desenvolverem relações de maior proximidade psicológica e afectiva com os seus professores ao longo do período lectivo. Daí poderá decorrer a tendência para serem mais benevolentes no momento em que são convidados a descreverem os respectivos comportamentos e os impactos por eles gerados. Recomenda-se, por conseguinte, que estudos posteriores recorram a metodologias em que estes riscos sejam menores. Entre as vias possíveis, sugerem-se:

- (a) Recolher os dados sem a “presença” do docente avaliado, isto é, em local distinto da sala de aula.
- (b) Sugerir aos alunos que descrevam docentes à sua escolha, assinalando-lhes enfaticamente que a opção pode recair sobre professores de qualquer nível de desempenho, de que gostem ou não, que lhes tenham atribuído melhor ou pior classificação na disciplina.

3. CIDOCE e o desempenho académico dos estudantes

Seguidamente expor-se-ão os resultados relacionando os CIDOCE dos 80 docentes com o desempenho académico das respectivas 80 turmas. Para o efeito agregaram-se as cotações de cidadania referentes a cada professor e as classificações dos discentes. Ou seja, para cada professor foram calculadas as médias dos CIDOCE que lhe atribuíram os alunos e a média das notas que os mesmos alunos obtiveram na disciplina dada por aqueles.

No quadro 5.4 são reproduzidas as médias, os desvios-padrão e as correlações entre as variáveis. Globalmente, as cotações em CIDOCE são relativamente elevadas, sendo essa tendência mais vincada no que concerne à cortesia. A motivação dos estudantes e a cotação de desempenho que estes atribuem aos seus professores situam-se, igualmente, em patamares razoavelmente elevados. A classificação média obtida pelas turmas nas disciplinas ministradas pelos professores sob escrutínio pode também considerar-se bastante positiva (na escala de zero a vinte, a nota de passagem/aprovação é 9.5). Os quatro CIDOCE relacionam-se significativamente entre si, sendo menos

vincadas as correlações atinentes à cortesia. São tendencialmente vigorosas as correlações entre os CIDOCE, a motivação dos estudantes e a cotação de desempenho que estes atribuem aos professores. Finalmente, algumas variáveis de cidadania, a motivação e a cotação de desempenho docente correlacionam-se positivamente com as classificações obtidas nas disciplinas sob tutela dos professores.

Quadro 5.4

Médias, desvios-padrão e correlações (nível agregado)

	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>	1	2	3	4	5	6
1. Comportamento participativo (1)	5.5	0.61	-					
2. Orientação prática (1)	4.9	0.68	0.72***	-				
3. Conscienciosidade (1)	5.4	0.66	0.67***	0.50***	-			
4. Cortesia (1)	5.8	0.69	0.49***	0.29**	0.41***	-		
5. Motivação dos estudantes (1)	4.6	0.61	0.72***	0.69***	0.70***	0.44***	-	
6. Cotação de desempenho docente atribuída pelos alunos aos docentes (2)	15.1	20.0	0.72***	0.65***	0.81***	0.58***	0.88***	-
7. Classificação média da turma na disciplina (2)	12.5	10.8	0.18#	0.29**	-0.06	0.17	0.21*	0.21*

#p<0.10 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001 (1) Escala 1-7 (2) Escala 0-20

Os resultados das análises de regressão efectuadas para as três variáveis dependentes são mostrados no Quadro 5.5. Genericamente, as variáveis com maior pendor explicativo são a orientação prática e a conscienciosidade, sendo a cortesia igualmente preditiva da cotação de desempenho. Parece, por conseguinte, que os alunos se sentem mais motivados e consideram os seus professores como melhores profissionais quando neles detectam forte orientação prática, elevada conscienciosidade e forte pendor cortês. A evidência empírica respeitante às classificações obtidas na disciplina é menos límpida – e, aparentemente, contraditória. Na verdade, a conscienciosidade, embora não se correlacione com essas classificações (Quadro 5.4), emerge na regressão com coeficiente negativo.

Quadro 5.5

Regressões para a motivação dos estudantes, a cotação de desempenho docente e as classificações dos estudantes na disciplina ministrada pelos professores sob estudo (nível agregado)

	Motivação	Cotação de desempenho	Classificações dos estudantes na disciplina
Comportamento participativo	0.18	0.03	0.06
Orientação prática	0.35***	0.29***	0.38**
Conscienciosidade	0.36***	0.54***	-0.36**
Cortesia	0.11	0.26***	0.19
F	37.45***	73.26***	3.97**
R ² ajustado	65%	79%	13%
	(40%)	(57%)	

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

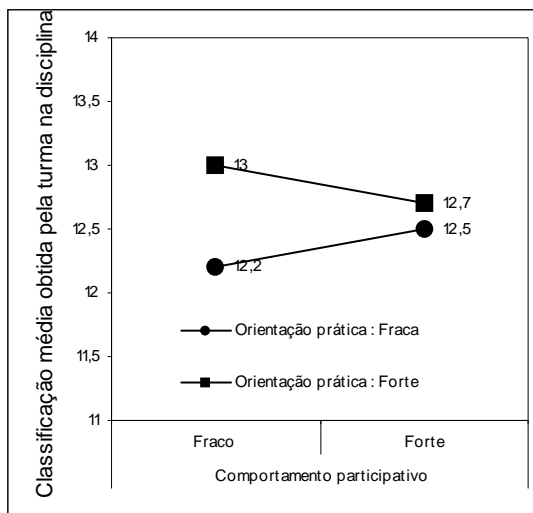
Entre parêntesis: variância obtida com base nos dados individuais (e não agregados).

Pelo seu carácter paradoxal, este aparente efeito pernicioso sobre o desempenho dos estudantes merece, pois, um aprimoramento empírico. A hipótese mais apelativa é a da interacção entre as variáveis de cidadania. Para a testar, os professores foram classificados, para cada uma das variáveis de cidadania, em dois patamares: acima e abaixo da mediana. Depois, foram cruzados os patamares de cada categoria com os patamares de cada uma das outras categorias. Os resultados estão exibidos nas figuras 5.1 a 5.6. O dado mais consistente é o de que as mais baixas classificações na disciplina tendem a ocorrer quando os docentes combinam baixos graus de dois comportamentos de cidadania. A outra indicação clara é a de que as classificações mais elevadas ocorrem com professores que conciliam baixa conscienciosidade com elevada orientação nas restantes três categorias de cidadania.

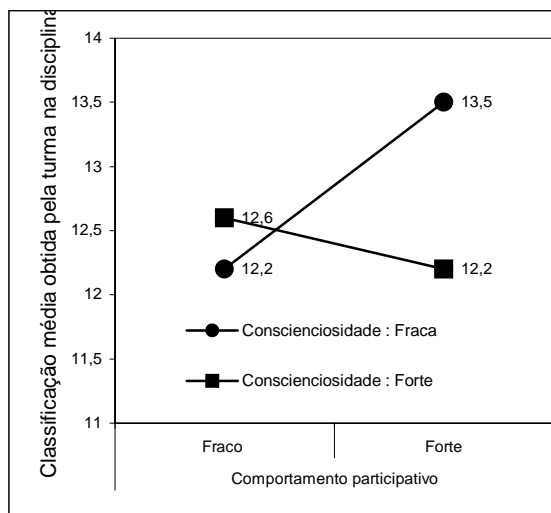
Figuras 5.1 a 5.6

Classificações obtidas pelas turmas consoante o modo como os professores combinam diferentes patamares nos CIDOCE

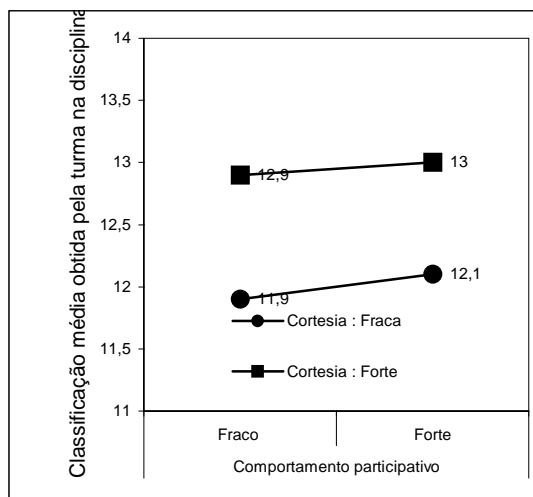
5.1



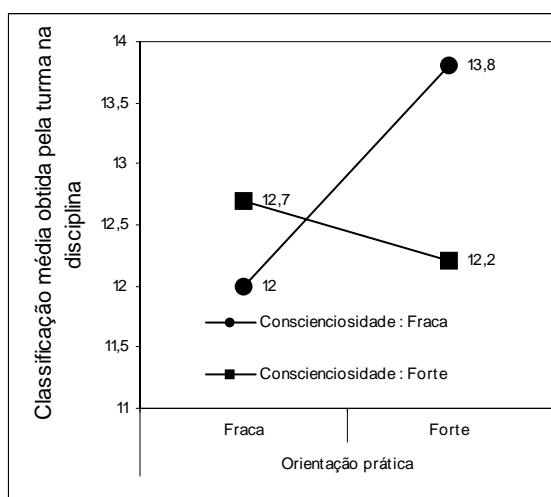
5.2

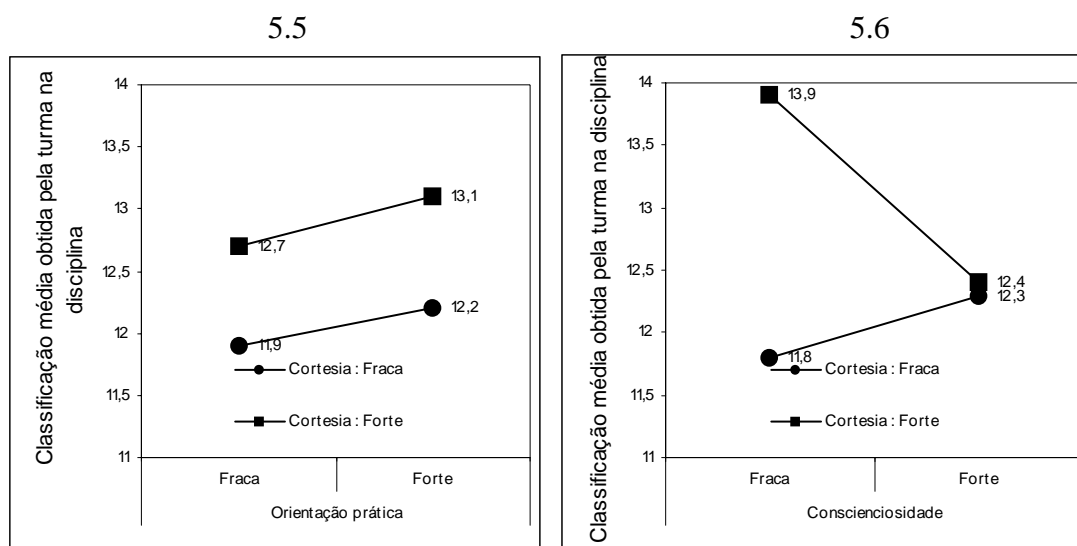


5.3



5.4





Numa tentativa de colher dados mais claros acerca do modo como as combinações de CIDOCE se repercutiam nas classificações, efectuou-se uma análise de *clusters* (método: Ward; distância euclidiana ao quadrado) com base nos dados de cidadania. Após extraídos quatro agrupamentos, foram comparados no plano dos CIDOCE, das classificações, assim como da motivação e da cotação global de desempenho. Os resultados estão contemplados no Quadro 5.6, podendo sobre eles gizar-se uma ténue tendência: as mais baixas (elevadas) classificações, os mais baixos (elevados) índices de motivação e as mais fracas (fortes) cotações de desempenho em turmas cujos professores denotam a mais baixa (elevada) orientação nas quatro dimensões de cidadania.

Quadro 5.6

Agrupamentos dos docentes de acordo com os seus níveis de cidadania, respectivos impactos sobre os estudantes e desempenho académico

	<i>Cluster 1</i> (n=8)	<i>Cluster 2</i> (n=21)	<i>Cluster 3</i> (n=31)	<i>Cluster 4</i> (n=20)
Comportamento participativo	4.4	5.1	5.6	6.1
Orientação prática	4.0	4.3	5.2	5.4
Conscienciosidade	4.0	5.3	5.7	5.8
Cortesia	4.7	5.7	5.7	6.4
Motivação	3.8	4.2	4.8	5.1
Desempenho docente (0-20)	11.5	13.9	15.7	16.8
Classificações obtidas na disciplina	12.4	11.9	12.5	13.2

O primeiro elemento digno de meritória citação diz respeito ao elevado poder preditivo dos CIDOCE para a motivação dos estudantes e para a cotação de desempenho que estes atribuem aos seus professores (Quadro 5.5). As variâncias explicadas são bastante superiores às colhidas quando se trabalham com o nível de análise individual. A evidência faz luz sobre a real pertinência de trabalhar com cotações agregadas – porventura mais representativas dos “reais” comportamentos dos docentes e dos seus “reais” impactos sobre os estudantes.

O segundo aspecto digno de saliência é o que concerne à relação entre os CIDOCE e as classificações obtidas pelos estudantes. A dimensão com mais forte poder explicativo parece ser a orientação prática – o que aponta para a necessidade de os professores ilustrarem a exposição com exemplos práticos e da sua vida pessoal. É possível que esta seja uma via apropriada para que os estudantes contextualizem a aquisição de saberes, compreendam a sua aplicabilidade, se sintam mais entusiasmados pelo facto de poderem estabelecer a ponte compreensiva entre o material pedagógico o terreno da vida prática. A evidência empírica é porém algo surpreendente em matéria de conscienciosidade. Na verdade, embora não se correlacione significativamente com as classificações (Quadro 5.4), esta dimensão de cidadania emerge com poder explicativo negativo na regressão (Quadro 5.5). O aparente paradoxo acaba por ser dissipado quando se atenta no modo como os professores cruzam as orientações nos diferentes CIDOCE (figuras 5.1 a 5.6; Quadro 5.6). Numa tentativa de síntese interpretativa, eis alguns elementos relevantes:

- Quando se procede a cruzamentos binomiais, as classificações mais elevadas são as que resultam da combinação de uma baixa cotação em conscienciosidade com uma elevada pontuação nas restantes três categorias. Uma possível hipótese explicativa é a de que os professores menos conscienciosos e, simultaneamente, mais corteses, mais orientados para a ilustração prática e mais propensos para a participação dos estudantes são mais benevolentes na atribuição de classificações. Outra possível via explicativa é a de que a conscienciosidade, tal como foi aqui mensurada (*e.g.*, exposição da matéria de modo organizado e metódico), pode induzir níveis de estruturação expositiva (“rigidez”) em sala de aula que não captam a atenção e o empenho dos estudantes. Indagando: será que o processo de ensino-aprendizagem é facilitado pela interacção pessoal em sala de aula,

pela fluidez expositiva, pelo apoio sócio-afectivo – e “prejudicado” pelo metodismo, pela a organização e pela estruturação ou esquematização?

- Esta é uma matéria que importa aprofundar em pesquisas vindouras, embora seja recomendável atender desde já aos resultados facultados pelos agrupamentos gerados pela análise de *clusters* (Quadro 5.6). A ideia que deles transcorre é a de que as classificações mais elevadas são as obtidas pelos alunos cujos professores pautam o seu comportamento por elevadas orientações nas quatro dimensões de cidadania.
- É incontestável que as diferenças entre as classificações dos vários *clusters* são reduzidas. Mas é plausível que tal se deva ao facto de não se terem distinguido diferentes tipos de disciplinas. Na verdade, parece razoável supor-se que a relevância dos CIDOCE é contingente da área disciplinar. É presumível que os comportamentos promotores do desempenho numa disciplina de História não sejam exactamente coincidentes com os que fomentam o sucesso académico nas disciplinas de Matemática, Física ou Biologia.

A reduzida diferença entre as classificações referentes aos quatro agrupamentos merece, ainda, ser analisada à luz da pequena variância detectada nas cotações de todos os CIDOCE. Note-se que mesmo o agrupamento com menor pendor de cidadania denota cotações moderadas nas quatro dimensões. Aliás, globalmente, os professores do estudo foram pontuados de modo bastante positivo pelos seus estudantes, sendo reduzido o desvio-padrão entre essas pontuações. É possível que esta homogeneidade situada num patamar elevado decorra das circunstâncias que rodearam o estudo: os professores que aceitaram cooperar na investigação podem denotar características peculiares, designadamente em matéria de cidadania docente. Estudos posteriores deverão adoptar metodologias que permitam obter maior variância: será que professores vincadamente avessos aos quatro CIDOCE geram notório fraco desempenho entre os seus estudantes?

Cumpram ainda fazer luz sobre outras limitações da pesquisa e oportunidades que a mesma sugere e abre:

- A amostra de docentes é de dimensão relativamente reduzida. Estudos vindouros deverão expandir-se para amostras de maior dimensão, abarcando

professores de diferentes áreas disciplinares para as quais seja possível fazer cotejos.

- As variáveis independentes e duas variáveis dependentes foram colhidas na mesma fonte e de forma simultaneamente. Daqui derivam riscos de variância do método comum (Podsakoff & Organ, 1986), que importaria contrariar. Sugere-se, por conseguinte, que estudos posteriores recorram a uma via de dupla fonte: alguns alunos descrevem os comportamentos dos docentes, enquanto outros reportam os impactos por eles exercidos sobre os alunos.
- Tal como Rego e seus colaboradores fizeram no domínio do ensino superior [ver síntese em Rego (2003)], importa que novos estudos sejam realizados para se testar se as concepções dos estudantes acerca da excelência docente são replicadas nas concepções dos professores e dos outros profissionais. Ou seja: parece recomendável que os actuais professores e profissionais que já abandonaram a escola e ingressaram na vida activa sejam também convidados a debruçar-se sobre antigos docentes – descrevendo os seus comportamentos, cotando o seu desempenho e relatando os impactos por eles exercidos. A eventual convergência opinativa (colhida no plano do ensino superior) reforçará a valia dos CIDOCE sob escrutínio nesta pesquisa, mas uma eventual dissonância representará um espaço de controvérsia que importará aprofundar cientificamente.

Em suma: pesem embora as limitações que a caracterizam, a presente pesquisa faculta pistas de aprofundamento da relação entre os comportamentos docentes, a motivação dos estudantes e o desempenho académico destes. Tem o condão de trabalhar num nível de análise agregado, pouco usual em investigações desta natureza e que parece gerar poderes interpretativos acentuados. E aponta para a eventual existência de um núcleo essencial de comportamentos docentes cuja relevância é transversal a vários níveis de ensino.

4. Liderança na escola e os CIDOCE

Como já anteriormente foi divulgado, colheram-se dados junto de 80 docentes relativamente aos comportamentos de liderança manifestados pelos respectivos

presidentes dos conselhos executivos. No Quadro 5.7 são exibidas as médias e os desvios padrão. Se atentarmos na amplitude da escala (1-7) facultada aos respondentes, podemos concluir que as cotações médias de liderança podem ser consideradas elevadas, sendo a mais modesta a atinente à estimulação intelectual fornecida aos docentes pelos respectivos gestores.

Quadro 5.7

Média e desvio padrão

Dimensões	Média	Desvio-padrão
Articula uma visão	4.98	1.055
Actua pelo exemplo	5.03	1.261
Fomenta a aceitação de objectivos (“espírito de equipa”)	5.09	1.147
Transmite expectativas de elevado desempenho	5.46	0.909
Fornece apoio individualizado	5.68	1.105
Estimula intelectualmente	4.82	1.039
Actua de um modo transaccional (recompensa contingente)	5.00	1.121

A fim de podermos observar como se relacionam os aludidos comportamentos de cidadania docente (CIDOCE), avaliados pelos respectivos alunos, e os estilos de liderança na escola imprimidos pelos gestores, estes analisados pelos professores, efectuou-se a correlação entre as variáveis, cujos resultados se apresentam no Quadro 5.8.

Dos resultados constantes deste quadro retiram-se, fundamentalmente, as seguintes ilações:

- 1) Os comportamentos de liderança relacionam-se positivamente entre si de um modo que, em alguns casos, pode suscitar problemas de multicolinearidade;
- 2) Em geral, não se detecta quaisquer relações entre estes comportamentos e os CIDOCE;;
- 3) Há, no entanto, duas excepções: o estímulo intelectual e o fomento da aceitação de objectivos relacionam-se negativamente com a conscienciosidade.

Quadro 5.8

Correlações entre os comportamentos de cidadania dos gestores e os CIDOCE

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Articula uma visão (1)												
2. Actua pelo exemplo (1)	0.831***											
3. Fomenta a aceitação de objectivos ("espírito de equipa") (1)	0.824***	0.856***										
4. Transmite expectativas de elevado desempenho (1)	0.825***	0.734***	0.763***									
5. Fornece apoio individualizado (1)	0.615***	0.780***	0.766***	0.592***								
6. Estimula intelectualmente (1)	0.863***	0.838***	0.829***	0.877***	0.652***							
7. Actua de um modo transaccional (recompensa contingente) (1)	0.685***	0.644***	0.637***	0.682***	0.618***	0.665***						
8. Comportamento participativo (1)	-0.128	-0.189	-0.182	-0.133	-0.202	-0.219	-0.218					
9. Orientação prática (1)	0.071	0.034	-0.011	0.084	-0.088	-0.015	-0.094	0.715***				
10. Conscienciosidade (1)	-0.133	-0.192	-0.227*	-0.141	-0.197	-0.238*	-0.126	0.668***	0.498***			
11. Cortesia (1)	-0.047	0.090	-0.131	-0.120	-0.055	-0.122	-0.077	0.492***	0.292**	0.414***		
12. Desempenho docente (2)	-0.016	-0.091	-0.147	-0.032	-0.128	-0.130	-0.049	0.723***	0.653***	0.809***	0.582***	0.879***

*p<0.05

**p<0.01

***p<0.001

(1) Escala 1-7

(2) Escala 0-20

Com vista obter resultados mais consistentes, os 80 professores foram agrupados mediante as cotações que atribuíram aos seus líderes. Foi executada uma análise de *clusters* (método: vizinho mais afastado, distância euclidiana ao quadrado) de que foram extraídos quatro agrupamentos. Seguidamente foram estabelecidas comparações entre estes quatro agrupamentos no que diz respeito às cotações de liderança e aos CIDOCE. A respectiva caracterização dos 4 *clusters* encontra-se apresentada no Quadro 5.9.

Quadro 5.9

Agrupamento dos docentes de acordo com as cotações que atribuem aos seus líderes e a relação com os CIDOCE

	<i>Cluster 1</i>	<i>Cluster 2</i>	<i>Cluster 3</i>	<i>Cluster 4</i>
	n=6	n=29	n=42	n=3
Articula uma visão	4.0	5.8	4.8	1.7
Actua pelo exemplo	3.3	6.2	4.7	1.7
Fomenta a aceitação de objectivos (“espírito de equipa”)	3.6	6.2	4.7	2.1
Transmite expectativas de elevado desempenho	4.7	6.2	5.3	3.0
Fornece apoio individualizado	3.4	6.6	5.5	3.5
Estimula intelectualmente	3.5	5.7	4.6	2.3
Actua de um modo transaccional (recompensa contingente)	4.0	5.8	4.8	2.4
Comportamento participativo	5.7	5.3	5.5	5.7
Orientação prática	5.0	4.9	4.9	5.0
Conscienciosidade	5.5	5.3	5.5	5.8
Cortesia	5.6	5.6	5.9	6.0

Do Quadro 5.9 pode inferir-se as seguintes tendências:

- Existem grandes diferenças entre as orientações de liderança dos quatro agrupamentos, isto é, subsistem grandes diferenças comportamentais entre os líderes estudados.
- Todavia, não ocorrem diferenças significativas entre os CIDOCE
- Ou seja: não parece haver qualquer relação entre os CIDOCE executados pelos professores e os comportamentos de liderança transformacional dos gestores das respectivas escolas.

Importa, neste momento, efectuar a análise dos dados relativos ao capítulo dos comportamentos de liderança dos gestores das escolas, segundo o ponto de vista dos docentes, e como aqueles se interligam com os comportamentos de cidadania docente (CIDOCE) observados pelos alunos destes.

O primeiro aspecto a realçar prende-se com os dados respeitantes às médias e desvios-padrão relativos às dimensões de liderança (Quadro 5.7). Assim, globalmente, as cotações das diversas dimensões de liderança são relativamente elevadas, sendo esta tendência mais vincada no que concerne ao fornecimento de apoio individualizado e transmissão de expectativas de elevado desempenho. A actuação pelo exemplo e a fomentação da aceitação de objectivos situam-se, igualmente, em patamares razoavelmente elevados. Tal se fica a dever ao elevado conceito que os professores têm dos seus líderes escolares. Esta apreciação é antes fruto de os docentes olharem para os seus gestores com maior ou menor amizade, ou dito de outro modo, verem nos líderes das escolas colegas de profissão que, na maior parte das vezes, tratam por tu há imensos anos.

O segundo ponto a abordar diz respeito às correlações entre as dimensões de liderança atribuídas pelos docentes aos seus gestores e os comportamentos de cidadania docente (CIDOCE) exibidos por aqueles (Quadro 5.8). No atinente a estes dados há salientar o seguinte:

- As sete dimensões de liderança relacionam-se significativamente entre si, sendo menos vincadas as concernentes ao fornece apoio individualizado e actua de um modo transaccional (recompensa contingente). Neste âmbito, são ainda de realçar, por serem tendencialmente vigorosas, as correlações articula uma visão, actua pelo exemplo, fomenta a aceitação de objectivos (“espírito de equipa”) e transmite expectativas de elevado desempenho.
- Verifica-se igualmente que os quatro CIDOCE se relacionam entre si. Note-se que as correlações ora observadas são, evidentemente, em menor escala que as dimensões de liderança.
- No respeitante ao desempenho docente verifica-se uma forte correlação entre esta variável e os quatro CIDOCE.

- Por outro lado, e decerto a depreensão mais importante, não existe relacionamento positivo entre as dimensões de liderança estudadas, os CIDOCE e o desempenho docente.

5. Análise e discussão

O presente trabalho é o pioneiro no estudo dos CIDOCE no âmbito do ensino secundário. E, como foi referido, a actual pesquisa confirma, na sua maioria, o que já era entendimento a nível do ensino superior. Tem, por isso, todo o cabimento voltar a recordar alguns dos tópicos:

- a) O trabalho no domínio dos CIDOCE no ensino secundário representa a prossecução das pesquisas a nível do ensino superior;
- b) As propriedades psicométricas dos instrumentos de recolha de dados, de uma forma geral, são boas;
- c) O presente trabalho representa um contributo importante para um domínio ainda não explorado em Portugal, isto é, a liderança nas escolas e seus efeitos no comportamentos dos docentes.

A anterior referência à não existência de relacionamento positivo entre as dimensões de liderança estudadas, os CIDOCE e o desempenho docente, leva-nos, pelo seu carácter paradoxal, a tecer algumas considerações tidas por pertinentes, tanto mais que a experiência do dia-a-dia impelia-nos a pensar exactamente o contrário, isto é, que as tomadas de posição dos líderes escolares influenciavam os comportamentos dos docentes.

O que vemos é que, segundo estas dimensões de liderança, é indiferente estar à frente da escola o «Manuel», a «Maria» ou o «António» que os CIDOCE não se alteram. Podem os gestores pensar, na sua ingenuidade, que a liderança por si exercida tem algo de diferente da do seu antecessor ou do sucessor e que, por isso, tem um efeito benéfico na actuação dos professores. Será, com certeza, salutar para o seu ego, mas não passa disso mesmo, por muito que lhes doa aceitar esta constatação. O certo é que, apesar de não ser perniciosa, a sua influência, usando os comportamentos de liderança estudados, é diminuta, senão mesmo insignificante.

Uma nota final. Da análise dos resultados é importante ressaltar os seguintes aspectos:

1. A liderança transformacional não explica os CIDOCE.
2. Haverá outros comportamentos de liderança que exerçam uma influência positiva nos CIDOCE?
3. É possível. Assim, valerá a pena estudar outro tipo de gestão de liderança: participativa, orientação para as tarefas, orientação para o relacionamento, etc.:

CAPÍTULO VI
Conclusões
e
Recomendações

*Dizem sempre que o tempo muda as coisas,
mas na realidade somos nós próprios
que tem de as mudar.
(Andy Warhol)*

1. Introdução

A sociedade encontra-se hoje mais consciente da importância da qualidade em todos os sectores de actividade, em particular no sector da educação. Esta tomada de consciência tenderá a traduzir-se, cada vez mais, numa valorização do factor qualidade como critério de selecção de técnicos e serviços deste sector, de entre os quais sobressaem os docentes, sob as suas mais diversas formações a fim de corresponderem às necessidades sentidas pelas instituições.

Sendo conhecido o grande peso que o corpo docente tem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e a (in)existência de qualidade que o mesmo enferma, tem total cabimento proceder atempadamente à sua análise.

Por conseguinte – o cerne a seu dono. Conceda-se à actividade lectiva, aos eventos comunicacionais em sala de aula e aos episódios relacionais que associam professores e alunos um lugar central na discussão que se debruça sobre a qualidade no ensino. O presente trabalho sorve desta filosofia interpretativa.

Muitas vezes, perante as anomalias ou «doenças» apresentadas pelas escolas, o sentido de urgência leva a que se parta para uma intervenção sem que se determine a causa, se avalie a importância e se estabeleça a extensão dos problemas em presença. Isso leva, geralmente, a intervenções desajustadas, que não surtem efeito, ocultam os sintomas e podem, até, agravar esses problemas.

A educação é uma actividade com frequente incidência de situações menos correctas. Tais situações dão origem a defeitos e insuficiências de variadíssima ordem, que diminuem a capacidade e desempenho do futuro do país, reduzem a competitividade, originam incómodos e encargos adicionais para o Estado.

Algumas dessas situações surgem de forma recorrente, sendo cometidos erros vezes sem conta por sucessivas gerações de educadores, traduzindo-se em prejuízos

graves para a economia, dado a importância que nela tem a educação na maior parte dos países.

Embora também se aprenda com os sucessos, os erros encerram, provavelmente, um maior potencial de avanço no conhecimento. Os erros cometidos, especialmente quando são frequentes, quando analisados detalhadamente permitem a obtenção de recomendações, a fim de evitar a repetição. No entanto, os erros da educação (como os outros, afinal), tendem a ser abordados com demasiada discrição, procurando-se esquecê-los (senão ignorá-los), antes de os analisar e deles tirar partido para melhorar a prática educativa.

2. Os CIDOCE e seu impacto nos estudantes

O presente estudo, se outros factores positivos não possui, pelo menos tem o condão de fazer luz clarificadora sobre comportamentos docentes que os estudos no campo do ensino superior têm vindo a alcandorar à posição de sérios candidatos a factores de promoção da qualidade no ensino. Sobejam, pois, razões para se presumir que estamos em presença de episódios e categorias comportamentais docentes que podem demarcar, com alguma veemência, fronteiras entre distintos níveis de desempenho docente. Não pode olvidar-se o facto de os potenciais explicativos aqui identificados serem inferiores aos extraídos no domínio do ensino superior. Mas também não deve obnubilar-se que, mesmo assim, a variância explicada das cotações de desempenho docentes é substancial.

Este menor potencial explicativo convida os investigadores a procurarem um aprimoramento do construto no nível de ensino que foi alvo da presente investigação. É possível que outras dimensões comportamentais possam emergir como relevantes, ou que as constantes desta linha de investigação careçam de itens mensurativos peculiares – distintos dos usados no quadro do ensino superior. O facto de a fidedignidade relativa à quarta dimensão - comportamento participativo - ser ligeiramente inferior ao que habitualmente se recomenda (0.70) - Quadro 4.1 - reforça esta hipótese. Mais concretamente, e no que a esta matéria diz respeito, é possível que a cortesia no ensino secundário seja operacionalizada/transmitida mediante episódios comportamentais distintos dos que vigoram no ensino superior.

O exposto é lapidar na demonstração de que parece estarmos em presença de comportamentos de grande valia – seja do ponto de vista investigativo ou para afeitos de intervenção no terreno da docência tendo em vista obter incrementos na/da qualidade no ensino superior. Importa, todavia, proceder a uma análise crítica das investigações feitas – reflectindo sobre as limitações de que as mesmas enfermam e aventando sugestões de pesquisas futuras.

1. Não é possível extrair ilações concludentes acerca dos nexos de causalidade. Na verdade, é presumível que os comportamentos dos docentes influenciam a motivação, a auto-confiança e o desempenho dos estudantes – designadamente por via do exemplo de entrega, dedicação, rigor e empenhamento que lhes transmitem. Acresce que, apelando à participação dos estudantes e ilustrando as matérias com exemplos práticos, podem contribuir para fomentar o respectivo desenvolvimento e facilitar os processos de aprendizagem. Todavia, não pode descartar-se, *ab initio*, a verosimilhança da relação inversa: perante estudantes motivados, auto-confiantes e denotando elevados desempenhos, os professores são “desafiados”, motivados e conduzidos à adopção mais vincada de comportamentos de cidadania. Esta é uma matéria merecedora de aprofundamento empírico. Presumivelmente, ocorrem relações recíprocas, de um jeito aliás similar ao que a literatura sobre liderança nas organizações sugere (Rego, 1998; Yukl, 1998; Rego & Cunha, 2003): os líderes influenciam os seus seguidores, mas estes também influenciam aqueles. Um dos modos porventura mais apropriados de testar as relações de causalidade entre os CIDOCE e os impactos nos seus estudantes consiste em realizar estudos experimentais. Complementar ou alternativamente, podem efectuar-se estudos longitudinais.
2. Para a maior parte do terreno empírico explorado, cada inquirido foi convidado a descrever os comportamentos dos docentes e, simultaneamente, a notar as influências dele recebidas. Sucede, porém, que a obtenção na mesma fonte, e simultaneamente, dos dados relativos às variáveis independentes (CIDOCE) e dependentes (impactos dos CIDOCE nos estudantes) pode conduzir a riscos de variância do método comum (Podsakoff & Organ, 1986), inflacionando as relações estatísticas – de um tal modo que estas podem resultar da via metodológica usada e não da real influência que os CIDOCE exercem sobre os

estudantes. Como nota de apoio ao evitar destes riscos, sugerem-se então três procedimentos metodológicos alternativos:

- 2.1 Os CIDOCE de cada docente são descritos por alguns inquiridos, ao passo que os impactos são reportados por outros, distintos daqueles.
 - 2.2 Os dados sobre os CIDOCE e sobre os impactos são colhidos em momentos temporais distintos.
 - 2.3 Realização de estudos experimentais ou quasi-experimentais.
3. Os estudos não consideraram os tipos de disciplinas em causa. Todavia, e ilustrando, parece razoável supor que os comportamentos docentes mais relevantes para a leccionação de disciplinas como a Matemática ou a Informática não coincidam com os que mais relevam em disciplinas de História, Literatura, Línguas. Por conseguinte, estudos posteriores deverão colher sub-amostras diferenciadas nesta matéria e testar se as relações empíricas detectadas em cada uma delas se reproduzem, ou não, nas restantes.
 4. A presente investigação debruçou-se especificamente sobre aulas teóricas e teórico-práticas. É plausível que comportamentos distintos dos aqui estudados sejam relevantes para aulas práticas e para as laboratoriais. Eis, por conseguinte, outra área merecedora de aprofundamento em estudos vindouros.
 5. É exíguo o leque de variáveis dependentes estudado. Estudos posteriores poderão projectar-se sobre outras como a inserção na vida activa, o contributo dos indivíduos para a vida social e comunitária, o desempenho profissional, a auto-eficácia, a auto-estima, o empenhamento na actividade profissional.
 6. É possível que as quatro categorias comportamentais investigadas não esgotem os comportamentos relevantes na actividade docente. Sugere-se, portanto, que outros investigadores escrutinem outras categorias e cotejem o respectivo potencial explicativo com o que tem vindo a ser gerado com as quatro categorias aqui contempladas.
 7. Os estudos realizados decorreram, apenas, no plano das actividades pedagógicas. Recomenda-se que novos estudos sejam levados a cabo em planos como o das actividades administrativas e/ou de gestão. Importa, todavia, compreender os condicionamentos metodológicos advenientes. Na verdade, muitos

comportamentos de natureza científica e gestonária não poderão ser descritos (por ausência de possibilidades de observação!) pelos estudantes – pelo que será necessário recorrer a outras fontes descritivas. Note-se, por outro lado, que o desejo de, porventura, ver alguns comportamentos docentes serem descritos pelos professores (e não pelos alunos) esbarra com a impossibilidade prática de os professores observarem os comportamentos dos pares em sala de aula. Enunciando distintamente:

7.1 Se se pretende estudar os impactos motivacionais dos professores sobre os seus estudantes, então parece necessário estudar os comportamentos relacionais dos docentes com os alunos – já que os restantes (*e.g.*, comportamentos de ajuda a um colega na redacção de um artigo científico) não se afiguram (tão) pertinentes.

7.2 Há sobejas razões para pensar que os descritores mais apropriados de tais comportamentos relacionais são os próprios alunos – que os observam e experimentam.

Cumpre, ainda, sugerir o potencial enriquecedor que poderia advir de estudar outras variáveis dependentes como a auto-eficácia dos estudantes, a sua auto-estima, o seu desenvolvimento em matéria criativa, o seu empenhamento nas tarefas académicas e no estudo, a capacidade de influência da escola na comunidade circundante, os níveis de participação cívica dos estudantes, a influência sobre os pais dos alunos e suas famílias. Estas menções reforçam, aliás, a noção já antes afluada de que, neste nível de ensino, podem emergir como pertinentes alguns comportamentos docentes desprovidos de significado no ensino superior.

Este estudo reitera igualmente o panorama teórico e empírico que já havia sido detectado nas investigações realizadas no campo do ensino superior. Na verdade, os dados corroboram a ideia de que estamos em presença de quatro categorias comportamentais com vigoroso potencial promotor da qualidade no ensino. Por conseguinte, há renovadas razões para admitir que estamos em presença de episódios e categorias comportamentais que podem: (a) demarcar, com alguma veemência, fronteiras entre distintos níveis de desempenho dos professores; (b) influenciar marcadamente os níveis de motivação dos seus alunos. É incontestável que os poderes preditivos dos CIDOCE para os impactos sobre os estudantes são elevados.

Os dados expostos sugerem também o que as investigações no domínio do ensino superior já haviam aventado: as quatro categorias de CIDOCE representam elementos essenciais na excelência docente e ajudam a explicar tanto a motivação dos estudantes quanto o seu desempenho académico. Parece, por conseguinte, haver razões para colocar a actividade lectiva em sala de aula e o processo de relacionamento entre as duas partes do processo de ensino-aprendizagem no cerne das acções potencialmente promotoras da qualidade no/do ensino.

É igualmente possível que a lógica participativa e a orientação prática fomentem o desenvolvimento dos estudantes. Sendo convidados a participar no processo de leccionação e tendo acesso ao modo como os conhecimentos “teóricos” têm correspondência com a prática, é provável que desenvolvam mais facilmente os seus conhecimentos, as suas competências cognitivas, a sensibilidade para a compreensão do mundo que os rodeia.

Note-se ainda que, pelas suas actuações, os professores podem induzir incrementos na auto-eficácia, na auto-estima e na auto-confiança dos seus alunos. Ao transmitir elevadas expectativas de desempenho aos seus estudantes, podem desenvolver neles a propensão para maiores esforços e dedicação – fazendo jus ao efeito Pigmaleão, nos termos do qual a “profecia” (“*os meus alunos são competentes e capazes*”) se transforma em realidade (os alunos actuam de modo a corresponder às expectativas).

3. CIDOCE: comportamentos extra ou intra-papel?

A controvérsia em torno da definição e da denominação das quatro categorias comportamentais sob escrutínio neste relatório tem sido experimentada, sem surpresa, por Rego e seus colaboradores em diversos eventos científicos a nível superior, tanto nacionais como internacionais. O foco da discussão é simplesmente este: é incorrecto considerar como comportamentos de cidadania, extra-papel, discricionários – os comportamentos que representam competências essenciais na actividade docente! O pomo da discórdia merece uma discussão em torno de vários elementos.

1. Parece indubitável, tanto à luz da evidência empírica detectada como do simples e ajuizado bom senso, que estes comportamentos denotam elevada

relevância. Parece mesmo pacífico que eles constituem competências essenciais na actividade docente. Mas o facto de serem essenciais não significa que sejam recompensados pelo sistema escolar – nem que os professores sejam penalizados se os não executarem. São evidentemente distintos os sistemas de ensino de vários países – tornando-se óbvio, em vários sistemas, que os CIDOCE não podem ser considerados de cidadania, extra-papel ou discricionários – pois os professores são avaliados pelo grau em que os executam.

2. No sistema português, também são detectáveis linhas de demarcação entre as instituições do sector privado e a generalidade das instituições sector público – sendo que, nas primeiras, os professores são avaliados em função de critérios condizentes com os quatro CIDOCE. A avaliação incidente sobre estes comportamentos nem sempre é explicitada ou formalizada – mas é indesmentível o facto de que os docentes que neles manifestam deficiências acentuadas incorrem no risco de não verem renovados os seus contratos laborais.
3. É possível que, em diversas instituições do ensino público, algo similar possa ocorrer com docentes em regime de estágio ou de “colaboração” pontual. É até provável que, em alguns casos, a exacerbada ausência de competências nos quatro CIDOCE induza os membros de uma comissão de avaliação para progressão na carreira a arredar (informal, mas realmente) um candidato docente dos lugares cimeiros. Todavia, três indagações podem ajudar a compreender como a designação “de cidadania” não merece ser colocada, peremptoriamente, na estante do passado:
 - 3.1 Quantos professores afincadamente orientados para os quatro CIDOCE são recompensados por tal facto?
 - 3.2 Quantos professores são penalizados (*e.g.*, na progressão na carreira) por não fomentarem a participação dos estudantes, não denotarem orientação prática nas aulas, não prepararem as aulas, não ministrarem lições de modo organizado, não serem corteses?
 - 3.3 Não é um facto que, frequentemente, os professores menos orientados para estes CIDOCE são os que mais tempo podem dedicar à sua

actividade científica (*e.g.*, mestrados, doutoramentos) e, assim, progredir mais rapidamente na carreira – em vantagem sobre os professores participativos, práticos, conscienciosos e corteses?

Enunciado o panorama das dúvidas e das incertezas de fronteiras, cabe referir o seguinte: mais importante do que saber se estes comportamentos são ou não extra-papel, de cidadania ou obrigatórios – é saber se são realmente importantes para a qualidade no ensino. E, se o são, como podem ser promovidos. A evidência empírica facultada pelos trabalhos de Rego e seus colaboradores (*e.g.*, Rego, 2002c, 2003), bem como a presente pesquisa, não deixa dúvidas sobre a primeira questão: os CIDOCE denotam elevado poder explicativo para diversas variáveis relevantes e são fortemente valorizados pelos estudantes, pelos graduados e pelos professores. Importa, por conseguinte, avançar para obter respostas à segunda indagação: como fomentar os CIDOCE? A matéria referente o seu carácter definicional pode manter-se sob discussão, embora seja pouco plausível que a resposta categoricamente clarificadora seja alguma vez alcançada – facto aliás bem patente nas discussões que envolvem os comportamentos de cidadania organizacional (Van Dyne *et al.*, 1994; Organ, 1997), eles próprios na base inspiracional dos trabalhos investigativos de Rego e seus colaboradores e deste.

Em jeito de súplica preconizadora: prossigam-se os estudos sobre a matéria, aprofundem-se os impactos dos CIDOCE na vida académica e profissional dos estudantes, pesquisem-se as características de personalidade e os factores organizacionais que induzem os docentes a adoptar tais comportamentos. E que esse esforço, embora acompanhado da discussão conceptual, não seja por ela impedido.

4. Liderança: o inesperado

Ao iniciarmos a presente investigação, era nossa convicção de que se estudássemos - não importava quais - os comportamentos de liderança exercidos pelos presidentes dos conselhos executivos esperávamos que os mesmos explicassem, de algum modo, os comportamentos dos docentes e por conseguinte um impacto sobre o ensino/aprendizagem praticado nas respectivas escolas.

Tínhamos, pois, como objectivo principal, indagar quais os comportamentos de liderança que explicassem a actuação do corpo docente e que, deste modo, revertiam

para o sucesso dos discentes. No fundo, queríamos estabelecer uma série de itens comportamentais, com a qual pudéssemos dizer aos presidentes dos conselhos executivos: eis um conjunto de comportamentos, os quais se exercerem, o mais eficaz possível, poderão beneficiar positivamente a vossa escola.

No entanto, pelo contrário, não encontramos quaisquer relações entre os comportamentos de liderança transformacional e os CIDOCE estudados. Mais: duas das dimensões da liderança investigadas - estímulo intelectual e fomento da aceitação de objectivos - relacionam-se negativamente com um dos comportamentos de cidadania - a conscienciosidade.

Ora, tais resultados, pelo seu eventual paradoxo, levantam-nos algumas interrogações, aliás bem pertinentes:

- i) Como é possível um líder de uma escola articular uma visão, actuar pelo exemplo, fomentar a aceitação de objectivos, transmitir expectativas de elevado desempenho, fornecer apoio individualizado, estimular intelectualmente e actuar de modo transaccional e que isso não explique um só dos aludidos CIDOCE?
- ii) Como compreender que um presidente do órgão de gestão forneça estímulo intelectual e fomente o espírito de equipa junto dos docentes da sua escola e que isso tenha repercussão negativa na conscienciosidade destes enquanto profissionais do ensino?

Que respostas para estas questões? Será que houve erros durante o percurso da investigação? Tentaremos escarpelizar seguidamente alguns:

- a) Haverá erro na dimensão da amostra? Não nos parece, uma vez que 172 docentes auscultados é um número perfeitamente aceitável para o tipo de questionário apresentado. Porém, sabemos que quanto maior a amostra menor a possibilidade de erro.
- b) A localização da amostra teve a sua influência? Pensamos igualmente que não, pois conhecemos um pouco da realidade de outras zonas do país e a liderança exercida não apresenta grandes diferenças. No entanto, sabe-se que quanto maior for o espectro geográfico da amostra menor a eventualidade de erro. Cabe-nos aqui recordar que os órgãos de gestão analisados se situam no espaço geográfico situado entre as cidades de Aveiro e Coimbra.

- c) O modo como o questionário estava formulado influenciou os resultados? É bem possível que sim. Recordamos que o instrumento para medir a liderança transformacional foi o proposto por Podsakoff *et al.*, (1990) com a introdução de itens da nossa autoria. Mas como já também tivemos oportunidade de referir anteriormente, tal instrumento foi construído para medir os comportamentos de liderança em organização não escolares. Impõe-se, assim, que se prossigam as investigações com as necessárias alterações deste instrumento.
- d) A forma de recolha dos dados teve a sua preponderância nos resultados? Acreditamos que sim. Relembramos que a recolha dos dados sobre a análise que os docentes faziam sobre o presidente do conselho executivo da sua escola foi efectuada em simultâneo com a que os discentes faziam dos seus docentes, isto é, a meio de uma aula, com todos os inconvenientes que isso acarreta: escassez de tempo de resposta, uma vez que o tempo de aulas é precioso. Nesta ordem de ideias, haverá que reformular a recolha de dados, optando por espaços temporais mais latos.

No entanto, os eventuais erros, antes apontados, explicam integralmente a inexistência de relacionamento entre os comportamentos de liderança transformacional e os CIDOCE? Pensamos que a resposta à questão anterior é, pelo menos em parte, negativa. E pensamos assim pelas seguintes razões:

- i) Porque presumivelmente serão as características de personalidade, essencialmente conscienciosidade e orientação para o colectivo, de cada um dos docentes, bem como os sistemas de recompensa que induzem os docentes a terem determinados comportamentos.
- ii) É também sabido que para a progressão na carreira é absolutamente necessário apostar na frequência de acções de formação, com vista à obtenção de créditos. Assim, o empenho e a dedicação nas aulas podem ser contraproducentes para aquela.
- iii) Por outro lado, convém recordar que uma parte substancial dos conselhos executivos não é eleita pelos seus pares, essencialmente, por falta de candidatos, uma vez que o lugar é espinhoso e mal remunerado, originando que a administração central imponha a sua escolha. Ora, tal situação acarreta uma menor ligação dos docentes aos seus líderes escolares, daí advindo, porventura, uma menor influência.

5. Recomendações, conclusões e ...

Atentemos primeiramente nas palavras de Erickson (1989), o qual refere que “o trabalho de campo no ensino, através do seu inerente carácter reflexivo, ajuda aos investigadores e aos docentes a fazer com que o familiar se torne estranho e novamente interessante. O comum torna-se problemático. O que está sucedendo pode tornar-se visível e pode documentar-se sistematicamente” (p. 201)

É, assim, que o estudo representa uma tentativa frutuosa de verter para o ensino secundário o potencial que os CIDOCE têm vindo a revelar no ensino superior. Alerta para a necessidade de estudos posteriores procederem a aprimoramentos – através, nomeadamente, da inserção de novas categorias comportamentais e/ou da melhoria psicométrica das até agora contempladas nos estudos.

Confirma e expande os sinais esperançosos que o estudo de Rego e Pereira (2004) proporcionara. Sugere que podemos estar em presença de comportamentos docentes de “banda larga”, isto é, que vertem frutos qualitários sobre diversos níveis de ensino. Constitui um repto aos investigadores para que aprofundem o significado dos CIDOCE em matéria de eficácia pedagógica e qualidade do/no ensino secundário. Mais do que “congeminar” hipóteses e/ou propor receitas, aponta episódios comportamentais concretos valorizados pelos alunos e que estes consideram produzir elevado potencial motivador sobre si próprios.

Pesem embora as limitações que a caracterizam, a presente pesquisa faculta pistas de aprofundamento da relação entre os comportamentos docentes, a motivação dos estudantes e o desempenho académico destes. Tem o condão de trabalhar, numa parte, num nível de análise agregado, pouco usual em investigações desta natureza e que parece gerar poderes interpretativos acentuados. E aponta para a eventual existência de um núcleo essencial de comportamentos docentes cuja relevância é transversal a vários níveis de ensino.

Por outro lado, é inquestionável a importância dada no presente estudo às questões da liderança nas(das) escolas, sua influência nos comportamentos dos docentes e consequentemente no (in)sucesso dos alunos. Ora, como anteriormente já tivemos, mais que uma vez, oportunidade de mencionar, os dados levam-nos a concluir que, segundo as dimensões de liderança estudadas, a influência dos gestores escolares sobre

os actos pedagógicos e cívicos dos respectivos professores é praticamente nula. Justifica-se, assim, o elencar de instrumentos para estudar em concreto e em posteriores investigações o porquê dessa não influência. Porém, mais importante que essa investigação é indispensável indagar quais os comportamentos de liderança que, efectivamente, têm influência sobre a boa prática docente dos professores e como se reflectem no (in)sucesso dos discentes.

O anteriormente exposto leva-nos a preconizar as seguintes recomendações:

- i. De natureza científica - se os comportamentos contemplados nas investigações são tão relevantes quando os resultados empíricos sugerem, então urge pesquisar os seus antecedentes. Importa, por conseguinte, conhecer as razões pelas quais os docentes adoptam os CIDOCE – seja do ponto de vista das suas propensões e características de personalidade, seja no que concerne aos factores de contexto (*e.g.*, liderança, justiça, práticas de gestão das instituições, confiança, etc.).
- ii. De natureza prática - fazendo mais e melhor investigação, isto é, aumentando a dimensão das amostras, diversificando os inquiridos, alargando geograficamente as investigações, confrontando com outros estudos similares, etc.

Toda esta problemática leva-nos igualmente à questão da formação dos professores, assunto, aliás, tão em voga nos dias de hoje. Que formação de professores é mais actuante em termos de cidadania? A actual ou aquela que existia há 10, 20, 30 ou mais anos? Este deve ser outro dos temas a estudar futuramente. Como dizem Apple & Beane (1997) “não se trata, portanto, de formar os professores de modo a responderem à pressão dos acontecimentos com um «controlo» extrínseco às próprias actividades da sala de aula (como os «detectores») e «tangencial em relação aos objectivos da

educação» (Slee, 1995, p. 28); pelo contrário, trata-se de os formar no sentido de saberem estabelecer uma «ordem» que decorra, naturalmente, da entrega e envolvimento participativo e motivado de todos (professores e alunos, ao nível da turma e ao nível da escola) no próprio processo de ensino e aprendizagem”.

Um outro aspecto que deve ser motivo de aturado estudo é a observação *in situ* dos comportamentos de cidadania docente (CIDOCE), isto é, nos locais onde os professores exercem o seu *métier*, principalmente na sala de aula. Como foi amplamente divulgado o presente estudo foi construído a partir de inquéritos, para os quais se obtiveram as melhores respostas possíveis. No entanto, pensamos que as interacções professor-aluno, tão importantes no ensino-aprendizagem, só são possíveis de captar através de observação directa. Relembramos aqui o conceito da interacção pedagógica e para isso socorremo-nos da Lexicoteca - Moderna Enciclopédia Universal (1986): “Em sentido lato, a expressão designa a influência mútua registada entre variáveis do processo pedagógico (p. ex., a relação entre entusiasmo do professor e aprendizagem do aluno). Em sentido restrito (que é actualmente mais corrente), refere-se à troca de acções e de reacções entre os intervenientes do processo pedagógico - professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) - que possam ser registadas objectivamente através de instrumentos adequados (como grades e interacção verbal e ou não verbal na sala de aula).”

Ainda sobre este assunto, Bruner (1997) escreve que o ensino é um fenómeno transaccional, e a aprendizagem implica a partilha de significações intersubjectivas e a negociação das interpretações através da interacção e do exercício da empatia (a capacidade de tomar o lugar do outro). Como é óbvio estas palavras reforçam a intenção anterior.

Outro aspecto digno de nota e a investigar em futuros trabalhos relaciona-se com a comunicação docente-aluno e vice-versa nos mais diversos locais e principalmente dentro da sala de aula. Questionamo-nos frequentemente se estamos a conseguir, ou a saber, passar a mensagem sobre aquele que deve ser o papel do professor. Muitos de nós ainda consideram a arte de bem comunicar como um puro argumento publicitário - evidenciado por um «selo» que nos dá a credibilidade total.

Ora, como Amado (2000) refere, citando Wubbels & Levy, (1993, p.4) “numa sala de aula, os comportamentos dos alunos frequentemente nada têm a ver com aquilo que lhes está a ser pedido ou proposto explicitamente (*report*), mas está a ser

determinado por aspectos não-verbais da comunicação e por antecedentes na relação - assim se explica que comunicar interesse e entusiasmo pelo que se ensina seja fundamental para motivar o aluno, que uma ameaça, em lugar de causar receios, possa provocar mais perturbação, ou que uma mesma mensagem oral possa ser interpretada de diferentes modos, por diferentes alunos” (p. 40).

Como se sabe a inexistência de um código deontológico docente é um dado adquirido. Apesar de sabermos que não é assunto fácil e digestível para muitos, também não o consideramos tabu. Qual a concepção sobre o papel docente? Qual o modo de ser e estar? Qualquer pessoa possuidora de curso superior pode ser professor?

Segundo Zabalza (1994) a concepção do papel docente é “ aquilo que um professor, num dado momento, dá por assente e que orienta a sua acção, implícita ou explicitamente” (p.40). Pelo seu lado, Hargreaves nos seus estudos alude ao facto das concepções do professor sobre o seu papel na sala de aula, da natureza dos alunos e dos modos de aprendizagem serem determinantes nas práticas docentes, na transmissão da informação, nas regras que aí vai impor e na interacção em geral (Hargreaves, 1972; Hargreaves *et al.*, 1975).

Não se tratando de um caos, o certo é que a profissão docente (sobre)vive de um determinado empirismo, ao qual urge pôr cobro. Uma coisa é certa: se formos indagar, individualmente, junto de cada um dos professores, com raras excepções, todos se acham bons docentes, o que contrasta com a opinião dos colegas, alunos e demais elementos da respectiva comunidade educativa, provando, à saciedade, que algo deve ser feito neste sentido.

Argumentámos anteriormente que a sociedade contemporânea é composta por homens e mulheres reivindicativas dos seus direitos. Sabendo, quase sempre, o que quer, para onde quer ir e, principalmente, para onde não quer ir, é fortemente selectiva dos meios que lhe colocam ao dispor. Ora, se é assim para os pais, bem mais é para os filhos, ou seja, os estudantes, para os quais a escola deveria já estar preparada com vista a fazer face às suas «exigências escolares».

Estes, no dizer de Felouzis (1994), “aprenderam que a escola os deve formar; as suas exigências em relação aos professores encontram-se fortemente marcadas por critérios escolares de produtividade (...); exigir professores mais competentes, mais motivados, que ensinem melhor, que despertem, eis algo que consiste, um pouco, em virar contra os seus professores as categorias do julgamento professoral!” (p. 48).

E a este respeito que liderança deve a escola optar? E os professores como responderão?

A terminar algumas notas pessoais sobre o dia-a-dia das escolas não superiores, seus espartilhamentos e, essencialmente, os constrangimentos sentidos por muitos e muitos presidentes dos órgãos de gestão:

- 1 A legislação castradora - principalmente esta - e o poder dos *lobby's*, sejam eles constituídos por poderes sindicais, autárquicos ou organizacionais (docentes, funcionários, pais e encarregados de educação, alunos, etc.), levando o gestor, na prática, a não premiar o colaborador prestimoso e dar ao docente incumpridor o merecido valor, acabando por, de certa forma e salvo raríssimas excepções, dar o mesmo a ambos.
2. Não haver no nosso país uma tradição de verdadeira gestão escolar, cuja formação antes e/ou pós entrada na profissão docente habilite a tal. A realidade que temos assenta em vários pressupostos, dos quais, por economia de espaço, apontamos apenas os seguintes:
 - i. Determinado docente, só ou em conversa com alguns amigos, acha que reúne condições para liderar a escola e, após conseguir dois outros colegas para vice-presidentes, candidata-se e, à falta de alternativas, torna-se presidente do conselho executivo.
 - ii. Outros por que se encontram colocados longe da sua residência, sabem que se candidatarem ao órgão de gestão facilmente conseguem ficar perto daquela.
 - iii. Outros ainda, apesar de não possuírem quaisquer apetências ou dotes para tal missão, são impelidos a ocuparem tal cargo, mercê da insistência da comunidade educativa - senão toda, parte dela - ou até mesmo da administração central, uma vez que não se pode deixar cair no vazio a gestão das escolas.
3. O facto do lugar ser francamente difícil e mal remunerado - recordamos que, diariamente, o gestor escolar tem de, simultaneamente, dar resposta a pessoas com um nível de escolaridade superior e a outras cujas habilitações são as mínimas, para não dizer nulas -, originando a não atracção dos melhores profissionais.

A n e x o s

Anexo A

Impacto dos docentes sobre a motivação dos seus estudantes

Caro(a) Aluno(a)

Estou a realizar um estudo, no âmbito de um mestrado na Universidade de Aveiro, que procura conhecer a opinião dos alunos acerca dos seus professores.

Por favor responde às questões que se encontram na folha seguinte, **pensando neste(a) teu/tua professor(a)**.

Não importa saber se concordas/discordas ou gostas/desgostas do modo como ele(a) se comporta. O importante é que nos digas, com objectividade, a frequência com que ele(a) adopta os comportamentos descritos.

As tuas respostas são totalmente anónimas e, por isso, peço-te que o faças da forma mais sincera possível, escrevendo o número de acordo com a escala que é apresentada.

Desde já agradeço a tua colaboração.

Hernâni de J. Pereira

Nunca 1	Quase nunca 2	Raramente 3	Por vezes 4	Frequentemente 5	Quase sempre 6	Sempre 7
------------	------------------	----------------	----------------	---------------------	-------------------	-------------

Este(a) professor(a):

- Fomenta a participação dos alunos na aula.....
- Dialoga abertamente com os alunos.....
- Expõe a matéria de modo organizado.....
- Os exemplos que dá na aula são interessantes para a vida dos alunos.....
- Nas aulas, alerta para o sentido prático das coisas.....
- Quando pede a opinião dos alunos ... toma as ideias deles em consideração.....
- Nas aulas, não segue um fio de pensamento (isto é, “mistura tudo”).....
- Ilustra a exposição da matéria com exemplos práticos.....
- Culpa os alunos pelos maus resultados.....
- Marginaliza os alunos de que não gosta.....
- Prepara bem as aulas.....
- Trata com indiferença os alunos menos bons.....
- Quando os alunos tentam esclarecer dúvidas ... faz troça dos erros cometidos.....
- É metódico(a) na exposição da matéria.....

Que impacto é que esse(a) professor(a) teve em ti? (Por favor, faz um círculo sobre o nº correspondente à tua resposta).

Fiquei com **mais** vontade de ir às aulas dele(a)

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

 Fiquei com **menos** vontade de ir às aulas dele(a)

Fiquei **mais** interessado(a) pela disciplina

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

 Fiquei com **menos** interesse pela disciplina

Devido a ele(a), o meu interesse pela escola **diminuiu**

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Devido a ele(a), o meu interesse pela escola **aumentou**

Devido a ele(a) sinto-me **menos** preparado(a) para ingressar no mundo do trabalho

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

 Devido a ele(a) senti-me **mais** do preparado(a) para ingressar no mundo do trabalho

A minha motivação para estudar **aumentou**

7	6	5	4	3	2	1
---	---	---	---	---	---	---

 A minha motivação para estudar **diminuiu**

Globalmente, como classificarias este(a) professor(a)?

Excelente

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

 Péssimo

Muito obrigado pela tua colaboração!

Anexo B

Questionário de medida dos comportamentos de liderança

Caro(a) colega,

O presente inquérito tem a ver com um estudo no âmbito da influência que os gestores das escolas exercem sobre os docentes e como aquela se reflecte no sucesso/insucesso dos alunos.

Se puder conceder-me cinco minutos para responder ao questionário, ficar-lhe-ei muito grato. Se estiver de acordo, proceda, por favor, do seguinte modo:

Pense no(a) Presidente do Conselho Executivo da sua escola. Diga-me qual a frequência com que ele(a) adopta os comportamentos a seguir apresentados. Para tal, leia o questionário que lhe apresento a seguir, e responda de acordo com a escala que se encontra no topo de cada folha.

Não importa saber se concorda/discorda ou gosta/desgosta do modo como ele(a) se comporta. **O que é importante é que me diga, com a maior objectividade possível, a frequência com que ele(a) adopta os comportamentos descritos.**

As suas respostas são completamente anónimas. Por favor, não escreva o seu nome em lado algum, nem do gestor em que pensou. No final, peço-lhe, ainda, que coloque o inquérito dentro do envelope, que anexo, e feche este.

Se estiver interessado(a) em conhecer os resultados da presente pesquisa, tenho todo o gosto em lho facultar. Basta que me contacte através do seguinte endereço electrónico: **hernanipereira@mail.telepac.pt**, ou outra via que entender.

Agradeço, desde já, a sua colaboração: **muito obrigado!**

(Hernâni de J. Pereira)

QUESTIONÁRIO

Nunca 1	Quase nunca 2	Raramente 3	Por vezes 4	Frequentemente 5	Quase sempre 6	Sempre 7
------------	------------------	----------------	----------------	---------------------	-------------------	-------------

- Sabe exactamente para onde vamos.....
- Desenvolve uma atitude e espírito de equipa entre os membros da escola.....
- Lidera “fazendo” mais do que simplesmente “dizendo” (isto é, dá o exemplo)...
- Encoraja as pessoas a serem “jogadores de equipa”.....
- Espera cada vez mais das pessoas que trabalham nesta escola.....
- Decide sobre **o que** deve ser feito e **como** deve ser feito.....
- Cria um bom relacionamento entre os vários membros da escola.....
- Pinta um quadro interessante do futuro à minha escola.....
- É aberto à mudança, sendo capaz de pôr em prática sugestões dos outros.....
- É um bom modelo para os outros seguirem.....
- Informa, com antecedência apropriada, sobre as mudanças a efectuar.....
- Estimula os outros a repensarem a maneira de fazer as coisas.....
- Consegue fazer com que os outros se envolvam nos seus sonhos.....
- Transmite ideias claras aos órgãos hierarquicamente inferiores.....
- Alimenta a colaboração entre os membros da escola.....
- Mostra preocupação constante com os bons desempenhos dos alunos.....
- Faz com que os membros da escola trabalhem conjuntamente para o mesmo objectivo.....
- Quando o trabalho dos outros é muito bom, preocupa-se em facultar um reconhecimento especial.....
- Mostra que espera muito dos outros.....
- Inspira os outros com os seus planos para o futuro.....
- Faz perguntas que levam os outros a pensar.....
- Não se contenta em que a escola seja a segunda melhor.....

- Preocupa-se em que todos alcancem altos padrões de actuação.....
- Mostra respeito pelos sentimentos pessoais dos outros.....
- Trata todos por igual.....
- Na sua actuação, é sensível às necessidades dos outros.....
- Usa o diálogo na resolução dos conflitos?.....
- Actua sem ter em consideração os sentimentos dos outros.....
- Cria um bom ambiente de trabalho para todos.....
- Convida as pessoas a pensarem nos problemas de modo inovador.....
- Lidera pelo exemplo.....
- Partilha experiências com os outros de modo a fazerem diferente e melhor.....
- Quando os outros têm bom desempenho, ele(a) transmite “feedback” positivo.....
- Elogia os outros quando fazem um trabalho acima da média.....
- Está sempre em busca de novas oportunidades para a minha escola.....
- Afirma que os êxitos se devem a todos.....
- Guarda a informação para si e decide sem consultar ninguém.....
- Não manifesta apreço pelo bom desempenho dos outros.....
- Faz questão em salientar que devem sempre procurar o melhor desempenho.....
- Tem ideias que convidam os outros a reexaminarem as suas noções fundamentais sobre o trabalho.....

Ineficaz

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----

 Eficaz

Bibliografia

- Abrami, P. C., Leventhal, L. & Perry, R. P. (1982). Educational seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.
- Aditya, R.N., House, R. J. & Kerr, S. (2000). Theory and practice of leadership: Into the new millennium. In C.L. Cooper & E.A. Locke (Eds.), *Industrial and organizational psychology: Linking theory with practice* (pp. 130-165). Oxford: Blackwell.
- Amado, J. S. (2000). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- Anderson, N. H. & Armstrong, N. A. (1989). Cognitive theory and methodology for studying marital interaction. In Brindberg, D. e Jaccard, D. (Eds.). *Dyadic decision making*: 3-49. New York: Springer-Verlag.
- Apple, M. & Beane, J. (1997). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Ashforth, B. E. & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14, 20-39.
- Audigier, F. (2000). *Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship*. Estrasburgo: Conselho da Europa [doc. DECS/EDU/CIT (2000) 23].
- Avolio, B. J. & Gibbons, T. C. (1988). 10º Capº do livro intitulado *Charismatic Leadership – The elusive factor in organizational effectiveness*. Extraído do sítio www.coastwiseconsulting.com, em 2003.01.31.
- Bandura, A. & McDonald, F. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 274-281.
- Barcena, F., Gil, F. & Joyer, G. (1999). *A escuela de la Ciudadanía*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications* (3rd ed.), 184-221. New York: Free Press.

- Bass, B. M. (1997). *The ethics of transformational leadership*. Extraído do sítio www.academy.umd.edu, em 2003.01.14.
- Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 9-32.
- Bennis, W. (1989). *On becoming a leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Berson, Y., Shamir, B. Avolio, B. J. & Popper, M. (2001). The relationship between vision strength, leadership style, and context. *Leadership Quarterly*, 12, 53-73.
- Birzea, C. (2000). *L'éducation à la citoyenneté démocratique: un apprentissage tout au long de la vie*. Estrasburgo, Conselho da Europa [doc. DGIV/EDU/CIT (2000) 21].
- Blanchard, K. (1997). Oito reflexões sobre liderança e estratégia. *Executive Digest*, 37 (Out.).
- Blank, W., Weitzel, J.R. & Green, S. G. (1990). A test of the situational leadership theory. *Personnel Psychology*, 43, 579-597.
- Bolino, M. C. (1999). Citizenship and impression management: good soldiers or good actors? *Academy of Management Review*, 24(1): 82-98.
- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt e W. C. Borman (Eds.), *Personality Selection* (71-98). S.Francisco: Jossey Bass.
- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance – the meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, 99-109.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager*. New York: John Wiley.
- Brief, A. & Motowidlo, S. (1986). Prosocial organizational behavioral. *Academy of Management Review*, 11, 710-725.
- Bruner, J. (1997). *Actos de significado*. Lisboa: Edições 70.
- Bryman, A. (1996). Leadership in organizations. In S.R. Clegg, C. Hardy & W.R. Nord (Eds.), *Handbook of organization studies* (276-292). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Chase, M. A., Lirgg, C. D. & Feltz, D. L. (1997). Do coaches' efficacy expectations for their teams predict team performance. *The Sports Psychologist*, 11, 8-23.

- Choi, Y & Mai-Dalton, R. R. (1998). On the leadership function of self-sacrifice. *Leadership Quarterly*, 9, 475-501.
- Choi, Y & Mai-Dalton, R. R. (1999). The model of followers' responses to self-sacrificial leadership: an empirical test. *Leadership Quarterly*, 10, 397-421.
- Ciulla, J. B. (1995). Leadership ethics: Mapping the territory. *Business Ethics Quarterly*, 5, 5-28.
- Collins, J. C. e Porras, J. (1991). Organizational vision and visionary organizations. *California Management Review*, 34, 30-52.
- Collins, J. (2002). As novas regras do jogo. *Executive Digest*, edição nº 97, Nov., 60-63.
- Combs, A. W., Blume, R., Newman, A. & Wass, H. (1979). Claves para la formación de los profesores. Un enfoque humanístico. Editorial Magisterio Español. Madrid.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1987). Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *Academy of Management Review*, 12, 637-647.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*, 151-159. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Conger, J. A. (1989). *The charismatic leader: behind the mystique of exceptional leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Conger, J. A. (1990). The dark side of leadership. *Organizational Dynamics*, 19(2), 44-55.
- Conger, J. A. (1991). Inspiring others: The language of leadership. *Academy of Management Executive*, 5(1), 31-45.
- Connelly, M. S., Gilbert, J.A., Zaccaro, S. J., Threlfall, K. V., Marks, M. A. & Mumford, M. D. (2000). Exploring the relationship of leadership skills and knowledge to leader performance. *Leadership Quarterly*, 11, 65-86.
- Covey, S. (1997) Oito reflexões sobre liderança e estratégia. *Executive Digest*, edição nº 37(Dez).
- Crainer, S. (1999). *As melhores citações de gestão*. Executive Digest.
- Cripe, E. J. & Mansfield, R. S. (2003). Texto de José Miguel Dentinho, adaptado do livro Profissionais Disputados - As 31 competências de quem agrega valor nas empresas. Editora Campus (Brasil), inserto na *Executive Digest* nº 104, 78-83.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C. & Cardoso, C. C. (2003). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Cap. 12. Lisboa: RH Editora.

- Cunha, P. O. (1978). *A relação pedagógica*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento (Ministério da Educação).
- Curado, A. P. (2001). Profissionalismo docente: Como avaliar? O que avaliar? *Noesis*, 57 (Jan./Março), 54-57
- Curado, A. P., Gonçalves, C., Vicente, L., Góis, M. E. & Alaiz, V. (2003). *Resultados diferentes. Escolas de qualidade diferente*. Estudo apresentado ao 2º Congresso Nacional - Fórum Português de Administração Educacional. Lisboa, 15 - 17 de Maio.
- Daft, R. (1997). *Management*. Fort Worth, TX: The Dryden Press.
- Dallari, D. (1998). *Direitos Humanos e Cidadania*. São Paulo: Moderna.
- Dansereau, F, Alutto, J. A., Nachman, S. A., Al-Kelabi, S. A., Yammarino, F. J., Newman, J., Naughton, T. J., Lee, S., Markham, S. E., Dumas, M., Kim, K. & Keller, T. (1995). Individualized leadership: a new multiple level approach. *The Leadership Quarterly*, 6(3), 413-450.
- De Vries, K. M. F. (1988). Origins of charisma: Ties that bind the leader and the led. In Conger, J. A. e Kanungo, R. N. (Eds.), *Charismatic Leadership*, 237-252. San-Francisco: Jossey-Bass.
- De Vries, R. E., Roe, R. A. & Taillieu, C. B.(2002). Need for leadership as a moderator of the relationships between leadership and individual outcomes. *Leadership Quarterly*, 13, 121-137.
- De Vries, R.E., Roe, R.A. & Taillieu, T.C.B. (1999). On charisma and need for leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 109-133.
- Drummond, H. (1993). The power of impression management. *Management Decision*, 31 (3), 16-20.
- Duncan, W. J. & Van Matre, J. G. (1990). The gospel according to Deming: is it really new? *Business Horizons*, Julho-Agosto, 3-9.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M. (Ed). *La Investigación de la enseñanza* (II vol., pp. 195-301) . Barcelona: Paidós-MEC.
- Estêvão, Carlos A. V. (1999). *Cidadania Organizacional, Justiça e Lógicas de Formação*. Paper apresentado ao Colóquio da Revista Crítica de Ciências Sociais. Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- Felouzis, G. (1994). *Le Collège au Quotidien*. Paris: PUF
- Ferguson, M. (1982). *The Aquarian Conspiracy*. London: Granada.

- Ferraz, H. (2001). Programa boa esperança/boas práticas. *Noesis*, 60 (Out./Dez.), pp.34.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1970). The contingency model: A theory of leadership effectiveness. In C.W. Backman & P.F. Secord (Eds.), *Problems in social psychology* (279-289). New York: McGraw-Hill.
- Fiedler, F. E. (1986). The contribution of cognitive resources to leadership performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 16, 532-548.
- Fiedler, F.E. & Garcia, J.E. (1987). *New approaches to leadership: Cognitive resources and organizational performance*. New York: John Wiley.
- Figueiredo, C. C. (2002). Horizontes da educação para a cidadania na Educação Básica. In *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*. Edição do M. E (Departamento do Ensino Básico) – Lisboa.
- Fleishman, E. A. (1953). The description of supervisory behavior. *Personnel Psychology*, 37, 1-6.
- Fleishman, E. A. (1957). A leader behaviour description for industry. In R. M. Stogdill e A. E. Coons (Eds.). *Leader behaviour: its description and measurement*. Columbus, Ohio: Bureau of Business Research.
- Gardner, W. L. & Cleavenger, D. (1998). Impression management behaviors of transformational leaders at the world-class level: a psycho-historical assessment. *Management Communication Quarterly*, 12, 3-41.
- George, J (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76, 299-307.
- George, J. & Brief, A. (1992). Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work organizational spontaneity relationship. *Psychology Bulletin*, 112, 310-329.
- Gini, A. (1995). Too much to say about something. *Business Ethics Quarterly*, 5, 143-155.
- Goffman, E. (1993). *A Apresentação do Eu na Vida de Todos os Dias*. Lisboa: Relógio D'Água
- Good, D. (1988). Individuals, interpersonal relations, and trust. In Gambetta, D. G. (Eds.). *Trust*: 131-185. New York: Basil Blackwell.
- Graeff, C.L. (1997). Evolution of situational leadership theory: A critical review. *Leadership Quarterly*, 8, 153-170.
- Gregerson, H.B., Morrison, A.J. & Black, J.S. (1998). Developing leaders for the global frontier. *Sloan Management Review*, Fall, 21-32.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*, Fourth Edition, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Halpin, A. W. & Winer, B. J. (1957). A factorial study of the leader behavior description. In: R. M. Stogdill e A. E. Coons (Eds.), *Leader behavior: its description and measurement*. Columbus: Bureau of Business Research, Ohio State University.
- Hansen, W. L. & Jackson, M. (1996). Total quality improvement in the classroom. *Quality in Higher Educations*, 2(3), 211-217.
- Hargreaves, D. H. (1972). *Interpersonal Relations and Educations*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hargreaves, D. H., Hester, S. & Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Helms, S. & Key, C. H. (1994). Are students more than costumers in the classroom? *Quality Progress*, September, 97-99.
- Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F. & Reis, J. (1999). *Educação para a Cidadania*. Plátano Editora, Lisboa.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior - utilizing human resources* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hofstede, G. (1997). *Culturas e organizações - compreender a nossa programação mental*. Edições sílabo.
- House, R. J. & Shamir, B. (1993). Toward the integration of charismatic, visionary, and transformational leadership theories. In Chemers, M e Ryman, R. (Eds.), *Leadership theory and research: perspectives and directions*, 81-107. San Diego, CA: Academic Press.
- House, R. J. (1971). A path-goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-338.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In: J. G. Hunt e L. L. Larson (Eds.). *Leadership the cutting edge* (pp. 189-207). Carbondale, IL: Southern Illinois Univ. Press.
- House, R. J. (1999). Weber and neo-charismatic leadership paradigm: a response to Beyer. *Leadership Quarterly*, 10, 563-574.
- House, R. J., Hanges, P. J., Ruiz-Quintanilla, S.A., Dorfman, P.W., Javidan, M., Dickson, M. Gupta, V. & other authors. (1999). Cultural influences on leadership and organizations: Project GLOBE. In W.H. Mobley, M.J. Gessner & V. Arnold (Eds.), *Advances in global leadership* (vol.1; pp.171-233). Stamford, CT: JAI Press.

- House, R.J. & Mitchell, T.R. (1974). Path-goal theory of leadership. *Journal of Contemporary Business*, 3, 81-97.
- House, R.J., & Aditya, R.N. (1997). The social scientific study of leadership: Quo vadis? *Journal of Management*, 23, 409-474.
- Howell, J.P. (1997). "Substitutes for leadership: Their meaning and measurement" - an historical assessment. *Leadership Quarterly*, 8, 113-116.
- Hughes, R.L., Ginnett, R.C. & Curphy, G.J. (1996). *Leadership - enhancing the lessons of experience* (2nd ed.). Chicago: Irwin.
- Johnson, R. & Winchell, W. O. (1989). *Management and Quality*. Milwaukee, WI: American Society for Quality Control.
- Jones, E.E., & Pittman, T.S. (1982). Toward a general theory of strategic self-presentation. In J. uls (Eds.), *Psychological perspectives on the self*, Vol 1 (231-262). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kanter, R. M. (1997). Oito reflexões sobre liderança e estratégia. *Executive Digest*, edição n° 37.
- Kark, R., Shamir, B. & Chen, G. (2003). *The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency*. Em impressão. Enviado, via e-mail, por um dos autores.
- Katz, D. & Kahn, R (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations* (2^a ed.). New York. Konovsky, M. & Pugh, S., 1994. Citizenship behavior and social exchange. *Academy of Management Journal*, 37, 656-669.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9, 131-146
- Kerr, S. & Jermier, J.M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Kirkpatrick, S. A. & Locke, E. A. (1996). Direct and indirect effects of three core charismatic leadership components on performance and attitudes. *Journal of Applied Psychology*, 81, 36-51.
- Kirkpatrick, S.A., & Locke, E.A. (1991). Leadership: Do traits matter? *Academy of Management Executive*, 5(2), 48-60.
- Klein, K.J. & House, R.J. (1995). On fire: Charismatic leadership and levels of analysis. *Leadership Quarterly*, 6, 183-198.

- Knickerbocker, I. (1948). Leadership: a conception and some implications. *Journal of Social Issues*, 4 (3), 23-40.
- Koh, W. Steers, R. & Terborg, J. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 319-333.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: how leadership differs from management*, 99-102. New York: Free Press.
- Kreitner, R.(1998). *Management*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Kutnick, P & Jules, V. (1993). Pupils' perceptions of a good teacher a developmental perspective from Trinidad and Tobago. *British Journal of Educational Psychology*, 63 (400-413).
- Lam, S. S. K., Hui, C. & Law, K. S. (1999). Organizational citizenship behavior: comparing perspectives of supervisors and subordinates across four international samples. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 594-601.
- Lambert, S. J. (2000). Added benefits: The link between work-life benefits and organizational citizenship behavior. *Academy of Management Journal*. Vol. 43, 801-815.
- Lexicoteca (1986). *Moderna Enciclopédia Universal*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Likert, R. (1961). *New patterns of management*. New York: McGraw-Hill.
- Likert, R. (1967). *The human organization: its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Marques, R. (1996). Reinventar a escola. *Noesis*, 37 (Jan./Março), pp. 48-50.
- Marshall-Mies, J. C., Fleishman, E. A., Martin, J. A., Zaccaro, S. J., Baughman, W. A. & McGee, M. L. (2000). Development and evaluation of cognitive and metacognitive measures for predicting leadership potential. *Leadership Quarterly*, 11, 135-153.
- Martins, C. M. T. (2003). As escolas do futuro – Alguns princípios pedagógicos. *Correio da Educação*, nº 150, 5 de Maio.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. In J. S. Ott (Eds.), *Classic Readings in Organizational Behavior* (2nd ed., 45-56). New York, NY: Wadsworth Publishing Company.
- Matos, F. & Fonseca, T. (2000). Programa boa esperança/ boas práticas. *Noesis*, 54 (Abril/Junho), pp.6.
- McKendall, M. (1993). The tyranny of change: Organizational development revisited. *Journal of Business Ethics*, 12, 93-104.

- McKenzie, S. B., Podsakoff, P. M. & Fetter, R. (1991). Organizational citizenship behavior and objective productivity as determinants of managerial evaluations of salespersons' performance. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 123-150.
- McKenzie, S. B., Podsakoff, P. M. & Fetter, R. (1993). The impact of organizational citizenship behavior on evaluations of salesperson performance. *Journal of Marketing*, 57, 70-80.
- Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based Job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational citizenship behavior. *Human Relations*, 46, 759-776.
- Moura, H. C. (2001). *Cidadania*. In www.deb.min-edu.pt/revista/revista2/cidadania-HCM.htm, visitado em 2003.03.30
- Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Harding, F.D., Jacobs, T.O., & Fleishman, E.A. (2000a). Leadership skills for a changing world: Solving complex social problems. *Leadership Quarterly*, 11, 11-35.
- Mumford, M.D., Zaccaro, S.J., Johnson, J.F., Diana, M., Gilbert, J.A., & Threlfall, K.V. (2000b). Patterns of leader characteristics: Implications for performance and development. *Leadership Quarterly*, 11, 115-133.
- Munford, M. D. & Van Doorn, J. R. (2001). The leadership of pragmatism. Reconsidering Franklin in the age of charisma. *Leadership Quarterly*, 12, 279-309.
- Munford, M. D., Yammarino F. J. & Dansereau, F. (2000). Motivation and followership: the case of individualized leadership. *Leadership Quarterly*, 11, 313-340.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., McKee, D. O. & McMurrian, R. R. (1997). An investigation into the antecedents of organizational citizenship behaviors in a personal selling context. *Journal of Marketing*, 61, 85-98.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill
- Organ, D. (1997). Organizational Citizenship Behavior – its construct clean – up time. *Human Performance*, 10(2), 85-97
- Organ, D. W. & Konovsky, M (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74, 157-164.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

- Organ, D. W. (1990a). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In Staw, B. M. e Cummings, L. L. (Eds.). *Research in Organizational Behavior*, 12, 43-72. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Organ, D. W. (1990b). The subtle significance of job satisfaction. *Clinical Laboratory Management Review*, 4, 94-98.
- Pacheco, J. A. (1996). A avaliação do professor: alguns consensos. *Noesis*, 38 (Março/Junho).
- Pfeffer, J. (1992). Understanding power in organizations. *California Management Review*, 34(2), 29-50.
- Pfeffer, J. (1994). *Gerir com poder – políticas e influências nas organizações*. Venda Nova: Bertrand.
- Podsakoff, P. M. & MacKenzie, S. B. (1994). Organizational citizenship behaviours and sales unit effectiveness. *Journal of Marketing Research*, XXXI: 351-363.
- Podsakoff, P. M., & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: problems and prospects. *Journal of Management*, 12, 531- 544.
- Podsakoff, P. M., Ahearne, M. & MacKenzie, S. B. (1997). Organizational citizenship behaviour and the quantity and quality of work group performance. *Journal of Applied Psychology*, 82, 262-270.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B. & Bacharach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviours: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Podsakoff, P. M., McKenzie, S. B. & Fetter, R. (1993). Substitutes for leadership and the management of professionals. *Leadership Quarterly*, 4(1), 1-44.
- Podsakoff, P. M., McKenzie, S. B., Moorman, R. H. & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader satisfaction, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly*, 1: 107-142.
- Pond III, S. B., Nacoste, R. W., Monique, F. M. & Rodríguez, C. M. (1997). The measurement of organizational citizenship behavior: are we assuming too much? *Journal of Applied Social Psychology*, 27, 1527-1544.
- Porché, G. & Niederer, J. (2003). Você pode voar mais alto. Texto adaptado de *Coaching – O apoio que faz as pessoas brilharem* (Editora Campus). Inseto na *Executive Digest nº 99, Jan.*, 80-83.
- Praia, M. (2000). Formar-(se) cidadão: dinâmica de valores e conceito de normalidade. *Noesis*, 56 - (Out./Dez.), 24-26.

- Puffer, S. (1987). Prosocial behavior, noncompliant behavior and work performance among commission salespeople. *Journal of Applied Psychology*, 72, 615-621.
- Rego, A. & Cunha, M. P. (2003). *A essência da liderança*. Lisboa: RH Editora.
- Rego, A. & Pereira, H. (2003). Comportamentos de cidadania docente: Validação do construto em distintos níveis de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación* (v. Digital). (<http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores>).
- Rego, A. & Pereira, H. (2004). *Como los Comportamientos de Ciudadanía Docente Explican la Eficacia Pedagógica y la Motivación de los Estudiantes*. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2).
- Rego, A. & Sousa, L. (2000a). Comportamento de cidadania docente universitária: A perspectiva dos estudantes. *Psychologica*, 25, 67-74.
- Rego, A. & Sousa, L. (2000b). Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários – a perspectiva dos estudantes e dos professores. *Linhas Críticas* (Universidade de Brasília), 6(10), 9-30.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações – teoria e prática*. Aveiro: Editorial da Universidade de Aveiro.
- Rego, A. (1999a) Comportamentos de cidadania organizacional - operacionalização de um construto. *Psicologia*, XIII(1-2), 127-148.
- Rego, A. (1999b). Cidadania docente universitária: A perspectiva dos diplomados. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(196), 404-415.
- Rego, A. (2000). Comportamentos de cidadania organizacional – Uma abordagem aos seus antecedentes e consequências. *Comportamento Organizacional e Gestão*, Vol. 6, Nº 2, 161-197.
- Rego, A. (2001a). Eficácia comunicacional na docência universitária - A perspectiva de estudantes e professores. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Set.-Dez. 2001, Vol. 17, nº 3, 275-284.
- Rego, A. (2001b). *O bom cidadão docente universitário: Na senda da qualidade no ensino superior*. *Educação & Sociedade* (CEDES, Brasil), 75, 174-199.
- Rego, A. (2001c). Comportamentos de cidadania docente universitária: operacionalização de um construto. *Revista de Educação*, X(1), 87-98.
- Rego, A. (2001d). *Citizenship behaviours of university teachers - In search of teaching excellence?* Paper presented at the 13th International Conference on Assessing Quality in Higher Education, 25th-27th July, Glasgow Caledonian University, Glasgow.
- Rego, A. (2002a). *Comportamentos de cidadania nas organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

- Rego, A. (2002b). Citizenship behaviors of university teachers: The graduates' point of view. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 8-23.
- Rego, A. (2002c). Comportamentos de cidadania dos professores universitários – um construto com promissora infância. *Psicologia: Organizações & Trabalho*, 2(1), 63-91
- Rego, A. (2003). *Comportamentos de cidadania docente: Na senda da qualidade no ensino superior*. Coimbra: Quarteto Editora
- Reis, E. (1998). *Estatística Descritiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Robertson, J. (1983). *The same alternative*. Ironbridge: James Robertson.
- Robinson, S. L. (1996). Trust and breach of the psychological contract. *Administrative Science Quarterly*, 41, 574-599.
- Roethlisberger, F. J. & Dickson, W. J. (1939) *Management and the worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Roldão, M. C. (1998). O que está a mudar no currículo? *Noesis*, 45 (Jan./Março), pp. 67-68.
- Rosa, J. (1993/94). Ser professor: continuar ou abandonar? *Noesis*, 29 (Dez. 93, Jan. e Fev. 94), 32-34.
- Schlenker, Barry R. (1980). *Impression management*. California: Brooks-Cole
- Schnake, M (1991). Organizational citizenship: A review, proposed model, and research agenda. *Human Relations*, 44, 735-759.
- Schriesheim, C.A. & Neider, L.L. (1996). Path-goal leadership theory: The long and winding road. *Leadership Quarterly*, 7, 317-321.
- Schriesheim, C.A. (1997). Substitutes-for-leadership theory: Development and basic concepts. *Leadership Quarterly*, 8, 103-108.
- Serra, F. S. (1999). Fazer a escola acontecer: planificação e participação. *Noesis*, 50 (Abril/Junho), pp.18-20.
- Shamir, B. (1999). Leadership in boundary less organizations: disposable or indispensable. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 49-71.
- Shamir, B., House, R. J. & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: a self-concept based theory. *Organization Science*, 4, 577-594.

- Slee, R. (1995). *Changing Theories and Practices of Discipline*. London: The Flamer Press.
- Smith, C. A., Organ, D. & Near, J. (1983). Organizational Citizenship Behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, 653-663.
- Sosik, J. J., Avolio, B. J. & Jung, D. I. (2002). Beneath the mask: Examining the relationship of self-presentation attributes and impression management to charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 13, 217-242.
- Stevens, C. U., D'Intino, R. S. & Victor, B. (1995). The moral quandary of transformational leadership: Change for whom? *Research in Organizational Change and Development*, 8, 123-143.
- Stogdill, R.N. (1948). Personal factors associated with leadership: A survey of the literature. *Journal of Psychology*, 25, 35-71.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3th ed.) [Cap.13, pp. 635–707]. New York: HarperCollins.
- Tichy, N. M. & Devanna, M. A. (1986). *The transformational leader*. New York: Wileyand Sons.
- Tosi, H. L. & Kiker, S. (1997). Commentary on "Substitutes for Leadership". *Leadership Quarterly*, 8, 109-112.
- Tryon, R. C. & Bailey, D. E. (1970). *Cluster Analysis*. McGraw-Hill, Inc, New York.
- Van Dyne, L. & Ang, S. (1998). Organizational citizenship behavior of contingent workers in Singapore. *Academy of Management Journal*, 41(6): 692-703.
- Van Dyne, L., Cummings, L. L. & Parks, J. M. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (a bridge over muddied waters). In L. L. Cummings e B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior*, 17, 215-285. Greenwich, Connecticut: JAI Press.
- Van Dyne, L., Graham J. & Dienesch, R. (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 37, 765-802.
- Villa, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: Promolibro
- Vroom, V. H. & Jago, A. G. (1995). Situation effects and levels of analysis in the study of leader participation. *Leadership Quarterly*, 6, 169-181.
- Vroom, V. H. & Yetton, P.W. (1973). *Leadership and decision making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

- Walz, S. M. & Niehoff, B. P. (1996). Organizational citizenship behaviors and their affect on organizational effectiveness in limited menu restaurants. Best Paper Proceedings, *Academy of Management Conference*, 307-311.
- Wanous, J. P. (1989). Impression management at organizational entry. In R. Giacalone & P. Rosenfeld (Eds.), *Impression Management in the Organization* (269-281). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Watzlawick, P., Weakland, J. & Hewitt, B. (1972). *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix.
- Weber, M. (1968) *Economy and society* (vol. 1; original publicado em 1925). New York: Bedminster.
- Weber, M. (1974). *The theory of social and economic organizations*. New York: Wiley.
- Wong, C & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Wubbels, T. & Levy, J. (1993). Do you know what you look like? *Interpersonal Relationships in Educations*. London: Falmer Press.
- Yammarino (2002). Extraído da *home page* do autor. Sítio da Binghamton University, visitado em 2002.10.19.
- Yammarino, F. G., Spangler, W. D. & Bass, B. M. (1993). Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *Leadership Quarterly*, 4, 81-102.
- Yammarino, F. J., Dubinsky, A. J., Comer, L. B., & Jolson, M. A. (1997). Women and transformational and contingent reward leadership: a multiple-levels-of-analysis perspective. *Academy of Management Journal*, 40, 205-222.
- Yukl, G. & Van Fleet, D. D. (1982). A cross-situational, multimethod research on military leader effectiveness. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 87-108.
- Yukl, G. (1971). Toward a behavioural theory of leadership. *Organizational Behavior and Human Performance*, 6, 414-440.
- Yukl, G. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In Dunnette, M. D. e Hough, L. M. (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, vol. 3, 147-198. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations* (4th ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Yukl, G. (1999). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 33-48.

- Zabalza, M. (1994). *Diários de Aula: Contributos para o Estudo dos Dilemas Práticos dos Professores*. Porto: Porto Editora.
- Zaccaro, S. J., Mumford, M. D., Connelly, M. S., Marks, M.A.& Gilbert, J. A. (2000). Assessment of leader problem-solving capabilities. *Leadership Quarterly*, 11, 37-64.
- Zaccaro, S. J., Rittman, A. L. & Marks, M. A. (2001). Team leadership. *Leadership Quarterly*, 12, 451-483.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55(5), 67-78.