

# **Relação da liderança do diretor com o comprometimento e a motivação dos professores no contexto educativo português**

**LURDES NEVES**

**JOAQUIM LUÍS COIMBRA**

*Universidade do Porto - Portugal*

## **Introdução**

O sistema de ensino público tem sido, tradicionalmente, caracterizado por mecanismos de gestão fortemente centralizados. Todavia, os diretores escolares e professores têm testemunhado e vivenciado uma mudança que reporta a uma autonomia imposta, agregando em si a exigência de uma maior flexibilidade na abordagem ao currículo escolar facultado pelas escolas. Neste sentido, estas deixaram de ser percebidas como 'agências de prestação de currículo' para se assumirem e desenvolverem enquanto 'centros educacionais' (Estrela, 2001).

O papel profissional do professor, por sua vez, constitui um conceito socialmente construído (Helsby, 1995), marcado pela ambiguidade e complexidade do sistema de ensino público e influenciado pelo contexto histórico, cultural e político em que está inserido (Korthagen, 2001; Sergiovanni, 2004). Deste modo, tecer uma compreensão sobre o seu significado implica atender ao facto de se tratar de um conceito em permanente construção (Gimeno, 1995) e sujeito a diferentes interpretações e análises, enraizadas em diferentes esforços políticos, profissionais e institucionais (Hargreaves, 2000; Helsby, 2000).

O exercício da profissão de professor tem sido profundamente afetado, ao longo dos anos, pela intensificação da burocratização dos procedimentos e processos de trabalho, pela maior responsabilização incutida por parte dos diversos atores e partes interessadas do sistema educativo e até mesmo pelo escrutínio público (Day, 1999; Estrela, 2001; Helsby, 2000). Efetivamente, os professores, para além da componente letiva, têm vindo a ser avaliados pelas suas opções e pelos resultados dos seus alunos, sendo-lhes frequentemente solicitados relatórios, justificações e fundamentações, a que eram completamente alheios no passado, e geradores de desconfiança. O poder crescente da pressão dos pais e a publicação dos *rankings* escolares tem promovido igualmente junto dos docentes alguma tensão. Em

conjunto, estes fatores de mudança têm vindo, inevitavelmente, a contribuir para um decréscimo da motivação dos professores, da identificação com a profissão e do comprometimento face às suas escolas, bem como para a sua, cada vez mais generalizada, insatisfação no trabalho.

Neste contexto, o líder (i.e., o diretor escolar) tem um papel particularmente importante na medida em que pode articular, incentivar e mobilizar os seus seguidores – professores, técnicos especializados e auxiliares de ação educativa – para a concretização dos objetivos que se prendem com a construção de uma educação de qualidade, a melhoria das competências adquiridas e dos resultados escolares obtidos pelos alunos.

Ao longo dos últimos anos, o tema da liderança nas instituições educativas tem sido um abordado uma das variáveis chave para o desenvolvimento dos professores e das escolas (Timperley, 2005). Destacam-se diversos trabalhos ao nível da evolução histórica da temática como o de Bush (2011), Bass (2008) ou Yukl, Mahsud, Hassan & Prussia (2011), o de Blackmore (2004) na Austrália, o estudo comparativo entre Portugal e Inglaterra de Day, Flores e Viana (2007), a meta-análise sobre liderança educacional em Portugal de Costa, Figueiredo e Castanheira (2013), a revisão sistemática da literatura de Castanheira e Costa (2011), Liberman e Miller (2004) e Jacobs, Gordon e Solis (2016) nos EUA, Frost (2012), Frost e Durrant (2003) e Muijs e Harris (2006) no Reino Unido e de Polon (2011) no Brasil.

Já atendendo à perspetiva de Decy e Ryan (1985) sobre a motivação e os princípios que circunscrevem a teoria da autodeterminação, as lideranças escolares assumem particular relevância na promoção de contextos com baixo nível de controlo que estimulem a autonomia, onde cada indivíduo possa enveredar por escolhas próprias, bem como internalizar e integrar normas e valores (e.g., Brown & Ryan, 2003; Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2006a, 2006b). No âmbito deste domínio conceptual, enfatizam-se, como ferramentas predominantes, a necessidade do desenvolvimento de um sentido de responsabilidade (para as atividades a realizar ou desafios a enfrentar) e a criação de possibilidades e oportunidades para participar nas tomadas de decisão; neste caso, a compreensão de eventuais situações negativas ou mesmo de tarefas com um nível de dificuldade mais elevada são potenciadoras da emergência de emoções negativas. Ou seja, os líderes escolares têm a responsabilidade de potenciar a criação de climas organizacionais que promovam a satisfação das

necessidades de autonomia e de relacionamento dos professores (Winter & Sweeney, 1994). Caso isto não se verifique, poderá haver da parte do corpo docente uma falta de envolvimento e de motivação para a participação na vida da escola, por se sentir excluído das tomadas de decisão.

Os estilos de liderança podem, assim, contribuir positivamente para o comprometimento afetivo do professor com a escola (e.g., Bogler, 2001; Bogler & Somech, 2004; Nguni, Slegers, & Denessen, 2006), em particular, através do apoio fornecido aos professores e do desenvolvimento de um clima de escola positivo (e.g., Day, 2008; Day et al., 2007; Stronge & Jones, 1991; Whitaker, 2000; Winter & Sweeney, 1994). Para além da liderança dos diretores das escolas, outros fatores têm vindo a ser apontados como catalisadores ou inibidores do comprometimento dos professores (Clugston, 2000) como, por exemplo, o comportamento dos alunos, o apoio administrativo, as exigências dos pais e as políticas nacionais de educação (Costa, Figueiredo e Castanheira, 2013; Bush (2011); Bass (2008); Day, 2000; Louis, 1998; Tsui & Cheng, 1999).

Em suma, no que concerne à relação entre o clima organizacional, liderança educacional e comprometimento dos professores, considera-se de particular relevância, para o presente estudo, que os líderes escolares tenham a possibilidade de potenciar a criação de climas organizacionais que promovam a satisfação das necessidades de autonomia e de relacionamento dos professores. Através desta via, os líderes escolares podem contribuir para o aumento da motivação intrínseca dos professores, da promoção de uma plena internalização da motivação extrínseca, bem como para o comprometimento afetivo com a escola.

Finalmente, os líderes escolares podem contribuir para a satisfação no trabalho e bem-estar psicológico percebido pelos professores, e com isso trazer consequentes atitudes positivas face ao trabalho (Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005) por parte dos professores na escola.

## **2. A liderança e a ética em contexto educativo**

Quando a missão institucional se circunscreve à educação, formação e desenvolvimento de crianças e jovens (os adultos de amanhã), o exercício de uma liderança, não só transformacional como também ética e moral, assume uma relevância mais significativa, com efeitos evidentes na sociedade em geral. De

referir, neste sentido, que a dimensão ética e moral da atividade organizacional se tornou, há mais de uma década até à atualidade, numa das principais preocupações de gestores, políticos e investigadores, devido às suas consequências nas relações e em toda a atividade organizacional (Robertson, Crittenden, Brady, & Hoffman, 2002; Brown & Treviño, 2006; Brown et al., 2005; Yukl, Mahsud, Hassan & Prussia, 2011), particularmente quando estas se reportam ao contexto educativo, tendo em conta a responsabilidade destas instituições na sociedade. Por conseguinte, os efeitos da conduta ética e moral das instituições e dos seus líderes representantes nas relações interpessoais com os professores são determinantes para a saúde e bem-estar psicossocial de todos os intervenientes do processo educativo. Atualmente, os gestores e investigadores têm centrado a sua atenção na obtenção de resultados no que toca à diminuição de taxas de abandono e melhoria do sucesso educativo, particularmente na promoção de medidas que potenciem os resultados académicos e a melhoria das notas da avaliação externa dos alunos. Verifica-se ainda que existe uma grande pressão da tutela para a diminuição da diferença entre as classificações da avaliação interna e externa dos alunos, pelo que a liderança deverá definir orientações estratégicas que propiciem estes resultados. Na liderança em contexto educativo destacam-se particularmente os seguintes desafios: o isolamento, o individualismo, a mudança das relações entre a direção e os outros professores, a gestão da ambiguidade e a adoção dos princípios éticos na conduta, o tempo insuficiente para a colaboração, a relação inadequada entre professores, a falta de incentivos, bem como adaptação a estratégias de controlo e de comprometimento com o contexto educativo (Iorque-Barr & Duke, 2004).

O modelo de liderança mais desenvolvido nas escolas tem sido o modelo de liderança transformacional (Leithwood, 1994; Nguni et al., 2006) que conceptualiza a liderança em sete dimensões: 1. construir uma visão para a escola; 2. estabelecer objetivos para a escola; 3. estimular intelectualmente; 4. oferecer apoio individual; 5. modelar boas práticas e valores organizacionais importantes; 6. demonstrar altas expectativas de performance, criando uma cultura escolar produtiva; e 7. desenvolver estruturas que facilitem a participação em decisões da escola. Nesta perspetiva, os líderes transformacionais podem produzir a mudança organizacional e contribuir para a satisfação e desempenho no trabalho a nível individual, de grupo e do contexto educativo (Bogler, 2001; Fuller, Patterson, Hester & Stringer, 1996;

Lowe, Kroeck & Sivasubramanian, 1996). Isto tanto ao nível dos professores, individualmente, como da classe docente e da escola, enquanto estrutura organizacional, se devem estimular níveis mais elevados de motivação intrínseca, confiança organizacional e comprometimento (Leithwood, 1994).

A análise dos modos como os líderes são percebidos, avaliados e representados é uma questão central no estudo da liderança em contexto organizacional, e, em particular, no contexto educativo. Estas percepções, juízos e representações construídas sobre os líderes e a liderança podem ser afetadas por diversas variáveis, como a faixa etária e a formação e por outras condicionantes, como o tempo de antiguidade na profissão (Barreto, 2009; Gonçalves, 2008).

Alguns autores (e.g., Rego & Braga, 2014) defendem o modelo da liderança transformacional por integrarem os conceitos dos valores e da ética na liderança. Deste modo, apesar dos efeitos positivos advindos de uma liderança transformacional, deve ser tido em conta o princípio de que a avaliação ética e moral da liderança não pode encerrar-se na análise das consequências da liderança em si mesma. É assim necessário diferenciar o carácter moral do líder bem como a legitimidade ética dos valores embebidos na visão e na respetiva articulação com amoralidade dos processos de escolha e ação que líderes e liderados abraçam e prosseguem.

Têm emergido, assim, conceptualizações da liderança com o objetivo de estreitar o foco nas questões éticas e morais, procurando fundamentar e desenvolver conceptual e operacionalmente o construto da liderança ética e moral e de compreender o impacto da dimensão ética e moral da liderança (Brown & Treviño, 2006; Brown, Treviño & Harrison, 2005; Brown et al., 2005; Yukl, Mahsud, Hassan & Prussia, 2011).

No que diz respeito às questões éticas e moral da liderança, Bass e Steidlmeier (1999) reconhecem que a dimensão ética da liderança transformacional é em si moralmente neutra, ou seja, sem diferenciação dos valores morais subjacentes ao seu comportamento. No limite, dois líderes podem adotar comportamentos transformacionais idênticos e suscitar até consequências semelhantes. Todavia, são os valores subjacentes que permitem identificar as dimensões ética e moral do seu comportamento.

Howell e Avolio (1992) acrescentem que os líderes transformacionais podem atuar tanto de forma ética como antiética, dependendo dos valores que incorporem na sua visão e orientação estratégica. Para conferir maior valorização à dimensão ética na liderança e se promover a compreensão do impacto dos líderes éticos sobre os seus seguidores, surge o conceito de liderança ética e os modelos associados a este constructo (Brown & Treviño, 2006; Brown et al., 2005).

Nesta perspetiva, a liderança ética define-se como a “demonstração de conduta normativamente adequada a realizar através de ações pessoais e relações interpessoais, e a promoção da tal conduta aos seus seguidores através de uma comunicação de duas vias, reforço e tomada de decisão” (Brown et al., 2005, p. 120). A liderança ética é um constructo que pode ser medido através de quatro dimensões: moralidade e justiça, partilha de poder, esclarecimento do papel e liderança despótica (De Hoogh & Den Hartog, 2008). Nesta abordagem multidimensional da liderança ética, assiste-se a uma relação antagónica entre as noções de liderança ética e liderança despótica. A liderança ética reflete os comportamentos que vão ao encontro dos interesses dos seguidores e a liderança despótica, pelo contrário, reflete o comportamento autoritário, que serve o interesse do próprio líder. Assim, constituem-se como construtos independentes, correlacionados negativamente e medidos pelas dimensões referidas: *moralidade e justiça, partilha de poder, esclarecimento do papel e liderança despótica* (De Hoogh & Den Hartog, 2008).

### **3. A motivação em contexto educativo**

A motivação no trabalho é definida como “um conjunto de forças energéticas que se originam tanto dentro como fora do indivíduo, para iniciar o comportamento relacionado com o trabalho e para determinar sua forma, direção, intensidade e duração” (Latham & Pinder 2005, p.486).

Destacando-se a Teoria da Autodeterminação (TAD; Deci & Ryan, 2008) que propõe uma visão multidimensional sobre a motivação e distingue como os diferentes tipos de motivação podem ser promovidos ou desencorajados. Nesta perspetiva, são três os tipos de motivação possíveis: *a amotivação, a motivação intrínseca e a motivação extrínseca*. A *amotivação* define-se como a ausência de motivação para uma atividade (Ryan & Deci, 2000). Já a *motivação intrínseca* é a capacidade de fazer uma atividade por si mesma, isto é, porque é interessante e agradável. Em

contrapartida, a *motivação extrínseca* refere-se ao comprometimento com atividades por razões instrumentais (receber recompensas, ser aprovado, evitar as punições e/ou desaprovação, aumentar a autoestima ou chegar a um objetivo pessoalmente valorizado). Existem ainda diferentes subtipos de motivação extrínseca que variam na forma como são reguladas e internalizadas (Ryan & Deci, 2000).

Uma primeira forma de motivação extrínseca, que não é completamente internalizada, é a regulação externa que perspetiva a realização de uma atividade para a obtenção de recompensas. Já a *regulação introjetada* define-se como a regulação do comportamento através da pressão interna de forças do ego, nomeadamente da vergonha e da culpa e que se designa como o ego-envolvimento. Esta forma de internalização é experienciada como controlo interno (Ryan & Connell, 1989). Finalmente, a regulação identificada pressupõe que a realização de uma atividade seja feita porque se identifica de forma volátil com o seu valor ou significado, que é aceite como próprio. A regulação identificada difere da motivação intrínseca nas atividades em que não é realizada por satisfação interna, mas pelo valor instrumental que representa. Em contraste, a motivação controlada internamente tem sido a explicação para a maioria dos resultados desejáveis ao nível comportamental, atitudinal e afetivo (Deci & Ryan, 2008).

Na perspetiva da Teoria da Autodeterminação (Decy & Ryan, 2008) enfatiza-se que as lideranças escolares devem promover contextos que estimulem a autonomia, nos quais as pessoas podem exercer as suas próprias escolhas, e internalizar/integrar normas - baixo nível de controlo (e.g., Brown & Ryan, 2003; Deci & Ryan, 1985; Reeve, 2006a, 2006b). Desta forma, surge a possibilidade de participar nas decisões e promover a compreensão perante eventuais sentimentos negativos, quando é necessário realizar uma tarefa difícil, assim como o desenvolvimento de um sentido para as atividades a realizar.

A liderança em contexto educativo pode constituir, assim, um agente de motivação (Gordon & Solis, 2016; Frost, 2012; Polon, 2011) e um reforço da motivação intrínseca para que os professores se motivem, implicando que o diretor seja acessível, justo e firme com pais e alunos (Deci & Ryan, 2008). Os diretores poderão ainda constituir-se como agentes essenciais no desenvolvimento de apoio e motivação dos professores, justiça e confiança, bem como ter a preocupação com o seu crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional (Deci & Ryan, 2008; Bono

& Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005; Lortie & Clement, 1975; Winter & Sweeney, 1994; Jacobs, Gordon & Solis, 2016; Frost, 2012; Polon, 2011).

#### **4. Comprometimento dos professores (CO)**

O conceito de comprometimento foi caracterizado como uma forte crença na aceitação de metas e valores, a vontade de exercer esforços consideráveis em nome da organização e um forte desejo de manter a participação na mesma (Mowday, Porter & Steers, 1982; Wykes, 1998; Gomes, 2009). O comprometimento organizacional tem sido estudado tanto como uma variável de contexto (Bogler & Somech, 2004) como uma variável mediadora da liderança (Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005) e tem sido identificado como um dos fatores mais importantes para o sucesso da educação (Day, 2005; Huberman, 1997; Nias, 1981).

O comprometimento organizacional tem sido definido como um preditor do desempenho dos professores na escola (Howell & Dorfman, 1986; Rosenholtz, 1991; Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005), contribuindo para a prevenção do *burnout* do professor (Day, 2005). O comprometimento organizacional dos professores assume ainda uma importante influência sobre os resultados cognitivos sociais, comportamentais e afetivos dos alunos (Bogler & Somech, 2004; Day, 2005; Firestone, 1996; Louis, 1998). O comprometimento constitui-se como uma parte da vida profissional do professor (Elliott & Crosswell, 2001), podendo ser aumentado ou diminuído por fatores, que já foram anteriormente referidos, como a liderança dos diretores, o comportamento dos alunos, o apoio administrativo, as exigências dos pais bem como das políticas nacionais de educação (Day, 2000; Louis, 1998; Riehl & Sipple, 1996; Tsui & Cheng, 1999). Os professores que estão comprometidos têm a crença duradoura de que eles podem fazer a diferença no percurso de vida e de aprendizagem dos alunos (eficácia e eficiência) através de quem eles são (a sua identidade), do que eles sabem (conhecimentos, estratégias, habilidades) e de como eles ensinam (ou seja, as suas crenças, atitudes, valores pessoais e profissionais incorporados nos seus comportamentos) (Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005). Ebmeier e Nicklaus (1999) relacionam os conceitos de comprometimento e emoção, distinguindo a parte da reação afetiva ou emocional de um professor à sua experiência num ambiente escolar de uma outra parte do processo, que determina o



nível de investimento pessoal que os professores fazem numa determinada escola ou grupo de alunos. Esta conexão entre a experiência emocional e o investimento emocional torna-se fundamental para compreender as percepções de seu trabalho, dos colegas e liderança escolar, assim como a interação entre estes e as suas vidas pessoais (Crosswell, 2006). Segundo este autor, existem seis dimensões de comprometimento que são preditores do desempenho dos professores na escola: 1) comprometimento como paixão; 2) comprometimento como investimento de tempo extra; 3) comprometimento como um foco no bem-estar e realização do aluno; 4) comprometimento como a responsabilidade de manter o comprometimento; 5) comprometimento como uma forma de transmissão de conhecimento e/ou valores; e 6) comprometimento como o envolvimento com a comunidade escolar.

No modelo do comprometimento como fator de eficácia do desempenho dos professores (Bryk & Driscoll, 1988; Meyer & Allen, 1991) conceitualiza-se o comprometimento organizacional (CO) como estando dividido em três componentes que podem coexistir entre si: afetivo, normativo e de calculativo. O comprometimento organizacional afetivo pode ser definido como a identificação emocional com a organização; já o normativo é a obrigação percebida (ética ou moral) de permanecer na organização; finalmente, o calculativo é definido como o custo percebido de deixar a organização (como perda de antiguidade ou de salários mais baixos).

O CO tem sido referido como tendo um efeito mediador em variáveis como a satisfação, o clima organizacional e a motivação laboral (Choi, Tran & Park, 2015; Demirtas & Akdigan, 2015; Kim, 2014; Lyndon & Rawat, 2015; Mahmoud, 2008).

Em suma, a melhoria da percepção do nível de capacitação professores, isto é, a forma como os professores se sentem capazes para responder aos desafios que a escola lhes coloca, contribui para os sentimentos de comprometimento com a escola por parte do professor e para o seu comprometimento perante os alunos (Bogler & Somech, 2004).

Os líderes escolares têm, portanto, a responsabilidade de promover climas organizacionais que facilitem a satisfação das necessidades de autonomia e de relacionamento dos professores. Desta forma, poderão potenciar a motivação dos professores, o seu comprometimento para com a escola, um desempenho eficaz, a satisfação e as atitudes positivas face ao trabalho e o bem-estar psicológico (e.g., Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005).

Considerando que poderão existir comportamentos éticos ou menos éticos (despóticos) por parte do líder educativo junto dos professores e que a motivação poderá surgir como mediadora da liderança em variáveis organizacionais (como o comprometimento organizacional), este estudo tem como objetivo verificar, em contexto educativo, a relação que se estabelece entre a liderança ética, o comprometimento organizacional e a motivação dos professores.

## **5. Metodologia**

### Amostra

A amostra deste estudo é constituída por 204 professores de 30 agrupamentos de escola do Norte (distrito do Porto) e Centro do país (distrito de Aveiro). Destes participantes, 156 (76.5%) são do sexo feminino e os restantes 48 (23.5%) do masculino. Relativamente à idade, 26 (12.7%) participantes encontram-se na faixa etária entre 20 e os 40 anos, 87 (42.6%) estão entre os 40 e os 50 anos e 91 (44.6%) estão entre os 50 e os 60 anos. No que diz respeito aos anos de experiência, 18 (8.8%) participantes têm até 15 anos de experiência, 43 (21.1%) participantes têm entre 15 e 20 anos de experiência, 45 (22.1%) apresentam entre 20 e 25 anos de experiência e 98 (48.0%) têm mais de 25 anos de experiência profissional.

### Instrumentos

O protocolo de avaliação foi composto pelo questionário sociodemográfico construído para o presente estudo, o Questionário de Liderança Ética (Hoogh & Den Hartog, 2008; versão portuguesa de Neves, Jordão, Cunha, Vieira & Coimbra, 2016; QLE), a Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho (Gagné et al., 2015; versão portuguesa de Neves & Coimbra, *in press*; MWMS) e a Escala de Avaliação do Comprometimento Organizacional (Meyer, Allen & Smith, 1991, 1993; versão portuguesa de Nascimento, Lopes & Salgueiro, 2008).

O questionário sociodemográfico permitiu a recolha de informação sobre a idade e o género, e os anos de experiência profissional.

O Questionário de Liderança Ética – QLE (Hoogh & Den Hartog, 2008; versão portuguesa de Neves et al., 2016) constitui uma adaptação e validação para a população portuguesa da Escala de Liderança Ética, sendo constituído por 23 itens, cotados numa escala tipo Likert de 7 pontos. Permite avaliar a liderança ética em

duas dimensões: 1) liderança ética – considera o modo como os líderes se devem comportar de forma ética e moral ( $\alpha = .96$ ); 2) liderança despótica – reflete o comportamento autoritário que serve o interesse do próprio líder ( $\alpha = .91$ ).

A Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho - MWMS (Gagné et al., 2015; versão portuguesa de Neves & Coimbra, *in press*) é uma escala multidimensional constituída por 19 itens com o objetivo de avaliar a motivação para o trabalho. Esta engloba 5 dimensões: 1) *amotivação* ( $\alpha = .93$ ); 2) *regulação extrínseca* ( $\alpha = .90$ ); 3) *regulação identificada* ( $\alpha = .77$ ); 4) *regulação introjetada* ( $\alpha = .89$ ); e 5) *motivação intrínseca* ( $\alpha = .89$ ). Estas dimensões avaliam os diversos níveis de motivação para o trabalho, desde a ausência de motivação (amotivação) até ao nível ótimo de motivação (motivação intrínseca). Os itens de cada dimensão são avaliados numa escala tipo Likert de 7 pontos.

A Escala de Avaliação do Comprometimento Organizacional – EACO (Meyer et al., 1991, 1993; versão portuguesa de Nascimento et al., 2008) é um questionário multidimensional, constituído por 19 itens, que avalia o nível de comprometimento do trabalhador com a organização. Engloba os 3 componentes que constituem o comprometimento organizacional: afetivo ( $\alpha = .86$ ), calculativo ( $\alpha = .72$ ) e normativo ( $\alpha = .75$ ). Os itens são avaliados numa escala tipo Likert de 7 pontos.

O presente estudo está centrado nas seguintes hipóteses de investigação:

1. A perceção da liderança ética está correlacionada positivamente com o comprometimento organizacional e com a motivação intrínseca;
2. A perceção da liderança despótica está correlacionada negativamente com o comprometimento organizacional e com a motivação intrínseca;
3. A perceção da liderança ética poderá ser um preditor da motivação intrínseca mediado comprometimento organizacional;
4. A perceção da liderança despótica poderá ser um preditor do comprometimento organizacional mediado pela motivação extrínseca.

#### Procedimentos

Realizou-se um contacto presencial com os diretores de 30 escolas secundárias e agrupamentos de escolas públicas do Norte e Centro do país, aos quais se explicitou os objetivos e se solicitou a participação no presente estudo. Depois de os

diretores aceitarem a participação, foi solicitado o envio do *link* por *email* para todos os professores. Adicionalmente, foi colocado pelo diretor, no portal *online* de cada agrupamento, o *link* para o preenchimento dos questionários. Foi, ainda, solicitado aos professores que reencaminhassem o *link* para todos os colegas nas mesmas condições. No protocolo de avaliação enviado, os participantes foram informados acerca dos objetivos, da voluntariedade da sua participação assim como da confidencialidade dos dados recolhidos.

A recolha de dados decorreu entre os meses de agosto e novembro de 2015, tendo sido incluído o questionário sócio demográfico onde era solicitada a idade, o género e os anos de profissão dos participantes. Foram recolhidos 204 questionários válidos. Posteriormente, os dados foram analisados através do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 22.0).

Os testes estatísticos utilizados na análise dos dados dependeram do tipo de variável analisada e/ou do cumprimento dos pressupostos para o uso de testes paramétricos. Quando estes pressupostos não se verificaram, foram aplicados testes não paramétricos (Hair, Black, Babin & Anderson, 2009; Maroco, 2007).

## **6. Resultados**

Primeiramente, foram analisados os valores de fiabilidade dos questionários utilizados. Seguidamente, foram apresentados os resultados obtidos pelos participantes nas variáveis em análise e, posteriormente, foi realizada a exploração das variáveis em relação à informação sociodemográfica e as análises correlacionais entre as variáveis. Finalmente, foram analisados os resultados relativos à relação entre a liderança, comprometimento e motivação.

Os valores de alfa de Cronbach permitiram-nos verificar o nível de fiabilidade de cada um dos instrumentos, ou seja, estimar o grau em que o resultado medido reflete o resultado verdadeiro, ou seja, quanto uma medida está livre da variância dos erros aleatórios (Field, 2013). Observando a Tabela 1 é possível constatar que os valores de alfa encontrados neste estudo apresentam valores aceitáveis  $\alpha > .70$ ) (Field, 2013). Verificou-se que os valores encontrados neste estudo estão próximos dos valores dos estudos de adaptação, excetuando os valores das dimensões do comprometimento que se mostraram bastante inferiores aos valores do estudo de adaptação.

**Tabela 1**

Valores de Consistência Interna (Alfa de Cronbach)

	Estudos e Amostras Adaptação e validação portuguesa		Presente estudo		
	$\alpha$	<i>N</i>	$\alpha$	<i>Média</i>	( <i>DP</i> ) <i>N</i>
QLE		316			204
Ética	.95		.96	5.46 (1.06)	
Despótica	.89		.91	2.44 (1.28)	
MWMS		468			204
Amotivação	.81		.93	1.79 (1.43)	
Regulação Extrínseca	.74		.90	2.37 (1.30)	
Regulação Identificada	.74		.77	6.14 (0.96)	
Regulação <i>Introjetada</i>	.78		.89	4.75 (1.42)	
Motivação Intrínseca	.88		.89	5.26 (1.15)	
EACO		461			204
Comprometimento Afetivo	.91		.86	5.51 (1.11)	
Comprometimento Calculativo	.84		.72	3.69 (1.13)	
Comprometimento Normativo	.91		.75	4.29 (1.12)	

Na Tabela 1, pode observar-se que as médias mais elevadas dizem respeito à liderança ética, à regulação identificada e ao comprometimento afetivo. Por outro lado, a amotivação e a liderança despótica são as dimensões com níveis mais baixos.

Pela observação da Tabela 2, verifica-se que a liderança ética está correlacionada positivamente com a motivação intrínseca ( $r=.318^{**}$ ;  $p <.01$ ) e com o comprometimento organizacional. Estes resultados permitem confirmar a primeira hipótese de investigação em que afirmávamos que a perceção da liderança ética está correlacionada positivamente com o comprometimento organizacional ( $r=.264^{**}$ ;  $p <.01$ ) e com a motivação intrínseca ( $r=.318^{**}$ ;  $p <.01$ ). De acordo com os critérios de Cohen (1988), a correlação entre a ética e a motivação intrínseca é moderada e entre a ética e o comprometimento é baixa. Confirma-se, também, a tendência da segunda hipótese, uma vez que os resultados demonstram que a liderança

despótica está negativamente correlacionada com o comprometimento organizacional ( $r = -.177$ ;  $p < .05$ ) e negativamente correlacionada com a motivação intrínseca ( $r = -.276$ ;  $p < .01$ ). Contudo, de acordo com Cohen, Cohen, West e Aiken (2003), a força destas relações é baixa, o que indica que a influência das variáveis é menor e que poderão existir outros fatores que influenciam a relação entre a liderança despótica, o comprometimento organizacional e a motivação intrínseca.

Verifica-se, ainda, que a liderança despótica está correlacionada positivamente com a regulação extrínseca ( $r = .233$ ;  $p < .01$ ), sendo a força desta relação moderada.

**Tabela 2**

Valores de Correlações de Pearson

	1	2	3	4
1. Liderança Ética				
2. Liderança Despótica	-.623**			
3. Regulação Extrínseca	-.004	.233**		
4. Motivação Intrínseca	.318**	-.276**	-.110	
5. Comprometimento Organizacional	.264**	-.177*	.144*	.234**

\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$

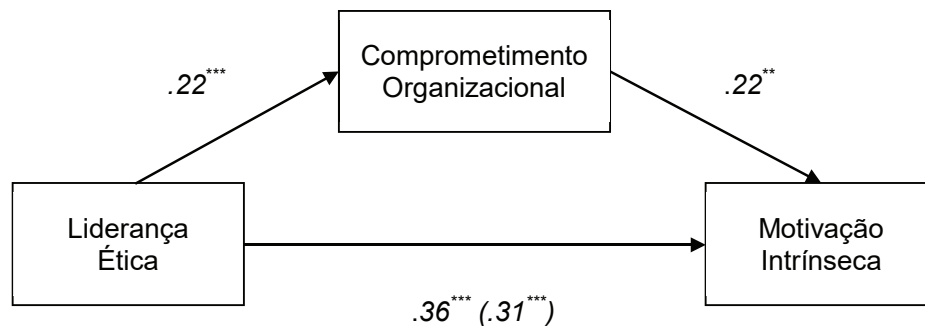
Apesar da percepção da liderança ética estar correlacionada positivamente com o comprometimento organizacional e a força dessa relação ser moderada ( $r = .318$ ;  $p < .01$ ), decidiu dar-se continuidade a outras explorações para verificar se iam de encontro a outros estudos que parecem evidenciar o impacto positivo da liderança ética na motivação intrínseca (Den Hartog & De Hoogh, 2009; Yukl, Mahsud, Hassan & Prussia, 2013) e no comprometimento (Bogler & Somech, 2004).

Deste modo, a análise de regressão foi utilizada para investigar a terceira hipótese, onde se enunciava que a percepção da liderança ética poderia ser um preditor da motivação intrínseca mediado pelo comprometimento organizacional (*cf.* Figura 1). Os resultados indicam que a liderança ética poderá ser um preditor significativo do comprometimento ( $b = .22$ ,  $SE = .06$ ,  $p < .001$ ), que o comprometimento é um preditor significativo da motivação intrínseca ( $b = .22$ ,  $SE = .09$ ,  $p < .01$ ) e que a liderança ética é um preditor significativo da motivação intrínseca ( $b = .36$ ,  $SE = .07$ ,  $p < .001$ ). Estes resultados suportam a hipótese de mediação. O valor da liderança ética diminuiu após controlar o mediador, o comprometimento ( $b = .31$ ,  $SE = .08$ ,  $p <$

.001), consistente com uma mediação parcial. Aproximadamente 12% da variância da motivação intrínseca é explicada pelos preditores ( $AdjR^2 = .12$ ,  $F_{(2, 201)} = 14.45$ ,  $p < .001$ ), sendo este efeito de magnitude considerada fraca (Cohen *et al.*, 2003).

O efeito indireto foi testado usando uma abordagem de estimativa de *bootstrap* com 1000 amostras (Shrout & Bolger, 2002). Os resultados indicam que o coeficiente indireto é significativo ( $b = .10$ ,  $SE = .03$ ,  $95\% IC [.005, .124]$ ). De acordo com os resultados obtidos a liderança ética parece estar associada a índices de motivação intrínseca mais elevados, mediada pelo comprometimento.

**Figura 1.** Coeficientes de Regressão Estandarizados para a Relação entre a Liderança Ética e a Motivação Intrínseca Mediada pelo Comprometimento Organizacional



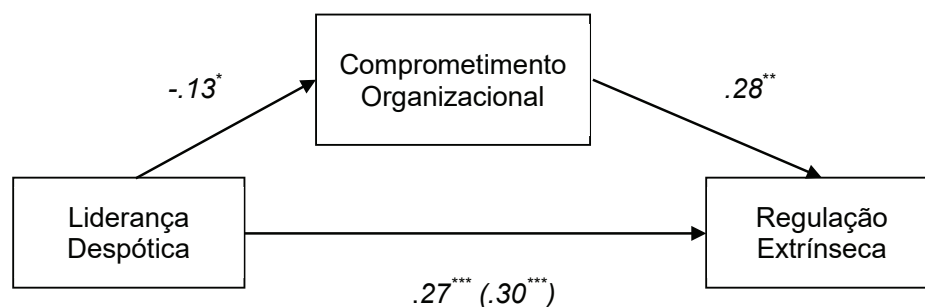
\*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

Para verificar a quarta hipótese, de que o comprometimento organizacional é um mediador no efeito da liderança despótica sobre a regulação extrínseca, recorreu-se à análise de regressão (*cf.* Figura 2). Apesar do grau da relação ser baixo entre a liderança despótica e a regulação extrínseca ( $r = .233$ ,  $p < .01$ ), a força da relação era significativa e, como tal, decidiu dar-se continuidade a outras explorações para verificar se iam ao encontro de outros estudos (Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005) que salientam a relação entre a liderança ética e a motivação. Para os autores, embora exista um contínuo na liderança ética e na despótica, eles são tratados como constructos independentes, correlacionados negativamente e medidos pelas dimensões referidas: moralidade e justiça, partilha de poder, esclarecimento do papel e liderança despótica (De Hoogh & Den Hartog, 2008). Já a liderança despótica poderá considerar-se mais próxima do constructo de liderança transacional, que se traduz em estratégias de controlo do comportamento ou promoção do comprometimento com a escola com atividades por razões

instrumentais (como receber recompensas, a aprovação, evitar as punições e/ou desaprovação), que a TAD preconiza como motivação extrínseca ou uma forma de regulação extrínseca (Ryan & Deci, 2000; Gagné & Deci, 2005).

Os resultados indicam que a liderança despótica é um preditor significativo do comprometimento ( $b = -.13$ ,  $SE = .05$ ,  $p < .05$ ), que o comprometimento é um preditor significativo da regulação extrínseca ( $b = .28$ ,  $SE = .10$ ,  $p < .01$ ) e que a liderança despótica é um preditor significativo da regulação extrínseca ( $b = .27$ ,  $SE = .030$ ,  $p < .001$ ). Após controlar o mediador - comprometimento organizacional - o valor da liderança despótica aumentou ( $b = .30$ ,  $SE = .08$ ,  $p < .001$ ). Estes resultados mostram que o comprometimento não é um mediador entre a liderança despótica e a regulação extrínseca. Aproximadamente 8% da variância da regulação extrínseca é explicada pelos preditores ( $AdjR^2 = .08$ ,  $F_{(2,201)} = 9.88$ ,  $p < .001$ ), sendo este efeito de magnitude fraco (Cohen et al., 2003).

**Figura 2.** Coeficientes de Regressão Estandarizados para a Relação entre a Liderança Despótica e a Regulação Extrínseca Mediada pelo Comprometimento Organizacional



\* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$

## Discussão e conclusão

Este trabalho tem como objetivo verificar na amostra em estudo as relações entre a liderança ética, o comprometimento organizacional e a motivação em contexto educativo.

No que concerne aos resultados obtidos, consideraremos a sua análise e discussão em função de cada uma das hipóteses apresentadas.

Relativamente à primeira hipótese de investigação, constatou-se que percepção da liderança ética está correlacionada positivamente com o comprometimento afetivo e



com a motivação intrínseca. De acordo com os critérios de Cohen (1988) e Cohen et al. (2003), a correlação entre a liderança ética e a motivação intrínseca é moderada e entre a liderança ética e o comprometimento é baixa. Esta informação vai ao encontro de diversos estudos (Demirtas & Akdigan, 2015; Kim, 2014; Lyndon & Rawat, 2015; Mahmoud, 2008), onde se verificaram relações positivas entre diversos tipos de liderança e/ou práticas de liderança com o comprometimento organizacional e para o comprometimento afetivo do professor com a escola, (e.g., Bogler, 2001; Bogler & Somech, 2004; Nguni, Slegers & Denessen, 2006). Vai ainda ao encontro do estudo de Trang, Armanu, Sudiro e Noermijati (2013), onde se verificaram relações positivas entre a liderança, o comprometimento organizacional e a motivação para o trabalho, ainda que estes estudos refiram o impacto da liderança no comprometimento, num sentido mais geral, ou a liderança transformacional e não a dimensão ética, especificamente. Tendo em conta que, no presente estudo, a relação entre a liderança ética e o comprometimento é baixa, poderá, assim, justificar-se a realização de outros estudos com amostras maiores para se avaliar, particularmente, o impacto da dimensão ética da liderança no comprometimento.

Analisando os resultados, o facto de a liderança ética se relacionar positivamente com a motivação (Den Hartog & De Hoogh, 2009; Yukl, Mahsud, Hassan & Prussia, 2013) e com o comprometimento organizacional (Bogler & Somech, 2004), foi encontrado tanto nos resultados deste estudo como na revisão bibliográfica. (Den Hartog & De Hoogh, 2009; Yukl, Mahsud, Hassan & Prussia, 2013; Bogler & Somech, 2004) o que deve ser considerado para reflexão, na melhoria das práticas de liderança em contexto educativo.

Relativamente à segunda hipótese - a perceção da liderança despótica está correlacionada negativamente com o comprometimento afetivo e com a motivação intrínseca - os resultados apresentados demonstram que a liderança despótica está relacionada negativamente com o comprometimento organizacional e com a motivação intrínseca, mas, positivamente com a regulação extrínseca. Contudo, de acordo com Cohen et al. (2003), a força destas relações é baixa. Esta informação parece ir ao encontro de diversos estudos (Demirtas & Akdigan, 2015; Kim, 2014; Lyndon & Rawat, 2015; Mahmoud, 2008).

Já em relação à 3ª terceira hipótese de investigação, concluiu-se que a liderança ética é um preditor significativo do comprometimento ( $b = .26$ ,  $SE = .06$ ;  $p < .001$ ), que o comprometimento é um preditor significativo da motivação intrínseca ( $b = .26$ ,  $SE = .09$ ;  $p < .01$ ) e que a liderança ética é um preditor significativo da motivação intrínseca ( $b = .36$ ,  $SE = .07$ ;  $p < .001$ ). Estes resultados suportaram, assim, a hipótese de mediação pelo comprometimento. O valor da liderança ética diminuiu após controlar o mediador (o comprometimento organizacional), o que é consistente com uma mediação parcial. Aproximadamente 13% da variância da motivação intrínseca foi explicada pelos preditores ( $AdjR^2 = .12$ ,  $p < .001$ ) [ $F(2.201) = 14.45$ ,  $p < .001$ ]. Os resultados evidenciam que o efeito de liderança ética no comprometimento é baixo e torna-se mais elevado esse efeito da liderança ética quando a motivação intrínseca e a liderança ética são integrados ainda que o efeito da motivação intrínseca em termos de magnitude seja baixa. Os líderes escolares têm a responsabilidade de promover climas organizacionais que promovam a satisfação das necessidades de autonomia e de relacionamento dos professores, porque, ao fazê-lo, aumentam a sua motivação intrínseca, promovem uma plena internalização da motivação extrínseca e o comprometimento afetivo com a escola (e.g., Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005).

Finalmente, quanto à quarta hipótese de investigação - a percepção da liderança despótica é um preditor do comprometimento calculativo mediado pela motivação extrínseca - os resultados indicaram que a liderança despótica é um preditor significativo do comprometimento, que o comprometimento é um preditor significativo da regulação extrínseca e que a liderança despótica é um preditor significativo da regulação extrínseca.

Apesar do grau da relação entre a liderança despótica e a regulação extrínseca ser baixo, a força da relação era moderada e significativa e, como tal, decidiu dar-se continuidade a outras explorações para verificar se iam ao encontro de outros estudos (e.g., Bono & Judge, 2003; Brown & Ryan, 2003; Gagné & Deci, 2005).

Após controlar o mediador, comprometimento organizacional, o valor da liderança despótica aumentou ( $b = .30$ ,  $SE = .08$ ,  $p < .001$ ), o que demonstra que o comprometimento não é um mediador entre a liderança despótica e a regulação extrínseca. Aproximadamente apenas 8% da variância da regulação extrínseca é

explicada pelos preditores ( $\text{Adj}R^2 = ,08$ ,  $p < ,001$ ) [ $F(2,201) = 9,88$ ,  $p < ,001$ ], sendo este efeito de magnitude fraco (Cohen, Cohen, West & Aiken, 2003).

A liderança ética deriva do constructo de liderança transformacional (Brown & Treviño, 2006) e a sua manifestação tem como resultados níveis mais elevados de motivação intrínseca, confiança, comprometimento e fidelidade (Iorque-Barr & Duke, 2004; Leithwood, 1994). Já a liderança despótica poderá considerar-se mais próxima do constructo de liderança transaccional que se traduz em estratégias de controlo do comportamento ou promoção do comprometimento com a escola com atividades por razões instrumentais, como receber recompensas, a aprovação, evitar as punições e/ou desaprovação, aumentar a autoestima, ou chegar a um objetivo pessoalmente valorizado que TAD como motivação extrínseca (Ryan & Deci, 2000).

De acordo com os resultados obtidos, a correlação entre a liderança ética e a motivação intrínseca é moderada e entre a liderança ética e o comprometimento é baixa. O comprometimento é ainda um preditor significativo da motivação intrínseca e a liderança ética é um preditor significativo da motivação intrínseca. Para além disso, apesar da força da relação entre a liderança despótica e a regulação extrínseca ser significativa, a liderança despótica está negativamente correlacionada com o comprometimento organizacional.

A presente investigação indica-nos assim que os diretores das escolas ou agrupamentos escolares poderão tentar aumentar a motivação dos professores agindo de forma ética e influenciando a motivação para o trabalho num ambiente de comprometimento organizacional positivo.

Embora o presente trabalho se revele pertinente para uma compreensão mais abrangente e complexa da liderança em contexto educativo, este apresenta algumas limitações, nomeadamente ao nível das variáveis em estudo. Efetivamente, poderiam ter sido consideradas outras variáveis, como, por exemplo, as dimensões pessoais, profissionais ou situacionais dos professores (Day et al., 2006), a perceção da satisfação com o ensino ou da autoeficácia dos professores (Canrinus et al., 2012), ou mesmo a comparação entre a liderança transformacional e transaccional e respetivo impacto na motivação e no comprometimento dos professores (Nguni et al., 2006), comparativamente com os resultados obtidos com a liderança ética no presente estudo. Torna-se ainda importante referir que a amostra deste estudo é reduzida e que uma amostra maior poderia proporcionar a

apresentação de resultados mais robustos, nomeadamente no que se refere aos resultados obtidos em cada uma das escolas e nas relações entre os constructos. Seria relevante, pois, a replicação do presente estudo numa amostra de maior dimensão. Para além deste aspeto, não foi considerado o estilo de liderança de cada escola, uma vez que em algumas escolas o número de professores que responderam não foi significativo para ser considerada a caracterização individual de cada uma.

Por outro lado, as medidas utilizadas são todas de autorrelato e centradas nas perceções dos professores sobre o diretor (líder), sendo a perceção de cada professor. Por último, a aplicação dos instrumentos esteve circunscrita apenas a duas zonas do país (Norte e Centro, tendo em conta as respostas obtidas para a participação).

Como recomendações aos diretores em contexto educativo, perspetiva-se que para se ser um líder ético é necessário tempo para integrar as várias responsabilidades, o que se torna particularmente limitativo na liderança de um agrupamento de escolas dada a sua dispersão geográfica e o número de professores e alunos. Para o exercício da liderança ética e para que os professores percecionem a liderança ética é fundamental que o diretor crie reuniões com os professores em que seja possível a atribuição do *feedback* do desempenho, discutir as preocupações e planeie o futuro. O diretor que assume a liderança terá de dedicar parte do seu tempo e esforço no apoio das coordenações de professores (lideranças intermédias) para que, a longo prazo, seja possível o exercício das lideranças partilhadas e compartilhar, cada vez mais, o peso da liderança ética. Se a motivação dos professores e o seu comprometimento se refletir na melhoria da aprendizagem dos alunos como resultado da liderança do diretor, então, este tornar-se-á num líder melhor sucedido.

A variável cooperação entre diferentes atores escolares pode ser igualmente ponderada, considerando, por exemplo, a ligação de partilha de conhecimento entre professores. Estudos futuros podem atender ainda a adicionais variáveis moderadoras, como, por exemplo, o *stress* ocupacional, o *burnout* e a autoeficácia.

O presente estudo revela-se como um importante contributo para o estudo da liderança e contexto educativo, em particular para a análise da sua dimensão ética.

Salienta-se, ainda, a necessidade de considerar, para as relações analisadas empiricamente, outros tipos de liderança, nomeadamente a transformacional e a transacional. Neste âmbito, seria interessante desenhar um estudo comparativo entre os vários tipos de liderança, atendendo, em particular, aos seus efeitos nas variáveis estudadas na presente investigação ou outras sugeridas anteriormente.

Finalmente, importa referir a necessidade de realização de futuros estudos que relacionem a liderança, e em concreto a liderança ética, com o comprometimento e a motivação dos professores, em outras amostras, dada a escassez de estudos empíricos sobre a relação entre estas variáveis no contexto educativo português.

Neste sentido, sugere-se que estudos futuros possam introduzir outras variáveis dependentes da liderança ética e do comprometimento (enquanto variável moderadora), como, por exemplo, os resultados organizacionais/institucionais, atendendo não só a medidas percetivas como também a medidas objetivas

## **Bibliografia**

Allen, N. & Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1-18. doi: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x

Barreto, A. (2009). *Liderança transformacional na escola: Estudo de caso sobre o presidente de um agrupamento* (Tese de mestrado não publicada). Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Bass, B. M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research & managerial applications* (4<sup>th</sup> ed.). New York, NY: Free Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. In R. Ayman & M. M. Chemers (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic Press.

Blackmore, J. (2004). Restructuring educational leadership in changing Contexts: a local/global account of restructuring in Australia. *Journal of Educational Change* September 2004, Volume 5, Issue 3, pp. 267–288.

doi:10.1023/B:JEDU.0000041044.62626.99.

- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. doi: 10.1177/00131610121969460.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. doi: 10.1016/j.tate.2004.02.003.
- Bono, J., & Judge, T. (2003). Self-concordance at work: Understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46(5), 554-571. doi: 10.2307/30040649.
- Brown, K., & Ryan, R. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822.
- Brown, M., & Treviño, L. (2006). Socialized charismatic leadership, values congruence, and deviance in work groups. *Journal of Applied Psychology*, 91(4), 954-962. doi: 10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x.
- Brown, M., Treviño, L., & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. doi: 10.1016/j.obhdp.2005.03.002.
- Bryk, A. S. & Driscoll, M. E. (1988). *The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers*. In Valerie E. L. (EDS) *Handbook of the Sociology of Education* (pp 327-344). Madison, University of Wisconsin-Madison.
- Carrinus, E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychological Education*, 27(1), 115-132. doi: 10.1007/s10212-011-0069-2
- Castanheira, P. & Costa, J. A. (2011). In Search of transformational leadership: a (meta)analysis focused on the Portuguese reality. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, pp. 2012–2015. doi: [org/10.1016/j.sbspro.2011.04.045](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.045).

- Costa, J., Neto-Mendes, A., Ventura, A., Rodrigues, M. & Castanheira, P. (2011). Projeto ELO – Observatório de liderança escolar: Mapeamento do quadro conceptual de análise. In S. R. Carlos e S. N. Fernando (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. 4, pp. 313-318). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda. ISBN: 978-972-8681-35-7.
- Choi, S., Tran, T., & Park, B. (2015). Inclusive leadership and work engagement: Mediating roles of affective organizational commitment and creativity. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(6), 931-943. doi: 10.2224/sbp.2015.43.6.931
- Clugston, M. (2000). The mediating effects of multidimensional commitment on job satisfaction and intent to leave. *Journal of Organizational Behavior*, 21(4), 477-486.
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434. doi: 10.1177/014662168801200410.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3<sup>rd</sup> ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change* (Doctoral dissertation, Australia, Queensland University). Retirado a partir de <http://eprints.qut.edu.au/16238/>.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional development: The costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 109-129). London, UK: Routledge Falmer.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London, UK: Routledge Falmer.
- Day, C. (2007). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243-260. doi: 10.1007/s10833-007-9054-6.
- Day, C., Flores, M., & Viana, I. (2007). Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in England.



- European Journal of Teacher Education*, 30(3), pp. 249-265. doi: 10.1080/02619760701486092.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Pantheon.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. doi: 10.1037/a0012801\_
- De Hoogh, A., & Den Hartog, D. (2008). Ethical and despotic leadership, relationships with leader's social responsibility, top management team effectiveness and subordinates' optimism: A multi-method study. *The Leadership Quarterly*, 19(3), 297-311. doi: 10.1016/j.leaqua.2008.03.002.
- Demirtas, O., & Akdogan, A. (2015). The effect of ethical leadership behavior on ethical climate, turnover intention, and affective commitment. *Journal of Business Ethics*, 130(1), 59-67. doi: 10.1007/s10551-014-2196-6.
- Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. (2009). Empowering behavior and leader fairness and integrity: Studying perceptions of ethical leader behavior from a levels-of-analysis perspective. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(2), 199-230. doi: 10.1080/13594320802362688.
- Ebmeier, J., & Nicklaus, H. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust, commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351-378.
- Elliott, B. & Crosswell, L. (2001). Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives. *International symposium on teacher commitment*. European Educational Research Conference, Lille, France.
- Estrela, M. T. (2001). Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In M. Teixeira (Org.), *Ser professor no limiar do século XXI* (pp. 113-142). Porto, PT: ISET.
- Ferreira, F., & Flores, M. (2012). Repensar o sentido da comunidade de aprendizagem: Contributos para uma conceção democrática emancipatória. In



- M. Flores & F. I. Ferreira, *Currículo e comunidades de aprendizagem: Desafios e perspectivas* (pp. 201-248). Santo Tirso, PT: De Facto Editores.
- Field, A. P. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4<sup>th</sup> ed.). London, UK: Sage.
- Fields, D. L. (2002). *Taking the measure of work: A guide to validated scales for organizational research and diagnosis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Firestone, W. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235. : 10.1177/0013161X96032002003.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227. doi: 10.1080/19415257.2012.657861.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership & Management*, 23(2), 173-186. doi: 10.1080/1363243032000091940.
- Fuller, J. B., Patterson, C. E., Hester, K., & Stringer, D. Y. (1996). A quantitative review of research on charismatic leadership. *Psychological Reports*, 78(1) 271-287. doi: 10.2466/pr0.1996.78.1.271.
- Gagné, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362. doi: 10.1002/job.322.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A., & Aspel, A., et al. (2014). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196. doi: 10.1080/1359432X.2013.877892.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (5<sup>th</sup> ed.). Madrid, ES: Morata.
- Gomes, D. R. (2009). Organizational change and job satisfaction: Mediating role of organizational commitment. *Exedra: Revista Científica*, 1, 177-195.

- Gonçalves, M. (2008). *Estilos de liderança: Um estudo de auto-perceção de enfermeiros gestores* (Tese de mestrado não publicada). Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis* (7<sup>th</sup> ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Hanges, P. J., & Dickson, M. W. (2004). The development and validation of the GLOBE culture and leadership scales. In R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman & V. Gupta (Eds.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (Vol. 1, pp. 205-218). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching*, 6(2), 151-182. doi: 10.1080/713698714\_
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto, PT: Porto Editora.
- Helsby, G. (1995). Teachers' construction of professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21(3), 317-332. doi: 10.1080/02607479550038536.
- Helsby, G. (2000). Multiple truths and contested realities: The changing faces of teacher professionalism in England. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge & J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: International perspectives in changing times* (pp. 93-108). London, UK: Falmer Press.
- Howell, J. (1986). Leadership and substitutes for leadership among professional and nonprofessional workers. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 22(1), 29-46. doi: 10.1177/002188638602200106
- Howell, J., & Avolio, B. (1992). The ethics of charismatic leadership: Submission or liberation? *Executive*, 6(2), 43-54. doi: 10.5465/AME.1992.4274395
- Huberman, M. (1997). Coda: New paths for bold ventures. In S. A. Raizen (Ed.), *Bold Ventures Volume 1* (pp. 201-207). Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Iork-Barr, J. & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 3, pp.255–316. ProQuest Education Journals.

- Jacobs, J., Gordon, S. P., & Solis, R. (2016). Critical issues in teacher leadership. *Journal of School Leadership, 26*(3), 374-406.
- Kanungo, R., & Mendonça, M. (1996). *Ethical dimensions of leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kim, H. (2014). Transformational leadership, organizational clan culture, organizational affective commitment, and organizational citizenship behavior: A case of South Korea's public sector. *Public Organization Review, 14*(3), 397-417. doi: 10.1007/s11115-013-0225-z
- Korthagen, F. (2001). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. *Teaching and Teacher Education, 17*(2), 263-269.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly, 30*(4), 498-518. doi: 10.1177/0013161X94030004006.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. São Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lyndon, S. & Rawat, P. S. (2015). Effect of leadership on organizational commitment. *Indian Journal of Industrial Relations, 51*(1). doi: 10.1007/978-3-319-14908-04.
- Lortie, D. C., & Clement, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Louis, K. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement, 9*(1), 1-27. doi: 10.1080/0924345980090101.
- Lowe, K., Kroeck, K., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The Leadership Quarterly, 7*(3), 385-425. doi: 10.1016/S1048-9843(96)90027-2.
- Lyndon, S., & Rawat, P. S. (2015). Effect of leadership on organizational commitment. *Indian Journal of Industrial Relations, 51*(1), 97-98. doi: 10.1007/978-3-319-14908-04.
- Mahmoud, A. H. (2008). A study of nurses' job satisfaction: The relationship to organizational commitment, perceived organizational support, transactional

- leadership, transformational leadership, and level of education. *European Journal of Scientific Research*, 22(2), 286-295.
- Maier, M. (2002). Ten years after a major malfunction... Reflections on “the challenger syndrome”. *Journal of Management Inquiry*, 11(3), 282-292. doi: 10.1177/1056492602113013.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS* (3ª ed.). Lisboa, PT: Edições Sílabo.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61-89. doi: 10.1016/1053-4822(91)90011-z.
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538-551.
- Mowday, R., Porter, L., & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. New York, NY: Academic Press.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. doi: 10.1016/j.tate.2006.04.010.
- Nascimento, J. L., Lopes, A., & Salgueiro, M. F. (2008). Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14(1), 115-133.
- Neves, M., & Coimbra, J. (*in press*). Escala multidimensional de motivação no trabalho, versão portuguesa: Estudo de validação em contexto educativo. *Revista Paidéia*.
- Neves, M., Jordão, F., Pina e Cunha, M., Vieira, D., & Coimbra, J. (2016). Estudo de adaptação e validação de uma escala de perceção de liderança ética para líderes portugueses. *Análise Psicológica*, 34(2), 165-176, jun. 2016 . Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312016000200005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312016000200005&lng=pt&nrm=iso)>.acessos em 24 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1028>

- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-177. doi: 10.1080/09243450600565746\_
- Nias, J. (1981). 'Commitment' and motivation in primary school teachers. *Educational Review*, 33(3), 182-190. doi: 10.1080/0013191810330302.
- Polon, T. P.(2011). *Perfis de Liderança e seus reflexos na Gestão Escolar*. In: 34a Reunião Anual da ANPED, 2011, Anais Natal/RN: Centro de Convenções, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT14/GT14-965%20int.pdf>>.
- Porter, L., Steers, R., Mowday, R., & Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603-609. [http://dx.doi.org/10.1037/h0037335\\_](http://dx.doi.org/10.1037/h0037335_)
- Reeve, J. (2006a). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106(3), 225-236. doi: 10.1086/501484.
- Reeve, J. (2006b). Thematic issue: Autonomy, volitional motivation, and wellness. *Motivation and Emotion*, 30(4), 257-258. doi: 10.1007/s11031-006-9050-9
- Rego, A., & Braga, J. (2014). *Ética para engenheiros. Desafiando a síndrome do vaivém challenger* (3ª ed.). Lisboa, PT: LIDEL Edições Técnicas.
- Robertson, C., Crittenden, W., Brady, M., & Hoffman, J. (2002). Situational ethics across borders: a multicultural examination. *Journal of Business Ethics*, 38(4), 327-338. doi: 10.1023/A:1016067231599
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. doi: 10.1037//0022-3514.57.5.749.

- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto, PT: Edições ASA.
- Shrout, P., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422-445. doi: 10.1037//1082-989x.7.4.422.
- Steidlmeier, P. (1999). Gift giving, bribery and corruption: Ethical management of business relationships in China. *Journal of Business Ethics*, 20(2), 121-132. doi: 10.1023/A:1005960026519.
- Stronge, J., & Jones, C. (1991). Middle school climate: The principal's role in influencing effectiveness. *Middle School Journal*, 22(5), 41-44. doi: 10.1080/00940771.1991.11496008.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. doi: 10.1080/00220270500038545.
- Trang, I., Armanu, Sudiro, A., & Noermijati (2013). Organizational commitment as mediator variable influence of work motivation, leadership style and learning organization to the employees performance. *Journal of Business and Management*, 7(2), 12-25.
- Tsui, K., & Cheng, Y. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268. doi:10.1076/edre.5.3.249.3883.
- Whitaker, D. (2000). *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo, BR: Moderna.
- Whitaker, T., Whitaker, B., & Lumpa, D. (Orgs.) (2010). *Motivating and inspiring teachers: The educational leader's guide for building staff morale*. New York, NY: Eye on Education.
- Winter, J., & Sweeney, J. (1994). Improving school climate: Administrators are key. *NASSP Bulletin*, 78(564), 65-69. doi:10.1177/019263659407856414.

Wykes, L. M. (1998). Commitment in the workplace: Theory, research and application. *Human Resource Development Quarterly*, 9(3), 309-312.

Yukl, G., Mahsud, R., Hassan, S., & Prussia, G. E. (2013). An improved measure of ethical leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(1), 38-48. doi:10.1177/1548051811429352.