

REVISÕES TEMÁTICAS

Competências de Liderança e Comportamentos de Cidadania Organizacional em Escolas

Paula C. Neves

Escola Superior de Educação Coimbra

pneves@esec.pt

José Pedro Cerdeira

Escola Superior de Educação Coimbra

jpcerd@esec.pt

Segundo Katz (1964) as organizações tendem a fragilizar-se quando as relações de trabalho se centram exclusivamente no cumprimento do que está formalmente prescrito. O que significa que, ao contrário das práticas mais tradicionais de gestão, em que se promovia sobretudo a observância estrita das normas e dos regulamentos internos de uma organização, nos dias de hoje, para que uma organização possa obter ganhos de eficácia e de eficiência, é necessário que seja capaz de organizar as relações de trabalho, sobretudo a partir da construção de relações de confiança entre todos os seus colaboradores internos e externos. Neste sentido, torna-se evidente reconhecer que o sucesso das organizações está em grande parte indexado à promoção de práticas diárias dos seus elementos que extravasem o estrito cumprimento das prescrições funcionais de cada um deles (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000).

No caso das organizações educativas, num contexto em que estas enfrentam grandes desafios e apelos à mudança, e onde cada vez mais começam a ser responsabilizadas pela progressão e pelo sucesso dos seus próprios alunos, torna-se pertinente averiguar em que medida os fatores responsáveis pelos ganhos de competitividade nas organizações, em geral, poderão ser também responsáveis por eventuais ganhos de eficácia e de eficiência nas escolas, nomeadamente, no que diz respeito à influência destes fatores na melhoria do rendimento académico dos alunos. Das inúmeras investigações já realizadas sobre esta temática (Sirin, 2005), há um fator que aparece sistematicamente associado ao rendimento escolar, que é o estatuto socioeconómico dos alunos. Uma vez que o estatuto socioeconómico dos alunos não pode ser facilmente manipulado para introduzir melhorias no rendimento académico dos estudantes, o maior desafio que atualmente se coloca às escolas é o de tentar identificar outros fatores que possam ter repercussões positivas no rendimento dos alunos. A este respeito, a investigação acumulada tem mostrado que, para além do estatuto socioeconómico, há outras variáveis com impacto no rendimento dos alunos, nomeadamente a confiança do corpo docente nos pais e alunos (Bryk & Schneider, 2002), a eficácia coletiva (Goddard, Hoy, & Woolfolk, 2000), o ênfase académico (Goddard, Sweetland, & Hoy, 2000) e os comportamentos de cidadania organizacional (DiPaola & Hoy, 2005), entre outras.

Consideremos então uma destas variáveis: Os comportamentos de cidadania organizacional (CCO). Os CCO são comportamentos individuais extra-função executados pelos docentes, que se caracterizam por serem voluntários, intencionais, positivos e desinteressados. Conceptualmente, foram de início definidos por Organ (1988) como comportamentos discricionários, não direta ou explicitamente reconhecidos pelo sistema formal de recompensas, e que no seu conjunto promovem o eficaz funcionamento da organização. Ou seja, são todos os comportamentos dos docentes que, não fazendo parte das suas funções formais, contribuem para o sucesso dos resultados escolares, sem contudo serem formalmente recompensados. São, por isso, atividades consideradas «não-tarefa» que apoiam o ambiente social e psicológico em que o desempenho das tarefas tem lugar (Organ, 1997). No essencial, são os comportamentos que os superiores apreciam mas que não podem exigir dos seus subordinados por não fazerem parte das suas funções.

Do ponto de vista teórico, os CCO podem ser definidos, conceptualmente, como um constructo latente, o qual envolve cinco dimensões diferentes, correspondendo cada uma delas a um tipo específico de comportamento: a) comportamentos de altruísmo, onde se incluem todos os comportamentos de ajuda a colegas ou a alunos; b) comportamentos de conscienciosidade, referentes ao rigor com que se cumprem as regras da organização - mesmo quando ninguém está a ver; c) comportamentos de desportivismo relativos às práticas e à capacidade de lidar com as inevitáveis dificuldades e contrariedades do dia-a-dia; d) comportamentos de cortesia, que se referem às práticas que previnem a ocorrência de problemas e e) comportamentos de virtude cívica que se traduzem na participação na vida da escola.

Conhecendo-se já a influência geral dos CCO na determinação do sucesso das escolas, torna-se pertinente identificar os fatores específicos que promovem a tendência comum dos membros de uma dada organização executarem (ou não) estes cinco tipos de comportamentos de cidadania organizacional.

O primeiro fator em que ocorre pensar, é aquele que se refere ao entendimento de que os comportamentos de cidadania organizacional variam de pessoa para pessoa em função das características idiossincráticas de cada uma, ou seja, de que são sobretudo as características de natureza pessoal e subjetiva aquelas que mais influenciam a probabilidade de cada um executar atividades extra-função. No entanto, a investigação sugere-nos que não são as características individuais que mais contribuem para a realização de CCO, mas sim as atitudes individuais, ou seja, os traços de personalidade têm menor relevância que as atitudes na previsão de CCO (Organ & Ryan, 1995). Neste sentido, há um conjunto de atitudes individuais que são apontadas pela investigação como fatores antecedentes de CCO, como é o caso da: satisfação com a função (Somech & Drach-Zahavy, 2000), da participação nas decisões técnicas e de gestão e do comprometimento profissional e organizacional (Somech & Bogler, 2002), da identificação dos docentes com a escola (Christ, Van Dick, Wagner, & Stellmacher, 2003) e da percepção de autoeficácia e de eficácia coletiva (Somech & Drach-Zahavy, 2000).

A par das variáveis individuais, a literatura identifica também variáveis contextuais como antecedentes importantes dos CCO, nomeadamente, as características do relacionamento entre os diversos elementos da escola (diretores e pares) (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001) e os estilos de liderança do diretor (DiPaola & Hoy, 2005).

Contudo, o que a investigação também evidencia é que se se considerarem em simultâneo as variáveis individuais (características pessoais ou atitudes) e as variáveis organizacionais (e.g. o relacionamento entre os elementos da escolas, o estilo de liderança...), são estas últimas que têm um maior peso na execução de CCO por parte dos docentes, remetendo-nos para a ideia de que os CCO, embora sejam comportamentos individuais, são um fenómeno fortemente relacionado com o contexto (Somech & Ron, 2007).

Este dado é relevante quando em diferentes escolas, se identificam diferentes níveis de execução de CCO por parte dos seus docentes (Neves, 2010). Se a execução de CCO por parte dos docentes fosse apenas função das suas características individuais (e.g. traços de personalidade), no caso de escola pública onde os docentes são recrutados por critérios de classificação e tempo de serviço, seria então expectável que em todas as escolas se encontrassem níveis idênticos de CCO, correlativamente associados à variabilidade das características individuais dos seus docentes. No entanto não é isso que se verifica. Embora os CCO digam respeito a comportamentos individuais, o que é certo que as escolas variam em termos de grau de execução de CCO por parte do conjunto corpo docente. Ou seja, há escolas onde a maioria dos docentes executam CCO e outras escolas onde a maioria não o faz.

Uma das variáveis contextuais que tem sido apontada como um importante incentivador da execução de CCO por parte dos docentes, é o tipo de liderança (Oplatka, 2006; DiPaola & Hoy, 2005). Partindo do princípio que os bons cidadãos organizacionais procuram formas de tornar as escolas mais eficazes (DiPaola & Hoy, 2005) e que escolas eficazes são aquelas que são eficientes mais nas operações do dia-a-dia, que são mais adaptáveis e mais flexíveis às mudanças ambientais, que são mais inovadoras e que produzem um ensino e uma aprendizagem de maior qualidade (Owens, 2004), o desafio que se coloca aos diretores é então o de encontrarem uma forma de equilibrar as suas práticas de atuação, de modo a conseguirem simultaneamente um controlo da

execução das tarefas de cada um e encorajarem mais comportamentos extra-papel nos seus colaboradores.

Alguns comportamentos de liderança têm sido identificados como importantes antecedentes de CCO, como é o caso da liderança colegial (DiPaola & Hoy, 2005), da liderança transformacional (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000), do incentivo à mudança e à inovação e da sensibilidade no relacionamento com os docentes (Oplatka, 2006).

No entanto, a investigação chama também a atenção para a importância dos substitutos de liderança (Kerr & Jermier, 1978) na promoções dos CCO. Substitutos de liderança são fatores alheios ao líder e que podem evocar nos subordinados as mesmas resposta que são induzidas pela liderança interpessoal. São um conjunto de variáveis situacionais que podem substituir, neutralizar ou ampliar os efeitos do comportamento do líder. Na prática um substituto é algo que reduz a capacidade do líder influenciar os subordinados e mesmo substituir a sua influência.

No caso dos CCO, os substitutos de liderança são ainda mais importantes uma vez que a investigação sugere que os dois aspetos em conjunto (comportamentos do líder e substitutos de liderança) explicam uma maior percentagem da variância na incidência de Comportamentos de Cidadania Organizacional (Podsakoff, MacKenzie, & Borman, 1996). Neste sentido justifica-se que se abandone a ideia de que o papel do líder implica exclusivamente planificar, organizar e orientar. Ao líder caberia então também, o incentivo à criação de normas de funcionamento organizacional baseadas em valores e crenças partilhadas, substituindo-se uma liderança centrada na pessoa do líder por uma liderança alicerçada em valores partilhados de forma promover e a estimular a autogestão dos subordinados.

No caso das escolas, a literatura tem evidenciado que quando a atuação dos diretores se centra na construção de uma comunidade de práticas baseada em relações de confiança, fornece à escola um substituto de liderança direta (Sergiovanni, 1992), que uma actuação centrada na observância formal de normas e regras não fornece. Funcionar como uma comunidade implica ter um funcionamento que não se baseia essencialmente em regras e regulamentos, mas sim em normas e em valores partilhados.

Para que tal aconteça, a principal tarefa do líder é, em grande parte, criar as condições para que os seus colaboradores construam normas internas de funcionamento baseadas na partilha de valores, de sentimentos e de crenças que substituam a orientação direta. Neste caso, o que está aqui em causa são as crenças do próprio diretor sobre o modo como se podem alcançar os objetivos. Podemos lá ir pela orientação regulamentação, ou podemos fazer o que Sergiovanni (2004) considera uma liderança moral (criar um conjunto de valores partilhados pelos elementos da escola que serão a base de uma autorregulação). Ou seja, conseguir que os subordinados, neste caso os docentes, se tornem autogeridos.

Numa altura de mudanças no nosso sistema de ensino, nomeadamente ao nível do sistema de gestão das escolas, dos agrupamentos e agora dos mega-agrupamentos, onde os diretores são cada vez mais responsabilizados pelo desempenho das escolas, embora não possam escolher os docentes que nela trabalham, o papel e as competências de liderança são alvo de particular atenção. Há uma grande preocupação e focalização nas práticas/competências de liderança direta e interpessoal. Incentiva-se a formação e a adaptação do líder às contingências da situação preconizando-se a sua substituição em caso de fraco desempenho. No entanto, embora a sua importância seja evidenciada pela investigação (Podsakoff et al., 1996), não parece ser dada suficiente atenção à promoção de substitutos de liderança. Se assim fosse, seria espectável que a prazo, a liderança direta das escolas se tornasse cada menos importante e os substitutos se

tornassem cada vez mais profundamente enraizados nas escolas, abrindo espaço para a substituição das práticas guiadas por regulamentos e por práticas guiadas por normas e valores.

Bibliografia

- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Christ, O., Van Dick, R., Wagner, U., & Stellmacher, J. (2003). When teachers go the extra mile: Foci of organisational identification as determinants of different forms of organisational citizenship behaviour among schoolteachers. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 329-341 .
- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). School characteristics that foster organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 15, 387-406.
- DiPaola, M. F., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Goddard, R., Sweetland, S., & Hoy, W. K. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement: A Multi-Level analysis. *Educational Administration Quarterly*, 5, 688-702.
- Howell, J. P. (1997). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement: An historical assessment. *Leadership Quarterly*, 8, 113-116.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 131-133.
- Kerr, S., & Jermier, J. M. (1978). Substitutes for leadership: Their meaning and measurement. *Organizational Behavior and Human Performance*, 22, 375-403.
- Neves, P. C. (2010). Comportamentos de cidadania organizacional em escolas do ensino secundário. *Tese de doutoramento não publicada*. Universidade de Coimbra.
- Oplatka, I. (2006). Going beyond role expectations: Toward an understanding of the determinants and components of teacher organizational citizenship behavior. *Educational Administration Quarterly*, 42, 385-423.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10, 85-97.
- Organ, D. W., & Ryan, K. (1995). A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 48, 775-802.
- Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform* (8ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Borman, W. C. (1996). Meta- analysis of the relationship between Kerr and Jermier's substitutes for leadership and employee job attitudes, role perceptions, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 380-399.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors : A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26, 513-563.
- Sergiovanni, T. J. (1992). Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership*, 49, 41-45.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics, *Educational Administration Quarterly*, 43, 38-66.