



**INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE CONTABILIDADE  
E ADMINISTRAÇÃO  
DO PORTO**

**ANTECEDENTES DOS COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA  
ORGANIZACIONAL – UM ESTUDO EMPÍRICO COM OS  
DOCENTES DO POLITÉCNICO DO PORTO**

**Branca Santos Correia**

**Dissertação de Mestrado**

**Mestrado em Assessoria de Administração**

*Versão final (Esta versão contém as críticas e sugestões dos elementos do júri.)*

**Outubro – 2017**



**INSTITUTO  
SUPERIOR  
DE CONTABILIDADE  
E ADMINISTRAÇÃO  
DO PORTO**

**ANTECEDENTES DOS COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA  
ORGANIZACIONAL – UM ESTUDO EMPÍRICO COM OS  
DOCENTES DO POLITÉCNICO DO PORTO**

**Branca Santos Correia**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto Superior de Contabilidade e  
Administração do Porto para a obtenção do grau de Mestre em Assessoria de  
Administração, sob orientação do Professor Mestre Especialista Paulo Gonçalves e  
Professor Doutor José Morais**

**Outubro – 2017**

## **Resumo**

**Objetivo** - O objetivo deste estudo é analisar e medir os possíveis antecedentes e determinantes dos comportamentos de cidadania organizacional (CCO) dos docentes do Politécnico do Porto.

**Metodologia** - Foi realizado um estudo empírico, com uma amostra de docentes do ensino superior, onde foi utilizada uma pesquisa descritiva, de natureza quantitativa e confirmatória, tendo presente um modelo teórico, suportado pela revisão da literatura sobre o tema, passível de permitir estudar relações entre variáveis latentes. Os dados foram recolhidos por questionário *online*, o qual possibilitou obter uma amostra de 302 respostas válidas. As hipóteses foram testadas através de um modelo confirmatório de equações estruturais.

**Resultados** - Os níveis de associação entre as variáveis estudadas foram confirmados, assim como, a maioria das hipóteses propostas. Foram obtidas diferentes capacidades preditivas das variáveis independentes e interessantes níveis correlacionais entre aquelas. Foi assegurada a validade convergente e discriminante das escalas de medida e uma boa qualidade psicométrica.

**Limitações/implicações** – Os resultados obtidos precisam ser analisados com todo o cuidado, face ao uso de uma amostra de conveniência. A inexistência de trabalhos homólogos, em Portugal, no setor em análise, originou algumas limitações na discussão de resultados. Quanto às implicações teóricas destacamos a relevância e influência de certas variáveis organizacionais nos CCO dos docentes do P.Porto. As implicações práticas do estudo permitem indicar algumas sugestões e recomendações de gestão organizacional educativa para os docentes do P.Porto, inclusive, para os gestores.

**Originalidade/valor** - Este estudo permitiu conhecer que tipo de aspetos organizacionais, em ambiente educativo superior, poderão desencadear CCO dos docentes do P.Porto. Por outro lado, à data, este estudo propôs analisar um (novo) modelo de relações entre variáveis antecedentes e consequentes no âmbito organizacional educativo superior.

**Palavras-chave:** Atratividade e identificação organizacional, satisfação e comprometimento organizacional, comportamento de cidadania organizacional, professor do ensino superior.

## **Abstract**

**Purpose** - The purpose of this study is to analyze and measure the possible antecedents and determinants of organizational citizenship behaviors (OCB) from the teachers of the Polytechnic Institute of Porto.

**Methodology** - We carried out an empirical study, with a sample of higher education teachers, where a descriptive research was used, of quantitative and confirmatory nature, having in mind a theoretical model, supported by the literature review on the subject, able to study relations between latent variables. The data was collected through an online survey, which allowed to obtain a valid sample of 302 answers. The hypotheses were tested using a confirmatory structural equation model.

**Findings** - The levels of association between the studied variables were confirmed, as well as, most of the proposed hypotheses. Different predictive capacities were obtained from the independent variables and interesting correlational levels between them. The convergent and discriminant validity of the measurement scales and a good psychometric quality were ensured.

**Limitations/implications** - The obtained results need to be analyzed with great care, in view of the use of a convenience sample. The lack of homologous work, in Portugal, in the sector under analysis, has led to some limitations in the discussion of results. Regarding the theoretical implications, we highlight the relevance and influence of certain organizational variables in the OCB of the teachers of P.Porto. The practical implications of the study allow us to indicate some suggestions and recommendations of educational organizational management to the teachers of P. Porto, including the managers.

**Originality/value** - This study allowed us to know what kind of organizational aspects, in a higher educational environment, could trigger OCB of the teachers of P.Porto. On the other hand, to date, this study proposed to analyze a (new) model of relations between antecedent and consequent variables in the higher educational organizational context.

**Key Words:** Organizational attractiveness and identification, organizational satisfaction and commitment, organizational citizenship behavior, higher education teacher.

## **Agradecimentos**

Uma nota de agradecimento aos meus Professores Orientadores, Professor Paulo Gonçalves e Professor José Morais, pela orientação atenta e cuidada que devotaram a esta tese, e sem os quais esta não seria possível. Agradeço o apoio, paciência e motivação para sempre fazer melhor.

Tenho que destacar e agradecer o apoio incondicional do meu Marido que, durante todo o percurso, com as palavras certas nos momentos mais turbulentos, fizeram com que nunca desistisse. À minha filha, que embora ainda não tenha idade para entender estas coisas, sempre me acarinhou quando mais precisei. Estou, também, muito grata a todos os meus familiares, em especial à minha Mãe, pelo incentivo recebido e por acreditarem sempre em mim.

Por último, aos meus amigos pela preocupação constante e por me ouvirem e transmitirem confiança em todos os seus conselhos.

Por fim, o meu muito obrigado a todos os que, consciente ou inconscientemente, tornaram este longo caminho mais acessível.

## **Lista de abreviaturas**

AI – Atratividade da Identidade

AMOS – *Analysis of Moments Structures*

ANOVA – Análise da Variância

CCO – Comportamento de Cidadania Organizacional

CFI – *Comparative Fit Index*

CIDOCE – Comportamentos de Cidadania Docente

CL – Cultura

CM – Comunicação

CO – Comportamento Organizacional

CP – Comportamento

CTeSP – Cursos Técnicos Superiores Profissionais

EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior

ES – Ensino Superior

ESE – Escola Superior de Educação

ESEIG – Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão

ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo

ESTGF – Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras

ESTSP – Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto

FC – Fiabilidade Compósita

GFI – *Goodness-of-Fit Index*

GIIP – Grupo Internacional da Identidade Corporativa

H – Hipótese

IC – Identidade Corporativa

IES – Instituições de Ensino Superior

IO – Identificação na Organização

IPP – Instituto Politécnico do Porto

ISCAP – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto

ISEP – Instituto Superior de Engenharia do Porto

IV – Identidade Visual

KMO – *Kaiser-Meyer-Olin*

MADR – Ministro-adjunto e do Desenvolvimento Regional

MEC – Ministro da Educação e Ciência

MEE – Modelação de Equações Estruturais

NFI – *Normed Fit Index*

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

RJIES – Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*

SEM – *Structural Equation Modeling*

SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*

ST – Satisfação no Trabalho

VEM – Variância Extraída Média

$X^2$  – Qui-Quadrado

$X^2/gl$  – Qui-Quadrado / graus de liberdade

## **Índice geral**

Resumo .....	ii
<i>Abstract</i> .....	iii
Agradecimentos .....	iv
Lista de abreviaturas .....	v
Índice geral .....	vii
Índice de figuras .....	x
Índice de tabelas .....	xiii
Índice de quadros.....	xvi
<b>Introdução</b> .....	1
Contextualização.....	2
Questão geral de investigação e objetivos de estudo.....	3
Justificação da investigação e relevância do tema.....	4
Metodologia, hipóteses e modelo de investigação .....	6
Estrutura da dissertação .....	8

## **Enquadramento Teórico**

<b>Capítulo I</b> .....	10
<b>Conceitos organizacionais em análise</b> .....	11
1.1 Identidade corporativa .....	11
1.1.1 Cultura organizacional .....	16
1.1.2 Identidade visual.....	18
1.1.3 Comunicação .....	19
1.1.4 Comportamento organizacional .....	22
1.2 Atratividade da identidade .....	25
1.3 Identificação na organização .....	26
1.4 Satisfação no trabalho.....	28
1.5 Comprometimento organizacional.....	32
1.6 Comportamento de cidadania organizacional.....	34
1.7 Resumo final do capítulo .....	38
<b>Capítulo II</b> .....	39
<b>Ensino Superior</b> .....	40
2.1 Ensino superior português .....	40

2.2 Instituto Politécnico do Porto .....	47
2.3 Profissão professor do ensino superior .....	52
2.4 Resumo final do capítulo .....	59

### Estudo Empírico

<b>Capítulo III</b> .....	60
<b>Metodologia e procedimentos de investigação</b> .....	61
3.1. Metodologia e tipo de pesquisa .....	61
3.2. Conceptualização do modelo da investigação e formulação de hipóteses.....	63
3.2.1. Apresentação do modelo de investigação .....	63
3.2.2. Descrição das variáveis do estudo .....	64
3.2.3. Definição das hipóteses de investigação .....	69
3.3. Instrumento e recolha de dados .....	79
3.3.1. Processo de elaboração do questionário .....	80
3.3.2. Pré-teste do questionário .....	81
3.3.3. Procedimento de administração do questionário e de recolha de dados	81
3.4. População-alvo e amostra .....	82
3.5. Resumo final do capítulo .....	83
<b>Capítulo IV</b> .....	84
<b>Apresentação e análise de resultados</b> .....	85
4.1. Procedimentos de análise de dados.....	85
4.2. Caracterização da amostra .....	89
4.3. Análise da validade e fiabilidade das escalas .....	94
4.3.1. Escala identidade visual .....	94
4.3.2. Escala cultura .....	96
4.3.3. Escala comportamento .....	98
4.3.4. Escala comunicação .....	100
4.3.5. Escala atratividade da identidade .....	102
4.3.6. Escala identificação na organização.....	104
4.3.7. Escala satisfação no trabalho.....	106
4.3.8. Escala comprometimento organizacional.....	109
4.3.9. Escala Comportamento de cidadania organizacional.....	111
4.4. Validade convergente e divergente.....	114

4.5. Sensibilidade das escalas .....	114
4.6. Análise descritiva das escalas .....	115
4.6.1. Resultado descritivo por género .....	115
4.6.2. Resultado descritivo por idade .....	116
4.6.3. Resultado descritivo por habilitações académicas .....	117
4.6.4. Resultado descritivo por área de conhecimento .....	118
4.6.5. Resultado descritivo por categoria profissional .....	120
4.6.6. Resultado descritivo por tempo de serviço.....	120
4.6.7. Resultado descritivo por tipo de contrato.....	121
4.6.8. Resultado descritivo por tempo do contrato.....	122
4.7. Estatística inferencial – teste de hipóteses e modelo de equações estruturais	123
4.8. Discussão dos resultados .....	130
<b>Considerações e Conclusões Finais .....</b>	<b>140</b>
Conclusões e implicações gerais teóricas .....	141
Conclusões e implicações gerais práticas .....	143
Limitações do estudo .....	144
Sugestões de investigação futura .....	145
<b>Bibliografia.....</b>	<b>146</b>
<b>Apêndice .....</b>	<b>162</b>
Apêndice I.....	163
Inquérito por questionário.....	163

## Índice de figuras

Figura 1 – Modelo de investigação proposto.....	7
Figura 2 – Estrutura da dissertação.....	8
Figura 3 – Dimensões da identidade corporativa .....	14
Figura 4 – Níveis da cultura.....	17
Figura 5 – Imagem antiga do Instituto Politécnico do Porto.....	48
Figura 6 – Nova imagem do Instituto Politécnico do Porto .....	48
Figura 7 – Valores P.Porto.....	49
Figura 8 – Colocados na 1.ª fase do CNAES 2016/2017 .....	50
Figura 9 – Evolução de ocupação de vagas no P.Porto .....	51
Figura 10 – Total de colocados nos politécnicos nacionais.....	51
Figura 11 – Número de docentes P.Porto entre 2010/2011 e 2015/2016 .....	52
Figura 12 – Modelo de investigação proposto.....	63
Figura 13 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1a.....	71
Figura 14 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1b .....	72
Figura 15 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1c.....	72
Figura 16 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1d .....	73
Figura 17 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H2 .....	74
Figura 18 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H3 .....	76
Figura 19 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H4 .....	76
Figura 20 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H5 .....	77
Figura 21 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H6 .....	78
Figura 22 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H7 .....	79
Figura 23 – Género .....	89
Figura 24 – Idade .....	89
Figura 25 – Habilitações académicas .....	90

Figura 26 – Área de conhecimento .....	90
Figura 27 – Categoria profissional .....	91
Figura 28 – Estabelecimento de ensino .....	92
Figura 29 – Tempo de serviço .....	92
Figura 30 – Tipo de contrato .....	93
Figura 31 – Tempo do contrato .....	93
Figura 32 – Modelo fatorial confirmatório da escala identidade visual .....	95
Figura 33 – Estrutura fatorial confirmatória da escala cultura (Análise inicial) .....	96
Figura 34 – Estrutura fatorial confirmatória da escala cultura (Análise final) .....	97
Figura 35 – Estrutura fatorial confirmatória da escala comportamento .....	99
Figura 36 – Estrutura fatorial confirmatória e referentes à escala comunicação... ..	101
Figura 37 – Estrutura fatorial confirmatória referente à escala atratividade da identidade .....	103
Figura 38 – Estrutura fatorial confirmatória da escala identificação na organização (Análise inicial) .....	104
Figura 39 – Estrutura fatorial confirmatória da escala identificação na organização (Análise final).....	105
Figura 40 – Estrutura fatorial confirmatória da escala satisfação no trabalho (Análise inicial).....	107
Figura 41 – Estrutura fatorial confirmatória da escala satisfação no trabalho (Análise final) .....	108
Figura 42 – Estrutura fatorial confirmatória da escala de comprometimento organizacional (Análise inicial).....	110
Figura 43 – Estrutura fatorial confirmatória da escala de comprometimento organizacional (Análise final) .....	110
Figura 44 – Estrutura fatorial confirmatória da escala de comportamento de cidadania organizacional.....	113
Figura 45 – Modelo de equações estruturais (Inicial não ajustado) .....	125

Figura 46 – Modelo de equações estruturais (Final ajustado) ..... 128

## Índice de tabelas

Tabela 1 – Definições do constructo identidade corporativa.....	13
Tabela 2 – Subcampos do comportamento organizacional .....	24
Tabela 3 – Definições do constructo comportamento organizacional.....	24
Tabela 4 – Definições do conceito satisfação no trabalho.....	30
Tabela 5 – Funções dos docentes das instituições públicas de ensino superior .....	55
Tabela 6 – Número de docentes ES entre 2006/2016.....	57
Tabela 7 – Docentes por género, subsistema e tipo de ensino.....	58
Tabela 8 – Docentes ensino superior público politécnico, por grupo etário.....	59
Tabela 9 – Vantagens e desvantagens do uso de questionários.....	80
Tabela 10 – Índices de qualidade do ajustamento .....	86
Tabela 11 – Análise fatorial exploratória da identidade visual .....	94
Tabela 12 – Índices de ajustamento da escala identidade visual .....	95
Tabela 13 – Análise da consistência interna alpha de cronbach e fiabilidade compósita da identidade visual.....	95
Tabela 14 – Análise fatorial exploratória da cultura.....	96
Tabela 15 – Índices de ajustamento da escala cultura (Inicial) .....	97
Tabela 16 – Índices de ajustamento da escala cultura (Final) .....	97
Tabela 17 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da cultura.....	98
Tabela 18 – Análise fatorial exploratória do comportamento .....	99
Tabela 19 – Índices de ajustamento da escala comportamento .....	99
Tabela 20 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita do comportamento.....	100
Tabela 21 – Análise fatorial exploratória da comunicação.....	101
Tabela 22 – Índices de ajustamento escala comunicação .....	101

Tabela 23 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da comunicação.....	102
Tabela 24 – Análise fatorial exploratória da atratividade da identidade .....	102
Tabela 25 – Índices de ajustamento escala atratividade da identidade.....	103
Tabela 26 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da atratividade da identidade.....	103
Tabela 27 – Análise fatorial exploratória da identificação na organização.....	104
Tabela 28 – Índices de ajustamento escala identificação na organização (Inicial)	105
Tabela 29 – Índices de ajustamento da escala identificação na organização (Final) .....	105
Tabela 30 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da identificação na organização .....	106
Tabela 31 – Análise fatorial exploratória da satisfação no trabalho (Análise Inicial) .....	106
Tabela 32 – Análise fatorial exploratória da satisfação no trabalho (Análise Final) .....	107
Tabela 33 – Índices de ajustamento da escala satisfação no trabalho (Inicial).....	108
Tabela 34 – Índices de ajustamento da escala satisfação no trabalho (Final).....	108
Tabela 35 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da satisfação no trabalho .....	109
Tabela 36 – Análise fatorial exploratória do comprometimento organizacional...	109
Tabela 37 – Índices de ajustamento escala comprometimento organizacional (Inicial) .....	110
Tabela 38 – Índices de ajustamento escala identificação na organização (Final) .	111
Tabela 39 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita do comprometimento organizacional.....	111
Tabela 40 – Análise fatorial exploratória do comportamento de cidadania organizacional (Análise inicial).....	112

Tabela 41 – Análise fatorial exploratória do comportamento de cidadania organizacional (Análise final) .....	112
Tabela 42 – Índices de ajustamento escala comportamento de cidadania organizacional.....	113
Tabela 43 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita do comportamento de cidadania organizacional .....	113
Tabela 44 – Validade convergente e divergente das escalas .....	114
Tabela 45 – Sensibilidade das escalas - valores do Teste K-S, Assimetria e Curtose .....	115
Tabela 46 – Análise descritiva em função do género .....	116
Tabela 47 – Análise descritiva em função da idade.....	117
Tabela 48 – Análise descritiva em função das habilitações académicas .....	118
Tabela 49 – Análise descrita em função da área de conhecimento .....	119
Tabela 50 – Análise descritiva em função da categoria profissional.....	120
Tabela 51 – Análise descritiva em função do tempo de serviço.....	121
Tabela 52 – Análise descritiva em função do tipo de contrato .....	122
Tabela 53 – Análise descritiva em função do tempo de contrato .....	123
Tabela 54 – Matriz de Correlações de Pearson .....	124
Tabela 55 – Índices de ajustamento do modelo de equações estruturais (Inicial não ajustado) .....	126
Tabela 56 – Resultados relativos ao modelo de equações estruturais (modelo Inicial) .....	127
Tabela 57 – Índices de ajustamento do modelo de equações estruturais (Final ajustado) .....	128
Tabela 58 – Resultados relativos ao modelo de equações estruturais (modelo final ajustado) .....	130
Tabela 59 – Tabela resumo das hipóteses em estudo .....	143

## Índice de quadros

Quadro 1 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável identidade visual.....	64
Quadro 2 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável cultura ..	65
Quadro 3 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável comportamento .....	65
Quadro 4 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável comunicação .....	66
Quadro 5 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável atratividade da identidade.....	66
Quadro 6 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável identificação na organização .....	67
Quadro 7 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável satisfação no trabalho .....	67
Quadro 8 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável comprometimento organizacional .....	68
Quadro 9 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável comportamento de cidadania organizacional .....	68

**“O comportamento do humano flui a partir de três fontes principais: o desejo, a  
emoção e o conhecimento.”**

Platão

# Introdução

## Contextualização

Perante uma realidade complexa e extremamente competitiva, como aquela em que vivem as organizações, também as Instituições de Ensino Superior (IES) sentem, hoje em dia, a necessidade de desenvolver estratégias sustentáveis e proactivas, como capacidade de resposta às exigências da sociedade civil e empresarial.

Uma dessas estratégias passa pela gestão da identidade corporativa. Como organização, o Instituto Politécnico do Porto (P.Porto) possui, também, a sua própria identidade, a qual tem de gerir, de forma a melhorar a sua atratividade a nível económico, social e educativo.

Melewar e Akel (2005) referem que a educação superior é um serviço cada vez mais competitivo e suscetível de ser comercializado em todo o mundo, o que faz com que as IES tenham de saber competir entre si, não só, de forma a atrair estudantes, mas, igualmente, a atrair e reter um corpo docente de qualidade. Machado et al. (2014) referem que os professores são um recurso fundamental para as IES, tendo um papel importante na concretização da missão e dos objetivos da instituição que representam. Desta forma, uma gestão cuidada da identidade da organização educativa pode proporcionar às IES uma imagem percebida pelos seus *stakeholders*, mais sólida e coerente, aumentando o seu nível de competitividade no mercado permitindo porventura, aos seus docentes, sentirem a necessidade de estar mais identificados, satisfeitos e comprometidos.

No entanto, o ensino superior (ES) português tem sido alvo de grandes mudanças nos últimos anos, as quais, incluem o processo de Bolonha, alterações do regime jurídico das IES e, também, mudanças na carreira docente (Machado, et al., 2014), com possível impacto na perceção e na atratividade e identidade em ser docente. Paralelamente, nos últimos anos, em Portugal, tem ocorrido um envelhecimento cada vez maior dos docentes do ES e uma diminuição do número destes. Contudo, a expansão do ES, o aumento do número de alunos e o advento de novas abordagens e competências pedagógicas, oferecidas pela tecnologia, apontam para a necessidade do professor do ES questionar a sua satisfação no trabalho e o seu nível de comprometimento com a sua instituição, como cenário cada vez mais premente. As abordagens multidisciplinares, os programas internacionais e a integração de novas tecnologias, aumentam também a complexidade da tarefa de ensino (Hénard & Roseveare, 2012).

Da mesma forma, os *rankings*, o processo das creditações e a contínua necessidade de se atrair e de garantir a empregabilidade e colocação dos alunos, influenciam, também, a dinâmica do ES.

Neste contexto de mudanças, as IES e especialmente, os seus docentes, necessitam de se adaptar, como forma de responder aos desafios internos e externos, podendo isso, potenciar uma transformação dos seus comportamentos, em especial os comportamentos de cidadania organizacional dos docentes do ES.

### **Questão geral de investigação e objetivos de estudo**

A identidade corporativa traduz o modo como a organização atua sobre as suas atividades e como esta se comporta, pensa, sente e interage com o mundo externo, através dos seus funcionários (Bendixen & Abratt, 2007). Esta identidade refere-se às características únicas de uma organização, à sua importância estratégica e ao modo como estão enraizadas no comportamento dos seus membros (Van Riel & Balmer, 1997).

Cada vez mais os gestores das organizações entendem que uma identidade corporativa estratégica, bem gerida, pode ajudar as instituições a desenvolver uma vantagem competitiva em relação aos seus concorrentes (Olins, 1995). Assim as IES precisam, também, de desenvolver vantagens competitivas, com base num conjunto de características únicas, e comunicar estas de forma eficaz e consistente a todas as suas partes interessadas, incluindo aos seus docentes. Deste modo, as organizações de ES deverão ter em conta que os funcionários desempenham um papel muito importante em todo este processo, sendo que, serão estes a dar "alma" e "propósito" à organização (Heaney & Heaney, 2008).

Nas palavras de Morgado (2006, p. 217), “o papel que os professores desempenham é essencial para mudar/melhorar as instituições de ensino e, por consequência, o próprio fenómeno educativo”. Assim, quanto maior for a importância atribuída à educação no desenvolvimento nacional e regional, maior prioridade deve ser atribuída aos professores e à sua situação profissional. Neste contexto, a construção de uma identidade corporativa consistente não pode ser subestimada no setor da educação, contribuindo esta para a formação da imagem, a qual, por sua vez, pode fortalecer a atratividade da IES (Oliva & Prieto, 2015), tornando-a atrativa também para os seus docentes.

Demir (2014) refere que docentes mais identificados com a sua IES exibem, por sua vez, mais comportamentos de cidadania organizacional. Assim, e segundo DiPaola e Tschannen-Moran (2001), o sucesso das escolas depende fundamentalmente dos professores que voluntariamente estão dispostos a ir mais além das suas funções.

Face ao exposto é formulada a seguinte questão geral de investigação:

Será que existe alguma relação entre os comportamentos de cidadania organizacional dos professores de uma IES e os seus níveis de satisfação no trabalho, comprometimento organizacional, identificação organizacional e atratividade da identidade na escola?

Neste contexto, o objetivo geral deste estudo será analisar e testar um modelo, suscetível de compreender e explicar, que possíveis dimensões da identidade corporativa do P.Porto, poderão influenciar a atratividade e, conseqüentemente, a identificação organizacional, por parte dos docentes do P.Porto, e se essa identificação poderá, eventualmente, exercer influência na satisfação no trabalho, comprometimento organizacional e comportamentos de cidadania organizacional.

Para a concretização do propósito geral, deste trabalho, enunciamos os seguintes objetivos secundários, designadamente:

- analisar o conceito de identidade corporativa e suas dimensões, a atratividade da identidade, a identificação na organização, a satisfação no trabalho, o comprometimento e o comportamento de cidadania organizacional;
- analisar empiricamente as relações e capacidades preditivas entre variáveis e/ou constructos estudados;
- analisar as variáveis em estudo do ponto de vista sóciodemográfico e verificar se existem diferenças significativas;
- investigar e relacionar variáveis latentes antecedentes e conseqüentes, a partir do modelo identificado no estudo;

### **Justificação da investigação e relevância do tema**

São vários os estudos, sobretudo internacionais, que identificam mais-valias de uma correta gestão da identidade corporativa, associando esta com a atratividade da identidade (Arendt & Brettel, 2010; Bravo & Matute, 2016), à identificação com a organização (Wieseke, Ullrich, Christ, & Dick, 2007; Punjaisri & Wilson, 2011; Bravo & Matute, 2016), à

satisfação no trabalho (Netemeyer, Boles, McKee & McMurrian, 1997; King & Grace, 2010; Nezhad & Gayem, 2015), ao comprometimento organizacional (Saks, 2006; Gautam, Dick & Wagner, 2004) e aos comportamentos de cidadania organizacional (Netemeyer, Boles, McKee & McMurrian, 1997; Saks, 2006).

Contudo, em termos do setor do ES, sobretudo, a nível nacional, são várias as lacunas de estudos sobre esta temática, sendo que, mesmo em estudos internacionais existe, também, alguma escassez de investigação em termos do ES (Pinar, Trapp, Girard, & Boyt, 2011; Melewar & Akel, 2005; Alessandri, Yang, & Kinsey, 2007), em comparação com outros setores. Principalmente, estudos que analisem a identidade corporativa como, eventual, fio condutor de uma identificação com a organização, de forma a criar atitudes e comportamentos positivos nos docentes do ES.

Assim, a pertinência deste trabalho é conhecer a perceção dos professores do ES, um dos públicos mais importantes das IES, em relação a dimensões da gestão de identidade, as quais, poderão levar a uma maior atratividade e identificação que estes têm para com a sua escola; por outro lado, importa saber se aquelas, poderão, influenciar os seus comportamentos, níveis de satisfação no trabalho e comprometimento organizacional. Este é um tema de maior interesse, devido à intensificação da concorrência, às mudanças do ES e a uma necessidade de maior eficiência do sistema de ES, como possíveis problemas que afetarão os níveis de integração e satisfação no trabalho dos docentes das IES.

Esta situação vem reforçar a oportunidade, motivação e interesse investigativo sobre esta temática. Deste modo, este estudo constitui uma primeira reflexão, a nível nacional, sobre possíveis antecedentes dos comportamentos de cidadania organizacional, com base numa amostra de professores do ES nacional, sendo que, a escolha do P.Porto, como unidade de análise, se deve à sua dimensão e crescimento, seja pelo número de alunos ou pelo número de docentes que nela trabalham. O desejo e o desafio de analisar e promover maior conhecimento, sobre que fatores poderão determinar comportamentos de cidadania organizacional, nos docentes do ES, são fatores motivacionais para o desenvolvimento deste estudo.

Neste contexto, espera-se que este estudo possa servir como alguma orientação, para os gestores do ES Politécnico, em especial, para o P.Porto e às Presidências de cada escola do P.Porto.

## **Metodologia, hipóteses e modelo de investigação**

Este estudo traduz uma pesquisa quantitativa, descritiva e confirmatória.

O desenvolvimento da metodologia adotada para este trabalho ocorre em duas etapas. Na primeira, realizamos uma revisão de literatura sobre o tema, efetuando uma extensiva investigação de fontes secundárias, utilizando, para o efeito, artigos científicos, livros, bases de dados e repositórios científicos, tais como a *Elsevier*, *Emerald insight* e *Scopus*, trabalhos e *websites* académicos. Na segunda parte desenvolvemos e adaptamos um instrumento de medida com o objetivo de medir a realidade estudada.

Para a concretização dos objetivos de estudo e para fornecer resposta à questão geral de investigação, são propostas as seguintes hipóteses operacionais de estudo:

**H1(+):** A gestão da identidade corporativa do P.Porto influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade desta IES

**H1a(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da identidade visual, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

**H1b(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da cultura, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

**H1c(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio do comportamento, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

**H1d(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da comunicação, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

**H2(+):** A atratividade da identidade do P.Porto influencia positiva e diretamente a identificação com a organização por parte dos seus docentes

**H3(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente a satisfação no trabalho dos seus docentes

**H4(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente o comprometimento organizacional dos seus docentes

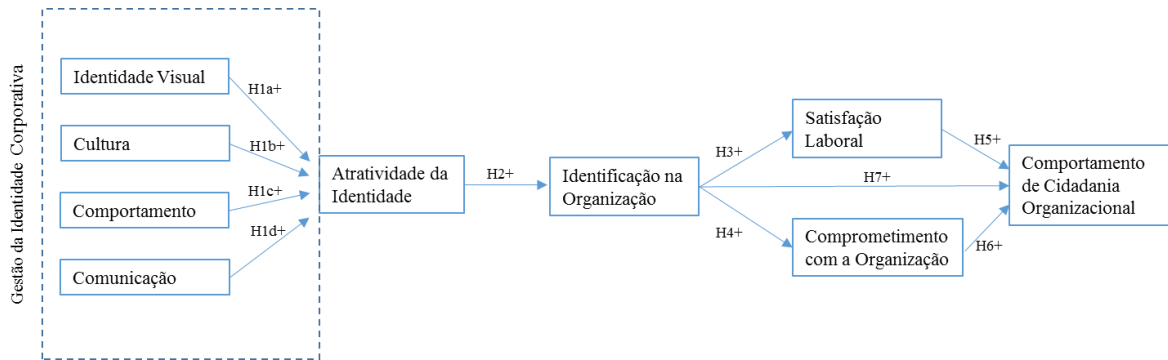
**H5(+):** A satisfação no trabalho dos docentes do P.Porto influencia positiva e diretamente os seus comportamentos de cidadania organizacional

**H6(+):** O comprometimento organizacional com o P.Porto influencia positiva e diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos seus docentes

**H7(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos seus docentes

Na Figura 1 apresentamos o modelo de investigação proposto, de acordo com as hipóteses propostas.

Figura 1 – Modelo de investigação proposto

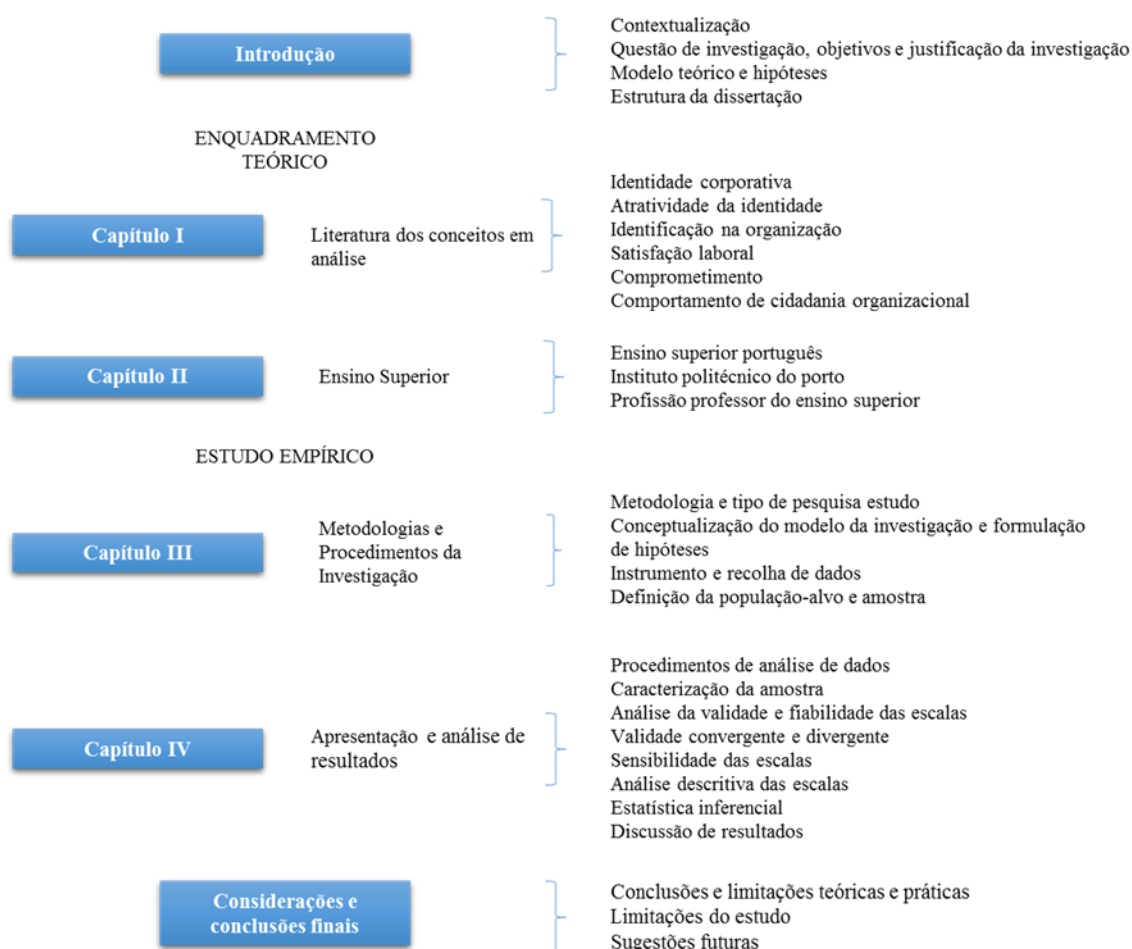


Fonte: elaboração pessoal

## Estrutura da dissertação

Esta dissertação encontra-se estruturada em capítulos, repartidos em duas partes: fundamentos teóricos e estudo empírico. Além da introdução ao trabalho e conclusões finais, o trabalho está estruturado em quatro capítulos, conforme indicado de forma resumida na figura seguinte:

Figura 2 – Estrutura da dissertação



Fonte: elaboração pessoal

O capítulo I e II são partes constituintes do enquadramento teórico. No primeiro é feito o enquadramento teórico dos conceitos em estudo que têm por base a revisão da literatura sobre os mesmos.

No capítulo II é feito um enquadramento e análise do ES português e em seguida, apresentamos uma breve análise do Instituto Politécnico do Porto. Neste mesmo capítulo é

feita um enquadramento sobre o que é ser professor no ES, e igualmente, uma análise sociodemográfica dos docentes do ensino superior politécnico, correspondente aos anos de 2001 a 2015.

Em seguida, apresentamos o estudo empírico, do qual fazem parte o capítulo III e IV.

No capítulo III, são descritas as metodologias e os procedimentos e desenho de investigação.

No capítulo IV, será feita a descrição dos procedimentos de análise de dados, assim como a caracterização da amostra e a análise da qualidade psicométrica das escalas de medida utilizadas. Por fim, será feita a análise das hipóteses de investigação, com base num modelo de equações estruturais.

Por último, serão apresentadas as conclusões teóricas e práticas finais deste estudo, as limitações do mesmo, assim como, as sugestões de investigação para futuros trabalhos, terminando o trabalho com a apresentação das referências bibliográficas utilizadas.

## Capítulo I

## **Conceitos organizacionais em análise**

Como forma de contextualização do problema geral de investigação, apresentado, segue-se uma análise dos conceitos abordados neste estudo.

### **1.1 Identidade corporativa**

Balmer e Stotvig (1997) afirmam que o principal objetivo da gestão da identidade corporativa é garantir vantagem competitiva a organização. Uma gestão eficaz da identidade afeta positivamente a marca corporativa, contribuindo para a reputação e favorecendo o relacionamento com todos os intervenientes.

Segundo Van Riel (1995) a identidade corporativa é a auto-apresentação de uma organização, consistindo nas pistas que esta oferece sobre si mesma, através do comportamento, da comunicação e do simbolismo.

A identidade corporativa refere-se ao que os membros percebem, sentem e pensam sobre a sua organização. Supõe-se que seja uma compreensão coletiva e comumente compartilhada dos valores e características distintivas da organização (Hatch & Schultz, 1997). A necessidade de uma análise aprofundada para descodificar a essência da construção da identidade corporativa e a sua proveniência levou académicos e profissionais a examinar profundamente este conceito (Cornelissen & Elving, 2003).

Sendo que, o (re)conhecimento da importância conceptual deste constructo foi reforçado pela fundação do Grupo Internacional da Identidade Corporativa (GIIP), uma associação que junta académicos e profissionais da Gestão, do Marketing e da Comunicação, interessados no fenómeno. O GIIP assinou, em Fevereiro de 1995, uma declaração de princípios sobre o sentido e a relevância do conceito de identidade nas organizações, que ficou conhecida como a Declaração de Strathclyde<sup>1</sup> (Ruão, 2008), a qual expressa que:

“Toda a organização tem uma identidade. Esta articula o *ethos* organizacional, objetivos e valores presentes num sentido de individualidade, que pode ajudar a diferenciar a organização num ambiente competitivo. Quando bem gerida, a identidade corporativa pode ser um meio de integração das principais

---

<sup>1</sup> A Declaração foi assinada em 1995, no Reino Unido, por alguns dos mais conceituados investigadores e consultores da área da identidade corporativa.

disciplinas e atividades essenciais ao sucesso organizacional. Pode igualmente proporcionar a coesão visual necessária à harmonia de todas as comunicações corporativas, e resultar numa imagem consistente com o *ethos* e o carácter definidor da organização.

Se gerir bem a identidade corporativa, uma organização pode construir um entendimento e um empenhamento com os seus diversos *stakeholders*. E isto é manifesto na capacidade de atração e retenção dos clientes e funcionários, de desenvolver alianças estratégicas, de conseguir apoio financeiro dos mercados, e de gerar um sentido de orientação.

A identidade corporativa difere do conceito de marca no marketing tradicional, pois preocupa-se com todos os *stakeholders* da organização e com as formas multifacetadas como uma organização comunica.”<sup>2</sup>

Esta declaração faz uma referência implícita ao carácter multidisciplinar deste conceito, mostrando uma forte ligação entre o marketing, a comunicação corporativa e o comportamento organizacional, (Van Riel & Balmer, 1997; Balmer & Wilson, 1998; Simões, Dibb, & Fisk, 2005; Balmer, 2008). Estudos mais recentes, como o de Ruão (2008) e Gioia, Patvardhan, Hamilton, e Corley (2013), continuam a confirmar esta perspectiva interdisciplinar. Apesar da importância visível deste constructo a falta de clareza que rodeia este conceito acaba por dificultar a sua definição, não existindo consenso entre os académicos.

A existência de vários modelos, opiniões e definições sobre a formação e a gestão da identidade corporativa trouxe consigo diferentes abordagens e perspetivas. Mediante o exposto, é apresentado na Tabela 1, uma síntese de algumas das definições relacionadas com a identidade corporativa, para uma leitura mais simplificada e de acordo com a revisão da literatura efetuada.

---

<sup>2</sup> Versão traduzida, de modo livre, por Ruão (2008), retirada da declaração original, que foi aprovada na Universidade de Strathclyde, in Jonh Balmer e Alan Wilson (1998, p.16).

Tabela 1 – Definições do constructo identidade corporativa

AUTOR	DEFINIÇÃO
<b>Erikson (1956)</b>	meio através do qual o caráter de uma empresa é transportado para diferentes públicos.
<b>Dowling (1986) ; Dowling (2001)</b>	modelo conceptual focado na formação da imagem corporativa; conjunto de nomes, marcas, símbolos e outras manifestações visuais e concretas da realidade da empresa.
<b>Gioia e Thomas, (1996)</b>	percepção comum do que uma organização faz e como funciona, gerando uma identificação das pessoas (internas e externas) com a organização, os seus objetivos e realizações.
<b>Van Riel e Balmer (1997)</b>	apresentação de três dimensões da identidade corporativa: identidade visual, comunicação e comportamento. Além disso, criaram a <i>ROIT (Rotterdam Organizational Identification Test)</i> , que identifica as variáveis que influenciam a identificação dos colaboradores para com a organização.
<b>Hatch e Schultz (1997)</b>	conceito que demonstra o <i>ethos</i> corporativo, objetivos e valores, apresentando um sentimento de individualidade que pode ajudar a diferenciar uma organização dos seus concorrentes.
<b>Alessandri (2001)</b>	modelo onde a identidade corporativa é vista como uma abordagem de baixo para cima ( <i>bottom-up</i> ), uma vez que a missão de uma empresa afeta identidade, identidade afeta imagem e a imagem, o que, por sua vez, gera a reputação ao longo do tempo.
<b>Simões, Dibb e Fisk (2005)</b>	gestão da identidade corporativa inclui a disseminação da missão e valores, a implementação de uma imagem consistente e a implementação de uma identidade visual.
<b>Melewar e Karaosmanoglu (2006)</b>	a identidade corporativa é a apresentação de uma organização aos seus <i>stakeholders</i> . Incorpora dimensões como a comunicação, identidade visual, cultura, comportamento, estrutura, identidade da organização e a estratégia da mesma.
<b>Balmer (2008)</b>	relata uma “verdadeira explosão discursiva” em torno do conceito de identidade corporativa e propôs os “pontos de vista da identidade corporativa” apoiando cada um numa questão crucial para ajudar os altos executivos a compreender e gerir questões relacionadas
<b>Gioia, et al. (2013)</b>	apresentação do conceito como dinâmico, fluido e efêmero, sendo um conceito complexo com acentuada variabilidade sobre o modo como deverá ser estudado

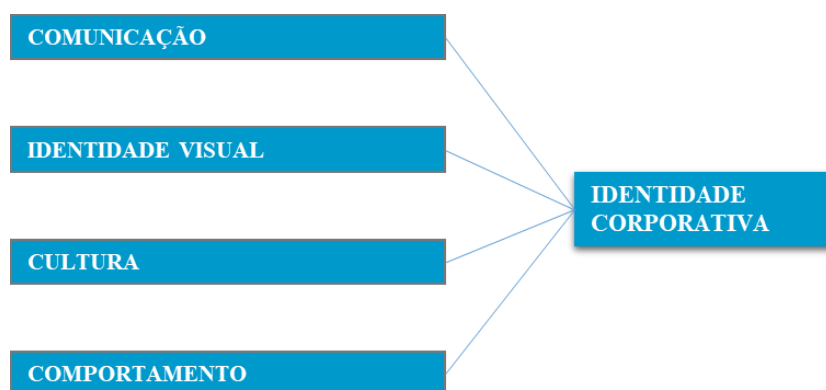
Fonte: elaboração pessoal

Assim, é opinião comum, entre os vários investigadores, que a identidade corporativa deve ser estudada tendo em conta a sua perspetiva multidimensional e a sua gestão, deverá ser feita de forma integrada. Desta forma e após a análise da literatura, esta sugere que as dimensões identidade visual, cultura, comportamento e comunicação são as mais consideradas, na maior parte dos estudos nesta área.

Neste contexto, os trabalhos efetuados por Van Riel e Balmer (1997), que identificaram a identidade visual, a comunicação e o comportamento; Melewar e Jenkins (2002) e Melewar e Akel (2005), relacionaram a identidade visual, a cultura, o comportamento, a comunicação e as condições do mercado; Melewar e Karaosmanoglu (2006), que identificaram as dimensões comunicação, identidade visual, cultura, comportamento, estrutura, identidade e estratégia; Melewar, Bassett, e Simões (2006), que usaram como ponto de partida o modelo referido por Melewar e Jenkins (2002), focaram o seu estudo unicamente nas dimensões da identidade visual e comunicação e, por fim, Bravo, Matute, e Pina (2016), que consideraram no seu modelo as dimensões cultura, identidade visual e comunicação como constituintes/representantes da identidade corporativa.

Embora no nosso estudo tenhamos optado por não utilizar a dimensão, condições de mercado, iremos utilizar como ponto de partida o modelo de Melewar e Akel (2005), que tem como base o de Melewar e Jenkins (2002), por representar as quatro dimensões mais abordadas na literatura, conforme poderemos ver na seguinte figura.

Figura 3 – Dimensões da identidade corporativa



Fonte: Adaptado de Melewar Jenkins (2002)

Analisando concretamente cada dimensão poderemos ver que são vários os autores que relacionam a comunicação com a identidade corporativa: (Van Riel, 1995; Van Riel &

Balmer, 1997; Balmer,1998; Balmer & Dinnie,1999; Melewar & Akel, 2005; Ruão, 2008; Balmer, 2008; Suvatjis, Chernatony, & Halikias, 2012).

A comunicação corporativa é o termo que engloba todas as formas de comunicação que uma organização utiliza para comunicar com todas as suas partes interessadas. Assim, todas as mensagens provenientes de uma organização, tudo o que ela produz e todas as atividades nas quais está envolvida irão servir para moldar a percepção feita pelos seus *stakeholders* (Melewar & Karaosmanoglu, 2006).

A identidade visual engloba todos os elementos visuais relacionados com a organização, nomeadamente: o nome da organização, *slogan*, logótipo/símbolos, cores e tipografia (Melewar & Karaosmanoglu, 2006). Baker e Balmer (1997) afirmam que a identidade visual tem dois propósitos fundamentais: em primeiro lugar representa os valores e a filosofia da organização; em segundo lugar dá suporte à comunicação corporativa.

A cultura, segundo Melewar e Karaosmanoglu (2006) engloba elementos como a filosofia, missão, valores, princípios, orientações, história e cultura nacional. Embora não existam empresas com uma boa ou má cultura, a disseminação da missão e dos valores pode levar a um forte comprometimento organizacional e satisfação dos funcionários (Bravo, et al. 2016).

O comportamento é outro aspecto imaterial da identidade corporativa. Melewar e Karaosmanoglu (2006), afirmam, com base na revisão da literatura, tal como é sugerido por muitos investigadores, que a totalidade das ações e comportamentos de uma empresa são um elemento fundamental da sua identidade, sejam estes particulares, dos funcionários e membros da direção ou da organização, como um todo.

Quanto ao estudo da identidade corporativa no setor da educação, este tem-se revelado, cada vez mais importante. Na última década, a identidade corporativa acabou por se tornar num tema proeminente nas universidades de todo o mundo, pela sua associação à gestão estratégica das organizações, à gestão de marca ou à comunicação estratégica. Com o aumento da concorrência, as universidades são estimuladas a projetar uma imagem positiva, perante as suas partes interessadas, sejam elas internas e externas. Portanto, estas instituições começam a desenvolver e a implementar programas de identidade corporativa, como parte da sua estratégia e áreas educativas.

No estudo efetuado por Melewar e Akel (2005), sobre a percepção dos docentes do ES, é evidenciado que estes admitem não ter um elevado conhecimento da sua IES em alguns aspetos. Por outro lado, evidenciou-se que os docentes estão expostos aos elementos visuais

e à comunicação efetuada pela IES, bem como, conhecem a cultura corporativa da universidade e as ações desenvolvidas na mesma.

Este trabalho de Melewar e Akeel (2005), na área ensino superior, concluiu que a identidade corporativa é uma fusão de vários elementos. Os elementos sugeridos neste estudo, sobre a universidade de Warwick, são, conforme referido anteriormente, a comunicação, a identidade visual, o comportamento, a cultura e as condições de mercado, no entanto, os autores evidenciam que do ponto de vista da gestão, seria um fracasso assumir um único elemento como mais importante, em relação a outros.

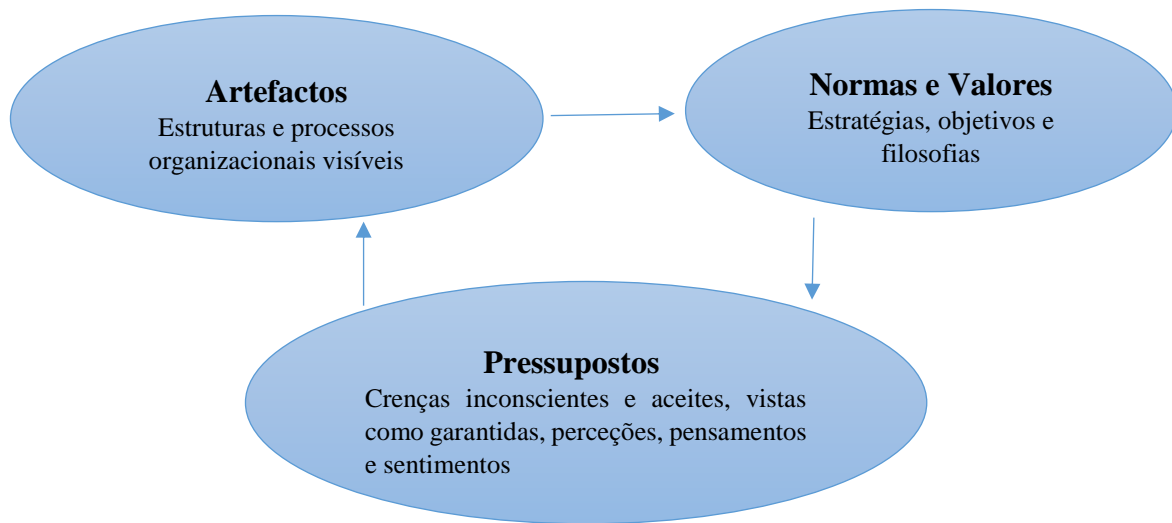
Podemos dizer que este constructo, a identidade corporativa, tem então, um carácter complexo, sendo que os seus vários elementos, dimensões pilares da identidade corporativa, obrigando, assim, a uma abordagem multidimensional deste conceito.

#### 1.1.1 Cultura organizacional

Uma das dimensões mais relevantes da gestão da identidade é a cultura. Esta dá a uma organização uma identidade única, trazendo significado e contexto às atividades realizadas na organização (Gagliardi, 1986). Desta forma o papel principal da cultura é o de dar um sentimento de identidade e tradição aos membros da organização, fazendo, com que todos se sintam portadores do mesmo núcleo de valores, partilhando ideias claras sobre o que são os comportamentos aceitáveis e inaceitáveis, no contexto da sua organização (Camara, Guerra & Rodrigues, 1998). Chiavenato (1994, p. 252) afirma que “a cultura representa o ambiente de crenças e valores, costumes, tradições, conhecimentos e práticas de convívio social e relacionamento entre as pessoas.” Assim, a cultura é uma experiência psicológica do indivíduo, relacionada com os pressupostos, crenças, valores, atitudes, normas e comportamentos (Nazir, Shafi, Qun, Nazir, & Tran, 2016).

Edgar Schein, um dos investigadores mais referenciados no estudo da cultura, mostra nas suas investigações a forma como a cultura nacional, organizacional e ocupacional influenciam o desempenho organizacional. Schein (2004) desenvolveu um modelo de cultura organizacional que torna a cultura mais visível dentro de uma organização, mostrando como esta é aprendida, transmitida e mudada. Para isto, dividiu este constructo em três níveis, conforme poderemos ver na figura seguinte:

Figura 4 – Níveis da cultura



Fonte: adaptado de Schein (2004)

Na Figura 4 podemos observar que no primeiro nível, os artefactos marcam a “superfície” da organização (Shein, 2004). São os elementos visíveis da organização, como logotipos, arquitetura, estrutura, processos, roupas corporativas, comportamento visível dos seus funcionários, entre outros. Estes não são apenas visíveis para os funcionários, mas, também, visíveis e reconhecíveis para terceiros. Quanto ao segundo nível, as normas e os valores, dizem respeito aos padrões, valores e regras de conduta, a forma como a organização expressa as suas estratégias, objetivos, filosofias e missão. O último nível, referente aos pressupostos básicos, são as crenças, percepções, pensamentos e sentimentos inconscientes, assumidos como verdadeiros.

Ainda nas palavras de Shein (2004), a cultura organizacional é caracterizada como os pressupostos básicos que determinado grupo, descobre ou desenvolve no seu processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que estes pressupostos tenham funcionado bem, o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros, como a maneira correta para se perceber, pensar e sentir em relação àqueles problemas.

Outra definição que vai ao encontro dos estudos de Schein é a de Bilhim (2008, p. 185), a qual, refere que “a cultura é intangível, implícita, dada como certa, onde cada organização desenvolve pressupostos, compreensões e regras, que guiam o comportamento diário no local de trabalho”.

A cultura desempenha, assim, várias funções numa organização. Destas destacamos quatro, referidas por Robbins (2009). Em primeiro lugar, a definidora de fronteiras, isto é, cria distinções entre uma organização e as outras. Em segundo lugar, indo ao encontro do que já fora referido por outros investigadores, cria um sentimento de identidade nos seus trabalhadores. Em terceiro lugar a cultura funciona como veículo facilitador do comprometimento com algo maior que os interesses individuais de cada um. Por último, estimula a estabilidade do sistema social.

Assim, podemos dizer que a cultura é o que permite a existência de coesão numa organização. Deste modo, todas as organizações, por mais simples que sejam, possuem uma cultura própria que, por ação de muitas variáveis, manifestam os seus valores, crenças, tradições e símbolos, que irão determinar quais os comportamentos (in)aceitáveis dentro da organização.

#### 1.1.2 Identidade visual

A identidade visual de uma organização é considerada o elemento formal da imagem organizacional, sendo o seu objetivo primordial a criação de imagens ou símbolos associados à organização (toda a parte gráfica de uma organização incluindo a nomenclatura, logo, *lettering*, cores). Mas, ao papel do simbolismo é agora atribuído um papel maior, que se desenvolve, a partir do seu propósito original, o de aumentar a visibilidade organizacional, para uma posição onde é visto como tendo um papel na comunicação da estratégia corporativa (Van Riel e Balmer, 1997). Assim, a identidade visual é parte da identidade mais profunda de um grupo, tornando-se o sinal externo do compromisso interno, servindo, como a forma de lembrar ao grupo o seu propósito real, de acordo com Olins (1978; citado por Shee e Abratt, 1989). A perceção dos funcionários sobre os símbolos corporativos e seus significados é crucial (Berry, 2000), porque o aspecto visual da identidade indica fortemente a cultura e os valores da empresa.

Conforme referido por Shee e Abratt (1989), a identidade visual deve ser o sinal exterior de um empenhamento mais profundo. Isto é, deve constituir a expressão daquilo que Melewar e Akel (2005) identificam como as raízes históricas da instituição, a sua personalidade e a sua estratégia organizacional.

Mais recentemente, um número cada vez maior de instituições de ensino superior começou a desenvolver e a implementar verdadeiros programas de gestão da identidade visual, como parte da sua estratégia de crescimento e expansão (Baker & Balmer, 1997).

No contexto do ensino superior Baker e Balmer (1997) realizaram um estudo específico na Universidade de Strathclyde, onde descrevem o desenvolvimento de um programa de identidade corporativa e, em particular, a adoção de uma nova identidade visual. Neste estudo é referido pelos autores que para os *stakeholders* da universidade, o uso consistente de uma identidade visual ajuda a transmitir a dimensão, força e reputação dessa mesma instituição. Desta forma, esta instituição de ensino superior, reconsiderou uma nova estratégia quanto à sua identidade visual, ilustrando, assim, a importância do valor da auditoria visual como ferramenta de investigação aplicada. O estudo destaca a importância que a identidade visual traz para a formulação da estratégia, além de revelar o simbolismo como um elemento significativo do *mix* de identidade corporativa.

Segundo explicam Ruão e Carrillo (2005, p. 86), “os elementos visuais devem ser manifestações visíveis de um sentido organizacional mais profundo, constituído de trocas de ‘impressões’ entre o ambiente interno e o externo”, fazendo com que a imagem consista no conjunto de significados, pelos quais a organização é conhecida. Como explica Ruão (2008), a identidade/imagem acabou por se destacar um pouco por todas as universidades com o decorrer do tempo, tendo em conta um planeamento estratégico mais exigente, a par de uma cada vez maior aposta na comunicação.

### 1.1.3 Comunicação

A comunicação é um dos elementos fundamentais para o funcionamento de uma organização, sobretudo, porque a crescente globalização da economia levou as organizações a enfrentarem novos desafios, (Rasquilha & Caetano, 2007). Nas palavras de Likert (1961, p. 63) “a comunicação é amplamente reconhecida como um dos mais importantes processos de administração”.

Já para Kreps (1990; citado por Ruão, 1999, p. 5), a comunicação organizacional é:

“o processo através do qual os membros de uma organização reúnem informação pertinente sobre esta e sobre as mudanças que ocorrem no seu interior, e a fazem circular endógena e exogenamente. A comunicação permite às pessoas gerar e partilhar informações, que lhes dão capacidade de cooperar e de se organizarem”.

As organizações são redes de pessoas que comunicam entre si. Em todas as organizações as comunicações fluem vertical e horizontalmente, interna e externamente, formal e informalmente, ligando os funcionários entre si, às várias áreas de gestão e aos recursos externos da organização (Van Riel & Fombrun, 2007). Assim, a comunicação acaba por funcionar com uma “ponte” que faz a ligação entre todos os níveis dentro de uma organização. Este mesmo pensamento é partilhado por Ballard e Seibold (2004).

Uma gestão da comunicação eficaz ajuda à vinculação, dos e entre funcionários, criando relacionamentos positivos e ajudando a ajustar as atitudes e os comportamentos dos funcionários no seu local de trabalho, (Wyatt, 2009, 2010).

A comunicação abrange todos os componentes escritos, verbais e visuais, incluindo os aspetos das comunicações de marketing externas (publicidade, eventos, etc.) e comunicações corporativas internas (relatórios, apresentações, estacionário, etc.) (Van Riel, 1995). Ainda nas palavras de Van Riel (1995. p. 26) é argumentado que uma definição que inclua e dê importância ao público-alvo da empresa é o mais relevante, pois:

“...a comunicação corporativa é um instrumento de gestão através do qual todas as formas conscientemente utilizadas de comunicação interna e externa são harmonizadas da forma mais eficaz e eficientemente possível, de modo a criar uma base favorável para os relacionamentos com os grupos dos quais a organização é mais dependente”.

Desta forma a obtenção de uma vantagem competitiva requer a integração das comunicações internas e externas (Simões, Dibb & Fisk, 2005; Melewar & Karaosmanoglu, 2006). Para Aaker e Joachimsthaler (2000, p. 89), “um dos passos fundamentais necessários para a implementação de uma identidade de marca é comunicá-la aos membros e parceiros organizacionais”. Conceitos como identidade, imagem e reputação desempenham um papel central na comunicação corporativa, pois comunicar mensagens credíveis e consistentes em todas as plataformas corporativas é essencial para a construção de uma forte reputação e confiança (Johan & Noor 2013). Também para Cornelissen (2004) a identidade e a reputação são conceitos associados à comunicação, mas na sua opinião existem muitos mais, como: missão, visão, objetivos corporativos, estratégia e integração. Desta forma a comunicação organizacional foca-se na organização com um todo, tendo como tarefa a forma como esta se apresenta a todos os seus públicos.

Quanto à importância da comunicação interna e externa, podemos referenciar o estudo efetuado por de Ridder (2004), onde se evidencia a importância que a comunicação tem para

a criação de um espírito comunitário dentro da própria organização e, mais importante ainda, que este sentido de comunidade e apoio organizacional vá ao encontro do traçado pela direção da organização. Este estudo veio demonstrar que uma comunicação interna de qualidade pode ser importante para incentivar esta promoção de apoio. O mesmo estudo refere que a qualidade da comunicação relacionada com tarefas é importante na criação de sentimentos de comprometimento organizacional, sendo que esta e o estabelecimento de confiança na gestão, são abordagens com uma relação positiva com a comunicação interna (de Ridder, 2004).

O estudo de Smidts, Pruyn e Van Riel (2001) revelou que os funcionários que têm sentimentos positivos em relação à comunicação interna se identificam mais com a organização.

Também a comunicação externa é de enorme importância. O estudo de Foster, Punjaisri e Cheng (2010) vem reforçar que tanto os clientes existentes, como os potenciais clientes, têm determinadas percepções em relação à marca corporativa, com base nas atividades de comunicação externas levadas a cabo pela organização, seja através da publicidade efetuada pela organização, ou até mesmo a interação cara-a-cara com um funcionário no caso do atendimento ao cliente, principalmente no caso de organizações a operar no setor dos serviços.

Relativamente à comunicação aplicada ao ensino superior o estudo de Avram (2015) refere que, ambos os tipos de comunicação - internos e externos - são extremamente importantes em qualquer instituição de ensino superior, mas os elementos de comunicação interna exercem um impacto maior na visibilidade da instituição no mercado do que a comunicação externa. Isto deve-se ao facto dos funcionários (docentes e pessoal administrativo) e os alunos representarem a população que faz contato direto com várias categorias de público externo, sendo diretamente responsáveis pela promoção externa da imagem académica.

De acordo com George Yip, reitor da escola de gestão da Universidade Erasmus em Roterdão, a comunicação é um elemento-chave na realização da estratégia de uma escola, compartilhando, de igual modo, novas ideias e conhecimentos mais recentes com estudantes e líderes empresariais, fazendo desta forma que a comunicação ajude a IES a alcançar níveis mais elevados de excelência, ao dar ênfase ao vínculo entre investigação e mundo empresarial, que é fundamental para a identidade e reputação da instituição.

Assim, e de forma sumária, podemos constatar que a comunicação, para ser eficiente, tem de ser alvo de um planeamento cuidado e organizado, pois, caso contrário, para além de não atingir os propósitos, pode prejudicar mais do que auxiliar. Por outro lado, também, não pode ser vista de forma separada na organização, devendo, antes, de ser integrada numa comunicação efetiva e global. Neste âmbito, é necessário definir estratégias e objetivos, caracterizar públicos e programar atividades específicas, antecipar problemas e definir orçamentos, (Van Riel, 1995). Uma organização precisa de ter uma visão holística da comunicação, porque esta está em constante diálogo com diferentes públicos. A comunicação que vai ocorrendo, mesmo que não planeada ou até mesmo de forma inconsciente, vai criando perceções e a imagem da organização vai sendo formada (Bernstein, 1986). Em vários estudos, a importância da comunicação é enfatizada como antecedente da identificação na organização (DiSanza & Bullis, 1999; Riordan & Weatherly, 1999).

#### 1.1.4 Comportamento organizacional

Os primeiros estudos do comportamento organizacional surgiram no final da década de 1960, quando Pugh (1966, 1969) definiu comportamento organizacional como o estudo da estrutura e do funcionamento de organizações e do comportamento de grupos e indivíduos dentro delas.

Payne e Pugh (1971), citado por Siqueira (2002), apresentam uma das primeiras propostas conceituais, com quatro níveis de análise: indivíduos; equipas ou grupos de trabalho; departamentos ou outros pequenos setores organizacionais e a organização como um todo. Já Staw (1984, p.628) define comportamento organizacional como “um campo multidisciplinar que examina o comportamento individual dentro das organizações, além da estrutura e do comportamento das próprias organizações”, este conceito difere do apresentado posteriormente por Payne e Pugh (1971), na medida em que, são eliminados dois níveis de análises, as equipas ou grupos de trabalho e os departamentos.

A definição de Robbins e Judge (2013) afirma que o comportamento organizacional investiga o impacto que os indivíduos, os grupos e a estrutura têm no comportamento das organizações, com o objetivo de aplicar esse conhecimento de forma a melhorar a eficácia de uma organização. No fundo, esta é a área que estuda o que as pessoas fazem numa organização e como o seu comportamento afeta o desempenho da mesma. Esta definição

apresenta três níveis de análise: individual, grupal e organizacional, na qual, o primeiro nível (individual), compreende personalidade, valores, atitudes e competências, o segundo nível (grupal) analisa processos de tomada de decisão grupal, comunicação, liderança, conflito, poder, política, estrutura de grupo e equipas de trabalho. Por fim, a nível organizacional, relaciona temas como a cultura, políticas e práticas de recursos humanos, estrutura e dimensão da organização e tecnologia (Robbins & Judge, 2013).

Na opinião de DuBrin (1978), o comportamento organizacional é o estudo do comportamento humano no local de trabalho, a interação entre as pessoas e a organização em si, sendo que os seus objetivos são explicar, prever e controlar esse comportamento humano. Esta definição vai ao encontro do estudo de Wagner III e Hollenbeck (2010), que afirmam também que o comportamento organizacional é área de estudo que procura, prever, explicar, compreender e modificar o comportamento humano no contexto das organizações, tendo em conta três considerações importantes: 1) o comportamento organizacional incide em comportamentos observáveis, como falar numa reunião, ou escrever um relatório, mas, também, lida com estados pessoais internos, que acompanham as ações visíveis, como, pensar, perceber e decidir; 2) o comportamento organizacional envolve a análise de como as pessoas se comportam como indivíduos e como membros de grupos e organizações; 3) o comportamento organizacional avalia também o "comportamento" dos grupos e organizações *per se*. Nem grupos nem organizações "se comportam" da mesma forma que as pessoas. No entanto, existem alguns eventos que ocorrem nas organizações que não podem ser explicados em termos de comportamento individual. Esses eventos devem ser examinados em termos de processos grupais ou organizacionais.

Na Tabela 2, podemos ver, de forma mais organizada, estes três sub campos do comportamento organizacional, conforme desenvolvido por Wagner III e Hollenbeck (2010):

Tabela 2 – Subcampos do comportamento organizacional

<b>Subcampo</b>	<b>Foco</b>	<b>Origem</b>
Comportamento micro-organizacional	Indivíduos	Psicologia experimental, clinica e organizacional
Comportamento meso-organizacional	Grupos	Comunicação, psicologia social e sociologia interacionista (além das origens dos outros dois subcampos)
Comportamento macro-organizacional	Organização	Sociologia, ciência política, antropologia e economia

Fonte: adaptado de Wagner III e Hollenbeck (2010)

De seguida, e de forma a identificar mais facilmente as diferentes definições deste conceito, foi elaborada a seguinte tabela:

Tabela 3 – Definições do constructo comportamento organizacional

<b>AUTOR</b>	<b>DEFINIÇÃO</b>
<b>Dubrin (1978)</b>	estudo do comportamento humano no local de trabalho, da interação entre as pessoas e a organização em si.
<b>Staw (1984)</b>	campo multidisciplinar que examina o comportamento individual dentro das organizações, além da estrutura e do comportamento das próprias organizações.
<b>Schermerhorn, Hunt e Osborn (1999)</b>	estudo de indivíduos e grupos em organizações. É um corpo de conhecimento que se aplica a todos os tipos de ambiente de trabalho.
<b>Robbins (2005)</b>	campo de estudo que investiga o impacto que indivíduos, grupos e a estrutura têm sobre o comportamento dentro das organizações, com o propósito de utilizar esse conhecimento para promover a melhoria da eficácia organizacional.
<b>Wagner III e Hollenbeck (2010)</b>	campo de estudo que procura, prever, explicar, compreender e modificar o comportamento humano no contexto das organizações.
<b>Robbins e Judge (2013)</b>	investiga o impacto que os indivíduos, os grupos e a estrutura têm no comportamento das organizações, melhorando a eficácia da organização.

Fonte: elaboração pessoal

Embora haja alguma controvérsia quanto à delimitação e definição deste termo, é de consenso que este termo inclui componentes como: motivação, liderança, mudança, comunicação interpessoal, atitudes e conflito, Robbins (2005), agrupando, assim, contributos de várias áreas do conhecimento e disciplinas com a psicologia, sociologia, antropologia, economia, gestão (Gomes, Cunha & Rego, 2006; Wagner III e Hollenbeck, 2010), pois cada um destes campos são relevantes para a compreensão do comportamento das pessoas em cenários organizacionais. Não poderemos esquecer, também, que estes conteúdos encontram-se ligados aos fatores organizacionais e societários mais amplos, como a estrutura das organizações e as pressões ambientais, que influenciam o comportamento e as atitudes de cada indivíduo (Vecchio, 2008).

Em forma de resumo, o comportamento organizacional, compreende o estudo da estrutura e funcionamento das organizações, bem como o comportamento de grupos e indivíduos dentro delas (Siqueira, 2002; Robbins, 2005).

## **1.2 Atratividade da identidade**

A atratividade da identidade refere-se ao quão atraente é a identidade para as suas partes interessadas (Mukherjee & He, 2008). Uma identidade que cria uma imagem atrativa na mente dos *stakeholders* pode ter impactos reputacionais significativos e positivos (Stimpert, Gustafson, & Sarason, 1998).

O grau em que a identidade corporativa percebida afeta o nível de identificação de uma pessoa depende da atratividade dessa imagem para a pessoa, o que requer uma avaliação subjetiva. Uma identidade corporativa atrativa fortalece a identificação dos seus membros (Dutton, Dukerich, & Harquail, 1994). O vínculo entre, a atratividade da identidade corporativa e os níveis de identificação organizacional, dos seus membros, ajuda-os a manter um conceito estável, sobre a organização ao longo do tempo. As pessoas irão ter uma identificação forte com sua organização quando os seus próprios valores e normas foram ao encontro do que eles acreditam ser central, duradouro e distintivo sobre a sua organização, esta relação torna a identificação organizacional um processo recíproco (Dutton, Dukerich, & Harquail, 1994).

Ashforth e Mael (1989) argumentaram que esta forma de identificação organizacional está associada à identificação cognitiva, isto é, quando uma pessoa se define em termos similares à organização. Os membros organizacionais que acreditam que sua organização possui uma

cultura, estratégia ou estrutura distinta ou outra configuração de características distintivas, são suscetíveis de experimentar níveis maiores de identificação organizacional.

Assim, a medida em que as pessoas se identificam com uma organização depende da atratividade da identidade corporativa, o que ajuda os indivíduos a satisfazer uma ou mais necessidades importantes de autodefinição (Marin & Ruiz, 2007). Neste mesmo sentido estão os estudos feitos por Dukerich, Golden e Shortell (2002) e Dutton, Dukerich e Harquail (1994), que referem que os fatores organizacionais como a atratividade, prestígio, imagem externa interpretada, etc.) são tradicionalmente conceitualizados como os principais antecedentes da identificação com a organização por parte dos funcionários.

A atratividade de uma organização está relacionada à percepção do trabalho e das características da organização (Podnar & Balmer, 2010). Essas características de trabalho e organização influenciam as atitudes e comportamentos do trabalho dos membros organizacionais (Turban & Keon, 1993).

Embora estudos anteriores evidenciem a importância da atratividade da organização em diferentes indústrias (Turban & Keon, 1993; Lievens, Van Hove, & Schreurs, 2005; Marin & Ruiz, 2007), os estudos que analisam o mesmo no contexto do ensino superior permanecem escassos.

### **1.3 Identificação na organização**

A identificação organizacional tem sido cada vez mais encarada como um constructo fundamental para a compreensão da identidade dos indivíduos e para a explicação das suas atitudes e comportamentos em contexto de trabalho (Tavares, 2001, citado por Mendes, 2014).

Nas palavras de Vijayakumar e Padma (2014) este é um conceito-chave que ajuda a compreender, explicar e prever as atitudes e comportamentos relacionados com o trabalho por parte dos funcionários nas organizações. A identificação organizacional é um conceito psicológico que liga os funcionários à organização, onde trabalham. Os funcionários identificam-se com a organização quando crenças, valores e princípios praticados, pela mesma, se tornam uma referência para si (*self-referential e self-defining*) constituindo parte integrante da sua autoidentidade (Pratt, 1998). Este autor acaba por referir que os conceitos de identidade e identificação, embora distintos, se aproximam, sendo que o primeiro se refere

ao conjunto de crenças e significados, respondendo à pergunta “Quem sou eu?”, e o segundo centra-se em quem é o indivíduo, relativamente aos outros, respondendo à questão “Como sei quem sou em relação a ti?” (Pratt, 1998). Além disso, este autor refere que a identificação com as organizações atende a necessidades de pertença, segurança ou autoavaliação do indivíduo, ou seja, um indivíduo que se identifique mais fortemente com uma organização terá mais necessidades satisfeitas e, portanto, expressará um maior nível de satisfação. Também Ashforth e Mael (1989) admitem que a identificação organizacional é o componente básico da literatura do comportamento organizacional que afeta a satisfação dos trabalhadores e beneficia a organização. Os mesmos investigadores definem este conceito como a perceção que o indivíduo tem ao se envolver com a organização, tornando-se indivíduo e organização, um só, sentindo, desta forma, o sucesso e o fracasso da organização como seus.

Hoog e Terry (2000) afirmam que a identificação organizacional envolve a auto-categorização<sup>3</sup> de si mesmo, enquanto membro da organização, a fim de definir um conceito de si mesmo, atingindo e mantendo a auto-estima.

Miller, Allen, Casey e Johnson (2000) assumem que a identificação faz com que os trabalhadores percebam os objetivos da organização e as semelhanças dos seus valores, onde se moldam os objetivos da organização e das atividades levadas a cabo pelos mesmos, o que diminui a incerteza ao aceitarem os objetivos e valores organizacionais.

Segundo Simon (1976), do ponto de vista da gestão, a identificação com a organização é uma vantagem, pois assegura que as decisões dos funcionários sejam feitas tendo em conta o interesse da organização, mesmo quando aqueles estejam na ausência de um supervisor.

A ligação cognitiva com as organizações leva ao apego emocional na forma de pertença e comprometimento, que posteriormente levam a comportamentos sob a forma de comportamentos de cidadania organizacional (Van Dick, Grojean, Christ & Wieseke, 2006). O estudo destes investigadores, tendo como foco a relação entre a identificação organizacional e os Comportamentos de Cidadania Organizacional (CCO), revelou, que a relação proposta entre identificação e CCO pode ser considerada como universal.

Também Kreiner e Ashforth (2004) referem que a identificação tem implicações importantes a nível individual, grupal e organizacional. Especificamente, a identificação organizacional

---

<sup>3</sup> Processo de despersonalização em contextos organizacionais, uma vez que para aumentar a coesão do grupo, é necessário que o indivíduo despersonalize os seus valores individuais e atue conforme os valores e normas do grupo (Hoog & Terry 2000).

tem sido positivamente associada ao desempenho e a CCO e negativamente associada com intenções volume de negócios e o volume de negócios real.

#### **1.4 Satisfação no trabalho**

Com a revolução industrial, entre os séculos XVIII e XIX, houve uma transformação profunda na forma da organização económica e social. A alteração dos métodos de trabalho esteve na origem da revolução industrial, passando-se de uma organização com base nos processos de produção artesanal, característico das corporações de ofício, para a manufatura, e para a produção por máquinas. Foi, também, com o surgimento da indústria que entre os investigadores urge a necessidade de estudar variáveis, como a satisfação. As suas raízes remontam ao “Taylorismo”, de Frederick Taylor (1911), que trata o ser humano como “Homem económico”, onde o dinheiro é o maior motivador para a satisfação no trabalho. Mais tarde esta visão é criticada por Mayo e os seus colaboradores (1933), que salientam que existem diversos fatores que contribuem para a satisfação no trabalho dos trabalhadores, pois sendo o trabalho uma atividade grupal, a necessidade de reconhecimento, segurança e o sentimento de pertencer a algo, são mais importantes na determinação da moral do operário e da produtividade do que as condições físicas, sob as quais ele trabalha (Rodrigues, 2008).

Conforme as palavras de Teixeira (1995, p.29):

“se o homem económico de Taylor deu lugar ao homem social de Elton Mayo e se este é ultrapassado pelo homem participativo de Ouchi, podemos admitir que todos andamos à procura de conhecer melhor o que move os homens e os encaminha para prestações profissionais de excelência”.

Ao longo dos anos o estudo da satisfação cruzou caminhos com os estudos da motivação. Nesta abordagem, destacamos, por isso, as principais teorias/estudos. A teoria dos dois fatores de Herzberg, que assume que a satisfação no trabalho é um conceito complexo e multidimensional, resultando de fatores intrínsecos (o reconhecimento, a criatividade, a responsabilidade, a promoção), e extrínsecos (políticas e procedimentos das empresas, relações interpessoais, condições de trabalho, condições físicas e ambientais de trabalho). De acordo com Herzberg (1987), os fatores intrínsecos quando presentes, levam à satisfação no trabalho; por sua vez, os fatores extrínsecos ao trabalho estão associados à insatisfação no trabalho.

A teoria da hierarquia das necessidades de Maslow, de 1954, pressupõe que as pessoas no local de trabalho, bem como na vida em geral, são motivadas para procurar a satisfação de um conjunto de necessidades internas (Rosa, 1994). Em primeiro lugar na pirâmide surgem as necessidades fisiológicas (necessidades básicas, como alimentação, sono), em segundo lugar as necessidades de segurança (implicam um ambiente estável e seguro, sem ameaças ou constrangimentos), de seguida surgem as necessidades sociais ou de pertença (que envolvem as relações sociais e de amizade, bem como a aceitação num grupo); em quarto lugar as necessidades de autoestima (respeito, a autonomia, reconhecimento e atenção dos outros) e em último lugar as necessidades de autorrealização (abrange a realização pessoal, a evolução ou a progressão). Esta teoria propõe que quando é satisfeita uma necessidade, deixa de ser motivacional, ou seja, para que possa progredir na pirâmide a necessidade anterior já deve ter sido satisfeita, e a necessidade que lhe sucede passa a assumir um papel motivador.

Ainda durante os anos de 1950 e 1960, surgiram outras teorias, como as de McGregor e Vroom. Nas palavras de Martinez (2002), durante o século XX, o construto satisfação era quase sempre relacionado ao processo motivacional.

Segundo Locke (1969, 1976), a satisfação no trabalho é um estado emocional, porque deriva da avaliação dos valores do indivíduo e, ao tratar-se de um estado emocional, a satisfação possui dois fenômenos: o de alegria (satisfação) e o de sofrimento, desprazer (insatisfação). Para Harris (1989) a satisfação no trabalho é vista como um estado emocional do trabalhador, sendo que será um sentimento que resulta da situação total do trabalho. Também no estudo efetuado por Martins, Robazzi e Plath (2007) a satisfação é vista como um estado emocional, mas, que pode afetar a atitude do indivíduo em relação à vida, a família, a si mesmo, bem como pode influenciar a organização.

Já para Rego (2001), a satisfação no trabalho é vista com uma atitude, pois se os resultados organizacionais recebidos forem percebidos pelo indivíduo como injustos, este tende a desenvolver atitudes e comportamentos organizacionais negativos como a insatisfação.

Podemos então observar que os autores continuam a divergir quanto à definição de satisfação no trabalho, sendo para uns, considerada como um sentimento, um estado emocional e para outros uma atitude (Marqueze & Moreno, 2005). Apesar do interesse no estudo da literatura organizacional, as posições teóricas, sobretudo no que respeita às razões determinantes da satisfação no trabalho, são bastante divergentes, não existindo concordância acerca dos

conceitos, teorias e modelos teóricos da satisfação (Silva, 1998). Também na opinião de Neves, Caetano, e Ferreira (2011, p. 318), “quanto à satisfação no trabalho, é possível admitir que esta é uma das variáveis que mais tem sido estudada ao nível do comportamento organizacional”.

De forma a sintetizar a informação e a relacionar as diferentes propostas sobre este conceito, apresentamos a tabela seguinte:

Tabela 4 – Definições do conceito satisfação no trabalho

<b>Autor</b>	<b>Definição</b>
<b>Locke (1969)</b>	resultado da avaliação que o trabalhador tem sobre o seu trabalho ou a realização dos seus valores por meio dessa atividade, sendo uma emoção positiva de bem-estar.
<b>Locke (1976)</b>	estado emocional positivo ou de prazer, resultante de um trabalho ou de experiências de trabalho. Identifica-se como componentes fundamentais os aspetos cognitivos (que traduzem os pensamentos e opiniões do individuo face ao seu trabalho) e os aspetos afetivos (que traduzem o grau de bem-estar sentido pelo individuo durante o seu trabalho)
<b>Harris (1989)</b>	sentimento que resulta da situação total do trabalho
<b>Rego (2001)</b>	relação entre o tratamento de justiça e de respeito a que o trabalhador é submetido.
<b>Martins, Robazzi e Plath (2007)</b>	estado emocional prazeroso que resulta da apreciação que o individuo faz das atividades laborais e que lhe permitem obter resultados que se direcionam de forma a ir ao encontro às suas necessidades físicas, psicológicas e emocionais.

Fonte: elaboração própria

É possível constatar, através das definições anteriores que, sem dúvida, a satisfação no trabalho é importante para o sucesso de uma organização, sendo um constructo com implicações e consequências noutras atitudes ou comportamentos dos indivíduos.

O setor da educação, não é exceção de aplicações de estudos desta dimensão, existindo inúmeros trabalhos (Oshagbemi, 1997; Oshagbemi, 2000; Palacio, Meneses, & Pérez, 2002; Verhaegen, 2005; Rhodes, Hollinshead, & Nevill, 2007; Wong & Teoh, 2009; Zeinabadi, 2010; Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, & Hofman, 2012; Aldridge & Fraser, 2015; Vázquez, Aza, & Lanero, 2016).

No caso concreto da satisfação no trabalho, por parte dos docentes, Cordeiro-Alves (1994) define-a como um sentimento e forma de estar positivos daqueles perante a profissão, originados por fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo felicidade, face à mesma. Por outro lado, o sucesso das escolas depende fundamentalmente dos professores que, voluntariamente, estão dispostos a ir mais além das suas funções (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001)

Nyquist, Hitchcock e Teherani (2000) propõem um modelo de satisfação dos docentes, no qual sugerem que os fatores organizacionais (os recursos disponíveis, as relações entre colegas, as oportunidades de promoção e de progressão na carreira, a adequação da capacidade de tomada de decisão e o comprometimento com a organização), os fatores relacionados com o trabalho (a autonomia e a liberdade académica, funções a desempenhar claras e coerentes, a estabilidade no emprego, o estímulo proporcionado pelo trabalho, o volume de trabalho, a remuneração, os recursos disponíveis e as pressões de tempo) e os fatores pessoais (as percepções de conflito de papéis e a interferência das responsabilidades profissionais com as responsabilidades familiares) afectam o auto-conhecimento, o conhecimento social e a satisfação. O modelo mostra, assim, que o contexto institucional e as características individuais influenciam a satisfação do corpo docente.

Já o estudo de Verhaegen (2005) analisou o recrutamento e a retenção de docentes, enquanto fatores importantes para o sucesso e a competitividade de uma instituição de ensino, concluindo que numa perspectiva de recrutamento e de retenção, os fatores como a liberdade académica, o tempo para realizar investigação, a localização geográfica da instituição e as oportunidades de desenvolvimento profissional, foram os referidos como os mais importantes e que mais satisfação trariam aos docentes.

Rhodes, Hollinshead e Nevill (2007) realizaram um estudo sobre a satisfação no trabalho em duas IES. Esse estudo incidiu na satisfação no trabalho e motivação dos académicos, mostrando uma relação positiva entre satisfação e motivação. Os aspectos do trabalho considerados pelos académicos, como tendo um impacto mais significativo na satisfação no trabalho e motivação foram a simpatia do pessoal, o trabalho colaborativo, as oportunidades de auto-gestão, o desafio intelectual, e o facto de se acreditar na eficácia de cada académico.

Além disso, a literatura mostra que os estudantes e/ou a interacção professor-aluno são fatores muito relevantes na motivação/desmotivação ou satisfação/insatisfação dos professores (Kzltepe, 2008).

Como referido por Altbach (2003), o trabalho dos académicos é hoje influenciado, também, por fatores como a prestação de contas, a massificação, a deterioração das condições financeiras e os mecanismos de controlo de gestão, que se fazem sentir sobre o ES.

### **1.5 Comprometimento organizacional**

O conceito de comprometimento organizacional tem assumido um papel de relevo na explicação dos diversos tipos de relações laborais existentes em contexto de trabalho (Nascimento, Lopes, & Salgueiro, 2008). Um funcionário comprometido está altamente motivado com o seu trabalho e acredita que o seu trabalho é significativo e desafiante (Brown, 1996). Os trabalhadores comprometidos têm melhor desempenho do que os trabalhadores não comprometidos, isto porque os que estão comprometidos têm emoções mais positivas, são mais saudáveis, têm a capacidade de mobilizar recursos de trabalho e pessoais, e transferir o seu envolvimento a outros membros da organização (Bakker & Demerouti, 2008).

O comprometimento organizacional leva a que os funcionários se identifiquem com os objetivos organizacionais, valorizem a filiação organizacional, tendendo, desta forma, a trabalhar mais para alcançar a missão global da organização (Mowday, Steers, & Porter, 1979).

Uma grande parte dos estudos tende a definir comprometimento como o compromisso direcionado especificamente para a organização como uma entidade administrativa, seguindo a definição do conceito proposta por Porter, Steers, Mowday, e Boulian (1974) que envolve: 1) a crença na aceitação de metas e objetivos organizacionais; 2) a vontade de trabalhar arduamente em nome da organização; 3) a intenção de permanência na organização.

Os estudos de Meyer e Allen (1996, 1997) referem que o comprometimento organizacional pode ser concebido como um estado psicológico que caracteriza a ligação dos indivíduos à organização. Genericamente, presume-se que as pessoas mais comprometidas têm maiores probabilidades de permanecerem na organização e de se empenharem na realização do seu trabalho e no alcance dos objetivos organizacionais (Rego, 2003).

Um dos modelos propostos para a definição de comprometimento organizacional mais popular foi o “Modelo das Três-Componentes” de Meyer e Allen (1991), estudado

novamente por Meyer, Stanley, Herscovitch e Topolnytsky (2002). Neste modelo o comprometimento assume, simultaneamente, uma componente afectiva (*affective*), calculativa<sup>4</sup> (*continuance*) e normativa (*normative*), onde: 1) o comprometimento afetivo envolve apego emocional do funcionário à identificação com/e envolvimento na organização; 2) o comprometimento calculativo é baseado nos custos associados ao deixar a organização ou na percepção da falta de alternativa de oportunidades de emprego; e 3) o comprometimento normativo envolve os sentimentos dos funcionários de obrigação de permanecer na organização.

É importante referir também que neste modelo das três componentes, o comprometimento afetivo e, menos intensivamente, o normativo, induz a menores intenções de abandonar a organização, levando a índices de absentismo mais baixos, a mais comportamentos de cidadania organizacional e a um desempenho mais elevado (Rego & Souto, 2004).

No âmbito do ensino, o comprometimento dos professores tem sido identificado como um aspeto-chave da capacidade de uma escola para a renovação (Geijsel, Sleegeers, Leithwood, & Jantzi, 2003). A vitalidade de todas as organizações de ensino reside na vontade dos professores para contribuir para o desenvolvimento das suas organizações. Professores com um forte comprometimento organizacional sentem que é mais fácil estar envolvido em todas as atividades que possam estar a desenvolver (Joolideh & Yeshodhara, 2009).

Um estudo levado a cabo por Srivastava (1994) procurou identificar variáveis psicossociais e fatores contributivos para o comprometimento na profissão docente, distinguindo mais ou menos comprometimento, por parte dos professores, com base em fatores e variáveis que contribuíssem para o comprometimento com a profissão docente e o desenvolvimento de um perfil dos professores comprometidos. Este estudo permitiu concluir que docentes mais comprometidos são aqueles que: 1) vêm a profissão docente como fazendo parte de um elevado *status* social, o que os faz sentir-se mais orgulhosos; 2) mostram, geralmente, mais interesse no ensino e em atividades profissionais; 3) consideram que há possibilidades de mobilidade vertical dentro da profissão; 4) percebem que os outros têm expectativas acerca

---

<sup>4</sup> Na opinião de alguns autores a tradução de “*continuance*” para instrumental demonstra uma tradução errada do conceito (Nascimento, Lopes, & Salgueiro, 2008). O que é inerente ao conceito de “*continuance commitment*” é o facto de o sujeito permanecer na organização devido a um cálculo entre os investimentos que faz e as recompensas que recebe. Assim, a tradução que melhor exprime este conceito seria comprometimento de continuidade ou em alternativa, comprometimento calculativo. Optou-se por utilizar o calculativo por ser aquele que melhor exprime o carácter de cálculo deste tipo de comprometimento.

deles, enquanto professores; 5) estão intrinsecamente motivados para fazer bem o seu trabalho e, por último, sentem responsabilidade para com os outros.

No entanto, um estudo efetuado por Hung e Liu (1999) concluiu que não existe uma relação significativa entre a posição hierárquica e o comprometimento organizacional, o que significa que os professores que ocupam posições mais elevadas não são necessariamente os mais comprometidos.

O comprometimento organizacional pode, então, ser visto como uma das ferramentas que os gestores de recursos humanos têm, de forma a analisar a identificação dos colaboradores com os objetivos organizacionais e a lealdade, sendo que os funcionários identificados e envolvidos com a organização, em que trabalham, têm mais probabilidade de querer permanecer na organização (Zayas-Ortiz, Rosario, Marquez, & Colón, 2015).

### **1.6 Comportamento de cidadania organizacional**

Na maioria dos setores, incluindo a educação, a concorrência global destaca a importância da inovação, da flexibilidade e da capacidade de resposta e cooperação para o sucesso organizacional a longo prazo. Assim, as organizações tornam-se mais dependentes dos seus funcionários, principalmente, daqueles que estejam dispostos a contribuir com um funcionamento organizacional eficaz. Desta forma, os comportamentos dos funcionários, como os comportamentos de cidadania organizacional (CCO), tornam-se mais importantes e até mesmo cruciais para a sobrevivência da organização. Murphy, Athanassou, e King (2002), reiteram que os CCO são vitais para a sobrevivência de uma organização, no sentido de que estes podem maximizar a eficiência e promover o funcionamento efetivo de uma organização.

O estudo do comportamento de cidadania organizacional iniciou-se, sobretudo, com as investigações levadas a cabo por Smith, Organ, e Near (1983). Numa tentativa de clarificação deste conceito Organ (1988) define-o como comportamentos no local de trabalho que são discricionários, não formalmente indicados, e de grande benefício para a organização. No estudo de Organ (1988) é afirmado que os comportamentos são atos voluntários e uma questão de escolha pessoal. Esta definição de Organ é alicerçada nos conceitos de Katz's (1964) que indica estes comportamentos como sendo inovadores e espontâneos.

No entanto, alguns investigadores criticam esta definição, principalmente quanto à necessidade de clarificação do que se entende por discricionário, isto é, “não são necessariamente exigidos na descrição de papel ou funções ou do posto de trabalho” (Organ 1988, p. 4). Por exemplo, Morrison (1994) descobriu que a forma como a função de um funcionário é descrita afeta a forma como este compreenderá se um determinado comportamento é requerido (pelo empregador), ou não. Assim o que é considerado extra-função pode diferir, na mesma função e organização, de pessoa para pessoa, de contexto para contexto e em cada momento concreto, bem como, a forma, mais ou menos extensa, como cada um interpreta a sua função é mediatizada pelo empenhamento afetivo.

Para Van Dyne, Graham e Deienesch (1994), os CCO estão além das medidas tradicionais de desempenho no trabalho e podem ser conceitualizados como comportamentos positivos e organizacionalmente relevantes dos membros individuais da organização. Estes autores propuseram os CCO como um construto de "comportamento extra-função", definido-o como comportamento que beneficia a organização e/ou se destina a beneficiar a organização, e que é discricionário e vai além das expectativas de funções existentes. Este estudo volta a validar, mais uma vez, estudos como o de Katz e Kahn (1978), que refere que os comportamentos extra-função alicerçam-se em sentimentos de cidadania relativamente à organização, o que leva a que os trabalhadores desempenhem atividades em nome da organização, na qual estão empenhados, sem serem formalmente obrigados. São comportamentos tão importantes que levam Katz (1964, p. 132) a afirmar que “qualquer organização que dependa apenas dos comportamentos prescritos é um sistema social muito frágil”.

Inúmeros estudos académicos revelam que os CCO são um constructo multidimensional e, apesar das múltiplas definições de vários investigadores, o que é tido como maior consenso entre os investigadores é que o CCO é discricionário e não remunerado pela organização (Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000).

A conceptualização do CCO pode ser entendida melhor discutindo as suas dimensões. No estudo de Smith, Organ e Near (1983), os CCO foram descritos com base em duas dimensões básicas: o altruísmo e a consciência geral. A primeira, de natureza impessoal, onde, por exemplo, as pessoas altruístas tendem a ajudar outras pessoas que precisem de assistência; a segunda, caracterizada por uma natureza mais pessoal, fazendo as coisas "corretas e adequadas" para o seu próprio bem e não em prol de outros, ultrapassando, assim, os padrões mínimos exigíveis e indo além das expectativas exigidas pela organização. Mas, em 1988,

Organ propõe cinco dimensões do construto CCO, sumariamente definindo-os da seguinte forma:

- altruísmo - ajudar indivíduos específicos;
- conscienciosidade – executar o trabalho, indo além dos níveis mínimos expectáveis;
- desportivismo - tolerar os inevitáveis inconvenientes do trabalho sem se queixar;
- cortesia - informar os colegas de forma a prevenir a ocorrência de problemas relacionados com o trabalho;
- virtude cívica - participar e estar envolvido com a vida política da organização.

Após reflexão dos resultados empíricos acumulados e das várias críticas sobre a definição de CCO, Organ (1997, p.91) acabou por redefinir o termo CCO "como contribuições para a manutenção e intensificação do contexto social e psicológico que suporta o desempenho da tarefa". Esta formulação dos CCO é similar ao construto de desempenho contextual, apresentado por Borman e Motowidlo (1997), definido como o conjunto de comportamentos interpessoais e voluntários que suportam o contexto social e motivacional, onde o trabalho organizacional é desempenhado. Isto é, os CCO não fazem parte dos requisitos formais, nem das funções obrigatórias e prescritas do trabalho. Não são explicita ou formalmente recompensados pela organização, nem têm como pretensão impressionar conscientemente os outros (Oplatka, 2009).

O estudo feito por Podsakoff, MacKenzie, Paine e Bachrach (2000), revelou que não existe consenso entre os autores sobre as dimensões constituintes deste conceito; inclusive, no seu estudo identificaram trinta dimensões possíveis de CCO. No entanto, estas podem ser agrupadas em sete dimensões finais: comportamento de ajuda, desportivismo, lealdade organizacional, conscienciosidade organizacional, iniciativa individual, virtude cívica e autodesenvolvimento (Podsakoff et al., 2000).

Aos olhos de Rego (2000) e Neves e Paixão (2014), apesar dos vários estudos realizados, a estrutura pentadimensional de Organ (1988) é a definição mais amplamente aceitável pelos investigadores.

Conforme afirmado por Neves e Paixão (2014), nunca se poderá dizer que existe uma definição certa ou errada deste construto, uma vez que, pela sua própria natureza, este é um construto abstrato. Mas, sem dúvida constatamos que este é um tema de maior interesse, principalmente nos tempos que correm, no que concerne às mudanças fundamentais na natureza e local do trabalho com maior evidencia na estratégia do recursos humanos (García-

Carbonell, Martin-Alcazar, & Sanchez-Gardey, 2014). Até mesmo, conforme identificado por Spector (2006), os CCO são mais prováveis de ocorrer quando os funcionários estão satisfeitos com o seu trabalho, têm altos níveis de comprometimento afetivo, sentem que são tratados de forma justa e/ou têm boas relações com seus colegas.

Apesar de existirem inúmeros estudos sobre os CCO, e do crescente estudo deste construto nas várias áreas, como os recursos humanos, marketing, ciências sociais, entre outros, existe pouca investigação dos comportamentos de cidadania organizacional na área da educação, Oplatka (2009). No que concerne á pesquisa efetuada por nós foi possível encontrar alguns estudos dos CCO na educação (Rego, 2000; Rego e Sousa, 2000); Oplatka, (2009); Zeinabadi (2010); Neves, Paixão, Alarcão, & Gomes (2014); Ganesh, (2015); Nguyen, Chang, Rowley, e Japutra (2016)), mas em docentes do ensino superior, apenas os de Rego (2000 e 2001); Rego e Sousa (2000) e Ganesh (2015).

Rego (2000) refere que a relevância dos comportamentos de inter-ajuda, espírito de equipa, cooperação e iniciativa na vida de todas as organizações, são uma mais-valia e se os traduzirmos para uma instituição universitária, não poderemos deixar de relevar a pertinência de diversos atos docentes, nomeadamente: ajudar um colega na revisão de um artigo, substituí-lo na lecionação de uma aula, contribuir, espontaneamente, para a melhoria do funcionamento da instituição, empenhar-se na preparação das aulas e no atendimento aos estudantes, ou, ainda, ser cortês no relacionamento com os diversos membros da comunidade escolar.

No âmbito estudo dos CCO dos docentes é, sem dúvida, de destacar a investigação feita por Rego, criando mesmo o construto de comportamentos de cidadania docente (CIDOCE). Para Rego e Sousa (2000, p. 11), os CIDOCE são os: “comportamentos discricionários, não directa ou explicitamente reconhecidos pelo sistema de recompensa formal, e que contribuem para o funcionamento eficaz da organização universitária, designadamente no que concerne ao desempenho académico dos estudantes”.

Os dois investigadores operacionalizaram o constructo, tendo descortinado quatro dimensões: comportamento participativo; orientação prática; conscienciosidade pedagógica e cortesia. No entanto, é de salientar que o objetivo deste estudo é analisar o impacto sobre os estudantes destes comportamentos de cidadania docente, tendo em conta o modo como os estudantes avaliam o desempenho docente. Mais uma vez o estudo dos CCO não é focado

unicamente no docente e no estudo dos antecedentes que podem levar aos CCO, revelando ser necessário e fundamental outros estudos.

### **1.7 Resumo final do capítulo**

Neste capítulo procurou-se fazer uma abordagem ao conceito de identidade corporativa, o qual, revelou ser um conceito que deverá ser abordado tendo em conta o seu carácter multidimensional. Assim, de seguida efetuamos a revisão da literatura das quatro dimensões, que seleccionamos, com base na revisão deste conceito, a identidade visual, a cultura, o comportamento e a comunicação.

Posteriormente, foram descritas e analisadas as restantes variáveis constituintes do nosso estudo, podendo dizer que a identidade corporativa percebida afeta o nível de identificação de uma pessoa, a qual, depende da atratividade dessa imagem para a pessoa.

Por fim, relativamente aos CCO, estes são mais prováveis de ocorrer quando os funcionários estão mais satisfeitos com o seu trabalho, e estão mais comprometidos com a sua organização.

## Capítulo II

## Ensino Superior

O objetivo deste capítulo será fazer o enquadramento do sector e população em análise deste estudo. Neste capítulo faremos uma pequena resenha do ensino superior (ES) português, com uma abordagem em torno da internacionalização, evidenciando as mudanças que esta trouxe para o ES. Seguidamente, falaremos do caso particular do Instituto Politécnico do Porto, objeto de análise neste trabalho.

Por fim, direcionamos a nossa reflexão para o caso concreto da profissão de docente, mais especificamente, o caso dos docentes do ES nacional. Apoiando-nos na literatura, identificamos, de forma resumida, o que é ser docente, as suas funções e os seus (novos) desafios.

### 2.1 Ensino superior português

Nas primeiras décadas do século XX o ES abriu-se a estudantes oriundos de estratos socioculturais de nível médio. A formação universitária envolvia um fator vocacional e de orientação para o mercado de trabalho (Magalhães, 2011). O acesso generalizado ao ensino secundário impunha o desenvolvimento do ES, levando, que este fosse “forçado” a romper com o isolamento e a deixar de estar circunscrito ao seu próprio país de implantação. A uniformidade tecnológica e produtiva e a circulação de técnicos, pessoas e bens, forçavam à mobilidade de cientistas e de estudantes (Magalhães, 2011).

No início de 1970, Portugal acolhia apenas quatro Universidades públicas: Coimbra, Lisboa, Porto e a Universidade Técnica de Lisboa. Além destas, contava ainda com o ensino superior militar (incluindo o ensino náutico). Quanto ao ES politécnico, apesar de criado em finais de 1970, só no decurso da década seguinte assistimos à sua entrada em funcionamento e expansão (Arroteia, 1996).

Entre vários textos legais relevantes para a análise do ES nacional encontra-se a Lei n.º 5/73, geralmente conhecida como reforma “Veiga Simão”. Em 1971 o Ministro da Educação Veiga Simão apresenta o Projeto do Sistema Escolar e as linhas gerais da reforma do ES, sendo aprovada em 1973, cujos princípios fundamentais defendiam o *direito à educação a todos os portugueses, a obrigatoriedade de uma educação básica generalizada e a liberdade de ensino em todas as suas modalidades*. Esta lei permitiu então, uma nova reforma do sistema educativo e, pela primeira vez, introduziu o conceito de democratização.

O acesso à educação democratizou-se tendo o Estado procurado criar as condições necessárias para a igualdade de oportunidades de educação para todos os cidadãos, independentemente do género, condição económica ou social (Arroteia, 1996). No entanto, a reforma de Veiga Simão não chega a ser totalmente implementada, devido ao evento militar de 25 de Abril de 1974.

Em 1975 o programa do III Governo Provisório definia o papel da educação como “...um dos apoios fundamentais para impulsionar o desenvolvimento económico e bem assim como um meio de transição para uma nova sociedade e um novo humanismo, que em última análise serão os alicerces deste Programa.” (III Governo Provisório da República Portuguesa, 1975)

Com a promulgação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, que consagra o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar a toda a população, atual artigo 74.º, n.1 da Constituição da República Portuguesa, assistiu-se a um crescimento acelerado da população escolar e, conseqüente, aumento da rede de estabelecimentos de ensino. Nesse período, as políticas educacionais foram de encontro à necessidade de normalização do sistema educacional, à necessidade de cumprir os objetivos da Constituição e, ainda, à necessidade de obter apoio e reconhecimento internacional (Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009).

Em 1979 é publicada a Lei n.º 65/79, de 4 de outubro, que consagra a liberdade do ensino. Esta lei vai de encontro ao estabelecido nos termos da alínea n) do artigo 167.º da Constituição nacional. No seu artigo nº1, pág. 2563 pode ler-se:

“A liberdade do ensino compreende a liberdade de aprender e de ensinar consagrada na Constituição, é expressão da liberdade da pessoa humana e implica que o Estado, no exercício das suas funções educativas, respeite os direitos dos pais de assegurarem a educação e o ensino dos seus filhos em conformidade com as suas convicções.”

Foi durante o período de normalização de dez anos, entre 1976-1986, que foi desenhado o presente plano para o ES português, com o estabelecimento do sistema binário e a criação das primeiras instituições privadas. Globalmente concretizado através da Lei de Bases do Sistema Educativo - Lei nº 46/86, de 14 de outubro, que estabelece o quadro geral do sistema educativo. Em relação a esta houveram já algumas alterações, nalguns dos seus articulados pelas Leis nºs 115/97, de 19 de setembro e 49/2005, de 30 de agosto, republicada e renumerada em anexo à última.

Estando o presente estudo em causa relacionado com o ES politécnico, convém, ainda, referir os marcos mais importantes deste ensino.

Entre 1977 e 1981 foi implementada uma política consistente, com vista à criação de uma rede de instituições politécnicas. A 14 de outubro de 1977 é criado o Decreto-Lei 427-B/77 que veio estabelecer um subsistema de ES profissional de ciclo curto, inicialmente concebido para responder a carências específicas de mão-de-obra, em áreas como a tecnologia (indústrias alimentares, agricultura, silvicultura, pecuária, tecnologia industrial e saúde), administração e contabilidade e formação de professores (jardim de infância e educação básica).

A 26 de dezembro de 1979 é publicado o Decreto-Lei n.º 513-T/79 que define a rede de estabelecimentos do ES politécnico que anteriormente se designava «ensino superior de curta duração», face a "características mais conceptuais e teóricas" do ES universitário. Os objetivos fundamentais apontados para os politécnicos seriam contribuir para a resolução dos problemas regionais e satisfazer as necessidades de aprendizagem ao longo da vida (Magalhães, Amaral, & Tavares, 2009).

Em 2007 é criado o Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES), com a Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro. O seu artigo 3.º refere que o ensino universitário deve “orientar-se para a oferta de formações científicas sólidas, juntando esforços e competências de unidades de ensino e investigação” e o ensino politécnico deve “concentrar-se especialmente em formações vocacionais e em formações técnicas avançadas, orientadas profissionalmente”.

Relativamente aos graus académicos cumpre dizer que as instituições de ES politécnico nacionais podem conferir os graus de licenciado e de mestre, sendo-lhes vedada, ainda, a atribuição do grau de doutor. Para além disso, as instituições politécnicas disponibilizam ainda outros tipos de formação, como pós-graduações e os cursos técnicos superiores profissionais (CTeSP), criados pelo Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março, sendo um ciclo de estudos superiores profissionais de curta duração (12 a 18 meses). No ES politécnico a conclusão dos CTeSP é certificada após atribuição de um diploma de técnico superior profissional e os titulares deste diploma poderão prosseguir estudos superiores, através das vagas destinadas aos concursos especiais de acesso ao ES - Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho (Educação, 2014).

Conforme podemos analisar e verificar, Portugal passou, em poucas décadas, de um sistema superior de elites para um sistema de ensino superior de massas, com sinais de estabilidade o que leva ao aumento da competitividade entre as Instituições de Ensino Superior (IES) (Machado, et al., 2014).

A crescente globalização, o aumento de redes institucionais, o desenvolvimento de estratégias (inter)nacionais e o aumento da competitividade levaram à internacionalização das IES.

Em 1998, a declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: Visão e Ação, evidencia que a dimensão da internacionalização deveria estar presente nos planos de estudos e nos processos de ensino. Nesta mesma declaração, no seu preâmbulo, pág. 1, é referida a importância do ES para o desenvolvimento de um país:

“... sem uma educação superior adequada e instituições de investigação que formem massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode garantir genuíno desenvolvimento endógeno e sustentável; e, em particular, os países em desenvolvimento e os países de menor desenvolvimento relativo não poderão reduzir o hiato que os separa dos países desenvolvidos industrializados.”

Em 1988 foi promulgada a *Magna Charta Universitatum de Bolonha*<sup>5</sup>, tendo os reitores signatários convencionado um conjunto de princípios que deveriam reger a internacionalização do ES. Numa perspetiva de política educativa, o chamado Processo de Bolonha iniciou-se informalmente em maio de 1998, com a declaração de Sorbonne, tendo arrancado oficialmente com a Declaração de Bolonha, em junho de 1999. Esta define um conjunto de etapas e de passos a dar pelos sistemas de ES europeus, no sentido de construir um espaço europeu de ES globalmente harmonizado (Superior, 2008). Aquela declaração política subscrita por 30 países, pretendia o estabelecimento do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) até 2010.

De acordo com a Direção-Geral do Ensino Superior a ideia chave deste processo é o de um estudante, de qualquer estabelecimento de ES, iniciar a sua formação académica, continuar os seus estudos, concluir a sua formação superior e obter um diploma europeu reconhecido em qualquer universidade de qualquer Estado-membro. Tal pressupõe que as IES passem a

---

<sup>5</sup> Assinada na cidade de Bolonha, em 18 de setembro de 1988, para as comemorações do 9º centenário da Universidade de Bolonha. A sua divulgação, ocorreu quatro anos antes da supressão de todas as barreiras entre os países que estavam em processo de constituição da União Europeia, em substituição à Comunidade Europeia.

funcionar de modo integrado, num espaço aberto, antecipadamente delineado e regido por mecanismos de formação e reconhecimento de graus académicos homogeneizados.

No âmbito do EEES, impulsionado por este Processo de Bolonha, estruturou-se um modelo de garantia de qualidade que foi entendido como condição para a remoção dos obstáculos à mobilidade e para o reforço da confiança mútua entre sistemas. Praticamente todos os países signatários da Declaração de Bolonha criaram as suas agências de avaliação e acreditação que, de forma independente e com base em padrões gerais comuns, certificam a qualidade das formações e das instituições, nos diversos sistemas europeus de ES (MEC & MADR, 2014).

Paralelamente, o processo de Bolonha não trouxe só mudanças para os alunos, mas, também, para os professores de IES. Na maioria dos países que participam do Processo de Bolonha, a reestruturação de graus, a introdução de um sistema de três ciclos e as reformas curriculares significaram uma mudança completa nos respetivos sistemas de ES e na mentalidade de educação superior, que passaram a atribuir especial importância ao aconselhamento, monitorização e modos de ensino interativos, fazendo com que desta forma a profissão de docente não esteja suscetível de se tornar menos complexa, mas sim na verdade, o oposto, sendo então uma profissão mais exigente com uma maior necessidade de investimento na profissionalização dos professores, não apenas no início da sua carreira, mas também atualizando as suas competências ao longo da sua vida académica (Comissão Europeia, 2013).

Agnew e VanBalkom (2009) referem-se à internacionalização, como o repto das IES ao mundo globalizado, baseado em motivos económicos e políticos e orientado por diferentes ideologias, associadas à multiculturalidade. Nas palavras de Blessinger (2015) a internacionalização é a resposta estratégica adaptativa de uma instituição ou nação às forças da globalização, sendo que nenhum país, setor ou instituição está imune ao processo de globalização, incluindo o ES.

A posição da União Europeia, no que respeita à internacionalização do ES europeu, encontra-se sintetizada na comunicação da Comissão de 11 de julho de 2013, enquadrada no âmbito da Estratégia Europa 2020, para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo (MEC & MADR, 2014). Neste âmbito, são referidas como prioritárias as seguintes ações:

- a) promover a mobilidade internacional dos alunos e do pessoal;

- b) promover a internacionalização e o desenvolvimento dos currículos e a aprendizagem digital;
- c) incentivar a cooperação estratégica, as parcerias e o reforço das capacidades.

No entanto, é recomendado que tais categorias não devem ser consideradas isoladamente, mas, enquanto elementos integrados numa estratégia global e de desenvolvimento do país.

No caso particular do ES português, este beneficia de condições particulares que advêm dos grandes espaços internacionais, nos quais, Portugal está integrado, nomeadamente, a União Europeia e a Comunidade de Países de Língua Portuguesa. Para além disso, Portugal tem fortes relações históricas, culturais e civilizacionais com outras partes do mundo, que constituem áreas naturais de potencial relacionamento, o que mostra que as IES portuguesas tendem, inevitavelmente, para estratégias de competitividade e internacionalização ainda mais acentuadas (MEC & MADR, 2014).

A internacionalização do ES é impulsionada por uma combinação dinâmica de fundamentos políticos, económicos, socioculturais e académicos que têm impacto sobre as regiões, os países e as instituições consoante o seu contexto específico (de Wit, Hunter, Howard, & Egron-Polak, 2017). Na Europa, e em Portugal, tornou-se evidente que o processo de internacionalização do ES começou com os programas europeus, especialmente o ERASMUS, criando entendimentos comuns e forças motrizes em prol da internacionalização que foram consolidados pelo Processo de Bolonha, o qual, tem como objetivo fundamental a criação de um EEES. A par do programa ERASMUS novas dinâmicas e práticas foram implementadas, como por exemplo, o Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos, a divisão dos ciclos de estudos em três momentos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) e o Suplemento ao Diploma (Magalhães, 2011).

Um dos fatores que mais impacto teve e continua a ter na mudança e transformação do ES é a revolução digital. As novas tecnologias criam oportunidades de aprendizagem, permitindo que pessoas de todas as idades aprendam ao seu próprio ritmo e, principalmente, levando a educação das universidades para casa, bibliotecas e locais de trabalho. A aprendizagem digital tem inúmeras vantagens, bem descritas na análise feita por Katsarova (2015), a pedido do Parlamento Europeu. Entre elas destacamos: 1) diversas fontes de conhecimento fornecidas gratuitamente, sem limites geográficos, horários flexíveis e métodos, os quais, podem ser facilmente personalizados, 2) a possibilidade dos professores (com)partilharem e criarem conteúdos com colegas e alunos de diferentes países. Mais importante, ainda,

acredita-se que a aprendizagem suportada digitalmente reduz os custos para as instituições educacionais e para os estudantes, melhorando a empregabilidade e a inclusão social de pessoas oriundas de meios desfavorecidos (Katsarova,2015).

Esta aprendizagem digital levou á criação dos Massive Online Open Courses (MOOCs). Estes cursos de educação á distância surgiram nos Estados Unidos em 2011 com o objetivo claro de não só proporcionar mais oportunidades de aprendizagem, mas, também, novas experiências de aprendizagem.

Ainda sobre o impacto da tecnologia, o Presidente da Irlanda, Michael D. Higgins, aquando da Conferência Anual da EUA,<sup>6</sup> em 2016, referiu que num mundo em que a mobilidade é maior que nunca, uma das dimensões mais empolgantes do potencial uso positivo da tecnologia pelos investigadores e estudantes do ES, é libertar a aprendizagem e o avanço do conhecimento, para além das restrições das fronteiras nacionais, apoiando parcerias internacionais e facilitando uma cooperação, a qual, é imperativa se quisermos enfrentar os desafios globais.

Deste modo é relevante o papel do ES tem neste mundo globalizado e internacionalizado, no qual vivemos atualmente. A recente crise económica produziu evidências substanciais da mais-valia do ES para uma pessoa, sobretudo, sem experiência profissional. Por outro lado, entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), as taxas de empregabilidade são mais elevadas entre pessoas que têm um grau de ES, sendo, também, mais suscetíveis de estar empregados a tempo integral (OECD, 2013; OECD Indicators, 2013). Aliás, as taxas de desemprego são quase três vezes mais elevadas entre os indivíduos que não têm um ensino secundário superior (13% em média nos países da OCDE) do que entre os que têm um ES (5%) (OECD, 2013; OECD Indicators, 2013).

Nos países da OCDE, em média os adultos com grau de mestre, doutoramento ou equivalente ganham quase o dobro daqueles com ensino secundário superior. Níveis mais elevados de educação traduzem-se, geralmente, em melhores hipóteses de emprego e maiores salários. Enquanto as pessoas com maior qualificação tendem geralmente a ter um aumento no salário ao longo dos anos de trabalho, as pessoas com educação mais baixa, geralmente têm salários mais baixos no início da sua carreira e tendem a ver uma diminuição do mesmo com a idade (OECD, 2016).

---

<sup>6</sup> European University Association

Enquanto no passado o desequilíbrio entre os países altamente industrializados e os países em desenvolvimento estava centrado no campo da economia, hoje em dia esse desequilíbrio é visto cada vez mais na área do conhecimento e das competências, pelo que, o papel do ES é mais importante do que nunca (Katsarova, 2015). Reforçando esta ideia, a Comissão Europeia (2016) reiterou a importância do ES<sup>7</sup> para a formação de competências, a importância da mobilidade para a aprendizagem formal e não formal, bem como a necessidade de modernizar o ES, de modo a garantir as qualificações necessárias para os empregos do futuro.

## **2.2 Instituto Politécnico do Porto**

Em 1852 é fundada a Escola Industrial do Porto, mais tarde designada por Instituto Industrial e Comercial do Porto. Em 1918 o Instituto Industrial e o Instituto Comercial separam-se formalmente. As designações, tal como as conhecemos atualmente, só surgem passado 60 anos. Em 1975 o Instituto Industrial do Porto altera a designação para Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), o mesmo acontecendo em 1976 com o Instituto Comercial, passando a designação para Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto (ISCAP).

Em 1985 é fundado o Instituto Politécnico do Porto, integrando, inicialmente, as recém-criadas Escola Superior de Educação (ESE) e a Escola Superior de Música. Esta última ganhou, em 1994, a designação Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo (ESMAE), integrando desta forma, outras formas de arte, além da música.

Em 1988 dá-se a integração do ISCAP e do ISEP no subsistema politécnico. Dois anos depois, em 1990, é criada a Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão (ESEIG) sito em dois polos, Póvoa de Varzim e Vila do Conde. Em 2001 dá-se a integração desta Escola num único e novo polo, na fronteira entre os concelhos de Vila do Conde e Póvoa de Varzim. Em 1999 ocorre a criação da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Felgueiras (ESTGF) e em 2004, a integração da Escola Superior de Tecnologia da Saúde do Porto (ESTSP), que agora é denominada de Escola Superior de Saúde. Eram, então, sete as Escolas distribuídas por três campus.

---

<sup>7</sup> «Uma nova agenda de competências para a Europa — Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade»

Em 2014 dá-se início a um reposicionamento estratégico do IPP que leva á mudança da imagem e da marca do IPP para P.Porto, conforme a figura seis e sete.

Figura 5 – Imagem antiga do Instituto Politécnico do Porto



Fonte: Instituto Politécnico do Porto (2017)

Figura 6 – Nova imagem do Instituto Politécnico do Porto



Fonte: Instituto Politécnico do Porto (2017)

Este reposicionamento leva, também, a uma mudança nas escolas, originando a transformação da ESEIG, em Escola Superior de Hotelaria e Turismo, bem como, a criação da Escola Superior de Media Artes e Design. As duas novas escolas entraram em funcionamento no ano letivo de 2016/2017. Fruto desta mudança nasce mais uma nova escola, passando o P.Porto, em 2016, de sete para oito escolas.

Conforme a deliberação IPP/CG-01/2017, a missão do P.Porto passa pela criação e difusão de conhecimento, ciência, tecnologia e cultura, dotando os seus estudantes de competências técnicas, científicas, artísticas e transversais, articulando o conhecimento com a ação e, assim, constituir-se em agente de transformação dos territórios nacionais e internacionais em que intervém, contribuindo para o desenvolvimento inteligente da Sociedade. Ainda relativamente à sua missão podemos verificar, pelo disposto no despacho normativo n.º 5/2009, Cap.I, artigo 1.º, pág.4786, que:

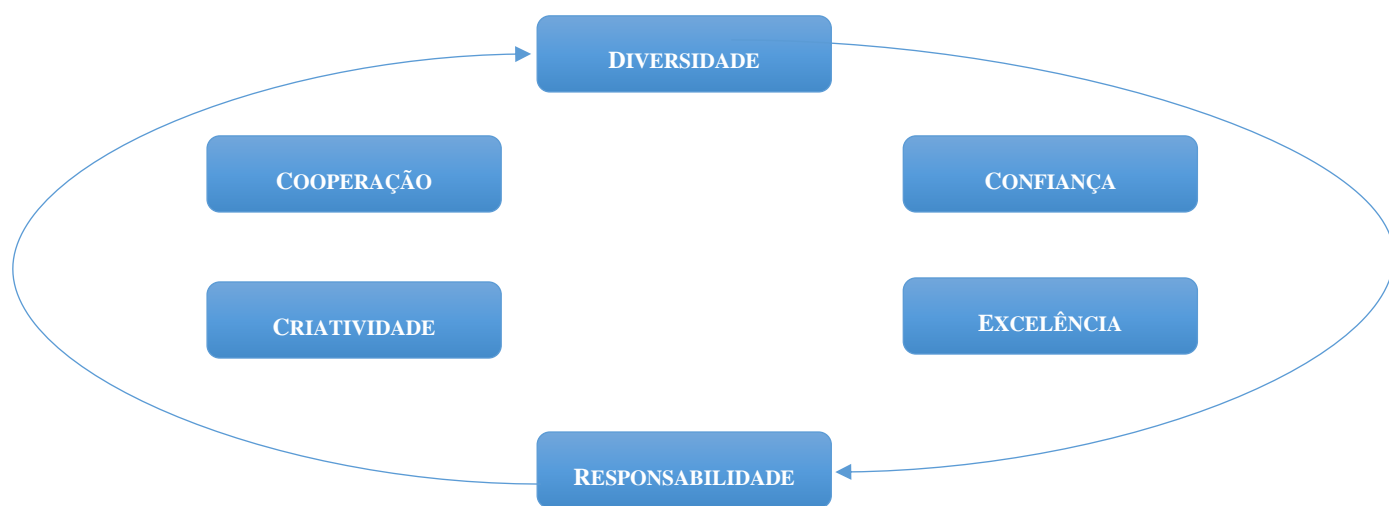
“O Instituto Politécnico do Porto é uma Instituição Pública de Ensino Superior Politécnico, que se assume, como comunidade socialmente responsável que procura a excelência na formação de cidadãos de elevada competência profissional, científica, técnica e artística, numa ampla diversidade de perfis de qualificação, no desenvolvimento da investigação e transferência aplicada de tecnologia e de conhecimento, na criação e difusão

da cultura e no compromisso com o desenvolvimento sustentável da região em que se insere, num quadro de referência internacional.”

No que concerne aos valores transmitidos pelo P.Porto, conforme representado na figura oito, o mesmo documento refere que:

“O IPP norteia a sua ação pelos valores da partilha, do diálogo e da participação na vida das comunidades que o rodeiam, assim como da promoção da diversidade e da cooperação, incentivando a curiosidade criativa e o espírito crítico, em ambiente de liberdade intelectual, tendo em vista o desenvolvimento pessoal dos seus estudantes, docentes e funcionários e da comunidade.”

Figura 7 – Valores P.Porto



Fonte: adaptado do Plano Estratégico 2014-2018

Este Instituto adota, atualmente, um modelo de estrutura descentralizada, consonante com a autonomia das escolas. O governo é exercido pelo Conselho Geral, Presidente, Conselho de Gestão e Conselho Académico e integra, atualmente, para além dos Serviços da Presidência e da Ação Social, as Unidades Orgânicas de Ensino e Investigação (Plano de atividades do IPP 2017).

Os atuais estatutos do P.Porto, de acordo com a publicação do RJIES, estipulam que todas as Escolas do P.Porto gozam de autonomia administrativa. Também com o disposto no artigo 42º dos estatutos do P.Porto, algumas escolas podem, igualmente, gozar de autonomia financeira, conforme ocorre com o ISEP, pelo Despacho n.º7936/2009, de 9 de março.

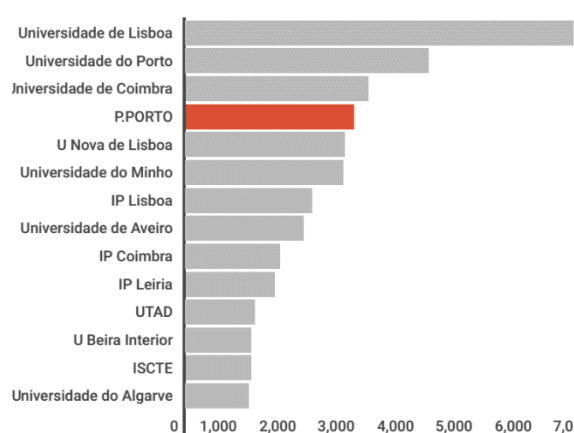
As escolas têm, ainda, nas suas áreas específicas de intervenção e no âmbito dos cursos instituídos, de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural e administrativa, e têm órgãos e pessoal próprio (despacho normativo n.º 5/2009, Cap.V, artigo 47.º, pág.4793).

O Plano Estratégico do P.Porto 2014-2018 refere os seguintes eixos prioritários de intervenção para o novo reposicionamento do Instituto:

- eixo 1: formação
- eixo 2: I&D e transferência do conhecimento
- eixo 3: internacionalização
- eixo 4: governação e gestão estratégica
- eixo 5: pessoas, cultura e cidadania

Quanto à posição do Politécnico do Porto, entre as IES nacionais, este instituto manteve a 4.ª posição, relativamente à procura dos alunos nacionais, na 1.ª fase do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior de 2016, 1º ciclo, conforme demonstrado na figura seguinte:

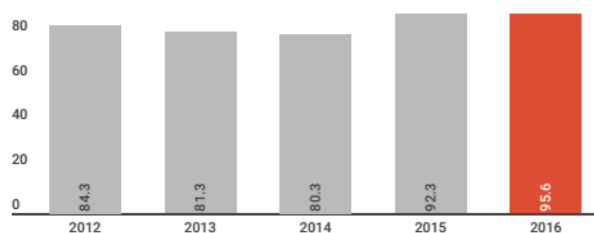
Figura 8 – Colocados na 1.ª fase do CNAES 2016/2017



Fonte: Instituto Politécnico do Porto (2017)

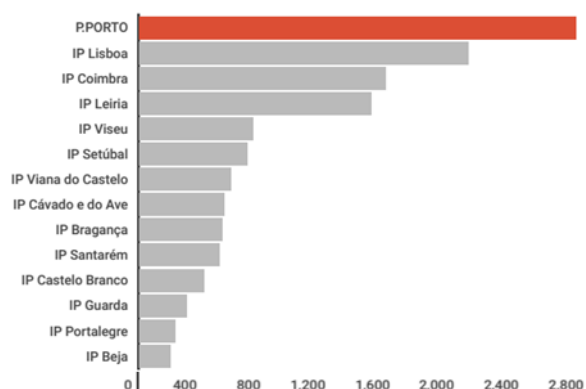
Em 2016 o P.Porto obteve cerca de 95% de alunos colocados, face ao seu numerus clausus, o máximo histórico de ocupação de vagas iniciais, desde 2012, conforme poderemos ver na Figura 9, e relativamente ao número total de colocados nos politécnicos nacionais. O P.Porto assume a liderança no quadro de número total de colocados nas Instituições Politécnicas Públicas, conforme a Figura 10.

Figura 9 – Evolução de ocupação de vagas no P.Porto



Fonte: Instituto Politécnico do Porto (2017)

Figura 10 – Total de colocados nos politécnicos nacionais



Fonte: Instituto Politécnico do Porto (2017)

No caso concreto dos docentes do P.Porto, com base na figura onze, podemos observar que o número total de docentes tem sofrido oscilações ao longo dos anos. O ano com maior número de docentes é o ano letivo de 2010/2011 e, o com menor número, o de 2015/2016. Podemos também concluir que o maior número de docentes se encontra na categoria “Assistente”, seguindo-se a categoria profissional de “Professor Adjunto”.

Figura 11 – Número de docentes P.Porto entre 2010/2011 e 2015/2016

Estabelecimento	2010/2011							
	Docentes de carreira			Docentes convidados		Assistente	Outras categorias	Total
	Professor adjunto	Professor coordenador	Professor coordenador principal	Professor adjunto	Professor coordenador			
Instituto Politécnico do Porto	326	89	0	199	0	810	232	1656

Estabelecimento	2011/2012								
	Docentes de carreira			Docentes convidados		Professor visitante	Assistente	Outras categorias	Total
	Professor adjunto	Professor coordenador	Professor coordenador principal	Professor adjunto	Professor coordenador				
Instituto Politécnico do Porto	333	85	0	167	0	0	809	71	1465

Estabelecimento	2013/2014								
	Docentes de carreira			Docentes convidados			Assistente	Outras categorias	Total
	Professor adjunto	Professor coordenador	Professor coordenador principal	Professor adjunto	Professor coordenador	Professor coordenador principal			
Instituto Politécnico do Porto	429	82	0	129	1	0	833	36	1510

Estabelecimento	2014/2015								
	Docentes de carreira			Docentes convidados		Professor visitante	Assistente	Outras categorias	Total
	Professor adjunto	Professor coordenador	Professor coordenador principal	Professor adjunto	Professor coordenador				
Instituto Politécnico do Porto	440	84	0	146	5	0	831	25	1531

Estabelecimento	2015/2016								
	Docentes de carreira			Docentes convidados		Professor visitante	Assistente	Outras categorias	Total
	Professor adjunto	Professor coordenador	Professor coordenador principal	Professor adjunto	Professor coordenador				
Instituto Politécnico do Porto	477	83	0	180	3	0	737	16	1496

Fonte: REBIDES, DGEEC (2017)

Importa referir, também, conforme mencionado pela Exma. Sra. Presidente do Instituto Politécnico do Porto Prof.<sup>a</sup> Doutora Rosário Gamboa, na deliberação IPP/CG-01/2017, que o principal objetivo para o ano de 2017 é a estabilização e consolidação do corpo docente, garantindo estabilidade profissional, melhores contextos para a prática de ensino e investigação, condição esta fulcral para o desenvolvimento do instituto.

### 2.3 Profissão professor do ensino superior

A recomendação elaborada, após um conjunto de debates e reflexões desenvolvido na 5.<sup>a</sup> Comissão Especializada Permanente do Conselho Nacional da Educação, permite uma visão partilhada sobre a condição de docente. Nesta recomendação é referido o seguinte sobre a profissão de docente:

“embora ninguém duvide da importância dos professores e do seu papel na educação e formação das gerações futuras, na transmissão e renovação da cultura, na conservação e desenvolvimento dos valores e do progresso, a profissão docente é ainda uma profissão

difícil de caracterizar em todas as dimensões: individuais, coletivas, sociais, pedagógicas e éticas” (Conselho Nacional da Educação, 2017).

Esta profissão acarreta grande responsabilidade e importância uma vez que a qualidade do ensino que ministram afeta diretamente os resultados escolares dos alunos. Face à constante evolução e globalização do ensino e das IES, a profissão de docente torna-se também numa profissão de formação constante, com exigências crescentes, desempenhando, por isso, um papel fundamental na modernização e difusão da educação. O aumento da concorrência internacional, o aumento da diversidade social e geográfica do corpo estudantil, a introdução de tecnologias da informação, são tudo fatores que trouxeram mudanças à própria atividade do docente do ensino superior. Segundo Lourdes Machado et al. (2014), são várias as mudanças que têm vindo a ocorrer na profissão académica, entre elas, a perda crescente de estatuto socioeconómico, claro aumento de tarefas acompanhadas de crescente escassez de recursos e o aumento da burocracia, deteioração dos salários e de condições de trabalho.

Os docentes do ES são, agora, obrigados a ter competências pedagógicas efetivas de forma a oferecer resultados de aprendizagem aos alunos, ao mesmo tempo que precisam cooperar com os estudantes, colegas de outros departamentos e com as partes interessadas externas como membros de uma comunidade dinâmica de aprendizagem. Os novos paradigmas de ensino e aprendizagem trazem novas implicações ao corpo docente do ES, conforme referido no relatório da OCDE elaborado por Hénard e Roseveare (2012):

- Novas relações de comunicação e trabalho colaborativo através de plataformas de aprendizagem;
- Reformulação dos currículos;
- “Pontes” entre ensino e investigação de forma mais intensa;
- Repensar a carga de trabalho dos alunos e a carga de ensino;
- Atualização contínua em pedagogia, uso de tecnologia e modelos de avaliação alinhados com aprendizagem centrada no aluno;
- Criação de plataformas de aprendizagem inovadoras;
- Fornecer orientação e supervisão aos estudantes, por meio de novas formas e métodos;
- Avaliar os impactos e documentar a eficácia do ensino entregue

Desta forma, é evidente que neste momento de evolução constante, recai sobre os docentes, mais do que nunca, a imagem de uma IES, e a importância dos mesmos para a entrega dos

resultados pretendidos. Um estudo de 2015, sobre a profissão de professor na Europa – “*The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*” levado a cabo pela Comissão Europeia/EACEA<sup>8</sup>/Eurydice, refere no seu texto que os professores são de primordial importância na aprendizagem na escola, e por essa razão, a estratégia da Europa, no domínio da educação e da formação, «Educação e Formação 2020», dá especial atenção ao papel dos professores.

Um estudo acerca dos professores universitários, efetuado por Vaz-Rebelo, Pessoa, e Barreira (2010, p.79), refere que:

“a docência universitária é essencialmente uma atividade interativa com os estudantes, sendo necessário por parte do docente universitário, para além de transmitir o conhecimento que resulta da investigação, apreciar a melhor maneira de abordar os conteúdos, selecionar as estratégias e recursos facilitadores da aprendizagem, organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes e avaliar adequadamente as aprendizagens nas diferentes áreas de desenvolvimento”.

Isto mostra, claramente, que a atividade de docente é uma atividade multitarefa, envolvendo um conjunto de dimensões, profissional, pessoal, laboral e comportamental. Nas palavras de Gonçalves e Veiga (2009) ser professor é estar envolto numa constante troca de experiências, de estratégias e de métodos, o que implica ser reflexivo e ter capacidade para se conhecer a si próprio e aos outros.

A Comissão Europeia (2016) reconhece, na sua comunicação sobre o melhoramento e modernização do ensino, que é fundamental a formação contínua dos docentes, reiterando ser necessários mais esforços de investimento na formação pedagógica de professores universitários, um domínio tradicionalmente menos valorizado do que os resultados da investigação. É também, referido que os docentes devem ser bem preparados e formados para poderem ensinar estudantes de diversos meios, com expectativas e necessidades diferentes.

De forma resumida poderá ser dito que a profissão docente implica a aprendizagem contínua de uma multiplicidade de saberes, cada vez mais diversificados, que vão do humano e relacional, ao cognitivo e prático, sendo que, as preocupações com os comportamentos de profissionalidade docente e com a eficácia das organizações de ES têm aumentado, sendo

---

<sup>8</sup> Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura

de extrema importância para a organização onde estes profissionais estão inseridos (Gonçalves & Veiga, 2009).

Quanto ao caso específico dos docentes do ES politécnico é importante referir que, embora, durante muitos anos as carreiras académicas no ES se tenham mantido quase inalteradas, ocorreram mudanças significativas mais recentes. Importa, neste âmbito, ter presente que o Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 185/81, de 1 de julho, foi revisto em 2009, pelo Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de agosto, e que, entre outras medidas, introduziu o doutoramento ou o título de especialista como exigência de qualificação para a entrada na carreira, bem como, fixou um período de transição para que os docentes pudessem adquirir as qualificações necessárias para o efeito (Educação, 2015). Esta mudança levou, assim, a uma aproximação entre as duas carreiras.

Quanto às funções dos docentes são, também, poucas as diferenças entre universidades e politécnicos, conforme poderemos constatar na Tabela 5:

Tabela 5 – Funções dos docentes das instituições públicas de ensino superior

### Funções dos docentes

Funções dos docentes do ES politécnico	Funções dos docentes do ES universitário
a) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;	a) Realizar actividades de investigação científica, de criação cultural ou de desenvolvimento tecnológico;
b) Realizar actividades de investigação, de criação cultural ou de desenvolvimento experimental;	b) Prestar o serviço docente que lhes for distribuído e acompanhar e orientar os estudantes;
c) Participar em tarefas de extensão, de divulgação científica e tecnológica e de valorização económica e social do conhecimento;	c) Participar em tarefas de extensão universitária, de divulgação científica e de valorização económica e social do conhecimento;
d) Participar na gestão das respectivas instituições de ensino superior;	d) Participar na gestão das respectivas instituições universitárias;
e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente do ensino superior politécnico.	e) Participar em outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente universitário.

Fonte: Machado, et al. (2014)

Com base no quadro anterior, o aspeto mais diferenciador recai na diferença de carga horária lectiva semanal, já que nas universidades varia entre seis a nove horas, enquanto que nos politécnicos varia entre seis e doze horas. Podemos observar, pela Tabela 5, que embora o ensino e a investigação continuem a ser atividades fundamentais para a carreira docente, outras funções de extensão, valorização e de gestão passam a ser exigidas aos professores. Indo mais longe, nesta análise, importa evidenciar a alínea e), correspondente aos artigos 2º-A do decreto-lei n.º 207/2009 (Estatuto da Carreira do Pessoal Docente do Ensino Superior Politécnico) e 4º do decreto-lei n.º 205/2009 (Estatuto da Carreira Docente Universitária), que faz referência a “outras tarefas distribuídas pelos órgãos de gestão competentes e que se incluam no âmbito da actividade de docente”, mostrando que a profissão de docente do ES irá aumentar na quantidade e diversidade de tarefas exigidas. Aliás, nas palavras de Machado, et al. (2014, p.43) “estamos perante um claro alargamento e diversificação de funções e tarefas no trabalho académico, que pode conduzir também a uma maior diversificação das mesmas entre as IES”.

Também na opinião de Morgado (2006), no que diz respeito ao perfil do professor do ES, de uma profissão baseada essencialmente na competência científica, caminha-se para um novo figurino onde as competências relacionais e de gestão assumem um novo protagonismo. Desta forma, a nova forma de conceber o ensino e a aprendizagem “exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira”, podendo assim acompanhar, compreender ou mesmo antecipar as mudanças (Day, 2001, p.16).

Quanto ao número de docentes do ES podemos ver, consultando a Tabela 6, que relativamente ao ES público politécnico, após o ano letivo 2011 o número de docentes teve um grande decréscimo, sendo que os anos seguintes seguiram a mesma tendência, embora os dados sobre o ano letivo de 2015, voltem a crescer, aumentando pela primeira vez em relação aos 4 anos anteriores.

Tabela 6 – Número de docentes ES entre 2006/2016

Anos	Subsistema e tipo de ensino		
	Público		
	Total	Universitário	Politécnico
<b>2001</b>	24.296	14.455	9.841
<b>2002</b>	24.570	14.521	10.049
<b>2003</b>	24.794	14.590	10.204
<b>2004</b>	25.368	14.858	10.510
<b>2005</b>	26.214	14.984	11.230
<b>2006</b>	25.415	14.738	10.677
<b>2007</b>	24.831	14.566	10.265
<b>2008</b>	24.728	14.466	10.262
<b>2009</b>	25.092	14.803	10.289
<b>2010</b>	26.410	15.506	10.904
<b>2011</b>	25.849	15.538	10.311
<b>2012</b>	25.528	15.563	9.965
<b>2013</b>	24.745	15.348	9.397
<b>2014</b>	24.493	15.140	9.353
<b>2015</b>	25.142	15.704	9.438

Fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017)

Na Tabela 7 podemos observar os docentes, por género, subsistema e tipo de ensino. Sendo que a maior parte pertence a instituições públicas universitárias, por outro lado, tanto no ensino universitário como no politécnico a maioria é do sexo masculino (embora esta supremacia estatística esteja a diminuir). Quanto á Tabela 8 podemos observar, relativamente à estrutura etária da população docente do ES público politécnico, que esta envelheceu, sendo que entre 2001 e 2010 o grupo etário com mais docentes era o de 30-39 anos e de 2011 a 2015, o grupo etário com mais docentes passou a ser o de 40-49 anos.

Tabela 7 – Docentes por género, subsistema e tipo de ensino

Anos	Masculino			Feminino		
	Subsistema e tipo de ensino					
	Público					
	Total	Universitário	Politécnico	Total	Universitário	Politécnico
<b>2001</b>	14.425	9.016	5.409	9.871	5.439	4.432
<b>2002</b>	14.568	9.002	5.566	10.002	5.519	4.483
<b>2003</b>	14.559	8.965	5.594	10.235	5.625	4.610
<b>2004</b>	14.816	9.139	5.677	10.552	5.719	4.833
<b>2005</b>	14.982	9.175	5.807	11.232	5.809	5.423
<b>2006</b>	14.527	8.995	5.532	10.888	5.743	5.145
<b>2007</b>	14.220	8.884	5.336	10.611	5.682	4.929
<b>2008</b>	14.200	8.805	5.395	10.528	5.661	4.867
<b>2009</b>	14.353	8.956	5.397	10.739	5.847	4.892
<b>2010</b>	15.044	9.318	5.726	11.366	6.188	5.178
<b>2011</b>	14.737	9.277	5.460	11.112	6.261	4.851
<b>2012</b>	14.437	9.214	5.223	11.091	6.349	4.742
<b>2013</b>	13.970	9.079	4.891	10.775	6.269	4.506
<b>2014</b>	13.700	8.882	4.818	10.793	6.258	4.535
<b>2015</b>	14.026	9.168	4.858	11.116	6.536	4.580

Fonte – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017)

Tabela 8 – Docentes ensino superior público politécnico, por grupo etário

Anos	Tipo de ensino e grupo etário					
	Politécnico					
	Total	<30	30-39	40-49	50-59	60+
2001	9841	1.701	3.539	2.714	1.537	350
2002	10.049	1.616	3.690	2.757	1.625	361
2003	10.204	1.549	3.699	2.943	1.643	370
2004	10.510	1.527	3.803	3.110	1.695	375
2005	11.230	1.514	4.068	3.402	1.823	423
2006	10.677	1.222	3.801	3.424	1.845	385
2007	10.265	1.103	3.631	3.293	1.815	423
2008	10.262	1.034	3.610	3.283	1.896	439
2009	10.289	945	3.519	3.397	1.986	442
2010	10.904	1.010	3.736	3.596	2.092	470
2011	10.311	745	3.487	3.544	2.082	453
2012	9.965	619	3.164	3.574	2.148	460
2013	9.397	466	2.774	3.457	2.248	452
2014	9.353	403	2.590	3.477	2.405	478
2015	9.438	379	2.442	3.528	2.538	551

Fonte – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017)

## 2.4 Resumo final do capítulo

Em retrospeção, neste capítulo, verificamos que as mudanças na área do ES vão desde um maior acesso e diversidade de programas de estudo e estudantes, a uma maior disseminação das missões sociais das instituições.

A internacionalização foi sendo dúvida o poderoso motor para estimular mudanças e inovação nas práticas de ensino e aprendizagem dos últimos anos, fornecendo orientações para novas práticas. Como resultado, o ensino superior tornou-se mais flexível de forma a atender às necessidades das novas populações estudantis, atraindo novos estudantes, oferecendo cursos à distância e cursos profissionalmente relevantes de forma a atrair uma população mais adulta. Com isto os professores do ES foram levados a inovar, a atualizar competências e, ao mesmo tempo, a cooperar com os estudantes, colegas de outros departamentos e com as partes interessadas externas como membros de uma comunidade dinâmica de aprendizagem de forma a adaptarem-se a estas novas exigências do setor do ES.

## Capítulo III

## **Metodologia e procedimentos de investigação**

Efetuada a revisão de literatura passamos a apresentar os aspetos metodológicos que enquadram e suportam este estudo. Assim, este capítulo explica e justifica a metodologia a utilizar e descreve qual o instrumento de recolha de dados.

Esta fase do trabalho iniciará pela análise da metodologia e, estratégias de pesquisa, passando depois para a apresentação do modelo conceptual de investigação, descrição das variáveis e formulação das hipóteses operacionais da investigação. Em seguida explicam-se os procedimentos de administração do questionário e recolha de dados, assim como, será feita a análise da amostra e unidade de análise do estudo.

### **3.1. Metodologia e tipo de pesquisa**

As opções metodológicas devem ter presentes as questões e os objetivos da investigação e a revisão da literatura efetuada, sendo que, a sua finalidade, deve assentar na execução de um plano que permita responder às questões de investigação enunciadas e atingir os objetivos (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009). Também na opinião de Gerhardt e Silveira (2009) a metodologia científica é o estudo sistemático e lógico dos métodos utilizados, seus fundamentos, sua validade e sua relação com as teorias científicas, compreendendo um conjunto de dados iniciais e um sistema de operações ordenadas adequadas para a formulação de conclusões, de acordo com certos objetivos predeterminados.

Importa, neste contexto, fazermos também, a distinção entre método e metodologia. Kaplan (1988, p.23) refere que “a metodologia preocupa-se com as técnicas e princípios que designarei por métodos”. Desta forma, os métodos devem ser técnicas suficientemente gerais, de forma a serem comuns às diferentes ciências, enquanto que a metodologia, procura descrever e analisar os métodos, clarificar pressupostos, tendo assim como objetivo compreender, não os resultados do método científico, mas, o próprio processo em si (Kaplan, 1988).

Desta forma o planeamento e a execução de uma pesquisa deve ser efetuada de acordo com certas abordagens epistemológicas, sendo traduzido, na prática, pela escolha de métodos específicos de investigação (Rodrigues, 2009).

Assim, a presente investigação é caracterizada por ser uma pesquisa descritiva, de natureza quantitativa, exploratória (ao nível da validação das escalas de medida) e, sobretudo, confirmatória, sendo utilizado o método hipotético-dedutivo, apresentado por Karl Popper em 1935.

Para Kaplan (1998), no método hipotético-dedutivo de Popper o investigador terá de efetuar uma observação cuidadosa e com intuição científica, alcançar um conjunto de premissas que levarão à dedução das consequências por meio da experimentação e, dessa maneira, refutar as premissas, substituindo-as, quando necessário, por outras e, assim, sucessivamente. Este método é aplicado em situações em que se possa testar ou experimentar as hipóteses e abordar a eliminação de erros, sendo que, nas palavras de Vaz (1998) este método é dividido nas seguintes etapas: 1) observação-identificação da área de interesse da investigação; 2) revisão preliminar da literatura e informação; 3) definição do problema de investigação; 4) identificação e designação das variáveis; 5) formulação de hipóteses; 6) desenho da investigação; 7) dedução-confirmação ou não das hipóteses e resposta ao problema investigado.

O cariz confirmatório do nosso estudo resulta da procura da possível confirmação, ou não, da teoria e estudos apesar da originalidade, à data do modelo. Aliás o nosso modelo teve como fonte os modelos de Melewar e Akel (2005) e Melewar e Karaosmanoglu (2006), sobre as dimensões da identidade corporativa, que usamos como fio condutor de uma possível identificação com a organização de forma suscitar, provavelmente, comportamentos positivos nos docentes do P.Porto.

Em relação à pesquisa descritiva efetuada neste trabalho, esta está relacionada com a descoberta de associações entre variáveis, sendo que para Gil (2008, p.28) a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A pesquisa descritiva trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. Para viabilizar a operação da coleta de dados, são utilizados, como principais instrumentos, a observação, a entrevista, o questionário e o formulário (Manzato & Santos, 2017).

Ao nível do método científico podemos optar por abordagens quantitativas ou qualitativas. No caso do nosso estudo, conforme referido anteriormente, optamos pela abordagem quantitativa, pois, esta permite definir claramente as hipóteses e variáveis usando-as, essencialmente, para obter uma medição precisa dos resultados quantificáveis obtidos (Kirk

& Miller, 1986). A abordagem quantitativa caracteriza-se pela objetividade, predição e controlo, tendo como finalidade a contribuição para o desenvolvimento e validação do conhecimento, sendo que a mensuração é uma característica fundamental deste método de investigação (Freixo, 2013). A finalidade da abordagem quantitativa é estabelecer e comprovar relações entre variáveis que são definidas de uma forma em que é possível a sua quantificação direta ou indireta (Oliveira & Ferreira, 2014).

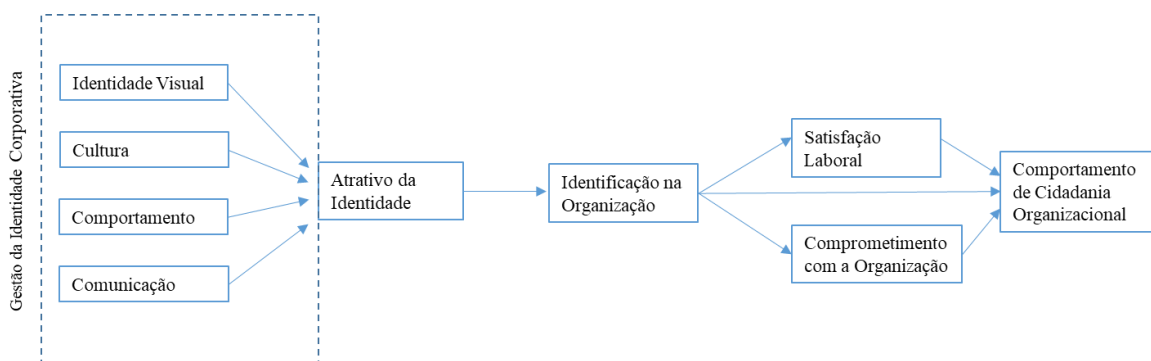
Apesar de existirem autores defensores de cada um dos modelos e paradigmas anteriores, cabe ao investigador determinar qual a metodologia a utilizar, mediante o problema a analisar e, nada o impedindo, de utilizar atributos, quer de um modelo, quer de outro, se isso permitir adaptar melhor a investigação à problemática em estudo (Argilaga, 1986).

### 3.2. Conceptualização do modelo da investigação e formulação de hipóteses

#### 3.2.1. Apresentação do modelo de investigação

De forma a compreender a importância da identidade corporativa e da identificação organizacional e os possíveis antecedentes e preditores do comportamento de cidadania organizacional dos docentes do P.Porto, propomos um modelo, com base nos estudos de Melewar e Akeel (2005) e Melewar e Karaosmanoglu (2006), Marín e Maya (2013), Christ, Van Dick, Wagner e Stellmacher (2003), Zeinabadi (2010), Karanika-Murray, Duncan, Pontes e Griffiths (2015), conforme expresso na seguinte figura.

Figura 12 – Modelo de investigação proposto



Fonte: elaboração própria

Com este modelo pretendemos estudar, de modo confirmatório, a possível influência dos componentes da gestão da identidade corporativa do politécnico porto, na atratividade da identidade dos professores do P.Porto, bem como, analisar a possível relação e influência direta desta na identificação do docente com a sua escola, e, ainda, verificar se esta tem impactos diretos na satisfação no trabalho, comprometimento com a organização e em comportamentos de cidadania organizacional.

### 3.2.2. Descrição das variáveis do estudo

Conforme foi evidenciado no capítulo da revisão da literatura, a identidade corporativa possui um conjunto de dimensões, identificadas por Melewar e Akel (2005) e Melewar e Karaosmanoglu (2006). Neste sentido, e após a apresentação do modelo proposto de investigação, é pertinente compreender quais as variáveis previstas neste estudo. Serão utilizadas várias escalas de medida, usadas em estudos prévios e que selecionamos, de acordo, com a relação das variáveis entre si, sugerida pela revisão da literatura.

O quadro 1 apresenta os itens relativos à escala da variável latente identidade visual (IV).

Quadro 1 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável identidade visual

<b>Fonte da escala:</b> Simões, Dibb e Fisk (2005); Arendt e Brettel (2010)	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>IV1</b>	A identidade visual da minha escola (logotipo, cores institucionais, instalações,...) traduz exatamente aquilo que somos nesta escola.
<b>IV2</b>	A identidade visual institucional ajuda a reconhecer a minha escola.
<b>IV3</b>	Os públicos (alunos, <i>alumni</i> , funcionários, empresas, Sociedade em geral) compreendem os símbolos da nossa escola (logotipo, cores,...).

Fonte: elaboração própria

O quadro 2 apresenta os itens relativos à escala da variável latente cultura (CL).

Quadro 2 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável cultura

<b>Fonte da escala: Simões, Dibb e Fisk (2005)</b>	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>CL1</b>	Existe uma visão clara dos objetivos (científicos, pedagógicos, acadêmicos,...) que norteiam a estratégia da minha escola.
<b>CL2</b>	Eu estou comprometido/a com os objetivos (científicos, pedagógicos, acadêmicos,...) da minha escola.
<b>CL3</b>	O pessoal docente conhece a missão da minha escola.
<b>CL4</b>	Os valores e a missão desta escola são comunicados de forma eficaz.

Fonte: elaboração própria

O quadro 3 apresenta os itens relativos à escala da variável latente comportamento (CP).

Quadro 3 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável comportamento

<b>Fonte da escala: Coleman, De Chernatony e Christodoulides (2011); Wheeler, Richey, Tokkman e Sablynski (2006)</b>	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>CP1</b>	As ações realizadas pela minha escola refletem os seus valores.
<b>CP2</b>	A minha escola acompanha com regularidade o desempenho dos seus docentes.
<b>CP3</b>	A minha escola proporciona aos seus docentes a oportunidade de obter novos conhecimentos e competências para o seu desenvolvimento.
<b>CP4</b>	A minha escola realiza ações para melhorar o bem-estar dos seus públicos (alunos, alumni, funcionários, empresas, sociedade em geral).

Fonte: elaboração própria

O quadro 4 apresenta os itens relativos à escala da variável latente comunicação (CM).

Quadro 4 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável comunicação

<b>Fonte da escala: Coleman, De Chernatony e Christodoulides (2011)</b>	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>CM1</b>	Através das suas comunicações (websites, e-mails, redes sociais...), a minha escola transmite uma mensagem clara e consistente para todos os seus públicos.
<b>CM2</b>	A estratégia de comunicação da minha escola transmite uma imagem coerente com a sua personalidade.
<b>CM3</b>	Em geral, na minha escola existe uma boa comunicação interna e externa.

Fonte: elaboração própria

O quadro 5 apresenta os itens relativos à escala da variável latente atratividade da identidade (AI).

Quadro 5 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável atratividade da identidade

<b>Fonte da escala: Arendt e Brettel (2010)</b>	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>AI1</b>	Gosto do que esta escola representa.
<b>AI2</b>	Para mim a minha escola tem uma identidade atrativa.

Fonte: elaboração própria

O quadro 6 apresenta os itens relativos à escala da variável latente identificação na organização (IO).

Quadro 6 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável identificação na organização

<b>Fonte da escala:</b> Wieseke, Ullrich, Christ e Van Dick (2007); Punjaisri e Wilson (2011)	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>IO1</b>	O sucesso da minha escola é o meu êxito pessoal.
<b>IO2</b>	Quando alguém fala bem da minha escola sinto-me orgulhoso.
<b>IO3</b>	Sinto que faço parte da minha escola.
<b>IO4</b>	Identifico-me com a minha escola.

Fonte: elaboração própria

O quadro 7 apresenta os itens relativos à escala da variável latente satisfação no trabalho (ST).

Quadro 7 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável satisfação no trabalho

<b>Fonte da escala:</b> Netemeyer, Boles, McKee e McMurrian (1997); King e Grace (2010)	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>ST1</b>	Sinto-me razoavelmente satisfeito com o meu trabalho.
<b>ST2</b>	Sinto um grande sentimento de satisfação no meu trabalho.
<b>ST3</b>	Em geral, estou satisfeito com o meu trabalho.
<b>ST4</b>	Consideraria continuar/manter o meu trabalho atual.
<b>ST5</b>	Eu gosto do meu trabalho.

Fonte: elaboração própria

O quadro 8 apresenta os itens relativos à escala da variável latente comprometimento organizacional (CO).

Quadro 8 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável comprometimento organizacional

<b>Fonte da escala: Alan M. Sacks (2006)</b>	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>CO1</b>	Ser um membro desta escola é muito apaixonante.
<b>CO2</b>	Uma das coisas mais sensacionais para mim é envolver-me em atividades que se desenvolvem nesta escola.
<b>CO3</b>	Estou muito interessado no que se passa nesta escola.
<b>CO4</b>	Estou altamente envolvido com esta escola.
<b>CO5</b>	Pertencer a esta escola é bastante significativo para mim.

Fonte: elaboração própria

O quadro 9 apresenta os itens relativos à escala da variável latente comportamento de cidadania organizacional (CCO).

Quadro 9 – Fonte da escala, codificação e questões referentes à variável comportamento de cidadania organizacional

<b>Fonte da escala: Alan M. Sacks (2006)</b>	
<b>Item</b>	<b>Pergunta</b>
<b>CCO1</b>	Participo em funções que não são minhas, mas que ajudam na imagem institucional da minha escola.
<b>CCO2</b>	Dou ideias para melhorar o funcionamento da minha escola.
<b>CCO3</b>	Tomo medidas para proteger a minha escola contra possíveis problemas.
<b>CCO4</b>	Defendo a minha escola quando outros colaboradores a criticam.

Fonte: elaboração própria

### 3.2.3. Definição das hipóteses de investigação

Tendo em consideração a revisão de literatura, os objetivos e a questão de investigação, em conjunto com o modelo de investigação expostos, foram propostas as hipóteses de investigação. O papel fundamental das hipóteses na investigação é sugerir explicações para os factos. Essas sugestões podem ser a solução para o problema, sendo que, podem ser verdadeiras ou falsas, mas, sempre que bem elaboradas, conduzem à verificação empírica que é o propósito da pesquisa científica (Gil, 2008). O objetivo das hipóteses é expressar a teoria numa forma passível de ser testada, Correia e Mesquita (2014).

Após a apresentação inicial do modelo, de acordo com a teoria, é então, pertinente percebermos quais as hipóteses propostas no âmbito deste estudo. Faremos esta análise de modo sequencial e por partes do modelo.

Reforçamos, mais uma vez, que a gestão da identidade corporativa deve ser estudada tendo em conta uma perspetiva multidimensional. As várias abordagens existentes no estudo das diversas dimensões da identidade corporativa resultaram num quadro geral de identidade corporativa, desenvolvido por autores como, Balmer e Wilson (1998), Alessandri (2001), Melewar e Akel (2005) e Melewar e Karaosmanoglu (2006), sendo que para este estudo utilizaremos as dimensões do conceito da identidade corporativa propostas por Melewar e Akel (2005) estudadas, novamente, no trabalho de Melewar e Karaosmanoglu (2006).

Assim, passaremos em seguida à análise de cada uma das relações propostas no modelo, aferindo as hipóteses no estudo empírico.

A gestão adequada da identidade visual permite aumentar a visibilidade das IES, ajudando a criar uma diferença visual singular entre as IES e os seus concorrentes (Melewar & Akel, 2005). Esta dimensão da identidade corporativa é a forma mais direta de transmitir aos seus públicos informação sobre a organização, sendo que para Wheeler (2009) a identidade visual é essencial para aquela, pois é através dos seus elementos visuais, que a organização expressa a sua personalidade, diferenciando-se e destacando-se dos seus concorrentes. Desta forma, as IES devem fazer uma correta gestão dos seus elementos visuais (logo, cores, instalações, entre outros), para a criação de uma imagem coerente e atrativa, permitindo que o reconhecimento da mesma pelos seus públicos seja compreendido.

A cultura é uma dimensão da identidade corporativa, a qual abarca as crenças, atitudes e valores que existem dentro de uma organização, tornando-se, difícil numa IES existir consenso sobre o conjunto dos seus valores (Melewar & Akel, 2005). A identidade

corporativa é, aos olhos de Hatch e Schultz (1997, p.361), “o produto reflexivo do processo dinâmico da cultura organizacional”, sendo que a cultura é um sistema social partilhado pelos membros de uma organização, partilha esta, de símbolos, imagens, regras, estruturas, valores, crenças e objetivos, partilhando, assim, uma cultura comum.

A identidade corporativa também se comunica através do comportamento da organização, onde os seus grupos são capazes de julgar as ações realizadas pela entidade (Mohammad, Habib, & Alias, 2011); este é o meio mais eficaz, através do qual, a organização cria a sua identidade e, pelo qual, os públicos-alvo fazem juízos de valor sobre as ações da organização. A “representação” da organização é expressa pelos seus membros, por meio de comportamentos por eles exercidos, ou seja, a identidade corporativa depende das pessoas que nela trabalham, pois, serão eles, através dos seus comportamentos, que demonstram os valores da organização (Chernatony, 2002).

A última dimensão, da identidade corporativa é a comunicação. O principal objetivo da comunicação é comunicar efetivamente e defender uma atitude positiva entre os trabalhadores (Argenti, 2000). O fator mais importante na comunicação corporativa é fornecer um meio para atingir a vantagem competitiva das organizações (Van Riel, 1995). Todos os elementos escritos, verbais ou apresentados visualmente, implicam uma comunicação, incluindo, não só, as comunicações em marketing, mas, também, as comunicações corporativas (Van Riel & Balmer, 1997). Desta forma, para uma organização obter uma vantagem competitiva deverá permitir a integração das suas comunicações internas e externas (Simões, Dibb & Fisk, 2005; Melewar & Karaosmanoglu, 2006). Podemos então dizer, que a forma como uma organização comunica, pode influenciar a forma de como esta é percebida entre os seus grupos de interesse. Igualmente, as IES, devem transmitir mensagens claras e consistentes a todos os seus públicos, através das suas comunicações (websites, e-mails, redes sociais, etc.), sejam elas internas ou externas e, esta mensagem, por sua vez, deve comunicar uma imagem de acordo com a identidade. A cuidada gestão da comunicação é fundamental para uma identidade corporativa atrativa.

Assim, sumariamente podemos observar que a identidade corporativa é a apresentação de uma organização a todas as partes interessadas, é o que torna a organização única, agregando a comunicação, identidade visual, cultura, comportamento, entre outras, estando, intrinsecamente relacionada com a personalidade e a imagem organizacional (Melewar & Karaosmanoglu, 2006). Melewar e Akel (2005) assumem também a identidade corporativa como um constructo que engloba várias dimensões, sendo que os próprios autores referem

que seria um fracasso, do ponto de vista da gestão, assumir a identidade corporativa como único elemento.

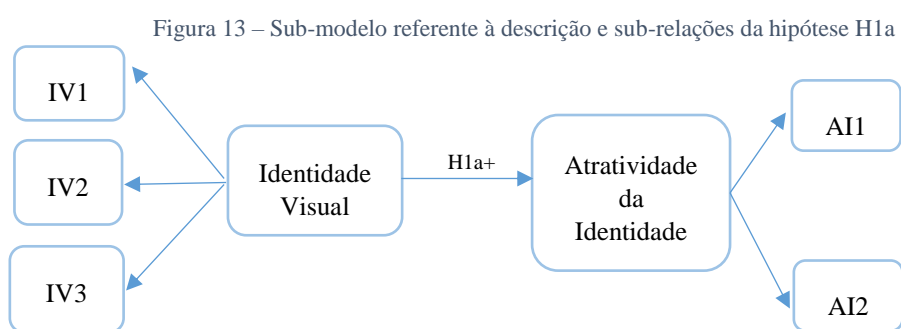
Desta forma é necessário conhecermos o carácter multidimensional deste conceito, de forma a sabermos qual a melhor maneira de fazermos a sua correta gestão, levando assim, a projetar uma identidade mais atrativa. Assim, as IES deverão transmitir uma ideia do que é, tratando de criar uma identidade que seja atrativa para todos os seus grupos de interesse, como alunos, professores e sociedade em geral. A atratividade da identidade refere-se ao quão atraente é a identidade para esses grupos de interesse (Mukherjee & He, 2008). Neste sentido, propomos a seguinte hipótese:

**Hipótese1+:** A gestão da identidade corporativa do P.Porto influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade desta IES

Tendo nós selecionado quatro dimensões, propostas conceptualmente por Melewar e Akel (2005), então, iremos utiliza-las para analisar a gestão da identidade corporativa. Deste modo, urge dividir a formulação da primeira hipótese em quatro sub-hipóteses, cada uma associada a uma dimensão estratégica da gestão da identidade corporativa e relacioná-la com a atratividade da identidade da escola.

**Hipótese1a+:** A gestão da identidade corporativa, por meio da identidade visual, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

De forma sumária e tendo presente os itens que formam cada variável a relacionar, apresentamos o sub-modelo representativo da hipótese 1a, conforme a próxima figura.



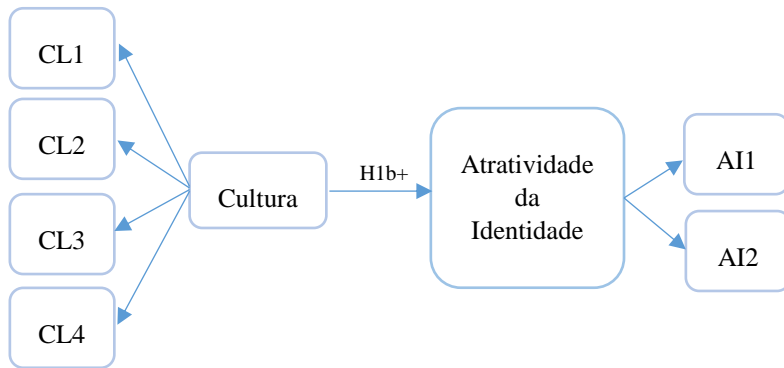
Fonte: elaboração própria

De acordo com as restantes dimensões da identidade corporativa propomos as seguintes hipóteses.

**Hipótese1b+:** A gestão da identidade corporativa, por meio da cultura, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

Deste modo, apresentamos, o sub-modelo relativo à hipótese 1b.

Figura 14 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1b

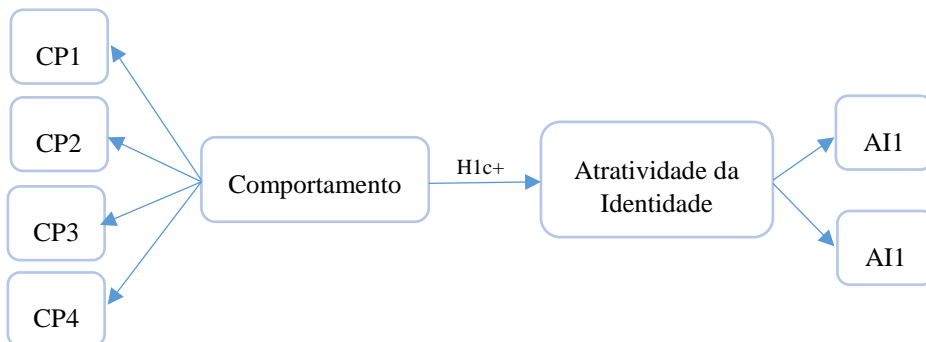


Fonte: elaboração própria

**Hipótese1c+:** A gestão da identidade corporativa, por meio do comportamento, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

Assim, apresentamos na figura 15 o sub-modelo relativo à hipótese 1c.

Figura 15 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1c

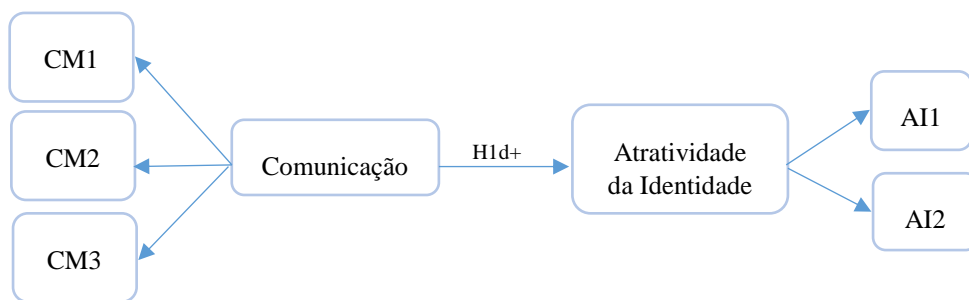


Fonte: elaboração própria

**Hipótese 1d+:** A gestão da identidade corporativa, por meio da comunicação, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

Em suma, apresentamos, na figura 16 o sub-modelo relativo à hipótese 1d.

Figura 16 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H1d



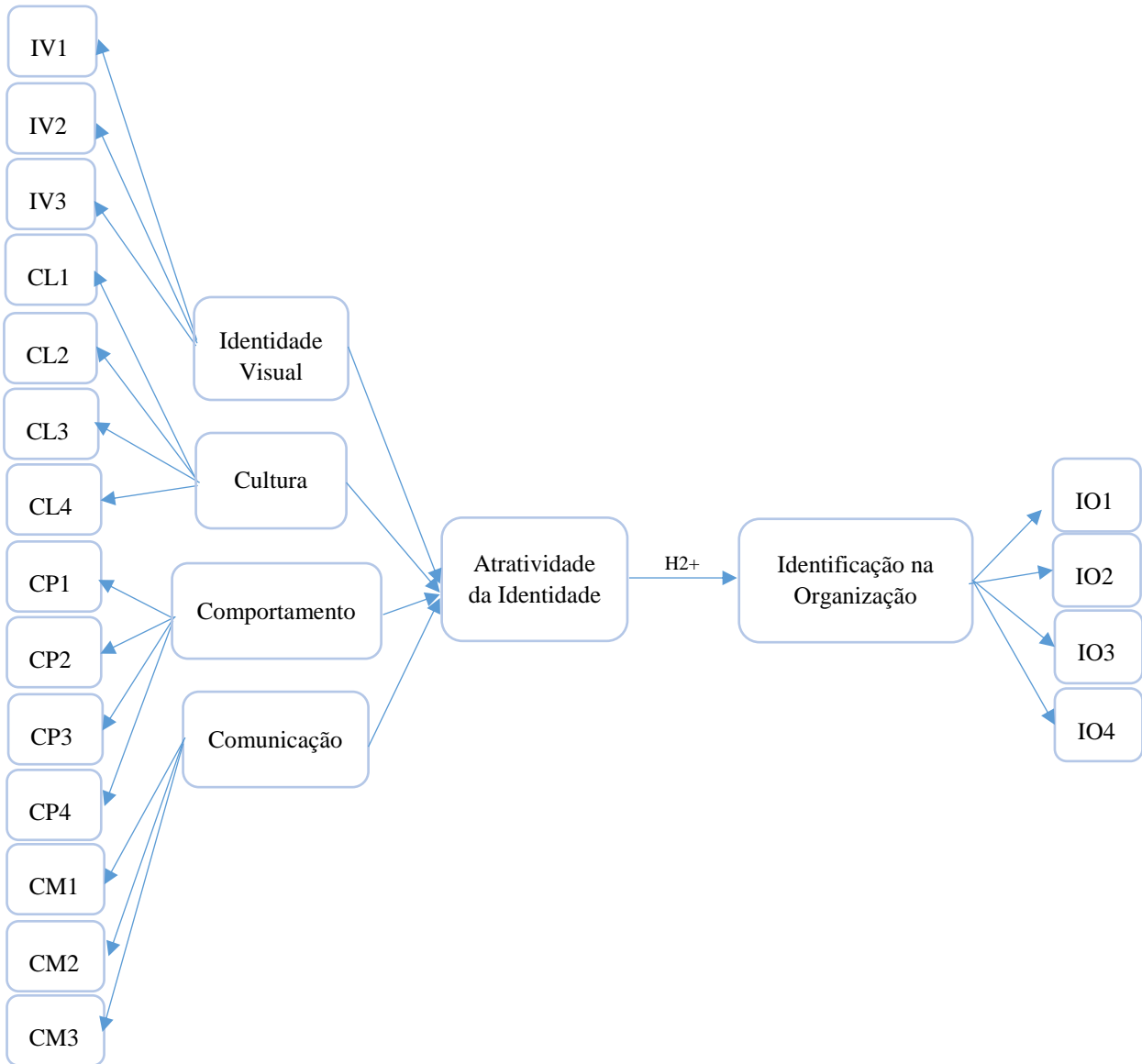
Fonte: elaboração própria

Van Riel e Balmer (1997) afirmam que a atratividade de identidade tem múltiplos benefícios em termos das atitudes e comportamentos, sendo que alguns destes benefícios passam pela maior identificação do trabalhador com a organização e a atitude positiva face ao trabalho. King e Grace (2010) argumentam que para influenciar as atitudes e os comportamentos dos funcionários é necessário que haja uma identidade corporativa atrativa para os mesmos. Também o estudo de Bhattacharya e Sem (2003) e Bravo, Matute e Pina (2016) concluiu que um dos componentes que levam à identificação com a organização é a atratividade da identidade da organização. Também o estudo de Marín e Maya (2013) examinou a forma como a personalidade dos consumidores (ou seja, a motivação para a afiliação) e suas percepções sobre a empresa (ou seja, a atratividade de identidade) influenciariam a sua identificação com a empresa, mostrando que os fatores relacionados com o consumidor (ou seja, a necessidade de afiliação) e à organização (ou seja, a atratividade de identidade) afetam o grau de identificação dos consumidores com uma determinada organização. Assim, as IES deverão tentar com que a sua identidade seja atrativa, de forma a conseguir mais valias para os seus trabalhadores, incluindo o seu corpo docente. Com base neste raciocínio, e tendo presente a literatura, sugerimos a seguinte hipótese:

**Hipótese 2+:** A atratividade da identidade do P.Porto influencia positiva e diretamente a identificação com a organização por parte dos seus docentes

Deste modo, apresentamos, o sub-modelo representativo à hipótese 2, expresso na próxima figura.

Figura 17 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H2



Fonte: elaboração própria

A identificação de um indivíduo com a organização onde trabalha existe quando este integra as crenças, normas e valores da organização na sua própria identidade, sendo a identificação organizacional um conceito preponderante para explicar atitudes e comportamentos das pessoas em contexto organizacional (Mendes, 2014). Desta forma a satisfação no trabalho é para Williams e Hazer (1986) entendida como subsequente da identificação organizacional, permitindo antever que, quanto mais se identifique com a organização onde trabalha, mais tendência haverá para que para um indivíduo, ao longo do tempo, se sinta mais satisfeito com o seu trabalho. O estudo de Van Dick, *et al* (2004), também indica que o fomento da identificação leva a uma maior satisfação no trabalho. O estudo efetuado por Guglielmia, Panari, Simbula e Mazzetti (2014), a professores do nível primário e secundário, também confirma uma maior satisfação no trabalho advinda da identificação organizacional.

Assim, só conhecendo a organização e construindo uma imagem sobre ela é que se colocam em prática processos de identificação, troca, aceitação de normas e valores que estão na base do comprometimento (Cardoso, Castro, & Gomes, 2011). Conforme abordado por Dutton, Dukerich e Harquail (1994), definir a identificação organizacional como um vínculo cognitivo, entre as definições da organização e o eu, é consistente com as abordagens atitudinais do comprometimento, relação esta também defendida por Porter et al. (1974). Como parte do processo de comprometimento, o nível de identificação organizacional indica o grau em que as pessoas vêem a organização como parte de si mesmas. A identificação organizacional é uma forma de apego psicológico que ocorre quando os membros adotam as características definidoras da organização como características definidoras para si (Dutton, et al., 1994).

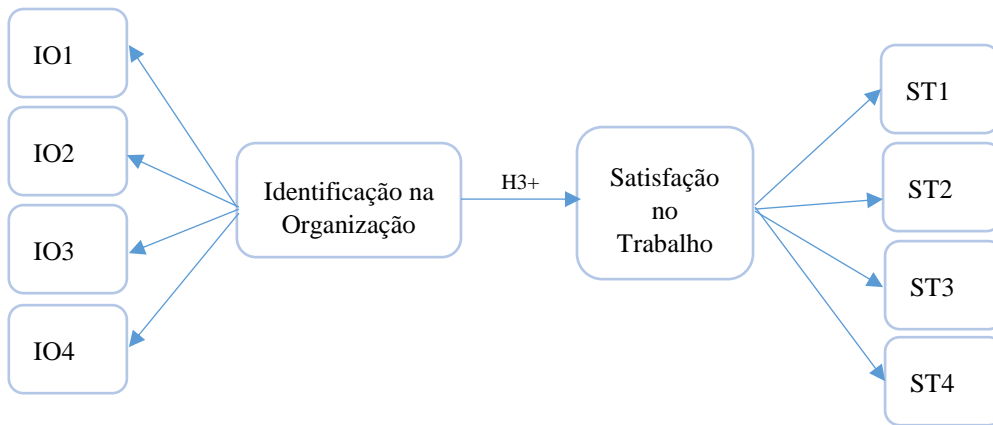
Neste sentido, também as IES deverão ter em conta que ter docentes mais identificados com a sua escola e sentir esta, como parte de si e do seu próprio sucesso, isto é, identificando-se com ela, serão docentes mais comprometidos e satisfeitos. Neste sentido propomos as seguintes hipóteses:

**Hipótese 3+:** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente a satisfação no trabalho dos seus docentes

**Hipótese 4+:** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente o comprometimento organizacional dos seus docentes

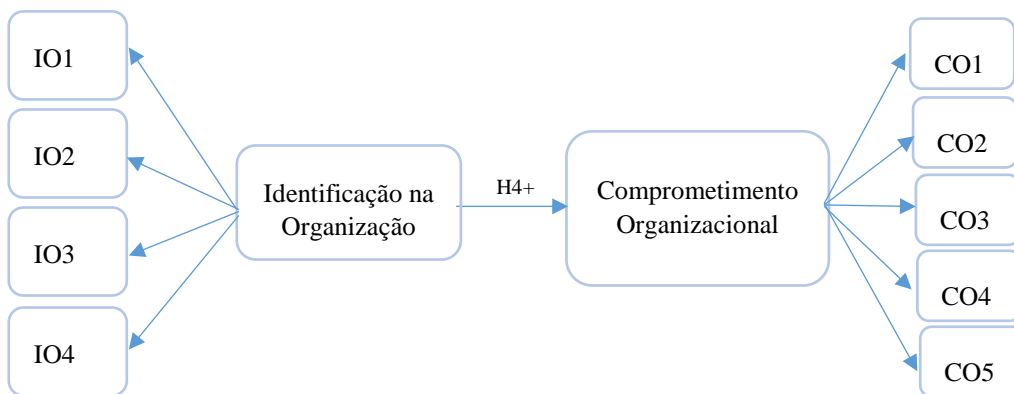
Em seguida, apresentamos os dois sub-modelos representativos das hipóteses 3 e 4, conforme as Figuras 18 e 19.

Figura 18 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H3



Fonte: elaboração própria

Figura 19 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H4



Fonte: elaboração própria

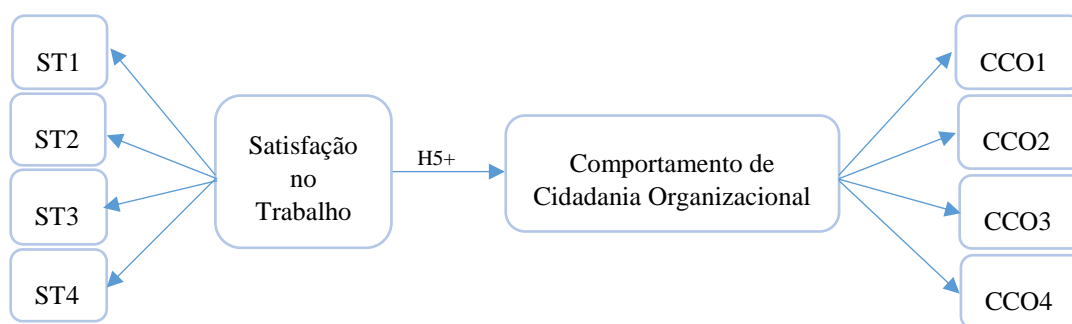
A satisfação no trabalho refere-se aos sentimentos favoráveis ou desfavoráveis que os indivíduos têm em relação ao seu trabalho ou ambiente de trabalho, resultantes de uma avaliação do seu trabalho ou experiências do mesmo (Robbins & Judge, 2013), sendo que esse sentimento de satisfação poderá levar a comportamentos que vão além dos requisitos formais do trabalho e que se tornam benéficos para a organização (Nguyen et al. 2016). A relação entre satisfação no trabalho e os comportamentos de cidadania organizacional foram comprovados em vários estudos, mostrando que existe uma correlação positiva entre os dois (Podsakoff *et al.*, 2000; Pavalache-Ilie, 2014). Um estudo levado a cabo por Mohammad, Habib e Alias (2011) numa IES na Malásia, revelou que a satisfação no trabalho era uma variável importante na predição dos comportamentos de cidadania, trazendo benefícios para

a IES. Desta forma as IES devem ter em conta a satisfação no trabalho dos seus funcionários e, neste caso, dos seus docentes, na medida, em que, percebendo que a entidade empregadora valoriza o seu próprio trabalho, essa mesma valorização e satisfação poderão levar a comportamentos de cidadania organizacional. Face ao exposto, procuramos dar resposta à seguinte hipótese de investigação:

**Hipótese 5+:** A satisfação no trabalho dos docentes do P.Porto influencia positiva e diretamente os seus comportamentos de cidadania organizacional

Em síntese, a figura 20 apresenta o sub-modelo respeitante à hipótese 5.

Figura 20 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H5



Fonte: elaboração própria

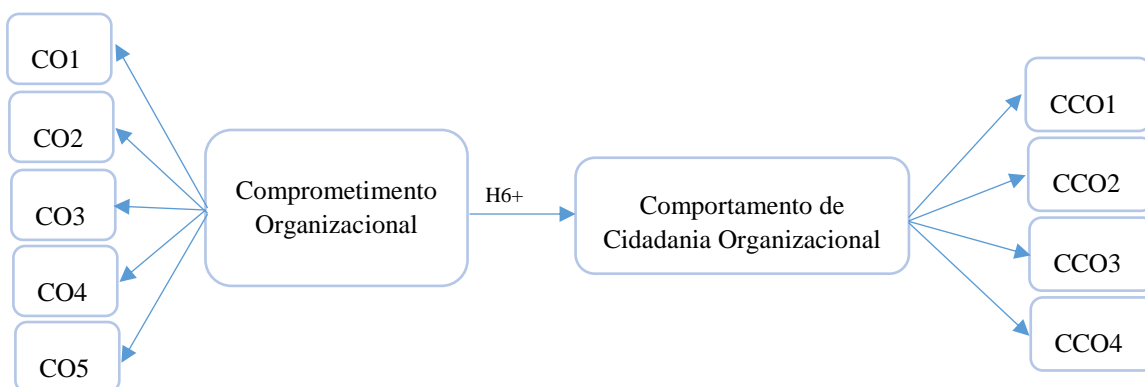
O comprometimento organizacional é um estado de espírito positivo, satisfatório e relacionado ao trabalho que se caracteriza pelo vigor, dedicação e interesse (Schaufeli, Salanova, González-Roma, & Bakkerthe, 2002). Schappe (1998) argumenta que apenas o comprometimento organizacional é um preditor dos comportamentos de cidadania organizacional. São vários os estudos, na área educacional, que suportam a relação entre comprometimento e comportamentos de cidadania organizacional nos docentes. O estudo de (Terzi, 2015), em professores do ensino primário e secundário, encontrou relações positivas e significativas entre o comprometimento organizacional e comportamentos de cidadania organizacional, sendo que o estudo confirmou que o comprometimento organizacional é um preditor significativo dos CCO. Também os estudos de Feather e Rauter (2004), Zayas-Ortiz, Rosario, Marquez, e Colón (2015), Chang, Nguyen, Cheng, Kuo e Lee (2016), confirmam uma relação positiva e significativa entre estas variáveis.

Assim, poderemos sugerir que docentes mais comprometidos tendem a querer que a IES funcione melhor, mostrando mais interesse e mais envolvimento com a mesma, adotando comportamentos de cidadania organizacional. Assim, sugere-se a seguinte hipótese:

**Hipótese 6+:** O comprometimento organizacional com o P.Porto influencia positiva e diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos seus docentes

Mediante o exposto, apresentamos na Figura 21 o sub-modelo respeitante à hipótese 6.

Figura 21 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H6



Fonte: elaboração própria

Muitos estudos demonstraram que a identificação organizacional está positivamente relacionada com os comportamento da cidadania organizacional. Bergami e Bagozzi (2000) e Demir (2014) verificam nos seus estudos que a identificação organizacional tem um impacto positivo significativo no comportamento da cidadania organizacional.

A identificação com a organização poderá ser vista como o vínculo psicológico existente entre o indivíduo e a organização (Edwards, 2005). Ashforth e Mael (1989) propuseram que haveria um fortalecimento da identificação organizacional, quando os membros de uma organização se definiam a si próprios, enquanto grupo social, associados à organização onde trabalham. Este estudo assume a premissa de que a identificação é causada pela auto-categorização.

O estudo efetuado por Christ, Van Dick, Wagner e Stellmacher (2003), focado na identificação organizacional, como determinante de comportamentos de cidadania organizacional entre professores, teve como resultado a ênfase da importância da

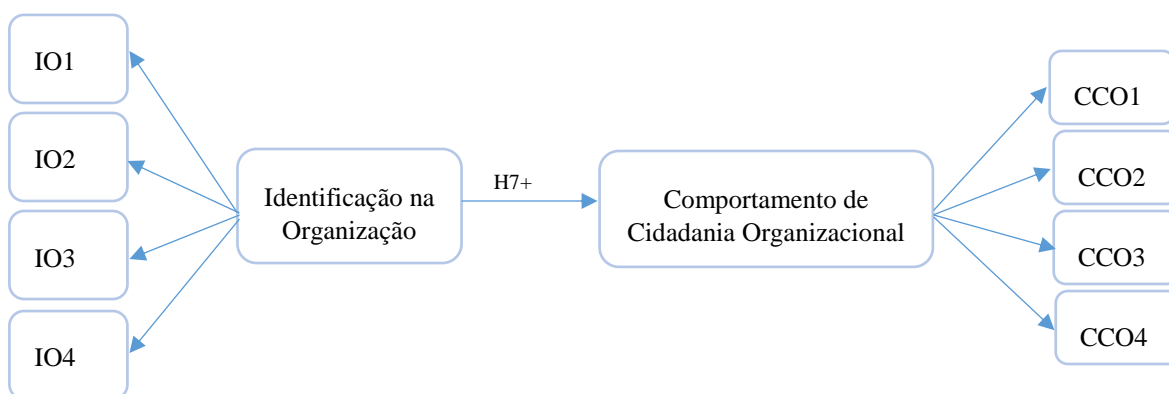
identificação organizacional como um determinante dos CCO nas escolas. Os comportamentos de cidadania organizacional e a identificação organizacional influenciam o ambiente social e psicológico das escolas, uma vez que envolvem a percepção da união com a escola com os comportamentos extra papel dos professores em relação à escola (Demir, 2014).

Embora haja grande interesse acerca dos comportamentos de cidadania organizacionais em estudos empresariais e organizacionais, continua a haver uma grande escassez de investigação sobre estes comportamentos entre professores (Oplatka, 2006). Neste sentido este trabalho procura entender se a identificação com a IES, onde o docente leciona, fará com que este participe mais e vá mais além das suas funções, podendo isto ter, eventualmente, um impacto positivo significativo no comportamento da cidadania organizacional. Assim, formulamos a seguinte hipótese:

**Hipótese 7+:** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos seus docentes

Na Figura 22 é apresentado o sub-modelo relativo à hipótese 7.

Figura 22 – Sub-modelo referente à descrição e sub-relações da hipótese H7



Fonte: elaboração própria

### 3.3. Instrumento e recolha de dados

No que se refere à recolha de dados, a técnica utilizada foi o inquérito por questionário. De entre as diversas opções metodológicas no domínio da investigação em ciências sociais e humanas, o questionário assume-se como a ferramenta mais utilizada (Ferreira & Campos,

2017). O questionário é definido como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a determinada população-alvo, com o propósito de obter informações sobre crenças, valores, interesses, sentimentos e aspirações (Gil, 2008). Apesar de algumas limitações, são várias as vantagens do uso do questionário, conforme a tabela seguinte.

Tabela 9 – Vantagens e desvantagens do uso de questionários

<b>Vantagens</b>	<b>Desvantagens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a) possibilidade de atingir grande número de pessoas;</li> <li>b) facultar respostas quantificáveis</li> <li>c) possibilidade de anonimato dos respondentes;</li> <li>d) flexibilidade para o respondente responder quando lhe for mais conveniente;</li> <li>e) são economicamente viáveis;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) impede o auxílio ao informante, no caso de não entendimento do mesmo;</li> <li>b) facilita a não resposta ao questionário;</li> <li>c) os respondentes podem compreender de forma diferente cada questão e, portanto, responder com base na sua própria interpretação da questão.</li> </ul>

Fonte: adaptado de Gil (2008)

### 3.3.1. Processo de elaboração do questionário

Com base no quadro teórico identificado na revisão de literatura foi possível encontrar estudos, a nível dos itens escolhidos, e com escalas de medida adequadas, de forma que o instrumento de medida desse resposta aos objetivos e questões de investigação em estudo. O questionário está dividido em duas partes (Apêndice I).

Parte I – obtenção de dados gerais para caracterização sócio-demográfica, sendo esta parte constituída por nove perguntas;

Parte II – recolha de dados, cujas respostas e informação, consideram a perceção do entrevistado, em relação a um determinado facto. Nesta parte foram colocadas perguntas compostas por afirmações pré definidas, com base numa escala de Likert de sete pontos, perante as quais o entrevistado deveria seleccionar a sua opinião.

De forma a minimizar o risco da falta de respostas às questões propostas, todas estas foram definidas como obrigatórias e de carácter fechado. Este tipo de questão é o mais comumente utilizado, pois, conferem maior uniformidade às respostas e podem ser facilmente analisadas (Gil, 2008).

O último passo inerente à elaboração do questionário prendeu-se com a sua tradução e adaptação, de inglês para português.

### 3.3.2. Pré-teste do questionário

O pré-teste constitui o processo de teste de um questionário, antes de este ser utilizado em definitivo, aplicando alguns exemplares a uma parte da população (Ferreira & Campos, 2017). O pré-teste é um instrumento de recolha de dados que tem como objetivo assegurar a validade e precisão do questionário final (Gil, 2008).

Antes da recolha dos dados foi elaborada uma versão inicial do questionário, a qual foi submetida a um processo de prévia validação com base na opinião de um grupo de dez professores do ES. O objetivo desta versão inicial foi evidenciar possíveis falhas na redação e estrutura física do mesmo. Assim, foi pedido parecer sobre a deteção de erros ortográficos, a clareza dos itens, a extensão do questionário, e outras questões que pudessem, eventualmente, estar omissas.

Após este processo foram efetuadas algumas correções, no que respeita, em especial, à alteração de algumas questões ao nível da sintaxe.

### 3.3.3. Procedimento de administração do questionário e de recolha de dados

Após as alterações relevantes no pré-questionário, procedemos ao pedido de criação do questionário na plataforma *Limesurvey*, através do Gabinete de Apoio à Inovação em Educação do ISCAP. Deste modo, procedeu-se à criação de conta e abertura do questionário, a qual, permite o desenvolvimento de inquéritos, publicação e posterior recolha de dados. Após a criação do questionário, paralelamente, foi redigido uma exposição formal direcionada aos serviços centrais do P.Porto, com um pedido de autorização e divulgação do *link* criado, disponível para todos os docentes do P.Porto. Este *link* permitia o acesso direto à página do questionário.

Como a primeira obtenção de respostas não teve o número esperado e desejado, foi enviado um novo *e-mail* para todos os docentes que tinham o seu contacto de *e-mail* disponibilizado *on-line*. O período de distribuição e de recolha de dados ocorreu durante julho 2016 a janeiro 2017, obtendo-se um total de 302 respostas válidas. Terminada esta fase houve lugar ao tratamento e análise de dados, com recurso ao *software IBM SPSS Statistics 24*.

Todas as escalas utilizadas foram obtidas através de literatura prévia, sendo adaptadas ao caso concreto da unidade de análise da amostra portuguesa. Desta forma foi pedido aos docentes para indicarem o grau de acordo ou desacordo, com afirmações relacionadas com aspetos da vivência na sua escola.

### **3.4. População-alvo e amostra**

A população-alvo é o grupo inteiro de elementos, com alguma característica em comum, sobre o qual incide o estudo estatístico (Gil, 2008). No nosso caso a população-alvo do estudo compreende todos os docentes do ES nacional público politécnico. Por outro lado, a população acessível deste estudo compreende todos os docentes do Instituto Politécnico do Porto. Conforme indicado pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (rever Figura 11), à data do nosso estudo, o número total de docentes do P.Porto era de 1496.

Na impossibilidade de aceder à totalidade da população-alvo, para efeitos da seleção da amostra, recorreu-se a um método não probabilístico, isto é, a uma técnica que seleciona as unidades amostrais por conveniência (Coutinho, 2016).

Assim, a nossa amostra diz respeito a um sub-grupo da população acessível selecionada para a investigação representativa da população (Malhotra & Birks, 2006), sendo a nossa amostra formada por 302 docentes do P.Porto. As características da amostra traduzem-se em estatísticas que posteriormente são utilizadas para fazer deduções sobre parâmetros da população, através de estimativas e o teste de hipóteses (Malhotra & Birks, 2006).

Segundo Hair et al., (1984), uma amostra com recurso a diversos tipos de análises de dados não deve conter menos de cinquenta elementos, sendo que o tamanho da amostra deve ser formada, no mínimo, por dez elementos para cada variável. Assim, tendo presente as cinco variáveis latentes analisadas no nosso estudo, então, este deveria apresentar cinquenta respondentes, no mínimo. Ora, atendendo que este estudo apresenta 302 respondentes, a

relação entre o número de variáveis e o tamanho da amostra é bastante favorável, tornando o processo de recolha da amostra e sua dimensão mais credíveis.

### **3.5. Resumo final do capítulo**

Este capítulo foi composto em primeiro lugar, pela explicação da metodologia e tipo de pesquisa efetuada, sendo que de seguida efetuamos a descrição das variáveis e apresentada a definição das hipóteses de investigação.

Posteriormente, apresentamos o instrumento de recolha de dados. Além disso, apresentamos a estrutura subjacente à elaboração do questionário, o seu pré-teste e o modo de recolha de dados. Foi ainda descrito a população-alvo e amostra utilizada para o presente estudo.

## Capitolo IV

## **Apresentação e análise de resultados**

Neste capítulo iremos apresentar e analisar os dados primários obtidos a partir do questionário. Para a execução desta análise foram utilizados os programas estatísticos de tratamento de dados *SPSS Statistics vs 24* e o *SPSS Amos 24*.

Este capítulo é composto pela análise descritiva dos resultados, particularmente a caracterização da amostra, análise psicométrica das variáveis e escalas em estudo, apresentando os resultados relativos às análises de validade e fiabilidade e sensibilidade das escalas de avaliação utilizadas. Realizaremos, também, o teste às hipóteses formuladas no capítulo anterior através da estatística inferencial, verificando se as mesmas são ou não corroboradas. Por fim faremos a discussão dos resultados.

### **4.1. Procedimentos de análise de dados**

Para o presente estudo foram realizadas um conjunto de análises estatísticas como, estatísticas descritivas, em que foram efetuadas análises de frequências e percentagens, assim como, medidas de tendência central, dispersão e distribuição. Para além destas, também realizamos análises de estatística inferencial, não só para testar as hipóteses levantadas, como também, para descrever resultados das escalas de avaliação em função quer das variáveis sociodemográficas, como também, em função dos participantes da nossa amostra. Conjuntamente, foi analisada a validade e a fiabilidade das escalas de avaliação utilizadas.

Recorremos, também, ao uso de Modelagem de Equações Estruturais (MEE) ou SEM (*Structural Equation Modeling*), sendo que estas se destinam a representar relações causais entre as variáveis do modelo. A MEE fornece um método para lidar diretamente com múltiplas relações simultâneas de dependência e independência entre as variáveis, fornecendo uma transição da análise exploratória para a confirmatória (Pereira, 2013).

Assim, para analisar a validade e fiabilidade das escalas de avaliação utilizadas, consideramos um conjunto de pressupostos:

- realização da análise fatorial exploratória de acordo com o método da análise de componentes principais (uma vez que não é cumprido o pressuposto da normalidade multivariada para a realização do processo de máxima verosimilhança), com extração

de itens com pelo menos 0.40 de grau de saturação com o respetivo fator e com 0.50 de *comunalidade* (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010; Marôco, 2010);

- realização da análise fatorial confirmatória da estrutura fatorial obtida, de forma a ser verificada a validade da mesma. Desta forma foram considerados os seguintes índices de ajustamento e intervalos de valores para aceitação, conforme a Tabela 10:

Tabela 10 – Índices de qualidade do ajustamento

Índices	Valores de referência
<b>X<sup>2</sup>/gl</b> (Qui-quadrado/ graus de liberdade)	>5 - ajustamento mau [2-5] -ajustamento sofrível [1-2] - ajustamento bom <1 - ajustamento muito bom
<b>CFI</b> (Comparative Fit Index) índice de ajuste comparativo	< 0.8 - ajustamento mau
<b>GFI</b> (Goodness-of-Fit Index) índice de qualidade de ajustamento	[0.8-0.9] - ajustamento sofrível [0.9-0.95] - ajustamento bom
<b>NFI</b> (Normed Fit Index) índice de ajuste normalizado	≥ 0.95 - ajustamento muito bom
<b>RMSEA</b> (Root Mean Square Error of Aproximation) raiz da média quadrática dos erros de aproximação	> 0.10 - ajustamento inaceitável [0.05-0.10] - ajustamento bom ≤ 0.05 - ajustamento muito bom

Fonte: adaptado de (Byrne, 2010; Marôco, 2010; Kline, 2013)

- Validade convergente pela análise da variância extraída média<sup>9</sup> (VEM), sendo considerada, a mesma, satisfatória com o resultado de VEM> 0.5 (Marôco,2010);
- Validade divergente, quando o seu resultado (*loading*) se apresenta superior ao produto dos *loadings* com outras escalas;

<sup>9</sup> Para o cálculo da variância extraída média foi utilizada a seguinte fórmula, conforme Marôco (2010):

$$VEM = \frac{\sum_1^n (loading\ itm\ n)^2}{\sum_1^n (loading\ itm\ n)^2 + \sum_1^n (1 - loading\ itm\ n)}$$

- Análise da fiabilidade das escalas obtidas, com o recurso a análise da consistência interna dos itens, pelo cálculo do *Alpha de Cronbach*. Também foi utilizado o índice de fiabilidade compósita<sup>10</sup> (FC).

Para analisar a fiabilidade do instrumento, recorreremos ao índice de consistência interna *Alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach*, considerando com adequada consistência interna e respetiva fiabilidade, as escalas cujo valor de  $\alpha$  se apresentem superiores a 0.60 (Marôco & Garcia-Marques, 2006; Pestana & Gageiro, 2014; Hill & Hill, 2005; George & Mallery, 2003). É importante que se entenda que o  $\alpha$  de Cronbach mede a fiabilidade ou consistência interna de respostas a um conjunto de variáveis correlacionadas entre si, ou seja, um conjunto de variáveis que representam uma determinada dimensão. Quando os dados tiverem uma estrutura multidimensional, o  $\alpha$  de Cronbach será baixo. Se as correlações inter-variáveis forem altas, então há evidência que as variáveis medem a mesma dimensão. Note-se que um coeficiente de consistência interna de 0.80 ou mais é considerado como ‘bom’ na maioria das aplicações de Ciências Sociais e um coeficiente de consistência interna entre 0.70 e 0.80 é considerado como ‘aceitável’. Em alguns estudos admitem-se valores de consistência interna de 0.60 a 0.70, o que segundo a literatura é ‘fraco’ (Marôco, 2014).

Os intervalos de valores comuns são assim os seguintes:

- Muito boa >0.9;
- Boa [0.8 e 0.9];
- Razoável [0.7 e 0.8];
- Fraca mas aceitável [0.6 a 0.7];
- Inadmissível e inaceitável <0.6;

Para o índice de fiabilidade compósita foram considerados os mesmos valores.

Após a análise da validade e fiabilidade das escalas, passamos à análise descritiva dos resultados do questionário. Esta análise foi feita, tendo em conta, a análise das medidas de tendência central (em especial a Média), de dispersão (em especial o Desvio padrão) e de distribuição (Coeficiente de Simetria e Curtose). Para verificar a sensibilidade e a normalidade dos resultados analisamos, também, os resultados médios das várias escalas formadas em função das variáveis: género, idade, habilitações académicas, área de

---

<sup>10</sup> Para o cálculo da fiabilidade compósita foi utilizada a seguinte fórmula de acordo com Marôco (2010):

$$FC = \frac{(\sum_1^n loading\ itm\ n)^2}{\sum_1^n (loading\ itm\ n)^2 + \sum_1^n (1 - loading\ itm\ n)}$$

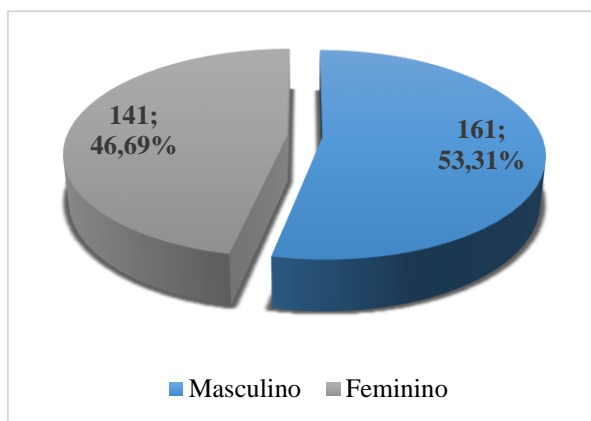
conhecimento, categoria profissional, tempo de serviço e tipo e tempo de contrato. Para esta análise recorreremos a testes paramétricos. Tendo em consideração a dimensão elevada da amostra e considerando o teorema do limite central, o qual, refere que em amostras superiores a 30 elementos pode ser descurada a análise da normalidade e recorrer a testes paramétricos (Marôco, 2010, Pestana & Gageiro, 2008; Hill & Hill, 2009). Neste caso recorreremos aos testes *t* para amostras independentes e ao teste *Anova*, considerando significativos os resultados cujo valor de *p* (probabilidade de significância) se apresentem inferiores a 0.05.

Por fim, de forma a testarmos as hipóteses levantadas, o modelo conceptual será desenhado recorrendo à *path analysis* (diagrama de caminhos), sendo que esta, é uma extensão dos procedimentos referentes à regressão múltipla. O seu objetivo é o de fornecer estimativas quantitativas das relações causais entre grupos de variáveis (Byrne, 2010 ). Para confirmar as hipóteses levantadas analisamos as trajetórias existentes no modelo sendo aceites as hipóteses cujo valor de significância obtido se apresente pelo menos inferior a 5% ( $p < 0.05$ ).

## 4.2. Caracterização da amostra

Para o presente estudo, foi recolhida uma amostra de 302 professores do P.Porto. Dos mesmos podemos observar, de acordo com a figura 23, que a maioria dos respondentes pertencem ao sexo masculino (n=161, 53.31%).

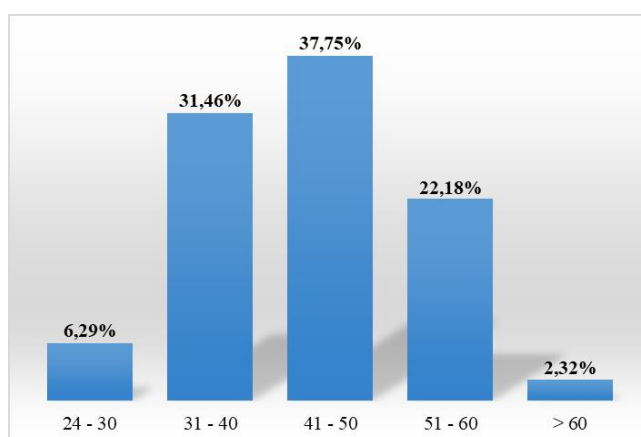
Figura 23 – Género



Fonte: elaboração própria

No que respeita à idade dos professores, verificamos que um número superior tem entre 41 a 50 anos (n=114, 37.75%). Seguindo-se a faixa etária que compreende os 31 e 40 anos (n=95, 31.46%), seguidos dos docentes com 51 a 60 anos (n=67, 22.18%), 24 a 30 anos (n=19, 6.29%) e por fim com mais de 60 anos, que e encontram em clara minoria (n=7, 2.32%), conforme podemos constatar na próxima figura.

Figura 24 – Idade

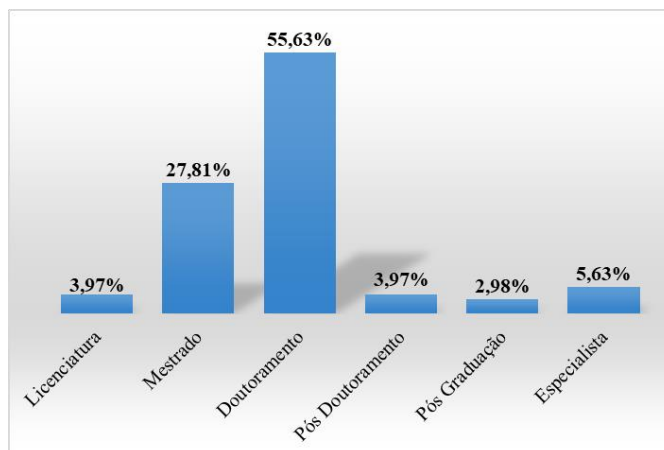


Fonte: elaboração própria

Relativamente às habilitações académicas, dos professores da nossa amostra, podemos observar na Figura 25, que a maioria tem habilitações ao nível do doutoramento (n=168,

55.63%). Seguem-se os professores com mestrado (n=84, 27.81%), seguindo-se, os que têm especialidade (n=17, 5.63%), depois os que são licenciados (n=12, 3.97%) e pós-doutorados (n=12, 3.97%). Por fim com uma expressão inferior temos os professores com uma pós-graduação (n=9, 2.98%).

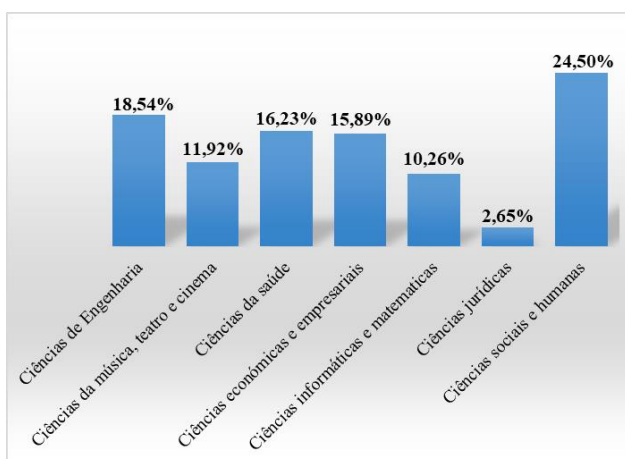
Figura 25 – Habilitações académicas



Fonte: elaboração própria

De acordo com a Figura 26, é possível notar que a maioria dos professores é da área das ciências sociais e humanas (n=74, 24.50%), seguindo-se os professores de Engenharia (n=56, 18.54%), da área da Saúde (n=49, 16.23%), Ciências Económicas e Empresariais (n=48,15.89%), da Música, Teatro e Cinema (n=36, 11.92%), Ciências Informáticas e Matemática (n=31, 10.26%) e por último das Ciências Jurídicas (n=8. 2.65%).

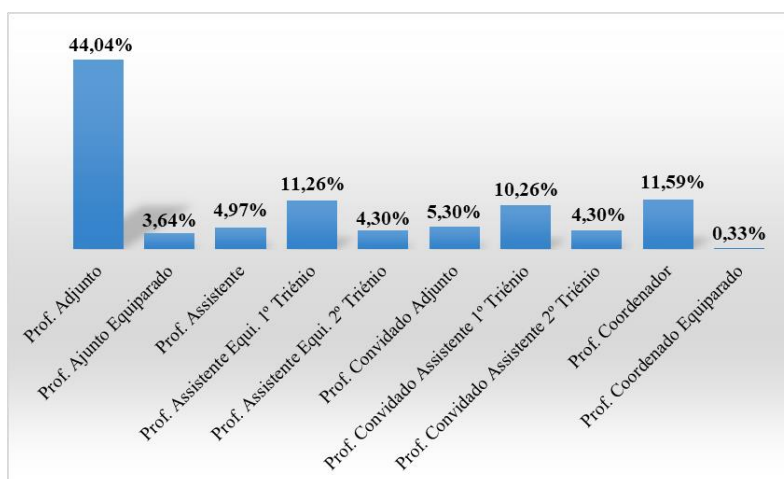
Figura 26 – Área de conhecimento



Fonte: elaboração própria

Quanto à categoria profissional, conforme identificado na Figura 27, a maioria dos professores é professor adjunto (n=133, 44.04%). Em menor número seguem-se os professores coordenadores (n=35, 11.59%), os professores assistentes equiparados do 1º triénio (n=34, 11.26%), professores convidados assistentes do 1º triénio (n=31, 10.26%), professores convidados adjuntos (n=16, 5.30%), os professores assistentes (n=15, 4.97%), professores assistentes equiparados do 2º triénio (n=13, 4.30%) e na mesma proporção, os professores convidados assistentes do 2º triénio (n=13, 4.30%), seguindo-se os professores adjuntos equiparados (n=11, 3.64%). Por último, com menor expressão, estão os professores coordenadores equiparados (n=1, 0.33%).

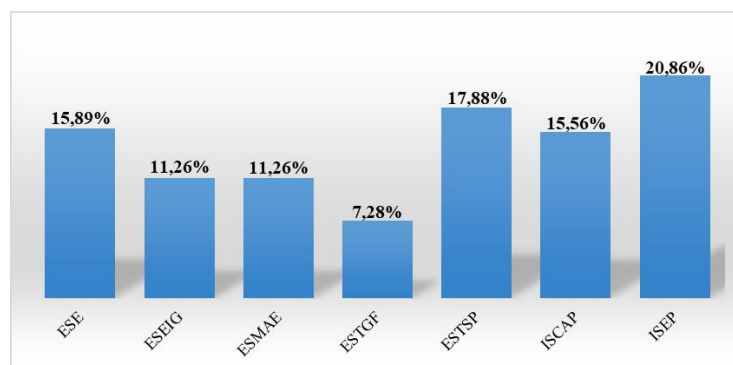
Figura 27 – Categoria profissional



Fonte: elaboração própria

Quanto ao estabelecimento de ensino (Figura 28), a maioria dos professores da nossa amostra pertence ao ISEP (n=63, 20.86%), seguindo-se os professores da ESTSP (n=54, 17.88%), da ESE (n=48, 15.89%), do ISCAP (n=47, 15.56%), do ESEIG (n=34, 11.26%) do ESMAE (n=34, 11.26%) e, por fim, os professores do ESTGF (n=22, 7.28%).

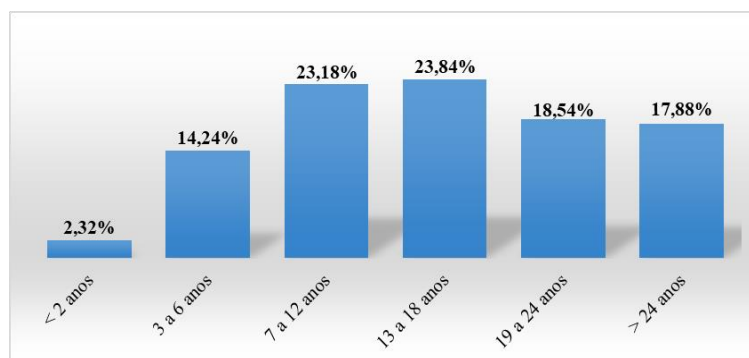
Figura 28 – Estabelecimento de ensino



Fonte: elaboração própria

Quanto ao tempo de serviço (Figura 29), notamos que número mais elevado de professores leciona entre 13 e 18 anos ( $n=72$ , 23,84%) e entre os 7 aos 12 anos ( $n=70$ , 23,18%). Menos representados na nossa amostra estão os professores que lecionam entre 19 e 24 anos ( $n=56$ , 18,54%), mais de 24 anos ( $n=54$ , 17,88%), 3 a 6 anos ( $n=43$ , 14,24%) e por último há menos de 2 anos ( $n=7$ , 2,32%).

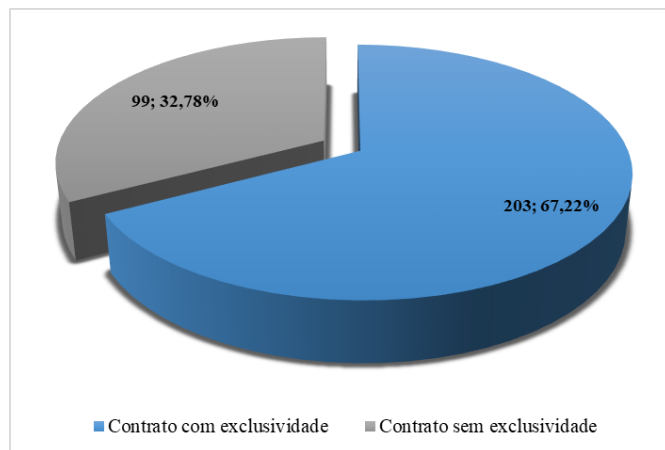
Figura 29 – Tempo de serviço



Fonte: elaboração própria

Tal como podemos observar na Figura 30, a maioria dos professores tem um contrato com exclusividade (n=203, 67.22%).

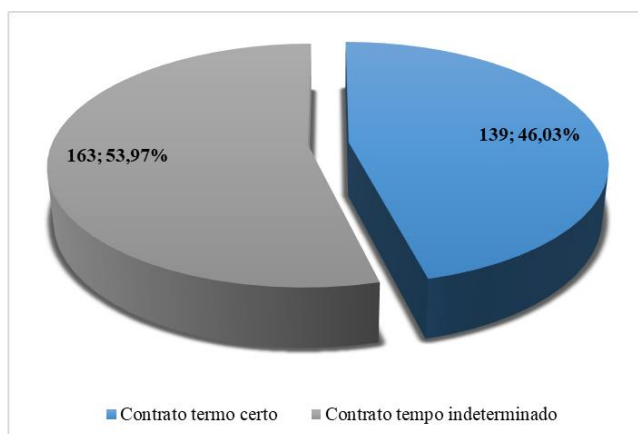
Figura 30 – Tipo de contrato



Fonte: elaboração própria

Por último, no que respeita ao tempo de contrato, Figura 31, os resultados obtidos revelam uma maior representação dos professores com contrato por tempo indeterminado (n=163, 53.97%).

Figura 31 – Tempo do contrato



Fonte: elaboração própria

### 4.3. Análise da validade e fiabilidade das escalas

#### 4.3.1. Escala identidade visual

Para a representação da escala identidade visual, foram selecionados 3 itens. O resultado obtido no teste de *Kaiser-Meyer-Olin* (KMO) (0.71) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) permitiu confirmar a adequação dos itens a realização da análise fatorial. Verificando, assim, que o conjunto dos itens analisados origina um único fator (escala unidimensional), representando 78.21% da variância total (Tabela 11). Também se verifica que todos os itens saturam com o fator que representam ( $> 0.40$ ) e as *comunalidades* são sempre superiores a 0.50, o que representa a sua adequada validade.

Tabela 11 – Análise fatorial exploratória da identidade visual

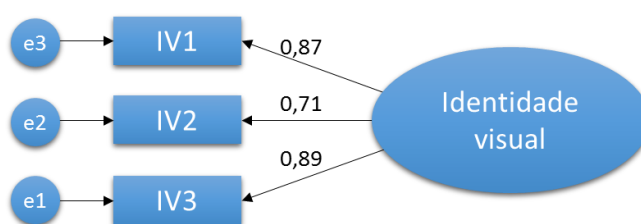
<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
A identidade visual da minha escola (logotipo, cores institucionais, instalações) traduz exatamente aquilo que somos nesta escola.	0.83	0.91
A identidade visual institucional ajuda a reconhecer a minha escola.	0.70	0.90
Os públicos (alunos, alumni, funcionários, empresas, sociedade em geral) compreendem os símbolos da nossa escola (logotipo, cores).	0.82	0.84
<i>% de Variância</i>	78.21%	
<i>KMO</i>	0.71	
<i>Bartlett (p)</i>	441.92 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Após a obtenção da estrutura fatorial exploratória, procedemos à confirmação da mesma mediante uma análise fatorial confirmatória. A confirmação de uma estrutura fatorial hipotetizada é estabelecida de forma mais adequada, recorrendo a técnicas de análise fatorial confirmatória, que constituem um caso especial da técnica estatística denominada Modelagem por Equações Estruturais (MEE) (Laros, 2005).

Neste sentido, e de acordo com os índices de ajustamento obtidos, podemos verificar que o ajustamento da escala é perfeito (Figura 32 e Tabela 12). Neste caso, dado a escala ter apenas 3 itens, ocorre o modelo em causa não ser identificado ou saturado/determinado e os dados obtidos tendem a ter um ajustamento perfeito (Kline, 2013; Marôco, 2010).

Figura 32 – Modelo fatorial confirmatório da escala identidade visual



Fonte: elaboração própria

Tabela 12 – Índices de ajustamento da escala identidade visual

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	\cmindf	Ajustamento muito bom (<1)
RMSEA	\rmsea	Ajustamento muito bom (≤0.05)
CFI	1.000	Ajustamento muito bom (≥0.95)
GFI	1.000	Ajustamento muito bom (≥0.95)
NFI	1.000	Ajustamento muito bom (≥0.95)

Fonte: elaboração própria

Após a confirmação da validade fatorial da escala, iremos analisar a sua fiabilidade, tendo em conta, que esta é a medida que refere a capacidade desta ser consistente (Marôco, 2010). Assim pela análise da Tabela 13 verificamos que o valor do  $\alpha$  de *cronbach* (0.86) e a fiabilidade compósita (0.92) se apresentam adequados.

Tabela 13 – Análise da consistência interna alpha de cronbach e fiabilidade compósita da identidade visual

<b>Identidade Visual</b>	<i>Correlação item total corrigida</i>	<i><math>\alpha</math> de Cronbach (se o item for excluído)</i>	<i><math>\alpha</math> de Cronbach</i>	<i>Fiabilidade Compósita</i>
A identidade visual da minha escola (logotipo, cores institucionais, instalações, ...) traduz exatamente aquilo que somos nesta escola.	0.78	0.76		
A identidade visual institucional ajuda a reconhecer a minha escola.	0.66	0.87	<b>0.86</b>	<b>0.92</b>
Os públicos (alunos, alumni, funcionários, empresas, Sociedade em geral) compreendem os símbolos da nossa escola (logotipo, cores,...).	0.77	0.77		

Fonte: elaboração própria

### 4.3.2. Escala cultura

Relativamente à escala de cultura a mesma foi definida por 4 itens. O resultado obtido no teste de KMO (0.79) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) justificam a adequação dos itens a realização da análise fatorial. O conjunto dos itens analisados origina um único fator (escala unidimensional) que explica 76.30% da variância total. Todos os itens saturarem no fator que representam a um nível superior a 0.40 e apresentam *comunalidades* superiores a 0.50, o que significa a sua adequada validade (Tabela 14).

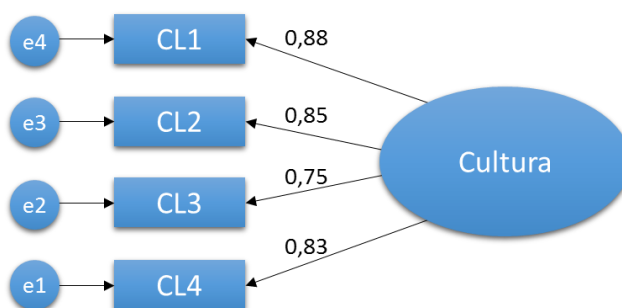
Tabela 14 – Análise fatorial exploratória da cultura

<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
Existe uma visão clara dos objetivos (científicos, pedagógicos, académicos,...) que norteiam a estratégia da minha escola.	0.76	0.89
Eu estou comprometido com os objetivos (científicos, pedagógicos, académicos,...) desta escola.	0.70	0.89
O pessoal docente conhece a missão desta escola.	0.80	0.87
Os valores e a missão desta escola são comunicados de forma eficaz.	0.80	0.83
<i>% de Variância</i>	76.30%	
<i>KMO</i>	0.79	
<i>Bartlett (p)</i>	757.90 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Após a análise exploratória, passamos à avaliação da validade da escala, através de análise confirmatória. Conforme podemos verificar na Figura 33, todos os itens saturam adequadamente o seu fator.

Figura 33 – Estrutura fatorial confirmatória da escala cultura (Análise inicial)



Fonte: elaboração própria

Relativamente aos índices de ajustamentos obtidos, inicialmente estes, não permitem validar a estrutura fatorial obtida, conforme poderemos observar na Tabela 15, pelo que foi necessário a modificação de alguns índices.

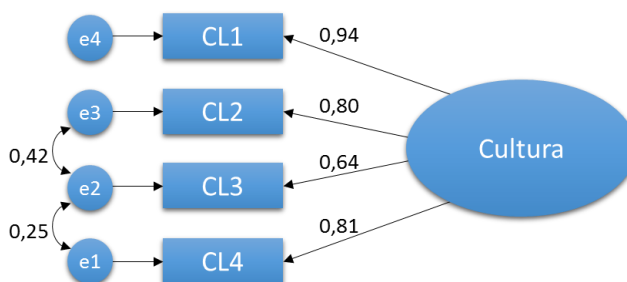
Tabela 15 – Índices de ajustamento da escala cultura (Inicial)

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	21.050	Ajustamento mau (>5)
RMSEA	0.258	Ajustamento inaceitável (>0.10)
CFI	0.947	Ajustamento bom ([0.9-0.95])
GFI	0.941	Ajustamento bom ([0.9-0.95])
NFI	0.945	Ajustamento bom ([0.9-0.95])

Fonte: elaboração própria

Estabelecemos, então, correlações entre os resíduos 1 e 2 e 2 e 3 (Figura 34). Com este ajustamento já foi possível validar a estrutura fatorial obtida (Tabela 16).

Figura 34 – Estrutura fatorial confirmatória da escala cultura (Análise final)



Fonte: elaboração própria

Tabela 16 – Índices de ajustamento da escala cultura (Final)

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	\cmindf	Ajustamento muito bom (<1)
RMSEA	\rmsea	Ajustamento muito bom (≤0.05)
CFI	1.000	Ajustamento muito bom (≥0.95)
GFI	1.000	Ajustamento muito bom (≥0.95)
NFI	1.000	Ajustamento muito bom (≥0.95)

Fonte: elaboração própria

Após analisar a validade fatorial da escala cultura, analisaremos a sua fiabilidade, considerando o valor de  $\alpha$  de *cronbach* obtido para análise da consistência interna dos itens constituintes da escala. Conforme poderemos observar pela Tabela 17, o valor do  $\alpha$  de

*cronbach* é adequado (0.90), assim como o da fiabilidade compósita (0.94), permitindo confirmar a fiabilidade desta escala.

Tabela 17 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da cultura

<b>Cultura</b>	<i>Correlação item total corrigida</i>	<i>α de Cronbach (se item excluído)</i>	<i>α de Cronbach</i>	<i>Fiabilidade Compósita</i>
Existe uma visão clara dos objetivos (científicos, pedagógicos, académicos,...) que norteiam a estratégia da minha escola.	0.77	0.87		
Eu estou comprometido com os objetivos (científicos, pedagógicos, académicos,...) desta escola.	0.71	0.89	<b>0.90</b>	<b>0.94</b>
O pessoal docente conhece a missão desta escola.	0.80	0.86		
Os valores e a missão desta escola são comunicados de forma eficaz.	0.80	0.85		

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.3. Escala comportamento

A escala de comportamento foi definida por 4 itens. O resultado obtido no teste de KMO (0.80) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) confirmam a adequação dos itens a realização da análise fatorial. Nesta análise constata-se que o conjunto dos itens analisados origina um único fator (escala unidimensional) que explica 69.48% da variância total. Também se nota que todos os itens saturam no fator que representam a um nível superior a 0.40. Apenas a *comunalidade* do item “As ações realizadas pela minha escola refletem os seus valores” se apresenta inferior a 0.50. Porém considerando a relevância teórica do item em questão e a sua proximidade com o valor de 0.50 resolvemos manter o mesmo na estrutura fatorial obtida (Tabela 18).

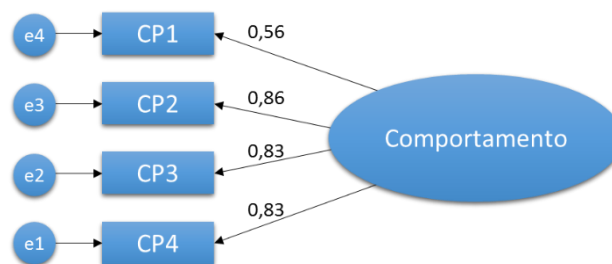
Tabela 18 – Análise fatorial exploratória do comportamento

<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
<b>As ações realizadas pela minha escola refletem os seus valores</b>	<b>0.48</b>	<b>0.89</b>
A minha escola acompanha com regularidade o desempenho dos seus docentes	0.79	0.87
A minha escola proporciona aos seus docentes a oportunidade de obter novos conhecimentos e competências para o seu desenvolvimento	0.75	0.87
A minha escola realiza ações para melhorar o bem-estar dos seus públicos (alunos, alumni, funcionários, empresas, sociedade em geral)	0.76	0.69
<i>% de Variância</i>	69.48%	
<i>KMO</i>	0.80	
<i>Bartlett (p)</i>	567.58 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Quanto à análise fatorial confirmatória, esta permite constatar pela Figura 35, que todos os itens apresentam uma carga fatorial superior a 0.40, com o fator que representam, e os índices de ajustamento obtidos (Tabela 19), se apresentam válidos.

Figura 35 – Estrutura fatorial confirmatória da escala comportamento



Fonte: elaboração própria

Tabela 19 – Índices de ajustamento da escala comportamento

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	2.347	Ajustamento sofrível ( [2-5])
RMSEA	0.067	Ajustamento bom ( [0.05-1.0])
CFI	0.995	Ajustamento muito bom ( ≥0.95)
GFI	0.992	Ajustamento muito bom ( ≥0.95)
NFI	0.992	Ajustamento muito bom ( ≥0.95)

Fonte: elaboração própria

Após analisar a validade fatorial da escala comportamento, analisaremos a sua fiabilidade, considerando o valor de  $\alpha$  de cronbach obtido para análise da consistência interna dos itens

constituintes da escala. Conforme poderemos observar, pela Tabela 20, o valor do  $\alpha$  de *cronbach* é adequado (0.85), assim como o da fiabilidade compósita (0.91), permitindo confirmar a fiabilidade desta escala.

Tabela 20 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita do comportamento

<b>Comportamento</b>	<i>Correlação <math>\alpha</math> de Cronbach</i>		<i><math>\alpha</math> de Cronbach</i>	<i>Fiabilidade Compósita</i>
	<i>item total corrigida</i>	<i>(se item excluído)</i>		
As ações realizadas pela minha escola refletem os seus valores.	0.52	0.88		
A minha escola acompanha com regularidade o desempenho dos seus docentes.	0.78	0.77		
A minha escola proporciona aos seus docentes a oportunidade de obter novos conhecimentos e competências para o seu desenvolvimento.	0.74	0.80	<b>0.85</b>	<b>0.91</b>
A minha escola realiza ações para melhorar o bem-estar dos seus públicos (alunos, alumni, funcionários, empresas, sociedade em geral).	0.75	0.79		

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.4. Escala comunicação

Para representar a comunicação foram escolhidos 3 itens. O resultado obtido no teste de KMO (0.72) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) permitiu confirmar a adequação dos itens a realização da análise fatorial. Nesta análise podemos observar que o conjunto dos itens analisados origina um único fator (escala unidimensional) representando 83.43% da variância total (Tabela 21). Acresce ainda o facto de todos os itens saturarem no fator que representam a um nível superior a 0.40 e as *comunalidades* serem superiores a 0.50, o que significa a sua adequada validade.

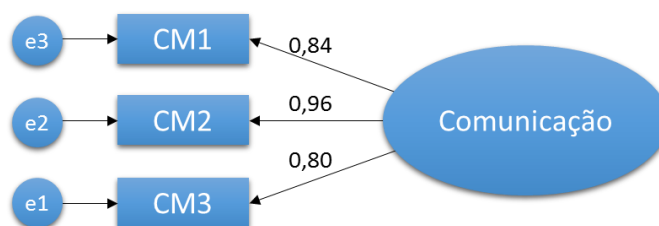
Tabela 21 – Análise fatorial exploratória da comunicação

<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
Através das suas comunicações (websites, e-mails, redes sociais...), a minha escola transmite uma mensagem clara e consistente para todos os seus públicos	0.82	0.94
A estratégia de comunicação da minha escola transmite uma imagem coerente com a sua personalidade	0.89	0.91
Em geral, na minha escola existe uma boa comunicação interna e externa	0.79	0.89
<i>% de Variância</i>	83.43%	
<i>KMO</i>	0.72	
<i>Bartlett (p)</i>	592.71 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

No que refere à análise fatorial confirmatória, dado a escala ter apenas 3 itens ocorre o modelo em causa ser saturado/determinado e os dados obtidos tendem a ter um ajustamento perfeito (Kline, 2013; Marôco, 2010), conforme a Figura 36.

Figura 36 – Estrutura fatorial confirmatória e referentes à escala comunicação



Fonte: elaboração própria

E, de acordo com os índices de ajustamento obtidos, conforme a Tabela 22, verificamos que os mesmos são muito bons, confirmando, assim, a estrutura como válida.

Tabela 22 – Índices de ajustamento escala comunicação

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
$X^2/df$	\cmindf	Ajustamento muito bom ( $<1$ )
RMSEA	\rmsea	Ajustamento muito bom ( $\leq 0.05$ )
CFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )
GFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )
NFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )

Fonte: elaboração própria

Relativamente à fiabilidade da escala comunicação, o valor do  $\alpha$  de cronbach obtido (0.90) e o da fiabilidade compósita (0.94), apresentam-se elevados, permitindo confirmar a consistência interna dos itens (Tabela 23).

Tabela 23 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da comunicação

<b>Comunicação</b>	<i>Correlação item total corrigida</i>	<i><math>\alpha</math> de Cronbach (se o item for excluído)</i>	<i><math>\alpha</math> de Cronbach</i>	<i>Fiabilidade Compósita</i>
Através das suas comunicações (websites, e-mails, redes sociais...), a minha escola transmite uma mensagem clara e consistente para todos os seus públicos.	0.79	0.87		
A estratégia de comunicação da minha escola transmite uma imagem coerente com a sua personalidade.	0.86	0.80	<b>0.90</b>	<b>0.94</b>
Em geral, na minha escola existe uma boa comunicação interna e externa.	0.76	0.90		

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.5. Escala atratividade da identidade

No que respeita à escala da atratividade da identidade a mesma foi definida apenas por 2 itens. O resultado obtido no teste de KMO (0.50) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) justificam a adequação dos itens a realização da análise fatorial. O conjunto dos itens analisados origina um único fator (escala unidimensional) que explica 81.93% da variância total. Todos os itens saturam no fator que representam a um nível superior a 0.40, o que significa a sua adequada validade (Tabela 19).

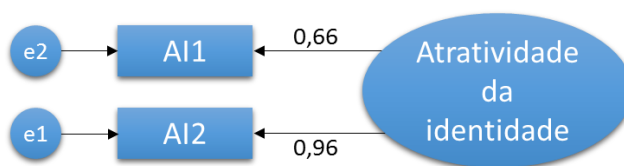
Tabela 24 – Análise fatorial exploratória da atratividade da identidade

<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
Gosto do que esta escola representa.	0.82	0.91
Para mim a minha escola tem uma identidade atrativa.	0.82	0.91
<i>% de Variância</i>		81.93%
<i>KMO</i>		0.50
<i>Bartlett (p)</i>		156.93 (0.00)

Fonte: elaboração própria

Pela análise fatorial confirmatória, verificamos, na Figura 37, que os coeficientes de saturação desta análise apresentam-se adequados. Relativamente aos índices de ajustamento obtidos (Tabela 25), poderemos afirmar que o ajustamento da escala é perfeito. Neste caso dado a escala ter apenas 2 itens ocorre o modelo em causa ser saturado/determinado e os dados obtidos tendem a ter um ajustamento perfeito (Kline, 2013).

Figura 37 – Estrutura fatorial confirmatória referente à escala atratividade da identidade



Fonte: elaboração própria

Tabela 25 – Índices de ajustamento escala atratividade da identidade

Índices de ajustamento	Valor	Classificação
$X^2/gl$	\cmindf	Ajustamento muito bom (<1)
RMSEA	\rmsea	Ajustamento muito bom ( $\leq 0.05$ )
CFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )
GFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )
NFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )

Fonte: elaboração própria

Relativamente à fiabilidade da escala atratividade da identidade, o valor do  $\alpha$  de cronbach obtido (0.78) e o da fiabilidade compósita (0.88), apresentam-se elevados, permitindo confirmar a consistência interna dos itens (Tabela 26).

Tabela 26 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da atratividade da identidade

Atratividade da Identidade	Correlação item total corrigida	$\alpha$ de Cronbach (se item excluído)	$\alpha$ de Cronbach	Fiabilidade Compósita
Gosto do que esta escola representa.	0.64	---	<b>0.78</b>	<b>0.88</b>
Para mim a minha escola tem uma identidade atrativa.	0.64	---		

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.6. Escala identificação na organização

Quanto à escala de identificação na organização a mesma foi definida por 4 itens. O resultado obtido no teste de KMO (0.78) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) validam a adequação dos itens a realização da análise fatorial. O conjunto dos itens analisados origina um único fator (escala unidimensional) que explica 75.21% da variância total. Todos os itens saturaram no fator que representam a um nível superior a 0.40 e *comunalidades* inferiores a 0.50, o que significa a sua adequada validade (Tabela 21).

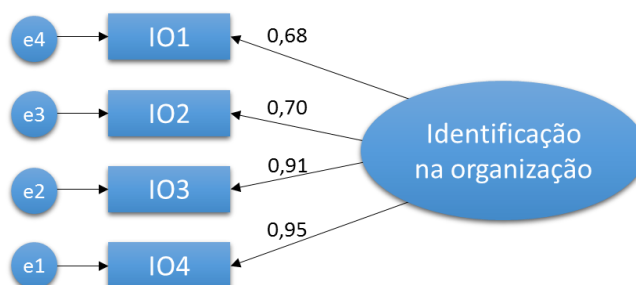
Tabela 27 – Análise fatorial exploratória da identificação na organização

<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
O sucesso da minha escola é o meu êxito pessoal	0.65	0.92
Quando alguém fala bem da minha escola sinto-me orgulhoso	0.69	0.90
Sinto que faço parte da minha escola	0.82	0.83
Identifico-me com a minha escola	0.85	0.81
<i>% de Variância</i>		75.21%
<i>KMO</i>		0.78
<i>Bartlett (p)</i>		793.70 (0.00)

Fonte: elaboração própria

Da análise fatorial confirmatória, é possível observar, de acordo com a Figura 38 e Tabela 28, que os índices de ajustamentos obtidos inicialmente não permitem validar a estrutura fatorial obtida pelo que foi necessário a modificação de alguns índices.

Figura 38 – Estrutura fatorial confirmatória da escala identificação na organização (Análise inicial)



Fonte: elaboração própria

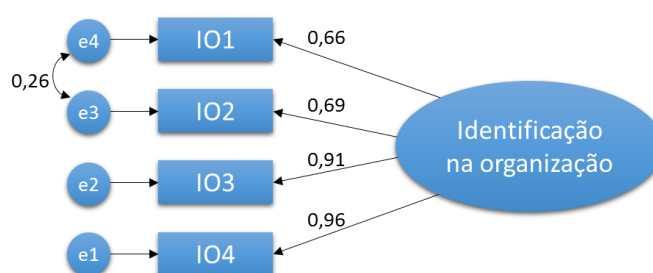
Tabela 28 – Índices de ajustamento escala identificação na organização (Inicial)

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	10.141	Ajustamento mau (>5)
RMSEA	0.714	Ajustamento inaceitável (>0.10)
CFI	0.977	Ajustamento muito bom (≥0.95)
GFI	0.968	Ajustamento muito bom (≥0.95)
NFI	0.975	Ajustamento muito bom (≥0.95)

Fonte: elaboração própria

Foi então, realizada uma correlação entre os resíduos 3 e 4. Com este ajustamento já foi possível validar a estrutura fatorial obtida (Figura 39 e Tabela 29).

Figura 39 – Estrutura fatorial confirmatória da escala identificação na organização (Análise final)



Fonte: elaboração própria

Tabela 29 – Índices de ajustamento da escala identificação na organização (Final)

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	0.878	Ajustamento muito bom (<1)
RMSEA	0.000	Ajustamento muito bom (≤0.05)
CFI	1.000	Ajustamento muito bom (≥0.95)
GFI	0.999	Ajustamento muito bom (≥0.95)
NFI	0.999	Ajustamento muito bom (≥0.95)

Fonte: elaboração própria

Quanto à fiabilidade da escala identificação na organização, o valor do  $\alpha$  de *cronbach* obtido (0.87) e o da fiabilidade compósita (0.93), apresentam-se elevados, permitindo confirmar a consistência interna dos itens (Tabela 30).

Tabela 30 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da identificação na organização

Identificação na Organização	Correlação $\alpha$ de Cronbach		$\alpha$ de Cronbach	Fiabilidade Compósita
	item total corrigida	(se item excluído)		
O sucesso da minha escola é o meu êxito pessoal.	0.67	0.89		
Quando alguém fala bem da minha escola sinto-me orgulhoso.	0.71	0.88	<b>0.87</b>	<b>0.93</b>
Sinto que faço parte da minha escola.	0.81	0.83		
Identifico-me com a minha escola.	0.85	0.82		

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.7. Escala satisfação no trabalho

A escala de Satisfação no trabalho foi definida por 5 itens. O resultado obtido no teste de KMO (0.84) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) validam a adequação dos itens a realização da análise fatorial. O conjunto dos itens analisados origina um único fator (escala unidimensional) que explica 70.82% da variância total. Todos os itens saturam, no fator que representam, a um nível superior a 0.40. Porém o item “Sinto-me razoavelmente satisfeito com o meu trabalho” apresenta uma *comunalidades* inferior a 0.50, pelo que se irá proceder à sua exclusão e realização de nova análise fatorial sem o mesmo (Tabela 31).

Tabela 31 – Análise fatorial exploratória da satisfação no trabalho (Análise Inicial)

Itens	Comunalidades	Loadings
<b>Sinto-me razoavelmente satisfeito com o meu trabalho</b>	<b>0.38</b>	<b>0.90</b>
Sinto um grande sentimento de satisfação no meu trabalho	0.76	0.90
Em geral, estou satisfeito com o meu trabalho	0.82	0.88
Consideraria continuar / manter o meu trabalho actual	0.77	0.87
Eu gosto do meu trabalho	0.82	0.62
<i>% de Variância</i>		70.82%
<i>KMO</i>		0.84
<i>Bartlett (p)</i>		1036.00 (0.00)

Fonte: elaboração própria

De acordo com o resultado do teste KMO (0.81) e do teste de esfericidade de Bartlett (943.39;  $p=0.00$ ), a estrutura correlacionar entre os itens apresenta-se adequada para a realização de uma análise fatorial. Sendo assim foi obtida uma estrutura unidimensional que

explica 80.91% da variância total. Todos os itens apresentam *comunalidades* superiores a 0.50 e saturam no fator que representam um valor superior a 0.40, considerada válida a presente escala (Tabela 32).

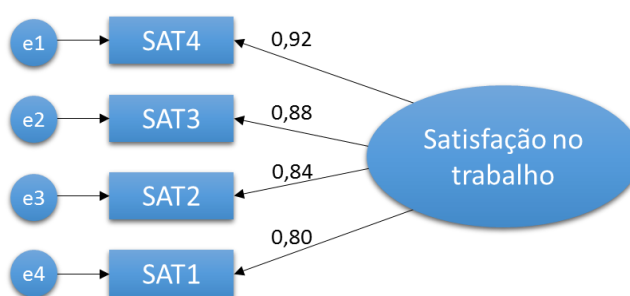
Tabela 32 – Análise fatorial exploratória da satisfação no trabalho (Análise Final)

<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
Sinto um grande sentimento de satisfação no meu trabalho.	0.77	0.88
Em geral, estou satisfeito com o meu trabalho.	0.81	0.90
Consideraria continuar / manter o meu trabalho atual.	0.80	0.90
Eu gosto do meu trabalho.	0.85	0.92
<i>% de Variância</i>		80.91 %
<i>KMO</i>		0.81
<i>Bartlett (p)</i>		943.39 (0.00)

Fonte: elaboração própria

Quanto à análise fatorial confirmatória, poderemos verificar pela Figura 40 que todos os itens apresentam uma carga fatorial adequada, variando entre 0.80 e 0.92.

Figura 40 – Estrutura fatorial confirmatória da escala satisfação no trabalho (Análise inicial)



Fonte: elaboração própria

No entanto, os índices de ajustamentos obtidos inicialmente (Tabela 33) não permitem validar a estrutura fatorial obtida pelo que se torna necessário ajustar o modelo obtido, considerando, os índices de modificação propostos pelo *SPSS Amos*.

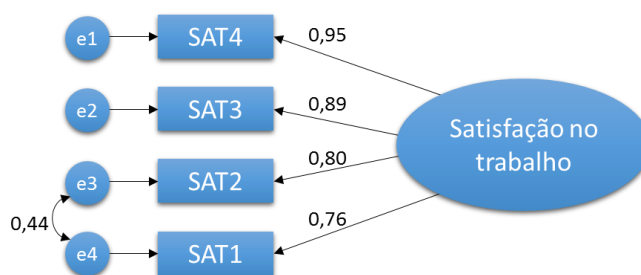
Tabela 33 – Índices de ajustamento da escala satisfação no trabalho (Inicial)

Índices de ajustamento	Valor	Classificação
$X^2/df$	24,879	Ajustamento mau (>5)
RMSEA	0.282	Ajustamento inaceitável (>0.10)
CFI	0.949	Ajustamento bom ([0.9-0.95])
GFI	0.919	Ajustamento bom ([0.9-0.95])
NFI	0.948	Ajustamento bom ([0.9-0.95])

Fonte: elaboração própria

A Figura 41 apresenta a nova análise fatorial confirmatória, sendo realizada uma correlação entre os resíduos 3 e 4.

Figura 41 – Estrutura fatorial confirmatória da escala satisfação no trabalho (Análise final)



Fonte: elaboração própria

Conforme a Tabela 34, é possível concluir que os índices de ajustamento já se encontram adequados, o que permite validar a estrutura fatorial.

Tabela 34 – Índices de ajustamento da escala satisfação no trabalho (Final)

Índices de ajustamento	Valor	Classificação
$X^2/df$	0.095	Ajustamento muito bom (<1)
RMSEA	0.000	Ajustamento muito bom ( $\leq 0.05$ )
CFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )
GFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )
NFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )

Fonte: elaboração própria

Quanto à fiabilidade da escala satisfação no trabalho, o valor do  $\alpha$  de cronbach obtido (0.92) e o da fiabilidade compósita (0.85), apresentam-se elevados, permitindo confirmar a consistência interna dos itens (Tabela 35).

Tabela 35 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita da satisfação no trabalho

<b>Satisfação no trabalho</b>	<i>Correlação item total corrigida</i>	<i>α de Cronbach (se item excluído)</i>	<i>α de Cronbach</i>	<i>Fiabilidade Compósita</i>
Sinto um grande sentimento de satisfação no meu trabalho.	0.78	0.85		
Em geral, estou satisfeito com o meu trabalho.	0.83	0.83		
Consideraria continuar / manter o meu trabalho atual.	0.76	0.85	<b>0.92</b>	<b>0.85</b>
Eu gosto do meu trabalho.	0.81	0.84		

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.8. Escala comprometimento organizacional

Em relação à escala de comprometimento organizacional esta é constituída por 5 itens. O resultado obtido no teste de KMO (0.84) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) validam a adequação dos itens a realização da análise fatorial. O conjunto dos itens analisados origina um único fator (escala unidimensional) que explica 77.76% da variância total. Todos os itens saturarem no fator que representam a um nível superior a 0.40 e apresentam *comunalidades* superiores a 0.50, o que significa a sua adequada validade (Tabela 36).

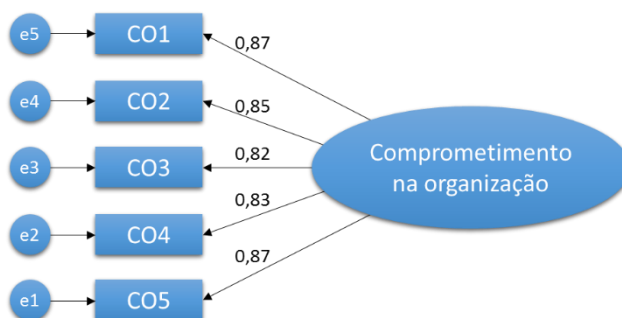
Tabela 36 – Análise fatorial exploratória do comprometimento organizacional

<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
Ser um membro desta escola é muito apaixonante	0.79	0.89
Uma das coisas mais sensacionais para mim é envolver-me em atividades que se desenvolvem nesta escola.	0.76	0.87
Estou muito interessado no que se passa nesta escola	0.75	0.87
Estou altamente envolvido com esta escola	0.78	0.89
Pertencer a esta escola é bastante significativo para mim	0.80	0.89
<i>% de Variância</i>	77.76%	
<i>KMO</i>	0.84	
<i>Bartlett (p)</i>	1226.82 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Quanto à análise fatorial confirmatória, poderemos verificar pela Figura 42 que todos os itens apresentam uma carga fatorial adequada, variando entre 0.82 e 0.87.

Figura 42 – Estrutura fatorial confirmatória da escala de comprometimento organizacional (Análise inicial)



Fonte: elaboração própria

No entanto, os índices de ajustamentos obtidos inicialmente (Tabela 37) não permitem validar a estrutura fatorial obtida pelo que se torna necessário ajustar o modelo obtido.

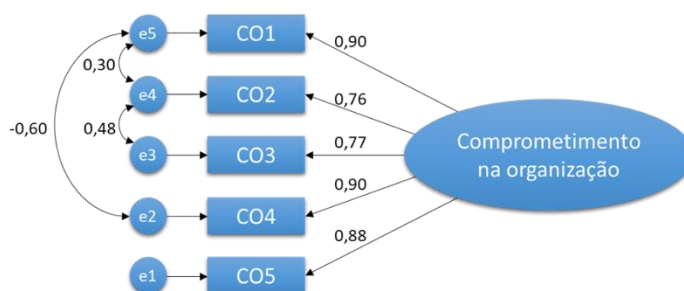
Tabela 37 – Índices de ajustamento escala comprometimento organizacional (Inicial)

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	19,816	Ajustamento mau (>5)
RMSEA	0.250	Ajustamento inaceitável (>0.10)
CFI	0.923	Ajustamento bom ([0.9-0.95])
GFI	0.888	Ajustamento sofrível ([0.8-0.9])
NFI	0.920	Ajustamento bom ([0.9-0,95])

Fonte: elaboração própria

A Figura 43 apresenta a nova análise fatorial confirmatória, sendo realizada uma correlação entre os resíduos 2 e 5, 3 e 4, 4 e 5.

Figura 43 – Estrutura fatorial confirmatória da escala de comprometimento organizacional (Análise final)



Fonte: elaboração própria

Conforme a Tabela 38, é possível concluir que os índices de ajustamento já se encontram adequados, o que permite validar a estrutura fatorial da escala identificação na organização.

Tabela 38 – Índices de ajustamento escala identificação na organização (Final)

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	1.646	Ajustamento bom ( [1-2])
RMSEA	0.046	Ajustamento muito bom ( ≤0.05)
CFI	0.999	Ajustamento muito bom ( ≥0.95)
GFI	0.996	Ajustamento muito bom ( ≥0.95)
NFI	0.997	Ajustamento muito bom ( ≥0.95)

Fonte: elaboração própria

Relativamente à fiabilidade da escala comprometimento organizacional, o valor do  $\alpha$  de cronbach obtido (0.93) e o da fiabilidade compósita (0.96), apresentam-se elevados, permitindo confirmar a consistência interna dos itens (Tabela 39).

Tabela 39 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita do comprometimento organizacional

<b>Comprometimento Organizacional</b>	<i>Correlação item total corrigida</i>	<i><math>\alpha</math> de Cronbach (se item excluído)</i>	<i><math>\alpha</math> de Cronbach</i>	<i>Fiabilidade Compósita</i>
Ser um membro desta escola é muito apaixonante.	0.83	0.91		
Uma das coisas mais sensacionais para mim é envolver-me em atividades que se desenvolvem nesta escola.	0.80	0.91		
Estou muito interessado no que se passa nesta escola.	0.79	0.92	<b>0.93</b>	<b>0.96</b>
Estou altamente envolvido com esta escola.	0.81	0.91		
Pertencer a esta escola é bastante significativo para mim.	0.83	0.91		

Fonte: elaboração própria

#### 4.3.9. Escala Comportamento de cidadania organizacional

Para a escala de comportamento de cidadania organizacional (4 itens) o resultado obtido no teste de KMO (0.71) e a significância estatística do teste de Bartlett ( $p < 0.05$ ) validam a adequação dos itens a realização da análise fatorial. O conjunto dos itens analisados origina

um único fator (escala unidimensional) que corresponde a 62.87% da variância total. Porém notamos na estrutura obtida que o item “ Defendo a minha escola quando outros colaboradores a criticam” que a sua *comunalidade* é inferior a 0.50 pelo que se procederá à sua exclusão e realização de nova análise fatorial, conforme Tabela 40.

Tabela 40 – Análise fatorial exploratória do comportamento de cidadania organizacional (Análise inicial)

<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
Participo em funções que não são minhas, mas que ajudam na imagem institucional.	0.70	0.88
Dou ideias para melhorar o funcionamento da minha escola.	0.77	0.85
Tomo medidas para proteger a minha escola contra possíveis problemas.	0.72	0.84
<b>Defendo a minha escola quando outros colaboradores a criticam.</b>	<b>0.32</b>	<b>0.56</b>
<i>% de Variância</i>	62.87%	
<i>KMO</i>	0.71	
<i>Bartlett (p)</i>	458.65 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Na análise final, o resultado do teste KMO (0.69) e do teste de esfericidade de Bartlett (402.47;  $p=0.00$ ), a estrutura correlacionar entre os itens apresenta-se adequada para a realização de uma análise fatorial. Da análise fatorial foi obtida uma estrutura unidimensional que explica 76.56% da variância total. Todos os itens apresentam *comunalidades* superiores a 0.50 e saturam no fator que representam a um valor superior a 0.40, sendo como tal considerada válida a presente escala (Tabela 41).

Tabela 41 – Análise fatorial exploratória do comportamento de cidadania organizacional (Análise final)

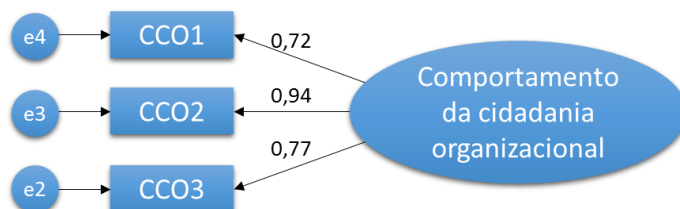
<i>Itens</i>	<i>Comunalidades</i>	<i>Loadings</i>
Participo em funções que não são minhas, mas que ajudam na imagem institucional.	0.71	0.84
Dou ideias para melhorar o funcionamento da minha escola.	0.84	0.92
Tomo medidas para proteger a minha escola contra possíveis problemas.	0.75	0.87
<i>% de Variância</i>	76.56 %	
<i>KMO</i>	0.69	
<i>Bartlett (p)</i>	402.47 (0.00)	

Fonte: elaboração própria

Pela análise fatorial confirmatória, verificamos, na Figura 44, que os coeficientes de saturação desta análise apresentam-se adequados. Relativamente aos índices de ajustamento obtidos (Tabela 42), poderemos afirmar que o ajustamento da escala é perfeito. Neste caso

dado a escala ter apenas 2 itens ocorre o modelo em causa ser saturado/determinado e os dados obtidos tendem a ter um ajustamento perfeito (Kline, 2013; Marôco, 2010).

Figura 44 – Estrutura fatorial confirmatória da escala de comportamento de cidadania organizacional



Fonte: elaboração própria

Tabela 42 – Índices de ajustamento escala comportamento de cidadania organizacional

Índices de ajustamento	Valor	Classificação
$X^2/gl$	\cmindf	Ajustamento muito bom (<1)
RMSEA	\rmsea	Ajustamento muito bom ( $\leq 0.05$ )
CFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )
GFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )
NFI	1.000	Ajustamento muito bom ( $\geq 0.95$ )

Fonte: elaboração própria

Por último, quanto à fiabilidade da escala comportamento de cidadania organizacional, o valor do  $\alpha$  de *cronbach* obtido (0.84) e o da fiabilidade compósita (0.81), apresentam-se elevados, permitindo confirmar a consistência interna dos itens (Tabela 43).

Tabela 43 – Análise da consistência interna do alpha de cronbach e fiabilidade compósita do comportamento de cidadania organizacional

Comportamento de Cidadania Organizacional	Correlação item total corrigida	$\alpha$ de Cronbach (se o item for excluído)	$\alpha$ de Cronbach	Fiabilidade Compósita
Participo em funções que não são minhas, mas que ajudam na imagem institucional.	0.66	0.83		
Dou ideias para melhorar o funcionamento da minha escola.	0.79	0.71	<b>0.84</b>	<b>0.81</b>
Tomo medidas para proteger a minha escola contra possíveis problemas.	0.69	0.80		

Fonte: elaboração própria

#### 4.4. Validade convergente e divergente

Para analisar a validade convergente e divergente foi calculado o índice de variância extraída média (VEM) de cada escala sendo que quando este índice se apresenta superior a 0.50 podemos considerar que a escala em questão tem uma adequada validade convergente. No caso das presentes escalas todas têm um VEM adequado, conforme a Tabela 44, o que permite assegurar a sua validade convergente. Quanto á validade divergente verificamos que o produto da correlação de cada uma das escalas com as restantes é inferior ao seu VEM, o que permite também confirmar este tipo de validade para todas a escalas de avaliação.

Tabela 44 – Validade convergente e divergente das escalas

	IV	CM	CP	CL	AI	IO	ST	CO	CCO
IV	0.87a								
CM	0.46b	0.91a							
CP	0.22b	0.45b	0.80a						
CL	0.20b	0.41b	0.55b	0.85a					
AI	0.20b	0.37b	0.52b	0.64b	0.90a				
IO	0.16b	0.21b	0.40b	0.41b	0.56b	0.85a			
ST	0.13b	0.19b	0.30b	0.26b	0.38b	0.52b	0.83a		
CO	0.08b	0.14b	0.35b	0.32b	0.44b	0.59b	0.55b	0.87a	
CCO	0.02b	0.01b	0.03b	0.12b	0.08b	0.11b	0.07b	0.21b	0.78a

a) VEM

b) Produto da Correlação

Fonte: elaboração própria

#### 4.5. Sensibilidade das escalas

No que se refere à sensibilidade da escala a mesma foi analisada em função das medidas de tendência central, dispersão e distribuição assim como dos resultados da normalidade.

Conforme a Tabela 45 verificamos que todas a escalas apresentam valores considerados elevados tendo em conta uma escala de 1 a 7 pontos. Também os valores obtidos nos coeficientes de simetria revelam que a distribuição em todas a escalas se apresenta assimétrica e negativa com maior tendência neste caso para resultados mais elevados. Os resultados dos testes de normalidade também permitem verificar que a distribuição não se apresenta normal em nenhuma das escalas facto este já um pouco confirmado com a análise da simetria.

Tabela 45 – Sensibilidade das escalas - valores do Teste *K-S*, *Assimetria* e *Curtose*

<i>Escalas de avaliação</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Coefficiente de Simetria</i>	<i>Coefficiente de Curtose</i>	<i>K-S (p)</i>
Identidade Visual	4.55	1.42	1.00	7.00	-3.50	-0.43	0.09 (0.00)
Comunicação	4.36	1.42	1.00	7.00	-2.71	-1.75	0.13 (0.00)
Comportamento	4.44	1.32	1.00	7.00	-2.57	-2.18	0.09 (0.00)
Cultura	4.67	1.32	1.00	7.00	-3.79	-1.21	0.15 (0.00)
Atratividade da Identidade	5.15	1.37	1.00	7.00	-5.79	-1.11	0.16 (0.00)
Identificação na Organização	5.61	1.28	1.00	7.00	-8.64	4.43	0.16 (0.00)
Satisfação no Trabalho	5.74	1.13	1.00	7.00	-10.29	9.14	0.16 (0.00)
Comprometimento Organizacional	5.30	1.33	1.00	7.00	-6.64	2.25	0.11 (0.00)
Comportamento de Cidadania Organizacional	5.49	1.13	1.00	7.00	-6.36	2.75	0.12 (0.00)

Fonte: elaboração própria

#### 4.6. Análise descritiva das escalas

Além da realização da análise descritiva dos resultados obtidos em cada uma das escalas e análise da sensibilidade das mesmas, iremos descrever os resultados obtidos em função das variáveis demográficas gênero, idade, habilitações académicas, área de conhecimento, categoria profissional, tempos de serviço e tipo e tempo do contrato, no sentido de observar se estas variáveis discriminam os resultados obtidos nas escalas. Para este efeito recorreremos aos testes paramétricos *t* de *student* e *Anova* dado que se verifica a normalidade dos resultados nos grupos mais pequenos.

##### 4.6.1. Resultado descritivo por género

Assim, conforme podemos verificar na Tabela 46, os resultados indicam que apenas existem diferenças significativas em função do género dos participantes no que respeita às seguintes dimensões mensuradas:

- Escala da identificação na organização, sendo superiores os resultados no sexo masculino ( $M= 5.77$ ;  $DP= 1.17$ ) comparativamente ao feminino ( $M= 5.46$ ;  $DP= 1.36$ );  $t(302) = -2.07$ ,  $p < 0.05$ ;

- Escala da satisfação no trabalho sendo que os homens (M= 5.89; DP= 1.04) se encontram mais satisfeitos no seu trabalho que as mulheres (M= 5.61; DP= 1.19);  $t(302) = -2.16, p < 0.05$ ;
- Escala do comprometimento organizacional, sendo maior o comprometimento no grupo dos homens (M= 5.49; DP= 1.24) em relação às mulheres (M= 5.13; DP= 1.39);  $t(302) = -2.35, p < 0.05$ .
- Escala de comportamento de cidadania organizacional em que se notam valores superiores a este nível igualmente no grupo masculino (M= 5.68; DP= 0.96), em relação ao grupo feminino (M= 5.33; DP= 1.24);  $t(302) = -2.71, p < 0.05$

Podemos concluir que os professores masculinos exibem um maior nível de IO, ST, CO e CCO do que as colegas do sexo feminino.

Quanto às restantes escalas de avaliação os resultados não são discriminados em função do género, sendo estes muito semelhantes.

Tabela 46 – Análise descritiva em função do género

Escalas	Feminino (n=141)		Masculino (n=161)		t (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Identidade Visual	4.47	1.41	4.63	1.43	-0.90 (0.37)
Comunicação	4.39	1.38	4.33	1.48	0.41 (0.69)
Comportamento	4.44	1.28	4.44	1.36	-0.00 (0.99)
Cultura	4.68	1.29	4.66	1.35	0.15 (0.88)
Atratividade da Identidade	5.06	1.35	5.25	1.39	0.68 (0.50)
Identificação na Organização	5.46	1.36	5.77	1.17	<b>-2.07 (0.04)</b>
Satisfação no Trabalho	5.61	1.19	5.89	1.04	<b>-2.16 (0.03)</b>
Comprometimento Organizacional	5.13	1.39	5.49	1.24	<b>-2.35 (0.02)</b>
Comportamento de Cidadania Organizacional	5.33	1.24	5.68	0.96	<b>-2.71 (0.01)</b>

Fonte: elaboração própria

#### 4.6.2. Resultado descritivo por idade

Conduzimos uma Análise da Variância (ANOVA) para testar diferenças significativas entre os diversos intervalos de idade dos sujeitos no que respeita aos diversos domínios mensurados. O resultado obtido mostra que apenas no caso da dimensão “Comportamento de Cidadania Organizacional” se verificaram diferenças significativas ( $F= 4.28, p < 0.05$ ), conforme podemos observar pela Tabela 47. Comparações *à posteriori* entre pares de médias

realizadas recorrendo ao teste *post hoc de Tukey* revelam que este se apresenta mais elevado nos participantes com a maior faixa etária, >60 anos, (M= 6.32; DP= 0.51), comparativamente ao grupo dos participantes com 31 a 40 anos e (M= 5.17; DP= 1.27). Também se nota que grupo com 31 a 40 anos tem resultados inferiores em relação aos grupos de 41 aos 50 anos (M= 5.64; DP= 0.98) e 51 a 60 anos (M= 5.71; DP= 1.15).

Tabela 47 – Análise descritiva em função da idade

Escalas	24 a 30 (n=19)		31 a 40 (n=95)		41 a 50 (n=114)		51 a 60 (n=67)		Mais de 60 (n=7)		F (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
IV	4.67	1.07	4.46	1.33	4.69	1.39	4.48	1.57	4.09	2.32	0.65 (0.62)
CM	4.05	1.63	4.32	1.45	4.44	1.37	4.34	1.40	4.71	1.75	0.45 (0.78)
CP	4.57	1.44	4.40	1.27	4.48	1.38	4.38	1.28	4.46	1.32	0.11 (0.98)
CL	4.71	1.51	4.55	1.29	4.69	1.32	4.71	1.33	5.50	1.08	0.90 (0.46)
AI	5.42	1.37	5.08	1.30	5.11	1.32	5.16	1.53	5.79	1.38	0.66 (0.62)
IO	5.68	0.82	5.49	1.25	5.67	1.22	5.54	1.51	6.61	1.03	1.41 (0.23)
ST	5.68	1.00	5.73	1.08	5.72	1.10	5.72	1.33	6.34	0.55	0.51 (0.73)
CO	5.18	0.92	5.24	1.32	5.37	1.28	5.17	1.52	6.20	1.29	1.14 (0.34)
CCO	5.25	0.90	5.17	1.27	5.64	0.98	5.71	1.15	6.32	0.51	<b>4.28 (0.00)</b>

Fonte: elaboração própria

#### 4.6.3. Resultado descritivo por habilitações académicas

Quanto à relação com as habilitações académicas dos participantes a mesma só é significativa no que se refere à escala comportamento ( $F=2.25$ ,  $p \leq 0.05$ ). Neste caso de acordo com o teste da diferença mínima significativa (*LSD - least significant difference*) notamos que os participantes com pós-doutoramento tem valores superiores nesta escala (M= 5.10; DP= 1.50) comparativamente apenas aos alunos do mestrado ( $p=0.00$ ), conforme dados da Tabela 48.

Tabela 48 – Análise descritiva em função das habilitações académicas

Escalas	Licenciatura (n=12)		Mestrado (n=84)		Pós Graduação (n=9)		Pós Especialista (n=17)		Doutoramento (n=168)		Pós Doutoramento (n=12)		F (p)
	Desvio		Desvio		Desvio		Desvio		Desvio		Desvio		
	Média	Padrão	Média	Padrão	Média	Padrão	Média	Padrão	Média	Padrão	Média	Padrão	
IV	4.22	1.53	4.44	1.47	5.18	1.35	4.53	1.67	4.63	1.36	4.03	1.45	1.01 (0.41)
CM	4.33	1.79	4.19	1.53	4.93	1.19	4.35	1.44	4.42	1.36	4.50	1.42	0.58 (0.72)
CP	4.56	1.37	4.07	1.29	4.25	1.47	4.50	1.22	4.56	1.29	5.10	1.50	<b>2.25</b> <b>(0.05)</b>
CL	4.88	1.24	4.54	1.44	4.58	1.25	4.54	1.47	4.71	1.26	4.85	1.17	0.34 (0.89)
AI	5.71	1.05	5.03	1.43	5.00	1.50	5.24	1.62	5.14	1.36	5.38	0.77	0.63 (0.68)
IO	5.72	1.23	5.42	1.29	5.75	1.11	5.38	1.51	5.68	1.27	5.92	1.24	0.76 (0.58)
ST	6.03	0.41	5.54	1.23	5.33	0.95	5.92	1.36	5.79	1.09	6.03	1.22	1.24 (0.29)
CO	5.42	0.68	5.12	1.24	5.62	0.88	5.08	1.56	5.37	1.41	5.32	1.36	0.60 (0.70)
CCO	5.52	1.07	5.19	1.11	5.75	0.77	5.35	1.53	5.65	1.10	5.48	1.11	1.95 (0.09)

Fonte: elaboração própria

#### 4.6.4. Resultado descritivo por área de conhecimento

Conforme poderemos observar na Tabela 49, relativamente à área de conhecimento dos docentes, esta encontra-se relacionada de modo significativo com:

- A identidade visual ( $F=9.70$ ,  $p < 0.05$ ) que se apresenta superior nos participantes de Ciências da Engenharia ( $M= 5.23$ ;  $DP= 1.25$ ), sendo a superioridade verificada, de acordo com o teste Post Hoc de Tukey, relativamente aos participantes da área de ciências da musica, teatro e cinema ( $p=0.00$ ) e ciências sociais e humana ( $p=0.00$ ).
- A comunicação ( $F=7.01$ ,  $p < 0.05$ ) que se apresenta superior no grupo dos participantes de Ciências da Engenharia ( $M= 5.02$ ;  $DP= 1.25$ ) comparativamente aos

participantes de ciências da música, teatro e cinema ( $p=0.00$ ) e de ciências sociais e humanas ( $p=0.00$ ).

- A atratividade da identidade ( $F=6.28$ ,  $p < 0.05$ ) que, também, se verifica superior nos participantes de Ciências da Engenharia ( $M= 4.97$ ;  $DP= 1.31$ ) comparativamente igualmente aos de ciências da música, teatro e cinema ( $p=0.00$ ) e de ciências sociais e humanas ( $p=0.00$ ).

Os resultados obtidos nas restantes escalas não se apresentam relacionados de modo significativo com a área de conhecimento dos participantes.

Tabela 49 – Análise descrita em função da área de conhecimento

Escala	Ciências da engenharia ( $n=56$ )		Ciências da música, do teatro e do cinema ( $n=36$ )		Ciências da saúde ( $n=49$ )		Ciências económicas e empresariais ( $n=48$ )		Ciências informáticas e matemática ( $n=31$ )		Ciências jurídicas ( $n=8$ )		Ciências sociais e humanas ( $n=74$ )		F ( $p$ )
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
	IV	5.23	1.25	3.25	1.46	4.52	1.30	4.64	1.49	5.09	0.97	5.04	0.63	4.34	
CM	5.02	1.25	3.33	1.36	4.39	1.06	4.31	1.50	4.89	1.30	4.83	1.23	4.12	1.50	<b>7.01</b> <b>(0.00)</b>
CP	4.42	1.46	4.29	1.14	4.81	0.94	4.29	1.46	4.60	1.32	5.06	1.03	4.23	1.39	1.52 (0.17)
CL	4.71	1.32	4.66	1.54	4.85	0.92	4.50	1.47	4.85	1.25	4.75	1.28	4.52	1.37	0.54 (0.78)
AI	4.97	1.31	3.28	1.40	4.32	1.14	4.18	1.57	4.77	1.41	4.81	1.22	4.08	1.57	<b>6.28</b> <b>(0.00)</b>
IO	5.74	1.16	5.81	1.14	5.67	1.00	5.57	1.44	5.71	1.11	6.13	0.84	5.26	1.54	1.42 (0.21)
ST	5.93	1.15	5.69	1.18	5.77	0.86	5.84	1.07	5.76	1.10	6.03	0.92	5.46	1.31	1.17 (0.32)
CO	5.26	1.32	5.58	1.14	5.33	0.98	5.39	1.56	5.03	1.37	5.77	1.06	5.13	1.49	0.88 (0.51)
CCO	5.52	0.99	5.61	1.25	5.45	1.05	5.57	1.24	5.44	1.14	5.69	1.02	5.40	1.19	0.24 (0.96)

Fonte: elaboração própria

#### 4.6.5. Resultado descritivo por categoria profissional

No que respeita aos resultados obtidos de acordo com a categoria profissional, apenas se verificam diferenças significativas ao nível do comportamento de cidadania organizacional ( $F=4.25$ ,  $p=0.00$ ), conforme podemos observar na Tabela 50. Este tipo de comportamento apresenta-se assim superior nos professores coordenadores ( $M= 5.97$ ;  $DP= 0.78$ ) comparativamente ao professor assistente ( $p=0.01$ ) e ao professor convidado assistente de 1º triénio ( $p=0.00$ ).

Tabela 50 – Análise descritiva em função da categoria profissional

Escala	PA (n=133)		PAE (n=11)		PAS (n=15)		PASE1 (n=34)		PASE2 (n=13)		PCA (n=16)		PCAS1 (n=31)		PCAS2 (n=13)		PCO (n=35)		F (p)
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
IV	4.59	1.41	4.03	1.66	3.89	1.69	4.57	1.48	4.87	0.94	4.73	1.10	4.47	1.31	4.41	1.54	4.68	1.58	0.77 (0.63)
CM	4.38	1.41	3.70	1.67	4.18	1.61	4.36	1.54	4.44	0.76	4.60	1.27	4.32	1.33	3.62	2.02	4.81	1.29	1.27 (0.26)
CP	4.43	1.31	4.41	1.45	4.37	1.10	4.48	1.25	4.17	1.19	4.45	1.49	4.52	1.18	3.52	1.77	4.87	1.29	1.37 (0.21)
CL	4.72	1.27	5.03	1.72	4.12	1.39	4.83	1.26	4.56	1.18	4.61	1.45	4.33	1.23	4.19	1.79	4.92	1.25	1.15 (0.33)
AI	5.19	1.41	5.09	1.64	4.87	1.26	5.34	1.24	4.77	1.24	5.34	1.18	5.11	1.31	4.31	1.90	5.34	1.20	1.05 (0.40)
IO	5.61	1.37	5.89	0.82	5.25	1.29	5.38	1.28	5.44	1.00	5.63	1.37	5.76	1.07	5.06	1.75	5.95	1.05	1.04 (0.41)
ST	5.74	1.18	5.82	0.82	5.43	1.00	5.79	1.22	5.51	1.24	5.88	0.93	5.77	1.08	5.09	1.40	5.94	1.03	0.91 (0.51)
CO	5.33	1.44	5.20	1.46	4.83	1.47	5.26	1.15	5.34	1.08	5.41	1.00	5.37	0.90	4.54	1.85	5.58	1.32	1.00 (0.44)
<b>CCO</b>	<b>5.61</b>	<b>1.07</b>	<b>5.75</b>	<b>1.16</b>	<b>4.78</b>	<b>1.58</b>	<b>5.51</b>	<b>1.12</b>	<b>5.65</b>	<b>0.86</b>	<b>5.73</b>	<b>1.18</b>	<b>4.75</b>	<b>0.91</b>	<b>4.94</b>	<b>1.54</b>	<b>5.97</b>	<b>0.78</b>	<b>4.25</b> <b>(0.00)</b>

Fonte: elaboração própria

#### 4.6.6. Resultado descritivo por tempo de serviço

No que respeita ao tempo de serviço dos professores (Tabela 51) podemos observar que o mesmo está relacionado de modo significativo com as seguintes escalas:

- A escala de cultura ( $F=4.60$ ,  $p < 0.05$ ) sendo os resultados mais elevados no grupo de professores com mais de 24 anos de serviço ( $M= 5.19$ ;  $DP= 1.04$ ) comparativamente aos que tem 3 a 6 anos ( $p=0.01$ ), 7 a 12 anos ( $p=0.02$ ) e 19 a 24 anos ( $p=0.00$ ).
- A escala da atratividade da identidade ( $F=2.77$ ,  $p < 0.05$ ) que apresenta resultados superiores no grupo de professores com mais de 24 anos de serviço ( $M= 5.60$ ;  $DP= 1.30$ ) apenas em relação aos professores com 19 a 24 anos ( $p=0.02$ ).
- A escala de satisfação no trabalho ( $F=2.54$ ,  $p < 0.05$ ) cujos resultados, mais uma vez, são superiores nos professores mais velhos (mais de 24 anos) ( $M= 6.10$ ;  $DP= 0.93$ )

comparativamente unicamente aos professores com tempo de serviços entre os 19 e os 24 anos ( $p= 0.04$ ).

- Escala de comportamento de cidadania organizacional ( $F= 6.73$ ,  $p <0.05$ ) sendo superiores os resultados obtidos, também, nos professores com mais de 24 anos de serviço ( $M= 5.83$ ;  $DP= 1.00$ ), relativamente aos professores com 2 ou menos anos ( $p=0.01$ ), com 3 a 6 anos de experiencia ( $p=0.00$ ) e com 7 a 12 anos de experiencia ( $p=0.03$ ).

Tabela 51 – Análise descritiva em função do tempo de serviço

	2 ou menos anos (n=7)		3 a 6 anos (n=43)		7 a 12 anos (n=70)		13 a 18 anos (n=72)		19 a 24 anos (n=56)		Mais de 24 anos (n=54)		F (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
IV	4.52	0.88	4.49	1.30	4.33	1.42	4.76	1.33	4.62	1.46	4.52	1.67	0.67 (0.64)
CM	4.90	1.13	4.15	1.45	4.02	1.60	4.65	1.23	4.29	1.37	4.61	1.44	2.16 (0.06)
CP	4.75	1.04	4.24	1.29	4.32	1.35	4.61	1.37	4.13	1.38	4.80	1.12	2.08 (0.07)
CL	<b>4.82</b>	<b>1.21</b>	<b>4.30</b>	<b>1.25</b>	<b>4.44</b>	<b>1.36</b>	<b>4.95</b>	<b>1.22</b>	<b>4.31</b>	<b>1.47</b>	<b>5.19</b>	<b>1.04</b>	<b>4.60</b> <b>(0.00)</b>
AI	<b>5.36</b>	<b>1.55</b>	<b>5.10</b>	<b>1.28</b>	<b>4.93</b>	<b>1.36</b>	<b>5.31</b>	<b>1.21</b>	<b>4.76</b>	<b>1.56</b>	<b>5.60</b>	<b>1.30</b>	<b>2.77</b> <b>(0.02)</b>
IO	5.32	1.40	5.52	1.12	5.41	1.34	5.85	1.14	5.31	1.50	5.93	1.20	2.25 (0.05)
ST	<b>5.89</b>	<b>0.76</b>	<b>5.59</b>	<b>0.98</b>	<b>5.55</b>	<b>1.29</b>	<b>5.89</b>	<b>1.07</b>	<b>5.48</b>	<b>1.26</b>	<b>6.10</b>	<b>0.93</b>	<b>2.54</b> <b>(0.03)</b>
CO	4.74	1.24	5.15	1.10	5.16	1.30	5.55	1.36	5.08	1.59	5.51	1.22	1.60 (0.16)
CCO	<b>4.29</b>	<b>1.46</b>	<b>5.01</b>	<b>1.19</b>	<b>5.24</b>	<b>1.23</b>	<b>5.82</b>	<b>0.91</b>	<b>5.61</b>	<b>1.03</b>	<b>5.83</b>	<b>1.00</b>	<b>6.73</b> <b>(0.00)</b>

Fonte: elaboração própria

#### 4.6.7. Resultado descritivo por tipo de contrato

Quanto aos resultados obtidos por tipo de contrato, Tabela 52, apenas se verificam diferenças significativas entre os professores com contrato em regime de exclusividade e os professores sem exclusividade ao nível do comportamento de cidadania organizacional ( $t=5.05$ ,  $p <0.05$ ). Sendo que esta se verifica superior nos professores que tem contrato em regime de exclusividade ( $M= 5.72$ ;  $DP= 1.02$ ).

Tabela 52 – Análise descritiva em função do tipo de contrato

Escala	Contrato em exclusividade		Contrato sem exclusividade		<i>t</i> ( <i>p</i> )
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Identidade Visual	4.53	1.44	4.59	1.40	-0.38 (0.71)
Comunicação	4.32	1.44	4.47	1.41	-0.87 (0.38)
Comportamento	4.39	1.33	4.52	1.30	-0.81 (0.42)
Cultura	4.73	1.27	4.53	1.41	1.22 (0.22)
Atratividade da Identidade	5.17	1.37	5.09	1.36	0.46 (0.65)
Identificação com a organização	5.63	1.27	5.56	1.33	0.42 (0.67)
Satisfação no Trabalho	5.71	1.18	5.79	1.06	-0.57 (0.57)
Comprometimento Organizacional	5.32	1.32	5.22	1.37	-0.60 (0.55)
<b>Comportamento de Cidadania Organizacional</b>	<b>5.72</b>	<b>1.02</b>	<b>5.04</b>	<b>1.23</b>	<b>5.05 (0.00)</b>

Fonte: elaboração própria

#### 4.6.8. Resultado descritivo por tempo do contrato

Por fim no que se refere aos resultados obtidos em função do tempo de contrato dos professores, podemos verificar, pela Tabela 53, que apenas existem diferenças significativas ao nível:

- Cultura ( $t=-2.10$ ,  $p < 0.05$ ) que é superior nos professores com contrato por tempo indeterminado ( $M= 4.81$ ;  $DP= 1.25$ ).
- Comportamento de cidadania organizacional ( $t= -3.29$ ,  $p < 0.05$ ) que também se mostra superior nos docentes com contrato por tempo indeterminado ( $M= 5.69$ ;  $DP= 0.99$ ).

Tabela 53 – Análise descritiva em função do tempo de contrato

Escala	Contrato a termo resolutivo certo		Contrato por tempo indeterminado		t (p)
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	
Identidade Visual	4.40	1.47	4.67	1.38	-1.64 (0.10)
Comunicação	4.19	1.51	4.51	1.35	-1.93 (0.05)
Comportamento	4.31	1.33	4.54	1.31	-1.52 (0.13)
<b>Cultura</b>	<b>4.49</b>	<b>1.38</b>	<b>4.81</b>	<b>1.25</b>	<b>-2.10 (0.04)</b>
Atratividade da Identidade	5.00	1.38	5.26	1.35	-1.64 (0.10)
Identificação com a organização	5.50	1.27	5.69	1.30	-1.31 (0.19)
Satisfação no Trabalho	5.68	1.13	5.78	1.15	-0.75 (0.45)
Comprometimento Organizacional	5.23	1.28	5.34	1.39	-0.67 (0.50)
<b>Comportamento de Cidadania Organizacional</b>	<b>5.27</b>	<b>1.25</b>	<b>5.69</b>	<b>0.99</b>	<b>-3.29 (0.00)</b>

Fonte: elaboração própria

#### 4.7. Estatística inferencial – teste de hipóteses e modelo de equações estruturais

De modo a poder testar as hipóteses levantadas para o presente estudo foram analisados e ajustados modelos de equações estruturais, de acordo com a construção de um diagrama de caminhos (*path analysis*) de modo a apurar as várias relações entre as variáveis. Também foram calculados os respectivos índices de ajustamento do modelo no sentido de verificar a sua validade.

Inicialmente estabelecemos correlações entre as várias escalas de avaliação presentes no modelo a testar, de forma a verificar a sua relação e respetiva significância. Conforme a Tabela 54, notamos que todas as correlações são estatisticamente significativas variando entre o nível mais fraco ( $r=0.19$  – correlação CM e CCO) e o nível mais elevado ( $r=0.80$  – correlação entre CL e AI). Porém, uma vez que estes efeitos são isolados, para cada fator, e não controlados pelos demais, existindo fatores externos, iremos desenvolver um modelo de regressão linear múltipla e proceder à sua validação, de forma a compreendermos qual o conjunto de fatores que mais influenciarão o comportamento de cidadania organizacional.

Tabela 54 – Matriz de Correlações de *Pearson*

	IV	CM	CP	CL	AI	IO	ST	CO	CCO
IV	1								
CM	0.68**	1							
CP	0.47**	0.67**	1						
CL	0.45**	0.64**	0.74**	1					
AI	0.45**	0.61**	0.72**	0.80**	1				
IO	0.75**	0.46**	0.63**	0.64**	0.75**	1			
ST	0.62**	0.43**	0.55**	0.51**	0.62**	0.71**	1		
CO	0.66**	0.38**	0.59**	0.57**	0.66**	0.77**	0.73**	1	
CCO	0.37**	0.19**	0.29**	0.40**	0.37**	0.47**	0.40**	0.59**	1

\*\* $p < 0.01$ 

Fonte: elaboração própria

Após analisar as correlações entre as várias variáveis (escalas de avaliação), iremos apresentar o modelo explicativo de equações estruturais (Figura 46) a partir do qual iremos testar as nossas hipóteses.

Relembramos então as hipóteses em estudo:

**H1(+):** A gestão da identidade corporativa do P.Porto influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade desta IES

**H1a(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da identidade visual, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

**H1b(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da cultura, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

**H1c(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio do comportamento, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

**H1d(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da comunicação, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

**H2(+):** A atratividade da identidade do P.Porto influencia positiva e diretamente a identificação com a organização por parte dos seus docentes

**H3(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente a satisfação no trabalho dos seus docentes

**H4(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente o comprometimento organizacional dos seus docentes

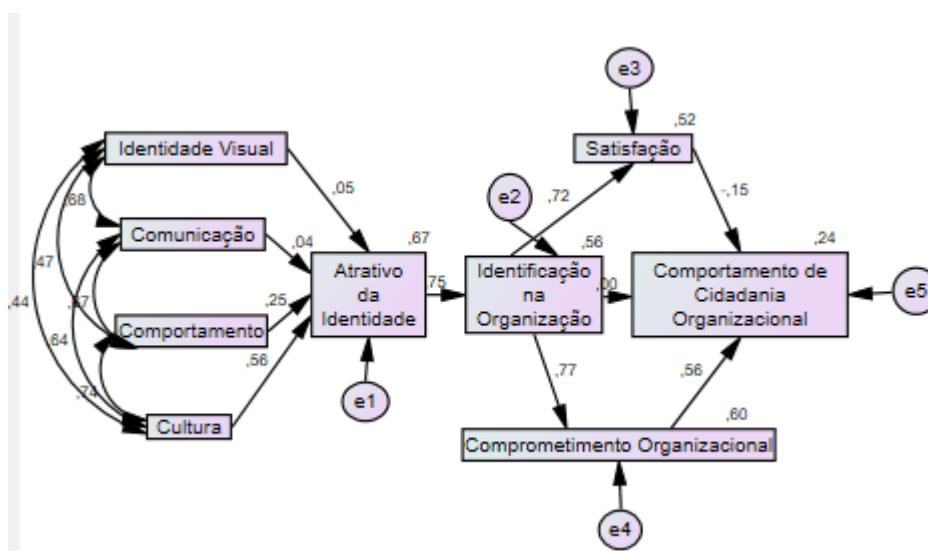
**H5(+):** A satisfação no trabalho dos docentes do P.Porto influencia positiva e diretamente os seus comportamentos de cidadania organizacional

**H6(+):** O comprometimento organizacional com o P.Porto influencia positiva e diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos seus docentes

**H7(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos seus docentes

Desta forma, no que respeita ao modelo apresentado (Figura 45) e aos seus índices de ajustamento (Tabela 55), podemos concluir que em relação aos índices mais específicos verificamos que o *GFI*, *NFI* e *CFI* se apresentam adequados. Porém os dois principais índices de ajustamento ( *$\chi^2/df$*  e *RMSEA*) apresentam-se inadequados o que torna necessário proceder a alguns ajustes ao modelo em função dos índices de modificação propostos pelo programa *SPSS AMOS*.

Figura 45 – Modelo de equações estruturais (Inicial não ajustado)



Fonte: elaboração própria

Tabela 55 – Índices de ajustamento do modelo de equações estruturais (Inicial não ajustado)

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	7.003	Ajustamento mau (>5)
RMSEA	0.141	Ajustamento inaceitável (>0.10)
CFI	0.937	Ajustamento bom ([0.9-0.95])
GFI	0.911	Ajustamento bom ([0.9-0.95])
NFI	0.927	Ajustamento bom ([0.9-0.95])

Fonte: elaboração própria

Conforme os resultados deste modelo e conforme podemos ver mais especificamente na Tabela 56, é possível verificar que o comportamento ( $\beta = 0.26, p < 0.001$ )<sup>11</sup> e a cultura ( $\beta = 0.58, p < 0.001$ ) influenciam de modo significativo a atratividade da identidade, contribuindo para o seu aumento, e validando, desta forma, as sub-hipóteses *H1c* e *H1d*. Por outro lado, a identidade visual ( $\beta = 0.05, p > 0.05$ ) e a comunicação ( $\beta = 0.04, p > 0.05$ ) não influenciam significativamente a atratividade da identidade não sendo possível confirmar as sub-hipóteses *H1a* e *H1b*.

Também se verifica que a atratividade da identidade contribui para um aumento significativo de 0.70 pontos na média da identificação da organização ( $\beta = 0.70, p < 0.001$ ), o que permite confirmar a hipótese 2.

A identificação com a organização permite um aumento significativo quer da satisfação no trabalho ( $\beta = 0.67, p < 0.001$ ), como do comprometimento organizacional ( $\beta = 0.80, p < 0.001$ ). Estes resultados confirmam as hipóteses 3 e 4.

Quanto as hipóteses 5 e 6, os resultados obtidos apenas permitem confirmam a hipótese 6 dado que se verifica um aumento significativo de 0.54 pontos na média do comportamento de cidadania organizacional em função do aumento do comprometimento organizacional ( $\beta = 0.54, p < 0.001$ ). A relação entre a satisfação no trabalho e o comportamento de cidadania organizacional ( $\beta = -0.16, p = 0.04$ ) apesar de significativa é negativa, o que não permite confirmar a hipótese 5. Quanto à hipótese 7, a mesma não se confirma uma vez que não existe efeito significativo da identificação na organização no comportamento de cidadania organizacional ( $\beta = 0.00, p = 0.97$ ).

<sup>11</sup> Foram utilizados os coeficientes não estandardizados em detrimento dos coeficientes estandardizados presentes no esquema do modelo, no sentido de permitir uma leitura mais adequada dos dados em função dos valores reais das escalas, sendo que o valor de beta, não estandardizado, corresponde à alteração obtida no resultado médio da variável dependente em função da manipulação da variável independente (Pestana & Gageiro, 2014).

Em resumo, na Tabela 56, constatamos que o conjunto das variáveis comportamento e cultura explicam 67% ( $r^2 = 0.67$ ) da atratividade da identidade. A atratividade da identidade, por sua vez, contribui em 56% ( $r^2 = 0.56$ ) para a melhoria da identificação com a organização. Por sua vez a identificação da organização contribui em 52% ( $r^2 = 0.52$ ) para o aumento da satisfação no trabalho e em 60% ( $r^2 = 0.60$ ) para o aumento do comprometimento organizacional. Quanto ao comportamento de cidadania organizacional este aumenta em 20% ( $r^2 = 0.20$ ) em função de um maior comprometimento organizacional.

Tabela 56 – Resultados relativos ao modelo de equações estruturais (modelo Inicial)

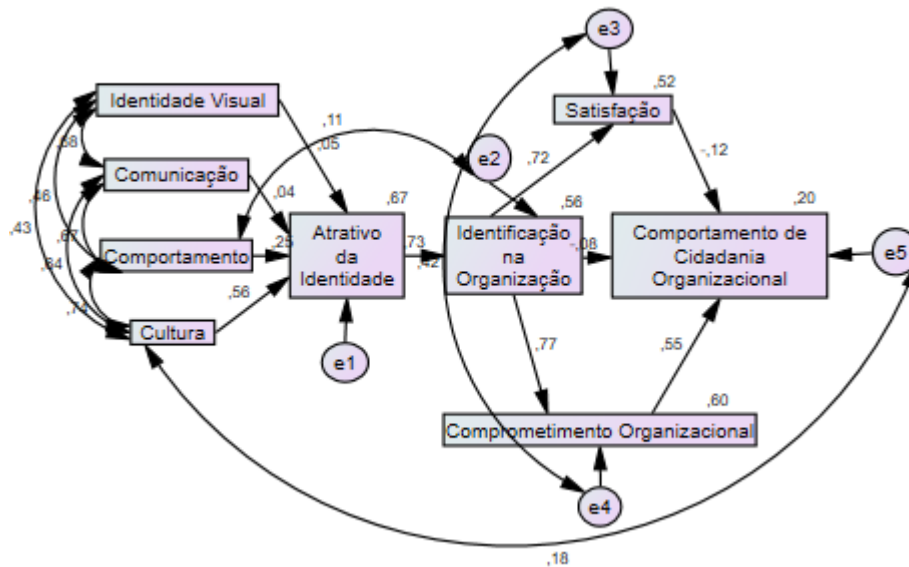
<i>Variável Independente</i>	<i>Variável Dependente</i>	<i>Beta não estandardizado</i>	<i>Beta estandardizado</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>OBS</i>
Identidade Visual		0.05	0.05	1.12	0.26 (ns)		H1a rejeitada
Comunicação	Atratividade da Identidade	0.04	0.05	0.80	0.42 (ns)	0.67	H1b rejeitada
Comportamento		0.26	0.25	4.64	***		H1c <b>confirmada</b>
Cultura		0.58	0.56	10.98	***		H1d <b>confirmada</b>
Atratividade da Identidade	Identificação da Organização	0.70	0.75	19.57	***	0.56	H2 <b>confirmada</b>
Identificação da Organização	Satisfação no Trabalho	0.67	0.72	18.05	***	0.52	H3 <b>confirmada</b>
	Comprometimento Organizacional	0.80	0.77	121.15	***	0.60	H4 <b>confirmada</b>
Satisfação no Trabalho		-0.16	-0.15	-2.05	*		H5 rejeitada
Comprometimento Organizacional	Comportamento Cidadania Organizacional	0.54	0.56	7.05	***	0.20	H6 <b>confirmada</b>
Identificação da Organização		0.00	0.00	0.04	0.97		H7 rejeitada

\*\*\* $p < 0.001$ ; ns – não significativo; \*  $p < 0.05$

Fonte: elaboração própria

O modelo final obtido, com os respectivos ajustes (correlação entre resíduos e resíduos e variáveis<sup>12</sup>) apresenta-se exposto na Figura 46 e os seus índices de ajustamento válidos, estão presentes na Tabela 57.

Figura 46 – Modelo de equações estruturais (Final ajustado)



Fonte: elaboração própria

Tabela 57 – Índices de ajustamento do modelo de equações estruturais (Final ajustado)

<i>Índices de ajustamento</i>	<i>Valor</i>	<i>Classificação</i>
X <sup>2</sup> /gl	3.005	Ajustamento sofrível ( [2-5] )
RMSEA	0.083	Ajustamento bom ( [0.05-1.0] )
CFI	0.982	Ajustamento muito bom ( ≥0.95 )
GFI	0.964	Ajustamento muito bom ( ≥0.95 )
NFI	0.973	Ajustamento muito bom ( ≥0.95 )

Fonte: elaboração própria

<sup>12</sup> Neste caso a correlação entre o valor residual da variável comportamento de cidadania organizacional explica a existência de uma possível relação entre um “fator latente” associado a variável comportamento de cidadania organizacional e a variável cultura. O mesmo se pode afirmar no que refere a correlação entre o valor residual da variável identificação organizacional e a variável comportamento.

Assim, dos resultados deste modelo e conforme podemos ver mais especificamente na Tabela 58, constata-se que o comportamento ( $\beta = 0.26, p < 0.001$ ) e a cultura ( $\beta = 0.58, p < 0.001$ ) influenciam de modo significativo a atratividade da identidade, contribuindo para o seu aumento. Estes resultados apenas permitem validar as hipóteses H1c e H1d, uma vez que a identidade visual ( $\beta = 0.05, p > 0.05$ ) e a comunicação ( $\beta = -0.04, p > 0.05$ ) não contribuem de modo significativo para a atratividade da identidade, não se confirmando as hipóteses H1a e H1b.

Também se verifica que a atratividade da identidade contribui para um aumento significativo de 0.69 pontos na média da identificação da organização ( $\beta = 0.69, p < 0.001$ ), o que permite confirmar a hipótese 2.

A identificação com a organização permite um aumento significativo quer da satisfação no trabalho ( $\beta = 0.67, p < 0.001$ ), como do comprometimento organizacional ( $\beta = 0.81, p < 0.001$ ). Estes resultados confirmam as hipóteses 3 e 4.

Quanto às hipóteses 5, 6 e 7, os resultados obtidos apenas permitem confirmar a hipótese 6, dado que se verifica um aumento significativo do comportamento da cidadania organizacional de 0.52 pontos na média em função de um maior comprometimento organizacional ( $\beta = 0.52, p < 0.001$ ).

Em resumo também é possível constatar da Tabela 58 que o conjunto das variáveis identidade visual, comunicação, comportamento e cultura explicam 67% ( $r^2 = 0.67$ ) da atratividade da identidade e esta contribui por sua vez em 56% ( $r^2 = 0.56$ ) para a melhoria da identificação com a organização. Por sua vez a identificação da organização contribui em 52% ( $r^2 = 0.52$ ) para o aumento da satisfação no trabalho e em 60% ( $r^2 = 0.60$ ) para o aumento do comprometimento organizacional. Quanto ao comportamento de cidadania organizacional este apenas aumenta em 20% ( $r^2 = 0.20$ ) em função de um maior comprometimento organizacional.

Tabela 58 – Resultados relativos ao modelo de equações estruturais (modelo final ajustado)

<i>Variável Independente</i>	<i>Variável Dependente</i>	<i>Beta não estandardizado</i>	<i>Beta estandardizado</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>R<sup>2</sup></i>	<i>OBS</i>
Identidade Visual		0.05	0.05	1.12	0.26 (ns)		H1a rejeitada
Comunicação	Atratividade da Identidade	0.04	0.04	0.80	0.43 (ns)	0.67	H1b rejeitada
Comportamento		0.26	0.25	4.63	***		<b>H1c confirmada</b>
Cultura		0.58	0.57	11.07	***		<b>H1d confirmada</b>
Atratividade da Identidade	Identificação da Organização	0.69	0.73	18.95	***	0.56	<b>H2 confirmada</b>
Identificação da Organização	Satisfação no Trabalho	0.67	0.72	18.03	***	0.52	<b>H3 confirmada</b>
	Comprometimento Organizacional	0.81	0.77	21.14	***	0.60	<b>H4 confirmada</b>
Satisfação no Trabalho	Comportamento Cidadania Organizacional	-0.12	-0.12	-1.46	0.14 (ns)		H5 rejeitada
Comprometimento Organizacional		0.52	0.55	6.35	***	0.20	<b>H6 confirmada</b>
Identificação da Organização		-0.01	-0.01	-0.95	0.34		H7 rejeitada

\*\*\*p <0.001; ns – não significativo

Fonte: elaboração própria

#### 4.8. Discussão dos resultados

No seguimento da apresentação dos resultados, importa agora discutir os mesmos, em função da revisão da literatura efetuada.

Uma das principais análises efetuadas consistiu na validação prévia das escalas de medida. Para tal, procedemos à análise da validade e a fiabilidade das escalas de medida utilizadas, através de um conjunto de análises fatoriais exploratórias as quais garantiram dar suporte ao estudo de modo confirmatório.

Para o efeito, o conjunto de análises fatoriais confirmatórias efetuadas às escalas, revelou que, quanto às escalas identidade visual, comunicação e atratividade da identidade, existe um ajustamento perfeito das mesmas. Quanto à escala comportamento, verificou-se um, ajustamento adequado da escala. No caso concreto da escala cultura, a análise confirmatória, revelou que inicialmente os índices de ajustamento obtidos não permitiam validar a estrutura fatorial, pelo que, pelas correlações entre os resíduos 1 e 2 e 2 e 3, foi possível obter um ajustamento e validar esta escala. Para a escala da identificação com a organização, tivemos também de realizar trabalho de depuração através da relação entre os resíduos 3 e 4, sendo que após este ajuste já foi possível validar, igualmente, a estrutura fatorial.

Relativamente à escala da satisfação no trabalho, o item “sinto-me razoavelmente satisfeito com o meu trabalho” apresentou uma comunalidade inferior a 0.50, pelo que se procedeu à sua exclusão, sendo efetuada nova análise fatorial exploratória, que permitiu identificar uma estrutura unidimensional. Quanto à análise confirmatória desta escala, o *software* sugeriu uma correlação entre os resíduos 1 e 2, sendo que, após este ajuste, já foi possível validar a estrutura fatorial.

Na escala comportamento de cidadania organizacional, também foi necessário proceder à retirada de um item, por este ter uma comunalidade inferior a 0.50. Assim, procedemos à exclusão do item “defendo a minha escola quando outros colaboradores s criticam”, sendo efetuada nova análise fatorial exploratória, que permitiu identificar uma estrutura unidimensional.

Por fim quanto à escala comprometimento organizacional foi necessário correlacionar os resíduos dos itens 2 e 5, 3 e 4, 4 e 5. Com estas medidas, já foi possível validar a estrutura fatorial obtida, para níveis de ajustamento aceitáveis.

Em síntese, no que concerne à fiabilidade e consistência, todos os fatores e escalas se apresentaram adequados.

Estes resultados, para uma amostra nacional, vão ao encontro de estudo anteriores, como o de Simões, Dibb, e Fisk (2005) e Arendt e Brettel (2010), relativamente à escala da identidade visual; Simões, Dibb, e Fisk (2005), quanto à escala cultura; Coleman, De Chernatony e Christodoulides (2011) e Wheeler, Richey, Tokkman e Sablynski (2006), quanto à escala comportamento; Coleman, De Chernatony e Christodoulides (2011), relativamente à escala comunicação; Arendt e Brettel (2010), em ralação à escala atratividade da identidade; Wieseke, Ullrich, Christ e Van Dick (2007) e Punjaisri e Wilson (2011), quanto à escala identificação na organização; Netemeyer, Boles, McKee e McMurrian (1997); King e Grace (2010) quanto à escala satisfação no trabalho; e, por último, Alan M. Sacks (2006), quanto à escala comprometimento organizacional e comportamento de cidadania organizacional.

Os resultados desta investigação foram, ao contrário da maioria dos demais como fonte de estudo, analisados em termos de significância estatística quanto ao género, idade, habilitações literárias, área de conhecimento, categoria profissional, tipo e tempo de contrato. De forma sumária, é importante relembrar, que os resultados obtidos, foram transmitidos a partir de uma amostra constituída maioritariamente por indivíduos do género

masculino, com idades compreendidas entre os 41 e 50 anos, com habilitações literárias correspondentes ao grau de doutoramento, provenientes maioritariamente da área das ciências sociais e humanas, embora o estabelecimento de ensino com mais respostas provenha do ISEP, tendo o cargo de professor adjunto, com 13 a 18 anos de serviço e contrato em regime de exclusividade, por tempo indeterminado. Isto significa, que os resultados obtidos e a sua análise não podem ser dissociados das características desta amostra.

Quanto às diferenças encontradas, podemos evidenciar que em função do género dos docentes, as diferenças significativas encontradas foram relativas às dimensões: identificação com a organização; satisfação no trabalho ; comprometimento organizacional e comportamento de cidadania organizacional, na qual os homens apresentam sempre valores superiores em relação às mulheres.

No que respeita ao comprometimento organizacional e aos comportamentos de cidadania organizacional, e revelando-se estes superiores no género masculino, evidênciamos que esta posição é suportada com outro estudo encontrado na literatura. O estudo efetuado por Terzi (2015) com professores do ensino primário e secundário conclui também que os professores do sexo masculino exibem maior nível comprometimento e comportamentos de cidadania organizacional do que as colegas do sexo feminino. Também Kursunoglu, Bakay e Tanrıögen (2010) e Marsden, Kalleberg e Cook (1993) reportaram no seu estudo que comprometimento se revelou superior no género masculino. No entanto, resultados contraditórios relativos ao género foram indicados noutros estudos, como o de Dalgiç (2014).

Relativamente á análise em função da idade, apenas na dimensão “Comportamento de Cidadania Organizacional” se verificaram diferenças significativas, sendo que a faixa etária com maior índice pertence aos docentes com mais de 60 anos. Este resultado é corroborado, com o estudo de Gyekye e Haybatollahi (2015), que concluiu que a idade era um preditor significativo de comportamentos de cidadania organizacional, sendo que, neste estudo identificaram que os os comportamentos de cidadania organizacional dos trabalhadores mais velhos não precisavam de ter nenhum fator associado para serem mais elevados, mas que nos trabalhadores mais novos estes só se demonstravam significativos por meio da satisfação no trabalho.

Quanto ás habilitações académicas apenas a dimensão “comportamento” revelou valores significativos, sendo os docentes com pós doutoramento com um valor mais elevado. No

entanto não conseguimos, até á data, encontrar um estudo que relacionassem, diretamente, o grau acadêmico e o comportamento dos professores.

Por sua vez, quanto à área de conhecimento dos docentes do P.Porto, encontramos dados significativos nas dimensões: identidade visual, comunicação e atratividade da identidade, sendo que se apresenta sempre superior nos docentes das Ciências da Engenharia. Este resultado, no que respeita à relação da identidade visual ser significativa e superior em docentes das Ciências da Engenharia, vai ao encontro do estudo efetuado por Pérez e Torres (2017). O estudo destes investigadores teve como objetivo a avaliação da imagem organizacional da universidade numa IES, aos olhos dos seus docentes, sendo que estes, também identificaram que a imagem era significativamente mais alta (positiva) nas Ciências Básicas e Engenharia.

No que respeita aos resultados obtidos por categoria profissional, apenas a dimensão do comportamento de cidadania organizacional obteve diferenças significativas, sendo que este comportamento se revela maior na categoria dos professores coordenadores. Relativamente ao tempo de serviço, este mostrou estar relacionado com as dimensões cultura, atratividade da identidade, satisfação no trabalho e comportamentos de cidadania organizacional, sendo que os resultados se apresentam sempre mais elevados nos docentes com mais de 24 anos de serviço. O estudo de Dutton *et al.* (1994), confirma, tal como o nosso, uma relação entre maior tempo de serviço e a atratividade da identidade. Outros estudos como o de Mael e Ashforth (1992), voltam a comprovar esta relação. Em relação ao tempo de serviço e a sua relação com a satisfação no trabalho, estudos como o de Marques (2007), também revela haver uma relação positiva entre os dois, sendo que neste estudo os professores com mais anos de serviço encontram-se mais satisfeitos com a sua profissão, pois beneficiam de um estatuto que os mais novos, ou com menos anos de serviço ainda não conseguiram atingir.

Quanto aos resultados obtidos por tipo de contrato, só a dimensão comportamentos de cidadania organizacional foi significativa, sendo que, estes comportamentos se revelam superiores nos professores que têm contrato em exclusividade. Por fim, que que concerne ao tempo de contrato, verificamos que as dimensões com resultados significativos foram a cultura e comportamentos de cidadania organizacional, sendo sempre superiores nos docentes com contrato por tempo indeterminado.

Relativamente às hipóteses colocadas no nosso estudo, estas foram “testadas” de acordo com um modelo de equações estruturais. Considerando os resultados obtidos com base no modelo estrutural, podemos propor que:

**H1(+):** A gestão da identidade corporativa do P.Porto influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade desta IES

Esta hipótese foi analisada em termos de quatro sub-hipóteses, sendo a primeira a seguinte:

**H1a(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da identidade visual, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

Quanto à primeira sub-hipótese, a percepção por parte dos professores da gestão da identidade corporativa em relação à identidade visual da sua escola, verifica-se que esta não tem um resultado estatístico significativo ( $\beta = 0.05$ ,  $p > 0.05$ ), o que nos leva a rejeitar esta sub-hipótese. Este resultado poderá ser explicado devido ao facto das várias unidades orgânicas do P.Porto, todas possuírem elementos visuais distintos, à data deste estudo. O mesmo foi observado no estudo de Baker e Balmer (1997) no qual, os autores identificaram que o baixo reconhecimento público sobre a Universidade de Strathclyde, se devia à maior parte das suas unidades desenvolverem e utilizarem elementos distintos de identidade visual, levando a dificuldades de associação, dessas unidades, a uma percepção una da IES.

**H1b(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da cultura, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

A cultura, por sua vez, já exerce uma influência positiva e direta na atratividade da identidade ( $\beta = 0.58$ ,  $p < 0.001$ ), o que sugere que os professores têm uma visão clara quanto à cultura e os valores da instituição, como um dos objetivos que guiam a gestão da identidade corporativa da IES, influenciando a atratividade da identidade da instituição. Desta forma confirmamos esta sub-hipótese.

**H1c(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio do comportamento, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

Quanto ao comportamento, este também exerce uma influência positiva e direta na atratividade da identidade ( $\beta = 0.26$ ,  $p < 0.001$ ), o que sugere que a percepção que os professores têm de uma identidade atrativa sobre a sua escola, advém das ações (em termos de valores da IES, bem-estar dos seus docentes e restantes partes interessadas) levadas a cabo por esta. Assim, confirmamos esta sub-hipótese.

**H1d(+):** A gestão da identidade corporativa, por meio da comunicação, influencia positiva e diretamente a atratividade da identidade do P.Porto

O mesmo já não acontece com a comunicação, cujo resultado estatístico, desta sub-hipótese formulada, não é significativo ( $\beta = 0.04$ ,  $p > 0.05$ ). Assim, a comunicação não contribui, portanto, para a atratividade da identidade. Ou seja, os elementos de comunicação interna ou externa, que implicam a comunicação de identidade corporativa da escola, não exerce influência na identidade percebida pelos professores, pelo que, rejeitamos esta sub-hipótese.

A confirmação das sub-hipóteses propostas, permite afirmar que existe uma relação positiva e significativa do comportamento e da cultura, excluindo a identidade visual e a comunicação. Assim, a hipótese **H1** foi confirmada parcialmente.

Relativamente à segunda hipótese proposta, esta refere que:

**H2(+):** A atratividade da identidade do P.Porto influencia positiva e diretamente a identificação com a organização por parte dos seus docentes

Quanto à segunda hipótese, ou seja, à possível relação entre a atratividade da identidade e a identificação entre os docentes e a sua escola, os nossos dados mostram a existência de uma relação significativa e positiva ( $\beta = 0.69$ ,  $p < 0.001$ ). Assim, a escola fazendo a gestão adequada da sua atratividade de identidade, poderá conseguir que o seu corpo docente se sinta mais identificado com a sua escola. O nosso resultado é consistente com outros já encontrados na literatura, sendo que o estudo de O'Reilly e Chatman (1986) fornece, igualmente, suporte direto entre, a atratividade da identidade e níveis de identificação. Eles encontraram uma correlação significativa e positiva entre os professores do ES com contratos de *tenure* e o grau de identificação que estes professores sentiam em relação à sua organização empregadora. Se assumirmos que a identificação da organização está associada à atratividade da identidade, o seu estudo sugere que o contato intenso e duradouro com uma organização (refletido por uma maior tempo de contrato) aumenta o nível de atratividade da identidade da organização, contribuindo para um maior grau de identificação. Mael e Ashforth (1992) encontraram também uma relação positiva e significativa entre o tempo de contrato na escola e a identificação organizacional de uma pessoa. O nosso estudo vai de encontro aos resultados destes, em termos de uma relação significativa e positiva entre a atratividade da identidade e a identificação.

Em relação à terceira hipótese esta refere que:

**H3(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente a satisfação no trabalho dos seus docentes

Relativamente a esta hipótese, verificamos, também, a existência de significância estatística e, assim, uma influência positiva e direta da identificação na organização com a satisfação dos docentes ( $\beta = 0.67$ ,  $p < 0.001$ ). Poderemos então dizer que os docentes que vêm a identificação com a sua escola com seus valores pessoais tendem a estar mais satisfeitos. Esta relação entre as variáveis em causa foi também confirmada em outros estudos, como o de Sayles e Straus (1969) que afirmam que a identificação é um processo sutil, que implica o desejo de participar, de compartilhar experiências, e constitui uma poderosa e significativa fonte de satisfação. Igualmente, os estudos de Feather e Rauter (2004), Karanika-Murray, Duncan, Pontes, e Griffiths (2015) indicam que a satisfação no trabalho é predita de forma positiva com a identificação.

Em relação à quarta hipótese, esta refere que:

**H4(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente o comprometimento organizacional dos seus docentes

Verificamos no nosso trabalho que a identificação com a escola prediz o comprometimento organizacional dos professores, exercendo uma influência positiva e direta ( $\beta = 0.81$ ,  $p < 0.001$ ), o que sugere que docentes mais comprometidos estão dispostos esforçar-se mais, são mais persistentes, estão envolvidos com o seu trabalho, e são mais entusiastas identificando-se mais com a sua escola. Isto vem de encontro aos resultados de outros estudos, como os de Schaufeli e Bakker (2003), Wieseke, et al (2007), Punjaisri e Wilson (2011) e Karanika-Murray, et al. (2015).

A hipótese número cinco refere que:

**H5(+):** A satisfação no trabalho dos docentes do P.Porto influencia positiva e diretamente os seus comportamentos de cidadania organizacional

No que diz respeito à relação entre a satisfação no trabalho e o comportamento de cidadania organizacional o resultado estatístico não é significativo ( $\beta = -0.12$ ,  $p > 0.05$ ), não se verificando uma relação positiva e direta entre estas variáveis. Ou seja, a satisfação dos docentes em nada influencia os comportamentos que os levam a participar em atividades ou ações que não fazem parte formalmente da descrição do seu trabalho, mas que beneficiam a organização como um todo. Estes resultados, no nosso estudo, contrariam a encontrada por Smith, Organ e Near (1983), Van Scotter (2000), Bowling, Wang e Li (2012) e Nguyen,

Chang, Rowley e Japutra (2016), as quais, indicam os comportamentos de cidadania organizacional como resultado da satisfação no trabalho. No entanto outros estudos como os de Podsakoff, MacKenzie, Moorman e Fetter (1990), revelaram que a satisfação no trabalho não tinham um efeito direto com os comportamentos de cidadania organizacional. Embora a literatura sobre comportamentos de cidadania organizacional em ambientes educacionais seja expansiva, há poucos estudos sobre uma relação casual entre satisfação no trabalho e os comportamentos de cidadania organizacional dos professores do ensino superior.

A teoria sugere que os comportamentos de cidadania organizacional são específicos do contexto em que se inserem, ou seja, variam de um tipo de organização para outra (Organ, 1988). Aliás, em geral, o comportamento nas escolas é diferente do encontrado em ambientes não educacionais, pois estas são organizações de serviços levadas a cabo por professores que estão geralmente empenhados em fazer o que é melhor para o seu público (DiPaola & Hoy, 2004). Portanto, a natureza das atitudes no trabalho e a sua influência nos comportamentos de cidadania organizacional dos professores, talvez seja diferente daqueles obtidos nouro tipo de organização.

Quanto à sexta hipótese a mesma refere que:

**H6(+):** O comprometimento organizacional com o P.Porto influencia positiva e diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos seus docentes

O comprometimento organizacional este exerce influência positiva e direta no comportamento de cidadania organizacional ( $\beta = 0.52, p < 0.001$ ), o que sugere que as manifestações de comportamentos de cidadania organizacional, por parte do corpo docente da IES, é o resultado positivo de uma força de trabalho comprometida, caracterizada por contribuições voluntárias. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Meyer, et al (2002), Ahmadi e Ahmadi (2013), Zayas-Ortiz, et al. (2015) e Terzi (2015), que indicam esta relação positiva entre o comprometimento organizacional com os comportamentos de cidadania organizacional.

Relativamente à nossa última hipótese a mesma refere que:

**H7(+):** A identificação com o P.Porto influencia positiva e diretamente os comportamentos de cidadania organizacional dos seus docentes

Por fim, quanto à relação entre a identificação na organização e o comportamento de cidadania organizacional, o resultado estatístico não se revelou significativo ( $\beta = -0.01, p >$

0.05), não se verificando existir relação entre estas variáveis. Os nossos dados mostram que os docentes do P.Porto não revelam comportamentos de cidadania organizacional, isto é, comportamentos que estão além dos requisitos formais do seu trabalho, por haver uma identificação com a organização. Aparentemente, os docentes podem realizar comportamentos de cidadania organizacional, não por se sentirem identificados com a organização, mas, sim, porque sentem que têm autonomia, realização pessoal e responsabilidade no seu trabalho. Noutras palavras, os docentes podem optar por ajudar a sua escola como forma de manifestar a sua motivação de trabalho intrínseca. Essa visão é consistente com o argumento que a motivação, geralmente, está no eu individual e não no eu coletivo (Gaertner, Sedikides, Vevea, & Iuzzini, 2002).

Herzberg (1987) argumenta que, muito embora os fatores extrínsecos ao trabalho, como salário, *status*, identificação e segurança, possam ser efetivamente importantes para evitar a desmotivação dos funcionários, os fatores que realmente motivam os trabalhadores, de forma efetiva e duradoura, são aqueles intrínsecos às tarefas realizadas, como o trabalho em si mesmo e a possibilidade de crescimento psicológico que ele traz. Para este autor dar mais profundidade às atividades realizadas pelos empregados, aumenta a possibilidade de que eles vejam, no seu próprio trabalho, perspetivas realmente motivadoras. Também para Bergamini e Coda (1997), a motivação é uma energia intrínseca ligada ao significado e à natureza do trabalho realizado. Organ (1988) identificou também que certos indivíduos poderão ser mais propensos a realizar CCO do que outros.

Conforme discutido por Dutton, Dukerich, e Harquail (1994), a identificação organizacional é o processo, pelo qual, as pessoas se entrelaçam psicologicamente com a organização e reconhecem, na sua identidade, a identidade organizacional. A análise dos estudos sobre “identidade” e “identificação” permitem aprofundar a compreensão do significado que as pessoas atribuem às organizações, e da forma como internalizam valores e atributos organizacionais, de como se categorizam como membros de uma mesma organização. Desta forma e como concluído pelas autoras anteriores, a teoria da identidade social é um fator de análise importante na identificação organizacional, porque implica que os membros possam mudar o seu comportamento simplesmente por pensar de maneira diferente acerca da sua organização. Ora, isto fará com que se os membros acreditam que a identidade organizacional percebida foi alterada no seu conteúdo (por exemplo, em quais atributos distinguem essa organização) ou na sua avaliação (tornando-a mais ou menos atraente), os membros provavelmente modificarão o seu comportamento.

Baseados nesta evidência, argumentamos que os docentes da nossa análise deverão ter pensado na sua organização empregadora de forma distinta (por mudanças na identidade organizacional percebida ou interpretada), levando os mesmos a comportarem-se de maneira diferente, não evidenciando comportamentos de cidadania organizacional por meio da identificação.

## **Considerações e Conclusões Finais**

Este último capítulo apresenta as principais conclusões retiradas da investigação levada a cabo. São, ainda, discutidas as contribuições teóricas e práticas decorrentes do presente estudo e, finalmente, apresentadas as suas limitações, bem como, sugeridas pistas para investigação futura.

### **Conclusões e implicações gerais teóricas**

Ao longo da presente dissertação trabalhamos com o objetivo de contribuir para uma investigação científica na área dos comportamentos de cidadania organizacional e, ainda, conhecer os seus possíveis antecedentes e/ou determinantes no contexto da realidade estudada. Neste âmbito, diversos conceitos teóricos foram apresentados e caracterizados.

Assim, a revisão da literatura analisou, em primeiro lugar, o conceito de identidade corporativa, pelo qual verificamos que este tem um carácter multidimensional, onde existe uma forte ligação entre a comunicação corporativa e o comportamento organizacional, a identidade visual e a cultura (Van Riel & Balmer, 1997; Balmer & Wilson, 1998; Simões, Dibb, & Fisk, 2005; Balmer, 2008; Melewar & Jenkins, 2002 e Melewar & Akel, 2005).

Consideramos, ainda, relevante analisar a atratividade da identidade, sendo que esta é fundamental para entendermos a identificação com a organização. Neste sentido, conseguimos apurar que o vínculo entre a atratividade da identidade corporativa e os níveis de identificação organizacional, dos seus membros, ajuda-os a pensar a dinâmica da organização ao longo do tempo. Vijayakumar e Padma (2014) consideram o conceito de identificação com a organização, como um conceito-chave, o qual, ajuda a compreender, explicar e prever as atitudes e os comportamentos relacionados com o trabalho, por parte dos funcionários nas organizações. A identificação organizacional liga os funcionários à organização, onde trabalham, identificando-os com esta, quando crenças, valores e princípios são praticados, tornando-se uma referência para o funcionário.

Isto leva-nos à necessidade de compreender que atitudes e comportamentos poderiam ser desencadeados pelos docentes do P.Porto, relativamente à satisfação no trabalho, ao comprometimento com a organização e aos comportamentos de cidadania organizacional.

A revisão da literatura permitiu identificar que, quanto à satisfação no trabalho, por parte dos docentes, este é um sentimento e forma de estar positivos daqueles perante a profissão, face a fatores contextuais e/ou pessoais e exteriorizados pela dedicação, defesa e mesmo

felicidade, face à mesma (Cordeiro-Alves, 1994). Com respeito ao comprometimento organizacional os estudos de Meyer e Allen (1996, 1997) referem que este conceito pode ser percebido como um estado psicológico que caracteriza a ligação dos indivíduos à organização, sendo que, no caso concreto dos docentes, um forte comprometimento organizacional levará a um maior envolvimento em todas as atividades que estes possam estar a desenvolver. Isto leva-nos ao último conceito abordado, o comportamento de cidadania organizacional, definido como o comportamento individual que promove os objetivos da organização, contribuindo para um melhor ambiente social e psicológico, sendo que no estudo de Rego (2000) é referida a relevância destes comportamentos, como comportamentos de interajuda, espírito de equipa, cooperação e iniciativa na vida de todas as organizações, os quais, são uma mais-valia. Ora, se estes traços de comportamento forem traduzidos para uma IES, não poderemos deixar de relevar a pertinência destes para os atos dos docentes.

Tendo em consideração que a IO ajuda a explicar a perceção que o individuo tem ao se envolver com a organização, tornando-se individuo e organização, um só, importa perceber quais são as razões e motivações subjacentes a este comportamento, pois, será por meio deste, que outros comportamentos ocorrerão. Assim, tendo em conta, os resultados do presente estudo, verificamos ser importante ter em consideração as atitudes face ao trabalho e a identificação e atratividade na configuração da escola, pois, poderá explicar as diferenças atitudinais e os comportamentos de cidadania organizacional dos professores.

Neste sentido, em relação à questão geral de investigação, enunciada, podemos responder afirmativamente apenas a uma parte da mesma. Ou seja, confirmamos, que a atratividade da identidade é verificada apenas através das dimensões cultura e comportamento, tendo essa atratividade influência na identificação organizacional. Por sua vez, esta influencia a satisfação e comprometimento organizacional. Os comportamentos de cidadania organizacional são influenciados apenas pelo comprometimento organizacional.

## Conclusões e implicações gerais práticas

O estudo empírico deste trabalho permitiu extrair alguns resultados válidos e interessantes, podendo contribuir com um pequeno valor científico para a comunidade académica, sobretudo para os professores e, até, para os gestores das IES. Os resultados obtidos permitem uma melhor compreensão da identidade corporativa e dos comportamentos de cidadania organizacional, no que respeita aos antecedentes e componentes deste último.

Sumariamente, é-nos possível dizer que foram rejeitadas as hipóteses H1a e H1b, H5 e H6, e que as hipóteses H1c e H1d, H2, H3, H4, H6 foram suportadas, conforme poderemos constatar na Tabela 59.

Tabela 59 – Tabela resumo das hipóteses em estudo

<i>Hipóteses</i>	<i>Relação estrutural</i>	$\beta$	<i>R2</i>	<i>Resultado da hipótese</i>
<b>H1a</b>	IV → AI	0.05		Rejeitada
<b>H1b</b>	CM → AI	0.04	<b>0.67</b>	Rejeitada
<b>H1c</b>	CP → AI	0.25		<b>Confirmada</b>
<b>H1d</b>	CL → AI	0.57		<b>Confirmada</b>
<b>H2</b>	AI → IO	0.73		<b>0.56</b>
<b>H3</b>	IO → ST	0.72	<b>0.52</b>	<b>Confirmada</b>
<b>H4</b>	IO → CO	0.77	<b>0.60</b>	<b>Confirmada</b>
<b>H5</b>	ST → CCO	-0.12		Rejeitada
<b>H6</b>	CO → CCO	0.55	<b>0.20</b>	<b>Confirmada</b>
<b>H7</b>	IO → CCO	-0.01		Rejeitada

Fonte: elaboração própria

Assim, de acordo com os resultados inerentes ao modelo estudado, podemos referir interessantes capacidades preditivas entre os constructos comportamento e cultura, os quais, em conjunto, predizem 67% da atratividade da identidade do P.Porto. Já a atratividade da identidade prediz 56% da identificação com a organização P.Porto. Esta identificação com a organização aumenta em 52% a satisfação no trabalho e em 60% o comprometimento organizacional. Quanto ao comprometimento organizacional é preditor de comportamentos de cidadania organizacional em 20%.

Sendo que este estudo procurou demonstrar possíveis relações entre os comportamentos de cidadania organizacional dos professores do P.Porto, face aos níveis de satisfação no trabalho, comprometimento organizacional, identificação organizacional e atratividade da

identidade da escola (esta de forma indireta), podemos referir que os resultados desta investigação permitem concluir, que, a identificação com a organização e a atratividade da identidade são fundamentais para aumentar a continuidade dos esforços em direção aos objetivos organizacionais, sendo que a sua correta gestão aumenta significativamente comportamentos e atitudes, principalmente ao nível da satisfação no trabalho e do comprometimento organizacional, por parte dos docentes do P.Porto.

Desta forma, sendo a gestão da identidade corporativa e identificação organizacional, objetivos de gestão definidos na maior parte das organizações, incluindo as IES, fará todo o sentido fazer uma correta gestão das mesmas, de forma a se conseguir maiores níveis de satisfação no trabalho, comprometimento e comportamentos de cidadania organizacional por parte dos seus funcionários. Neste sentido e, conforme resultados do nosso estudo, para uma maior atratividade e conseqüente identificação com a IES, esta deverá ter em atenção as suas ações e estratégias, de forma, a que estas reflitam correta e claramente os valores, visão, missão e objetivos da instituição, reforçando a identidade da mesma.

Deverá, também, ser tido em conta, o acompanhamento devido e permissão de obtenção de novos conhecimentos por parte dos docentes. Com isto em vista, a IES fará, neste caso concreto, que os seus docentes se sintam mais satisfeitos e comprometidos com o seu trabalho, mais interessados e envolvidos com a organização, e com vontade de melhorar o mesmo.

### **Limitações do estudo**

Este estudo apresenta também algumas limitações. Desde logo, à data e no setor em estudo, devemos referir a inexistência de alguns estudos nacionais, publicados e homólogos, dificultando uma melhor discussão de dados e análise comparativa de resultados. Por outro lado, este estudo não representa a totalidade dos docentes das IES públicas politécnicas nacionais, pelo que as conclusões, com toda a precaução, apenas se podem aplicar à população acessível do estudo, isto é, aos docentes do P.Porto. Paralelamente, o estudo de corte transversal pode limitar uma melhor compreensão da realidade estudada. Finalmente, a escolha de determinadas escalas, de origem internacional e de culturas ou realidade educativas diferentes, para medir as variáveis latentes, poderá constituir outra limitação.

### **Sugestões de investigação futura**

De uma forma geral, poderá ser interessante estender o estudo a nível internacional e, até, direccionar para outras IES nacionais, formando uma amostra mais robusta e estratificada por determinados critérios, como por exemplo, diferentes regiões académicas. Inclusive, a composição da unidade de análise estudada poderia ser diferente, com funcionários ou elementos das direcções/presidências das IES.

O desenvolvimento e a utilização de escalas, porventura, mais próximas do sector estudado, poderia ser útil, pois, algumas das escalas por nós utilizadas têm origem em culturas e sectores diferentes do estudado. A introdução de novas variáveis, itens e relações entre estas constituem, também, alternativas estimulantes para estudos futuros, sendo que poderiam incluir o estudo do clima organizacional, bem como, a medição de outras dimensões do constructo comportamento de cidadania organizacional, como o altruísmo, a conscienciosidade, o desportivismo a cortesia e a virtude cívica.

Por fim, realizar uma triangulação metodológica poderia gerar, porventura, uma maior criatividade, amplitude e complementaridade na leitura dos dados (Denzin & Lincoln, 2005).

## Bibliografia

- Aaker, D. A., & Joachimsthaler, E. (2000). *Brand leadership*. Nova York: The Free Press.
- Agnew, M., & VanBalkom, W. D. (2009). Internationalization of the university: factors impacting cultural readiness for organizational change. *Intercultural Education*, pp. 451-462.
- Ahmadi, S., & Ahmadi, F. (2013). Teachers' organizational commitment and organizational citizenship behavior is there any relationship? *New Educational Review*, 33, 272-283.
- Aldridge, J., & Fraser, B. (2015). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research - An International Journal*, 19, 291-307. doi:10.1007/s10984-015-9198-x
- Alessandri, S. W. (2001). Modeling corporate identity: a concept explication and theoretical explanation. *Corporate Communications: An International Journal*, 6, 173-182.
- Alessandri, S., Yang, S. U., & Kinsey, D. (2007). An integrative approach to university visual identity and reputation. *Corporate Reputation Review*, 9, 258-270.
- Altbach, P. (2003). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in Developing and Middle-Income Countries*. New York: Palgrave/MacMillan.
- Arendt, S., & Brettel, M. (2010). Understanding the influence of corporate social responsibility on corporate identity, image, and firm performance. *Management Decision*, 48, 1469-1492.
- Argenti, P. A. (2000). Branding b-schools: Reputation management for MBA programs. *Corporate Reputation Review*, 3, 171-178.
- Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 23-50. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.461>.
- Arroteia, J. C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Ashforth, B., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. 14, 20-39. <http://www.jstor.org/stable/258189>
- Avram, E. M. (2015). Internal and External Communication in Higher Education Institutions. *SEA - Practical Application of Science*, 273-282.
- Baker, M. J., & Balmer, J. M. (1997). Visual identity: trappings or substance? *European Journal of Marketing*, 31, 366-382. doi:10.1108/eb060637
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 209-223.
- Ballard, D. I., & Seibold, D. R. (2004). Organizational members' communication and temporal experience. *Communication Research*, 135-72.
- Balmer, J., & Stotvig, S. (1997). Corporate Identity and Private Banking: A Review and Case Study. *International Journal of Bank Marketing*, 169-182.

- Balmer, J. M. (1998). Corporate Identity and the Advent of Corporate Marketing . *Journal of Marketing Management* , 963-996.
- Balmer, J. M., & Wilson, A. (1998 ). Corporate Identity: There is more to it than meets the eye. *International Studies of Management & Organization* , 12-31.
- Balmer, J. M., & Dinnie, K. (1999). Corporate identity and corporate communications: the antidote to merger madness. *An International Journal*, 182-192.
- Balmer, J. M. (2008). Identity based views of the corporation: Insights from corporate identity, organisational identity, social identity, visual identity, corporate brand identity and corporate image. *European Journal of Marketing*, 879-906.
- Bendixen, M., & Abratt, R. (2007). Corporate identity, ethics and reputation in supplier-buyer relationships. *Journal of Business Ethics*, 76, 69-82.
- Bergami, M., & Bagozzi, R. (2000). Self-categorization and commitment as distinct aspects of social identity in the organization: conceptualization, measurement, and relation to antecedents and consequences. *British Journal of Social Psychology*, 4, 555-577. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11190685>
- Bergamini, C., & Coda, R. (1997). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança - 2ªEdição*. São Paulo: Atlas.
- Bernstein, D. (1986). *Company Image and Reality: A Critique of Corporate Communications*. Eastbourne: Holt Rinehart and Winston.
- Berry, L. L. (2000). Cultivating Service Brand Equity. *Journal of the Academy of Marketing Science* , 128-137.
- Bhattacharya, C. B., & Sen, S. (2003). Consumer-Company Identification: A Framework for Understanding Consumers Relationships with Companies. *Journal of Marketing*, 67, 76-88.
- Bilhim, J. A. (2008). *Teoria Organizacional: Estruturas e pessoas. (6ª ed.)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Blessinger, P. (24 de abril de 2015). *University World News*. Obtido de University World News: <http://www.universityworldnews.com>
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: the meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 99-109.
- Bowling, N. A., Wang, Q., & Li, H. Y. (2012). The moderating effect of core self-evaluations on the relationships between job attitudes and organizational citizenship behavior. *Applied Psychology: an International Review*, 61, 97-113.
- Bravo, R., & Matute, J. (2016). Corporate identity management in the banking sector: effects on employees' identification, identity attractiveness, and job satisfaction. *Service Business*, 10, 687-714.
- Bravo, R., Matute, J., & Pina, J. (2016). Corporate identity management in the banking sector: effects on employees' identification, identity attractiveness, and job satisfaction. *Service Business*, 10, 687-714. doi:10.1007/s11628-015-0287-9

- Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 235-255.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with AMOS - Basic Concepts, Applications, and Programming (2ª ED)*. New York: Routledge, Taylor and Francis Group, LLC.
- Camara, P., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (1998). *Humanator-Recursos Humanos e Sucesso Empresarial, 2ª Edição*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Canrinus, E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 115-132.
- Cardoso, L., Castro, C. S., & Gomes, D. (2011). Organizações, comprometimento e identificação: semelhanças e diferenças entre modelos e uma perspectiva de integração. Em D. Gomes, *Psicologia das organizações, do trabalho e dos recursos humanos* (pp. 355-376). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- CCISP. (2010). Documentos do CCISP Sobre o Ensino Superior Português. 1-22.
- Chang, K., Nguyen, B., Cheng, K., Kuo, C., & Lee, I. (2016). HR practice, organisational commitment & citizenship behaviour: A study of primary school teachers in Taiwan. *Employee Relations*, 36, 907-926. doi:http://dx.doi.org/10.1108/ER-12-2015-0218
- Chatman, J. (1991). Matching people and organizations: Selection and socialization in public accounting firms. *Administrative Science Quarterly*, 459-484.
- Chernatony, L. (2002). Would a brand smell any sweeter by a corporate name? *Corporate Reputation Review*, 114-132.
- Chiavenato, I. (1994). Gerenciando Pessoas. Em *Gerenciando Pessoas* (p. 252). São Paulo: Makron books.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento organizacional: A Dinâmica do Sucesso das Organizações*. Editora Elsevier - Campus.
- 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. doi:10.1348/000709903322275867
- Ciência, D. G. (20 de May de 2017). *Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. Obtido de DGEEC: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/home>
- Ciência, D. G. (22 de junho de 2017). *Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência*. Obtido de Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência: <http://www.dgeec.mec.pt/np4/dgeec/>
- Cordeiro-Alves, F. (1994). A (In)satisfação docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 29-60.
- Cornelissen, J. (2004). *Corporate Communications Theory and Practice*. Londres: Sage Publications Ltd.

- Cornelissen, J., & Elving, W. J. (2003). Managing Corporate Identity: an integrative framework of dimensions and determinants. *Corporate Communications: An International Journal*, 114-20.
- Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas - teoria e prática (2ª ed.)*. Coimbra: Editora Almedina.
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cabral-Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento organizacional e Gestão (8ª ed.)*. Lisboa: RH Editora.
- Dalgıç, G. (2014). A meta-analysis: Exploring the effects of gender on organisational commitment of teachers. *Issues in Educational Research*, 24, 133-151. <http://www.iier.org.au/iier24/dalgic.html>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- de Ridder, J. A. (2004). Organisational communication and supportive employees. *Human Resource Management Journal*, 20–30.
- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (17 de may de 2017). *European Parliament*. Obtido de European Parliament: <http://www.europarl.europa.eu/>
- Demir, K. (2014). Teachers' organizational citizenship behaviors and organizational identification in public and private preschools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1176-1182.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Califórnia: Sage Publications.
- DiPaola, & Tschannen-Moran. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 424-447.
- DiSanza, J., & Bullis, C. (1999). "Everybody identifies with Smokey the Bear": Employee responses to newsletter identification inducements at the U.S. Forest Service. *Management Communication Quarterly*, 12, 347-399.
- Dowling, G. (1986). Managing your corporate images. *Industrial Marketing Management*, 109-115.
- Dowling, G. (2001). *Creating Corporate Reputations - Identity, Image and Performance*. Oxford - New York: Oxford University Press.
- DuBrin, A. J. (1978). *Fundamentals of organizational behavior: An applied perspective*. New York: Pergamon Press.
- Dubrin, A. J. (2003). *Fundamentos do comportamento organizacional*. São Paulo: Pioneira Thomson.
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational Images and Member Identification. *Administrative Science Quarterly*, 39, 239-263. doi:10.2307/2393235
- Educação, C. N. (2014). *Estado da Educação 2014*. Lisboa: Tipografia Lousanense.
- Educação, C. N. (2015). *Estado da Educação 2015*. Lisboa: Tipografia Lousanense.

- Educação, C. N. (5 de Maio de 2017). *Conselho Nacional da Educação*. Obtido de Conselho Nacional da Educação: <http://www.cnedu.pt>
- Edwards, M. R. (2005). Organizational identification: A conceptual and operational review. *International Journal of Management Reviews*, 7, 207-230. doi:10.1111/j.1468-2370.2005.00114.x
- Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 56-121.
- Europeia, C. (2013). *Report to the European Commission on: Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Feather, N. T., & Rauter, K. (2004). Organizational citizenship behaviours in relation to job status, job insecurity, organizational commitment and identification, job satisfaction and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 81-94. doi:10.1348/096317904322915928
- Ferreira, M. J., & Campos, P. (9 de junho de 2017). *ALEA - Ação Local de Estatística Aplicada*. Obtido de ALEA - Ação Local de Estatística Aplicada: <http://www.alea.pt/index.html>
- Foster, C., Punjaisri, K., & Cheng, R. (2010). Exploring the relationship between corporate, internal and employer branding. *Journal of Product and Brand Management*, 401-409.
- Freixo, M. J. (2013). *Metodologia Científica - fundamentos, métodos e técnicas (4ª Edição)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gaertner, L., Sedikides, C., Vevea, J., & Iuzzini, J. (2002). The “I,” the “We,” and the “When:” A meta-analysis of motivational primacy in self-definition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 574-591.
- Gagliardi, P. (1986). The creation and change of organizational cultures: a conceptual framework. *Organizational Studies*, 117-134.
- Ganesh, M. P. (2015). Role of self-efficacy and family supportive organizational perceptions in teachers' organizational citizenship behaviour. *Asian Education and Development Studies*, 394 - 408.
- García-Carbonell, N., Martin-Alcazar, F., & Sanchez-Gardey, G. (2014). Deepening the consequences of double fit for organisational performance: the moderating role of employees' perceptions on the human resource management system. *Management Research Review*, 1026-1048.
- Gautam, T., Dick, R., & Wagner, U. (2004). Organizational identification and organizational commitment: Distinct aspects of two related concepts. *Asian Journal of Social Psychology*, 7, 301-315.
- Geijsel, F., Sleegeers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 228-256.

- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4.ª Edição)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gerhardt, T. E., & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa*. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social (6ªED)*. São Paulo: Editora Atlas S. A. .
- Gioia, D., & Thomas, J. (1996). Identity, image, and issue interpretation: sensemaking during strategic change in academia. *Administrative Science Quarterly*, 370-403.
- Gioia, D., Patvardhan, S., Hamilton, A., & Corley, K. (2013). Organizational Identity Formation and Change. *The Academy of Management Annals*, 7, 123-192. doi:10.1080/19416520.2013.762225
- Gomes, J. F., Cunha, M. P., & Rego, A. (2006). *Comportamento organizacional: 21 temas e debates para o séc. XXI*. Lisboa: Editora RH Lda.
- Gonçalves, V., & Veiga, F. (2009). Percepções dos professores acerca de si próprios enquanto profissionais da docência. *Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Guglielmina, D., Panari, C., Simbula, S., & Mazzetti, G. (2014). Is it Possible to Motivate Teachers? The role of Organizational Identification. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1842-1847. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.481
- Gyekye, S. A., & Haybatollahi, M. (2015). Organizational citizenship behaviour: An empirical investigation of the impact of age and job satisfaction on Ghanaian industrial workers. *International Journal of Organizational Analysis*, 23, 285-301. doi:10.1108/IJOA-08-2012-0586
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, N. J.: Pearson Prentice Hall.
- Harris, F., & de Chernatony, L. (2001). Corporate branding and corporate brand performance. *European Journal of Marketing*, 441-456.
- Harris, R. (1989). Reviewing nursing stress according to a proposed coping-adaption framework. *Advances in nursing science*, 12-28.
- Hatch, M. J., & Schultz, M. (1997). Relations between organizational culture, identity and image. *European Journal of Marketing*, 356-365.
- Heaney, J., & Heaney, M. (13 de setembro de 2008). *Research Online@ND*. Obtido de The University of Notre Dame Australia: [http://researchonline.nd.edu.au/bus\\_conference/1/](http://researchonline.nd.edu.au/bus_conference/1/)
- Hénard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices - An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE): Retirado de: <http://www.oecd.org/edu/imhe/>.
- Herzberg, F. (1987). One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, 5-16 Retirado de:

[http://johncollinscareerdevelopmentplan.weebly.com/uploads/2/4/4/0/24401899/one\\_more\\_time\\_motivating\\_employees.pdf](http://johncollinscareerdevelopmentplan.weebly.com/uploads/2/4/4/0/24401899/one_more_time_motivating_employees.pdf).

- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário (2ª ED. )*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoog, M. A., & Terry, D. J. (2000). Social identity and self-categorization processes in organizational context. *Academy of Management Review*, pp. 121-140.
- Hung, A., & Liu, J. (1999). Effects of stay-back on teachers' professional commitment. *International Journal of Educational Management*, 226-241.
- Johan, M. R., & Noor, A. Z. (2013). The Role of Corporate Communication in Building Organization's Corporate Reputation: An Exploratory Analysis. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 1230-1240.
- Joolideh, F., & Yeshodhara, K. (2009). Organizational commitment among high school teachers of India and Iran. *Journal of Educational Administration*, 127-136.
- Kaplan, A. (1998). *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*. New York: Taylor & Francis.
- Karanika-Murray, M., Duncan, N., Pontes, H., & Griffiths, M. (2015). Organizational identification, work engagement, and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 30, 1019-1033.
- Katsarova, I. (17 de may de 2015). *European Parliament*. Obtido de European Parliament: <http://www.europarl.europa.eu/portal/en>
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 131-133.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- King, C., & Grace, D. (2010). Building and measuring employee-based brand equity. *European Journal of Marketing*, 938-971.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications Ltd. doi:10.4135/9781412985659.
- Kline, R. (2013). Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. Em Y. Petscher, C. Schatschneider, & D. Compton, *Applied Quantitative Analysis in Education and the Social Sciences* (pp. 171-207). New York : Routledge .
- Kreiner, G., & Ashforth, B. (fevereiro de 2004). Evidence toward an expanded model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, pp. 1-27.
- Kursunoglu, A., Bakay, E., & Tanriögen, A. (2010). Organizational commitment levels of elementary school teachers. *Pamukkale University Journal of Faculty of Education*, 28, 101-115.
- Kzltepe, Z. (2008). Motivation and Demotivation of University Teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 515-530.
- Laros, J. A. (2005). O uso da análise fatorial: algumas diretrizes para pesquisadores. Em L. Pasquali, *Análise fatorial para pesquisadores* (pp. 163-184). Brasília: LabPAM.

- Lievens, F., Van Hoye, G., & Schreurs, B. (2005). Examining the relationship between employer knowledge dimensions and organizational attractiveness: An application in a military context. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 553-572.
- Locke, E. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behaviour and Human Performance*, 309-336.
- Machado, M., Meira Soares, V., Brites, R., Brites, J., Farhangmehr, M., & Gouveira, O. (2014). *Satisfação e Motivação dos Acadêmicos no Ensino Superior Português*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 103-123. doi:10.1002/job.4030130202
- Magalhães, A., Amaral, A., & Tavares, O. (2009). Equity, Access and Institutional Competition. *European Higher Education Society*, 1358-3883.
- Magalhães, J. (2011). A Convenção de Bolonha e a Reforma do Ensino Universitário. Em A. Whitehead, *A Universidade Iluminista (1929-2009)* (pp. 251 - 263). Brasília: Liber Livro Editora.
- Malhotra, N. K., & Birks, D. F. (2006). *Marketing Research An Applied Approach (3ªED)*. England: Pearson Prentice Hall.
- Manzato, A. J., & Santos, A. B. (2017). *Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP*. Obtido de Departamento de Ciência de Computação e Estatística – IBILCE – UNESP: Retirado de: [http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino\\_2012\\_1/ELABORACAO\\_QUESTIONARIOS\\_PESQUISA\\_QUANTITATIVA.pdf](http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf)
- Marín, L., & Maya, S. R. (2013). The role of affiliation, attractiveness and personal connection in consumer-company identification. *European Journal of Marketing*, 47, 655-673. doi:10.1108/03090561311297526
- Marin, L., & Ruiz, S. (2007). “I need you too!” Corporate identity attractiveness for consumers and the role of social responsibility. *Journal of Business Ethics*, 245-260. doi:https://doi.org/10.1007/s10551-006-9137-y
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? . *Laboratório de Psicologia*, 65-90.
- Marôco, J. (2010). *Análise de Equações Estruturais: Fundamentos teóricos, Software & Aplicações*. Pêro Pinheiro : ReportNumber.
- Marôco, J. (2014). *Análise Estatística com o SPSS Statistics (6.ª Edição)*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marques, A. T. (2007). *Factores de (In) Satisfação Docente na Escola de Hoje (Um Estudo com Professores do 1.º Ciclo) - Dissertação de Mestrado*. Porto: Universidade Portucalense.
- Marqueze, E., & Moreno, C. (2005). Satisfação no trabalho - uma breve revisão. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 69-79.

- Marsden, P. V., Kalleberg, A., & Cook, C. (1993). Gender Differences in Organizational Commitment: Influences of Work Positions and Family Roles. *Work and Occupations: An International Sociological Journal*, 20, 368-390. doi:10.1177/0730888493020003005
- Martinez, M. C. (2002). *As relações entre a satisfação com aspectos psicossociais no trabalho e a saúde do trabalhador [dissertação de mestrado]*. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP.
- Martins, J., Robazzi, M., & Plath, G. (2007). Satisfação e Insatisfação entre auxiliares e técnicos de enfermagem de uma unidade de internação feminina de um hospital escola. *Ciência e Engenharia XIII*, 25-33.
- MEC, M. d., & MADR, M. A. (2014). *Uma Estratégia para a Internacionalização do Ensino Superior Português*.
- Melewar, T. C., & Jenkins, E. (2002). Defining the Corporate Identity Construct. *Corporate Reputation Review*, 5, 76-90. doi:10.1057/palgrave.crr.1540166
- Melewar, T. C. (2003). Determinants of the corporate identity construct: A review of the literature. *Journal of Marketing Communications*, 195-220.
- Melewar, T. C., & Akel, S. (2005). The role of corporate identity in the higher education sector. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(1), 41-57.
- Melewar, T. C., Bassett, K., & Simões, C. (2006). The role of communication and visual identity in modern organisations. *Corporate Communications: An International Journal*, 11, 138-147. doi:10.1108/13563280610661679
- Melewar, T., & Karaosmanoglu, E. (2006). Seven dimensions of corporate identity . *European Journal of Marketing* , 846-869.
- Mendes, A. (2014). Identificação Organizacional, Satisfação Organizacional e Intenção de Turnover: Estudo com uma amostra do setor das telecomunicações. *Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal*, p. 3. Obtido de <http://www.rcaap.pt/>
- Meyer, J., Stanley, D., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 20-52.
- Miller, D., Allen, M., Casey, K., & Johnson, R. (2000). Reconsidering the organizational identification questionnaire. *Management Communication Quarterly*, pp. 626-658.
- Mohammad, J., Habib, F., & Alias, M. (2011). Job satisfaction and organisational citizenship behaviour: An empirical study at higher learning institutions. *Asian Academy of Management Journal*, 16, 149-165.
- Morgado, J. (2006). Globalização e (re)organização do ensino superior: perplexidades e desafios. *Revista Perspectiva*, 205-228.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behaviour*, 224-247.
- Mukherjee, A., & He, H. (2008 Retirado de: <http://www.jstor.org/stable/40470344>). Company Identity and Marketing: An Integrative Framework. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 16, 111-125.

- Murphy, G., Athanasou, J., & King, N. (2002). Job satisfaction and organisational citizenship behaviour: A study of Australian human-service professionals. *Journal of Managerial Psychology*, 287-297.
- Nandan, S. (2005). An exploration of the brand identity-brand image linkage: A communications perspective. *Journal of Brand Management*, 264-278.
- Nascimento, J. L., Lopes, A., & Salgueiro, M. (2008). Estudo sobre a validação do “Modelo de Comportamento Organizacional” de Meyer e Allen para o contexto português. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 155-133.
- Nazir, S., Shafi, A., Qun, W., Nazir, N., & Tran, Q. (2016). Influence of organizational rewards on organizational commitment and turnover intentions. *Employee Relations*, 596-619.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., McKee, D. O., & McMurrian, R. (1997). An Investigation into the Antecedents of Organizational Citizenship Behaviors in a Personal Selling Context. *Journal of Marketing*, 61, 85-98.
- Neves, J. G., Caetano, A., & Ferreira, J. M. (2011). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Escolar Editora.
- Neves, P., & Paixão, R. (2014). Comportamentos de Cidadania Organizacional: uma revisão do conceito. *Exedra*, 34-52.
- Neves, P., Paixão, R., Alarcão, M., & Gomes, A. (2014). Organizational Citizenship Behavior in Schools: Validation of a Questionnaire. *Spanish Journal of Psychology*, 1-8.
- Nezhad, R., & Gayem, A. (2015). The Impact of the Corporate Brand Identity on Employee Behavior and Attitude: A Descriptive Analysis . *International Journal of Humanities and Cultural Studies*, 400-412.
- Nguyen, B., Chang, K., Rowley, C., & Japutra, A. (2016). Organizational citizenship behavior, identification, psychological contract and leadership frames The example of primary school teachers in Taiwan. *Asia-Pacific Journal of Business Administration*, 260 - 280.
- Nyquist, J. G., Hitchcock, M. A., & Teherani, A. (2000). Faculty Satisfaction in Academic Medicine. *New Directions for Institutional Research*, 33-43.
- OECD. (12 de may de 2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. Obtido de Organisation for Economic Co-operation and Development: <http://www.oecd.org/>
- OECD. (2016). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. *OECD Publishing*, 1-510.
- Oliva, E. J., & Prieto, L. A. (2015). Organizational identity and its influence on image: A theoretical reflection. *Suma de Negocios*, 6, 114-123. doi:10.1016/j.sumneg.2015.08.011
- Oliveira, E. R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: Da Interrogação à Descoberta Científica*. Porto: Vida Económica - Editorial, SA.
- Oplatka, I. (2006). Going Beyond Role Expectations: Toward an Understanding of the Determinants and Components of Teacher Organizational Citizenship Behavior. *Educational Administration Quarterly*, 385-423.

- Oplatka, I. (2009). Organizational citizenship behavior in teaching. *International Journal of Educational Management*, 375-389.
- O'Reilly, C. A., & Chatman, J. A. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499. doi:10.1037//0021-9010.71.3.492
- Organ, D. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- Organ, D. (1997). Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time. *Human Performance*, 85-97.
- Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction profiles of university teachers. *Journal of Managerial Psychology*, 27-39.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 331-343.
- Palacio, A. B., Meneses, G. D., & Pérez, P. J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 486-505.
- Pavalache-Ilie, M. (2014). Organizational Citizenship Behaviour, Work Satisfaction and Employees' Personality. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 489-493. doi:doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.296
- Pereira, S. S. (2013). Modelagem de Equações Estruturais no Software R. . *Tese de Mestrado. Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul*.
- Pérez, J. P., & Torres, E. M. (2017). Evaluación de la imagen organizacional universitaria en una institución de educación superior. *Contaduría y Administración*, 62, 105–122. doi:10.1016/j.cya.2016.07.002
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS (6.ª Edição)*. Lisboa : Edições Sílabo, Lda .
- Pinar, M., Trapp, P., Girard, T., & Boyt, T. (2011). Utilizing the brand ecosystem framework in designing branding strategies for higher education. *International Journal of Educational Management*, 724 - 739.
- Podnar, K., & Balmer, J. (2010). *Contemplating Corporate Marketing, Identity and Communication* . New York: Routledge.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviours: a critical review of the theoretical and empirical literature and suggestion for future research. *Journal of Management*, 513-563.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Moorman, R., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1, 107-142.

- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 603-9.
- Porto, I. P. (8 de fevereiro de 2017). Instituto Politécnico do Porto. Porto, Portugal. Obtido de Instituto Politécnico do Porto: <https://www.ipp.pt/comunicacao>
- Portuguesa, I. G. (1975). *Portugal*. Obtido de República Portuguesa: <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-provisorios/gp03/programa-do-governo/programa-do-iii-governo-provisorio.aspx>
- Pratt, M. (1998). *To be or not to be: central questions in organizational identification*. In D. A. Whetten, & P. C. Godfrey (Ed.). *Identity in organizations: building theory through conversations*. Thousand Oaks, CA: Sage. Obtido de ResearchGate: [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net)
- Pugh, D. S. (1966). Modern organization theory: psychological study. *Psychological Bulletin*, 235-251.
- Pugh, D. S. (1969). Organization theory: An approach from psychology. *Human Relations*, 345-354.
- Punjaisri, K., & Wilson, A. (2011). Internal branding process: key mechanisms, outcomes and moderating factors. *European Journal of Marketing*, 45, 1521-1537.
- Rasquilha, L., & Caetano, J. (2007). *Gestão e Planeamento da Comunicação*. Lisboa: Quimera.
- Rego, A. (2000). Cidadania docente universitária: sua relação com o desempenho dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 199-217.
- Rego, A. (2001). Percepções de justiça: estudos de dimensionalização com professores do ensino superior. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 119-131.
- Rego, A. (2003). Comprometimento organizacional e ausência psicológica – afinal, quantas dimensões? *Revista de Administração de Empresas*, 25-35.
- Rego, A., & Sousa, L. (2000). Impactos dos comportamentos de cidadania docente sobre os alunos universitários: a perspectiva dos estudantes e dos professores. *Linhas Críticas (Universidade de Brasília)*, 9 -30.
- Rego, A., & Souto, S. (2004). A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. *Revista de Administração Contemporânea*, 151-177.
- Rhodes, C., Hollinshead, A., & Nevill, A. (2007). Changing times, changing lives: a new look at job satisfaction in two university Schools of Education located in the English West Midlands. *Research in Post-Compulsory Education*, 71-89.
- Riordan, C. M., & Weatherly, E. W. (1999). Defining and measuring employees identification with their work groups. *Educational and Psychological Measurement*, 59, 310-324.
- Robbins, S. P. (2005). *Comportamento Organizacional (11ª ed.)*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

- Robbins, S. P. (2009). *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational Behaviour*. Boston: Pearson/Prentice Hall.
- Rodrigues, A. P. (2009). *O impacto da orientação para o mercado na satisfação e comprometimento dos funcionários e no desempenho organizacional: aplicação ao sector público local (Tese de Doutoramento)*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10348/517>.
- Rodrigues, M. V. (2008). *Qualidade de vida no trabalho: evolução e análise do nível gerencial*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Rosa, L. (1994). *Cultura Empresarial-motivação e Liderança*. Lisboa: Ed. Presença.
- Ruão, T. (1999). A Comunicação Organizacional e a gestão de Recursos Humanos. Evolução e actualidade. *Cadernos do Noroeste, vol.12, nº 1-2*, 179-194.
- Ruão, T., & Carrillo, M. V. (2005). A modernização da identidade visual das Universidades. Os casos da Universidade da Extremadura (Espanha) e da Universidade do Minho (Portugal). *Comunicação e Sociedade*, 85-100.
- Ruão, T. (2008). *A Comunicação Organizacional e os Fenómenos de Identidade: a aventura comunicativa da formação da Universidade do Minho, 1974-2006. Tese de Doutoramento*. Universidade do Minho: Departamento de Ciências da Comunicação – Teorias da Comunicação e da Informação.
- Saks, A. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-619.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Retrieved from [https://is.vfs.cz/el/6410/leto2015/BA\\_BSeBM/um/um/Research\\_Methods\\_for\\_Business\\_Students\\_\\_5th\\_Edition.pdf](https://is.vfs.cz/el/6410/leto2015/BA_BSeBM/um/um/Research_Methods_for_Business_Students__5th_Edition.pdf).
- Sayles, L. R., & Straus, G. (1969). *Comportamento Humano nas Organizações*. São Paulo: Atlas.
- Schappe, S. (1998 ). The influence of job satisfaction, organizational commitment, and fairness perception on organizational citizenship behaviour. *Journal of Psychology*, 277-290.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V., & Bakkerthe, A. (2002). Measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 71-92.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1999). *Fundamentos de comportamento organizacional*. Porto Alegre: Bookman.
- Shee, P., & Abratt, R. (1989). A new approach to the corporate image management process. *Journal of Marketing Management*, 5, 63-76. doi:10.1080/0267257X.1989.9964088
- Shein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco : Jossey-Bass.

- Silva, R. B. (1998). Para uma análise da satisfação com o trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 149-178.
- Simões, C., Dibb, S., & Fisk, R. (9 de fevereiro de 2005). Managing Corporate Identity: an internal perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 153-168. doi:10.1177%2F0092070304268920
- Simon, H. (1976). *Administrative Behavior, 4th Edition*. New York: The Free Press.
- Siqueira, M. M. (2002). Medidas do comportamento organizacional. *Estudos de Psicologia*, 11-18.
- Smidts, A., Pruyn, A., & Van Riel, C. (2001). The Impact of Employee Communication and Perceived External Prestige on Organizational Identification. *The Academy of Management Journal*, 1051-1062.
- Smith, C. A., Organ, D. W., & Near, J. P. (1983). Organizational Citizenship Behavior: its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 653-663.
- Spector, P. E. (2006). *Industrial and Organizational Psychology – Research and Practice (6ª ed.)*. Hoboken, New Jersey: John Wiley and Sons.
- Srivastava, P. (1994). Factors Contributing to Commitment to the Teaching Profession. *International Journal of Educational Management*, 7-13.
- Staw, B. M. (1984). Organizational behavior: A review and reformulation of the field's outcome variables. *Annual Review of Psychology*, 627-66.
- Subejo, Troena, E., Thoyib, A., & Aisjah, S. (2013). The Effect of Organizational Commitment and Organization Identity Strength to Citizenship Behaviour (OCB) Impact On Fire Department and Disaster Employee Performance in Jakarta Indonesia. *Journal of Business and Management*, 10, 30-36.
- Superior, D.-G. d. (2008). *Direção-Geral do Ensino Superior - Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Obtido de [www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt)
- Suvatjis, J., Chernatony, L., & Halikias, J. (2012). Assessing the six-station corporate identity model: a polymorphic model. *Journal of Product & Brand Management*, 153-166.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a Escola*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Terzi, A. R. (2015). Organizational Commitment and Citizenship Behaviors among Teachers. *Anthropologist*, 21, 350-360.
- Turban, D., & Keon, T. (1993). Organizational Attractiveness: An Interactionist Perspective. *Journal of Applied Psychology*, 78, 184-193. doi:10.1037/0021-9010.78.2.184
- Van Dick, R., Grojean, M., Christ, O., & Wieseke, J. (2006). Identity and the extra mile: relationship between organizational identification and organizational citizenship behavior. *British Journal of Management*, pp. 283-301.
- Van Dyne, L., Graham, J., & Deienesch, R. (1994). Organizational Citizenship Behaviour: Construct Redefinition, Measurement And Validation. *Academy of Management Journal*, 765-802.
- Van Riel, C. B. (1995). *Principles of Corporate Communication*. Londres: Prentice Hall.

- Van Riel, C. B., & Balmer, J. M. (1997). Corporate identity: the concept, its measurement and management. *European Journal of Marketing*, 340-355.
- Van Riel, C. B., & Fombrun, C. J. (2007). *Essentials of Corporate Communication: Implementing practices for effective reputation management*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Van Scotter, J. R. (2000). Relationship of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction, and affective commitment. *Human Resource Management Review*, 77-93.
- Vaz, J. L. (1998). Questões epistemológicas fundamentais na investigação em gestão : o método hipotético dedutivo. *Revista Estudos de Gestão*, IV(2), 129-134.
- Vázquez, J. L., Aza, C., & Lanero, A. (2016). University social responsibility as antecedent of students' satisfaction. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 137-149.
- Vaz-Rebelo, P., Pessoa, T., & Barreira, C. (2010). Ser Professor Universitário: estudo exploratório em torno de concepções e de práticas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 63-82.
- Vecchio, R. P. (2008). *Comportamento Organizacional: conceitos básicos*. São Paulo: Cengage Learning.
- Verhaegen, P. (2005). Academic Talent: Quo Vadis? Recruitment and Retention of Faculty in European Business Schools. *Journal of Management Development*, 807-818.
- Vijayakumar, V. S., & Padma, R. N. (2014). Impact of perceived organizational culture and learning on organizational identification. *International Journal of Commerce and Management*, pp. 40-62.
- Wagner III, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2010). *Organizational behavior : securing competitive advantage*. New York: Routledge.
- Wheeler, A. (2009). *Designing Brand Identity: an essential guide for the whole branding team* (4<sup>a</sup> ED ed.). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. Hoboken.
- Wieseke, J., Ullrich, J., Christ, O., & Dick, R. (2007). Organizational identification as a determinant of customer orientation in service organizations. *Marketing Letters*, 18, 265-278.
- Williams, L. J., & Hazer, J. T. (1986). Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models: a reanalysis using latent variable structural equation methods. *Journal of Applied Psychology*, 71, 219-231.
- Wong, E., & Teoh, N. (2009). Case study of factors influencing jobs satisfaction in two Malaysian universities. *International Business Research*, 86-98.
- Wyatt, W. (17 de Junho de 2009/2010). *Effective Communication: A Leading Indicator of Financial Performance (White paper)*. Obtido de Willis Towers Watson: [www.towerswatson.com](http://www.towerswatson.com)
- Zayas-Ortiz, M., Rosario, E., Marquez, E., & Colón, P. (2015). Relationship between organizational commitments and organizational citizenship behaviour in a sample of

private banking employees. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 91-106.

Zeinabadi, H. (2010). Job satisfaction and organizational commitment as antecedents of Organizational Citizenship Behavior (OCB) of teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 998-1003.

## **Apêndice**

**Apêndice I**

**Inquérito por questionário**

## ANALISAR OS COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA ORGANIZACIONAL DOS DOCENTES DO POLITÉCNICO DO PORTO

O exercício da atividade profissional de professor é influenciado por fatores, internos e externos à escola, passíveis de persuadir a sua identidade e compromisso, podendo isto gerar percepções sobre a atratividade da carreira profissional.

Este estudo, realizado no âmbito da investigação e dissertação do mestrado em assessoria de administração do Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto – ISCAP, é formado por duas partes. A primeira recolhe alguns dos seus dados pessoais. A segunda procura analisar a influência que podem ter a identidade e a cultura da sua/seu escola/instituto nas suas atitudes e comportamentos como professor.

Solicito a sua indispensável e amável colaboração na resposta a este questionário. Não existem respostas certas ou erradas, apenas é necessário a sua opinião sincera.

A medição é feita através de uma escala de Likert, com intervalo entre 1 e 7, traduzindo o número 1 "Discordo totalmente" e o número 7 "Concordo totalmente".

ESCALA: 1=discordo totalmente; 2= discordo muito; 3=discordo; 4= não concordo / nem discordo / indiferente; 5=concordo; 6=concordo muito; 7=concordo totalmente

As suas respostas são totalmente anónimas e os dados obtidos serão apenas utilizados para fins académicos e estatísticos.

**MUITO OBRIGADA pela sua colaboração**

Existem 10 perguntas neste inquérito

### Parte I

#### DADOS GERAIS

##### 1 [1]Género \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Feminino
- Masculino

## 2 [2] Idade \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- 18 a 23
- 24 a 30
- 31 a 40
- 41 a 50
- 51 a 60
- mais de 60

## 3 [3] Habilitações Literárias \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Licenciatura
- Pós Graduação
- Especialista
- Mestrado
- Doutoramento
- Pós Doutoramento

## 4 [4] Categoria Profissional \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Professor coordenador
- Professor coordenador equiparado
- Professor adjunto
- Professor adjunto equiparado
- Professor assistente
- Professor assistente equiparado 1º triénio
- Professor assistente equiparado 2º triénio
- Professor convidado adjunto
- Professor convidado assistente 1º triénio
- Professor convidado assistente 2º triénio

**5 [5]Anos de carreira docente \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- < 2
- 3 a 6
- 7 a 12
- 13 a 18
- 19 a 24
- > 24

**6 [6]Vínculo Contratual \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Contrato em exclusividade
- Contrato sem exclusividade

**7 [7]Tipo de Contrato \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Contrato por tempo indeterminado
- Contrato a termo resolutivo certo

**8 [8]Escola em que lecciona \***

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- ESE
- ESEIG
- ESMAE
- ESTGF
- ESTSP
- ISCAP
- ISEP

### 9 [9]Área científica a que pertence \*

Por favor, seleccione **apenas uma** das seguintes opções:

- Ciências da engenharia
- Ciências económicas e empresariais
- Ciências informáticas e matemática
- Ciências jurídicas
- Ciências sociais e humanas
- Ciências da saúde
- Ciências da musica, do teatro e do cinema

## Parte II

### QUESTIONÁRIO

### 10 [1] \*

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Discordo totalmente 1	2	3	4	5	6	Concordo totalmente 7
A identidade visual da minha escola (logotipo, cores institucionais, instalações, ...) traduz exatamente aquilo que somos nesta escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A identidade visual institucional ajuda a reconhecer a minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os públicos (alunos, alumni, funcionários, empresas, Sociedade em geral) compreendem os símbolos da nossa escola (logotipo, cores,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Através das suas comunicações (websites, e-mails, redes sociais...), a minha escola transmite uma mensagem clara e consistente para todos os seus públicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A estratégia de comunicação da minha escola transmite uma imagem coerente com a sua personalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em geral, na minha escola existe uma boa comunicação interna e externa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As ações realizadas pela minha escola refletem os seus valores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha escola acompanha com regularidade o desempenho dos seus docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha escola proporciona aos seus docentes a oportunidade de obter novos conhecimentos e competências para o seu desenvolvimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A minha escola realiza ações para melhorar o bem-estar dos seus públicos (alunos, alumni, funcionários, empresas, sociedade em geral)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe uma visão clara dos objectivos (científicos, pedagógicos, académicos,...) que norteiam a estratégia da minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou comprometido/a com os objectivos (científicos, pedagógicos, académicos,...) da minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O pessoal docente conhece a missão da minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os valores e a missão desta escola são comunicados de forma eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Gosto do que esta escola representa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para mim a minha escola tem uma identidade atractiva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O sucesso da minha escola é o meu êxito pessoal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando alguém fala bem da minha escola sinto-me orgulhoso/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto que faço parte da minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identifico-me com a minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto-me razoavelmente satisfeito com o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sinto um grande sentimento de satisfação no meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Em geral, estou satisfeito com o meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Consideraria continuar / manter o meu trabalho actual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eu gosto do meu trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser um membro desta escola é muito apaixonante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma das coisas mais sensacionais para mim é envolver-me em actividades que se desenvolvem nesta escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou muito interessado no que se passa nesta escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estou altamente envolvido com esta escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertencer a esta escola é bastante significativo para mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participo em funções que não são minhas, mas que ajudam na imagem institucional da minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou ideias para melhorar o funcionamento da minha escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tomo medidas para proteger a minha escola contra possíveis problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Defendo a minha escola quando outros colaboradores a criticam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>