



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
PORTUGUESA

---

UISEU

**Instituto de Gestão e das Organizações da Saúde**

Mestrado em Gestão – Especialização em Recursos Humanos

*ÉTICA, COMPROMETIMENTO E EDUCAÇÃO: A PERCEÇÃO DE GESTORES DE  
ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E EM PORTUGAL*

*Karina Ferreira Cunha*

*Orientadores: Prof.<sup>a</sup> Doutora Célia Ribeiro*

*Prof. Doutor Paulo Ribeiro*

Viseu, dezembro de 2020





# CATÓLICA

## INSTITUTO DE GESTÃO E DAS ORGANIZAÇÕES DA SAÚDE

---

UISEU

*ÉTICA, COMPROMETIMENTO E EDUCAÇÃO: A PERCEÇÃO DE GESTORES DE  
ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL E EM PORTUGAL*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional de Viseu,  
para obtenção do grau de Mestre em Gestão, Especialização em Recursos Humanos.

*Karina Ferreira Cunha*

*Orientadores: Prof.<sup>a</sup> Doutora Célia Ribeiro*

*Prof. Doutor Paulo Ribeiro*

Viseu, dezembro de 2020



*Aqueles que passam por nós, não vão sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

(Antoine de Saint-Exupéry)



## AGRADECIMENTOS

---

Na grande jornada da vida somos levados a cada dia para caminhos diferentes, alguns calmos e tranquilos, outros agitados e desafiantes. Entretanto, o que fica de toda essa caminhada são os encontros. Encontro com o conhecimento, com as diversas culturas, com a profissão escolhida... Contudo, é o encontro com o outro que nos deixa o maior legado de aprendizagem, crescimento e amadurecimento, deixamos de ser um “eu” para virarmos um “nós”.

A minha história profissional, na saúde mental ou na educação, espaços que percorri, foi marcada por inúmeros desafios, e principalmente, por encontros com novos olhares e saberes, seja de uma saúde ampliada e coletiva, como de uma educação integradora e transformadora.

Contudo, a vontade de concluir velhos planos fez com que iniciasse um novo ciclo nesta jornada da vida, fiz o caminho inverso dos meus antepassados e fui descobrir novas terras depois do além-mar. Muitos admiraram a minha coragem, porém em alguns momentos ousei a chamá-la de louCURA.

Porém, quando nos lançamos em um novo desafio, mais uma vez não vamos sós. Levamos dentro de nós um pouquinho dos encontros vividos. E parar neste momento para agradecer, é reconhecer que cada um dos que aqui está, foi importante para a concretização deste sonho.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju, nas pessoas de Cecília, Jeilson, Manuel e Júlio, que sem o apoio não chegaria até aqui. Agradeço também as amigas inesquecíveis que a educação me presenteou, Thaisa, Amanda, Vilma, Cora e Patrícia. Sem esquecer é claro, do carinho e apoio de Maria José, Cida, e de tantas outras pessoas que me acolheram na educação. Foi um grande encontro. Uma malta muito fixe!!

Agradeço também, a duas grandes parcerias que fiz no Brasil, o coletivo da saúde mental e do Aracaju segura, pela inspiração, aprendizado, e principalmente, por compartilhar um sentimento de esperança de que é possível fazer diferente.

Agora agradeço a este país, Portugal, lugar lindo e acolhedor, que me proporcionou um novo porto seguro. Agradeço o apoio da Universidade Católica, aos professores, aos colegas de turma e aos colegas de grupo, Isabel e Rui, pela parceria nos intermináveis trabalhos. Agradeço em especial, aos meus orientadores, “os Ribeiros”, a professora Célia, a brasileira mais portuguesa que conheci, e ao professor Paulo, o responsável pelo meu encontro com a ética, obrigada por embarcarem nesta jornada comigo. E não poderia deixar de agradecer, a ajuda extraordinária e

fundamental de Elisabeth Figueiredo, que não mediu esforços na busca de livros e artigos para esta dissertação, você foi sensacional!!

Finalmente, agradeço aos que trazem sentido para a minha vida. Primeiramente, agradeço ao meu irmão Sérgio e à minha cunhada Márcia, obrigada por cada dia que passei com vocês, não conseguiria sem a acolhida, carinho e amizade. Ao maridão, Marcelo, que embarcou junto nesta nova jornada, sem seu apoio, incentivo e amor, nada disso seria realidade. Aos meus filhos, Felipe e Letícia, motivo de vida e amor incondicional. Aos meus pais que não escaparam desta nova aventura, e aqui estão, a ajudar e apoiar a cada dia. À minha irmã Sabrina, menina danada e cheia de vida, que corajosa também, abraçou novos desafios. Ao meu irmão Tito e à minha cunhada Eva, pelas incansáveis ajudas do lado de lá, quanta saudade. À minha norinha Márjory, pela ajuda salvadora nos momentos mais difíceis deste trabalho, digo SPSS. Sem esquecer dos meus sobrinhos (Lili, Clara e Gabriel) e da minha afilhada Cecília, que por vezes animaram as excessivas horas de estudo. Amo todos vocês.

Entretanto, finalizo este agradecimento, dedicando este trabalho aos que não poderei mais encontrar. Que as dificuldades vividas em 2020 possam ser superadas, e que deste encontro com o inesperado possamos levar algum aprendizado, principalmente, o de novos valores para a vida.

Ao fim deste trabalho, não vou só, trago um pouco de si,  
mas deixo um pouco de nós.

## RESUMO

---

A ética é cada vez mais um tema presente nos meios sociais, e destaca-se principalmente, pela sua ausência. Constantes escândalos de corrupção são vistos em todo o mundo, e conduzem a indagações sobre o que levam indivíduos a agirem na contramão dos valores éticos. Investigações buscam respostas para essa realidade social, e no contexto de trabalho, estudos mostram que diversos comportamentos ocorrem como resultado de ambientes ético/ antiéticos das organizações. Entre estas consequências, tem-se o comprometimento organizacional, que marca o estado psicológico do indivíduo em relação a organização. Somado a esses dois construtos, entra a educação como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma sociedade imbuída de valores éticos. Nesta perspectiva, este presente estudo foi desenvolvido. Partiu-se do enquadramento teórico dos temas: ética, comprometimento organizacional e educação, seguido pelo estudo empírico que foi realizado através de uma metodologia quantitativa descritiva-correlacional, como também exploratória, que utilizou um questionário *online* com duas escalas previamente validadas por Almeida e Porto (2019) e Rego e Souto, (2002, 2004a), com o objetivo de conhecer e comparar a percepção de gestores de escolas públicas no Brasil e em Portugal sobre o clima ético e o comprometimento organizacional, vivenciado em seu ambiente de trabalho. A análise dos dados ocorreu através do uso do software SPSS, versão 22. Os resultados expõem as diferentes percepções de clima ético e comprometimento entre as amostras. Clima ético é melhor percebido pela amostra portuguesa e o comprometimento afetivo é mais elevado na amostra brasileira. As dimensões que compõe o clima ético foram correlacionadas as do comprometimento, com alta relação entre a dimensão foco em si, com o comprometimento normativo.

**Palavras-chaves:** Ética, clima ético, comprometimento organizacional, educação ética, escolas públicas.



## ABSTRACT

---

Ethics is increasingly a present theme in social media, and stands out mainly, for its absence. Constant corruption scandals are seen all over the world, and lead to inquiries about what leads individuals to act against ethical values. Investigations seek answers to this social reality, and in the work context, studies show that different behaviors occur as a result of ethical / unethical environments in organizations. Among these consequences, there is organizational commitment, which marks the individual's psychological state in relation to the organization. In addition to these two constructs, education enters as an essential tool for the development of a society imbued with ethical values. In this perspective, this present study was developed. It started from the theoretical framework of the themes: ethics, organizational commitment and education, followed by an empirical study that was carried out through a quantitative descriptive-correlational methodology, as well as exploratory, which used an online questionnaire with two scales previously validated by Almeida and Porto (2019) and Rego e Souto, (2002, 2004a), with the objective of knowing and comparing the perception of public school managers in Brazil and Portugal on the ethical climate and organizational commitment experienced in their work environment. Data analysis was performed using the SPSS software, version 22. The results expose the different perceptions of ethical climate and commitment between the samples. Ethical climate is best perceived by the Portuguese sample and affective commitment is higher in the Brazilian sample. The dimensions that make up the ethical climate were correlated with those of commitment, with a high relationship between the focus dimension itself, with normative commitment.

**Keywords:** Ethics, ethical climate, organizational commitment, ethical education, public schools.



# ÍNDICE

---

AGRADECIMENTOS.....	VII
RESUMO.....	IX
ABSTRACT.....	XI
ÍNDICE.....	XIII
ÍNDICE DE TABELAS.....	XVI
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XVIII
INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	5
CAPÍTULO I – ÉTICA.....	7
1.1 NOÇÕES GERAIS SOBRE ÉTICA.....	7
1.2 A (ANTI)ÉTICA ORGANIZACIONAL.....	12
1.2.1 As Influências Interpessoais.....	19
1.2.2 A Infraestrutura Ética.....	22
1.2.1.1 Códigos e Programas de Ética.....	23
1.2.1.2 Cultura Ética.....	25
1.2.1.3 Clima Ético.....	26
1.3 O CONTEXTO ÉTICO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA.....	30
1.4 A ÉTICA COMO CAMINHO.....	35
CAPÍTULO II – COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	37
2.1 PERCURSO INICIAL.....	37
2.2 MODELO TRIDIMENSIONAL DO COMPROMETIMENTO DE MEYER E ALLEN.....	43
2.3 ANTECEDENTES DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	46
2.4 CONSEQUENTES DO COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	52
2.5 CRÍTICAS AO DESENVOLVIMENTO DO CONSTRUTO.....	55
2.6 ESTUDOS ATUAIS.....	61
2.7 FUTURO DA INVESTIGAÇÃO.....	64
CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO, ÉTICA E COMPROMETIMENTO.....	67
3.1 SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO.....	67
3.1.1 Evolução da Educação no Brasil.....	69
3.1.1.1 Organização do Sistema de Ensino no Brasil.....	76
3.1.2 Evolução da Educação em Portugal.....	78
3.1.2.1 Organização do Sistema de Ensino em Portugal.....	85
3.1.3 Interfaces entre o Sistema Brasileiro e Português.....	89

3.2 APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS: EDUCAÇÃO, ÉTICA E COMPROMETIMENTO .....	92
PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO .....	99
CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO.....	101
4.1 ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO .....	101
4.1.1 Justificação do Estudo.....	101
4.1.2 Problemática.....	102
4.2 OBJETIVOS .....	103
4.2.1 Objetivo Geral.....	103
4.2.2 Objetivos específicos .....	103
4.3 HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO.....	103
4.4 TIPO DE INVESTIGAÇÃO .....	104
4.5 VARIÁVEIS .....	105
4.6 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	106
4.6.1 População Alvo .....	106
4.6.2 Ajustes feitos à Amostra .....	108
4.6.3 Caracterização da Amostra .....	109
4.7 INSTRUMENTO DE RECOLHA DE DADOS.....	114
4.7.1 Caracterização Sociodemográfica e Profissional .....	115
4.7.2 Índice de Clima Ético (ICE).....	115
4.7.3 Escala de Comprometimento Organizacional (CO).....	117
4.7.4 Análise Psicométrica das Escalas.....	118
4.7.4.1 Consistência Interna da Escala de Clima Ético .....	119
4.8 PROCESSO DE RECOLHA.....	121
4.9 PROCEDIMENTOS.....	121
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS .....	123
5.1. ANÁLISE DESCRITIVA .....	123
5.1.1 Análise Descritiva do ICE.....	123
5.1.2 Análise Descritiva do CO.....	127
5.2 ANÁLISE INFERENCIAL.....	131
5.2.1 Aspetos Sociodemográficos e Profissionais, Clima Ético e Comprometimento Organizacional.....	132
5.2.1.1 País de Origem, Clima Ético e Comprometimento Organizacional .....	132
5.2.1.2 Sexo, Clima Ético e Comprometimento Organizacional.....	133
5.2.1.3 Habilitações Académicas, Clima Ético e Comprometimento Organizacional .....	134
5.2.1.4 Função Ocupada, Clima Ético e Comprometimento Organizacional.....	136
5.2.1.5 Relação entre Idade, Antiguidade, Tempo na Função, Clima Ético e Comprometimento Organizacional .....	137
5.2.2 Influência do Clima Ético no Comprometimento Organizacional .....	139
5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	143

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
ANEXOS .....	181
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS .....	183
MODELO - QUESTIONÁRIO BRASIL MUNICÍPIO .....	183
MODELO - QUESTIONÁRIO BRASIL ESTADO.....	191
MODELO - QUESTIONÁRIO PORTUGAL.....	199
ANEXO 2 - AUTORIZAÇÕES INSTRUMENTOS .....	207
ÍNDICE DE CLIMA ÉTICO .....	207
ESCALA DE COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL.....	209
ANEXO 3 - MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO .....	211

## ÍNDICE DE TABELAS

---

TABELA 1- Definições do comprometimento organizacional.....	42
TABELA 2 - Diversidade de dimensões identificadas do comprometimento organizacional.....	59
TABELA 3 - Organização do sistema de ensino no Brasil.....	76
TABELA 4 - Organização do sistema de ensino em Portugal.....	86
TABELA 5 - Sexo.....	109
TABELA 6 - Faixa etária.....	110
TABELA 7 - Estado civil.....	110
TABELA 8 - Habilitações académicas.....	111
TABELA 9 - Função ocupada.....	111
TABELA 10 - Tipo de vínculo com a instituição.....	111
TABELA 11 - Nível de ensino presente na instituição.....	112
TABELA 12 - Antiguidade.....	112
TABELA 13 - Tempo na função.....	113
TABELA 14 - Perfil sociodemográfico e profissional da amostra.....	113
TABELA 15 - Índice de clima ético.....	116
TABELA 16 - Escala de comprometimento organizacional.....	117
TABELA 17 - Análise de consistência interna das dimensões do ICE.....	119
TABELA 18 - Análise de consistência interna das dimensões de CO.....	120
TABELA 19 - Análise descritiva do ICE: Itens de resposta.....	124
TABELA 20 - Análise descritiva do ICE: Média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo.....	125
TABELA 21 - Análise descritiva das dimensões do ICE.....	127
TABELA 22 - Análise descritiva do CO: Itens de resposta.....	128
TABELA 23 - Análise descritiva do CO: Média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo.....	129
TABELA 24 - Análise descritiva das dimensões do CO.....	130
TABELA 25 - País de origem, clima ético e comprometimento organizacional.....	132
TABELA 26 - Sexo, clima ético e comprometimento organizacional.....	133

TABELA 27 - Habilitações académicas, clima ético e comprometimento organizacional .....	135
TABELA 28 - Função ocupada, clima ético e comprometimento organizacional.....	136
TABELA 29 - Correlações entre idade, antiguidade, tempo na função e dimensões de ICE e de CO	137
TABELA 30 - Correlações dimensões do ICE com as dimensões do CO na amostra global.....	139
TABELA 31 - Correlações dimensões do ICE com as dimensões do CO entre os países.....	140
TABELA 32 – Resultados hipóteses.....	142

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

FIGURA 1 - Desenho da Investigação.....	104
---	-----

# INTRODUÇÃO

---

O termo ética, antigamente reservado a reflexões filosóficas, passou nos últimos anos a ser tema central de muitas discussões, tornando-se acessível e presente para a grande população em diversos países. Muito da inserção do tema vem como fruto dos grandes escândalos que se tornaram presente em grandes organizações e governos, onde comportamento como corrupção, lavagem de dinheiro, especulação e fraude tornaram-se temas rotineiros nas notícias propagadas pelos meios de comunicação.

Atualmente, é reconhecido o impacto que as ações antiéticas, corruptas e fraudulentas causam, que para além de comprometerem a sobrevivência das organizações, geram prejuízos, comprometem a sociedade e a confiança em um país. Assim, a necessidade de valores comuns que possibilitem a convivência e a vida coletiva nas sociedades multiculturais do mundo de hoje, tem sido um importante tema para discussão (Amorim, 2000).

O comportamento ético é um tipo de conduta desejável e necessária a sociedade, nas organizações ele é fruto das relações sociais estabelecidas e dos valores que determinam a forma de agir e guiar as decisões e os comportamentos dos seus colaboradores. Assim, os valores individuais e coletivos internalizados serão preponderantes para o estabelecimento da conduta ética nas organizações.

Uma ferramenta utilizada para conhecimento dos aspetos éticos, que revela as políticas, procedimentos e práticas organizacionais que têm consequências morais, é o clima ético (Martin & Cullen, 2006). Este cumpre muitas funções nas organizações, na medida que ajuda os colaboradores a identificarem questões éticas e a resolverem problemas éticos quando confrontados com um dilema moral (Cullen, Parboteeah, & Victor, 2003).

Segundo Mayer, Kuenzi e Greenbaum (2009), entre as conseqüentes do clima ético nas organizações estão a satisfação no trabalho, o comprometimento organizacional, a intenção de sair da organização, os comportamentos éticos ou não éticos, os julgamentos e tomadas de decisão éticas e os níveis de comunicação.

Dentre estes, o comprometimento organizacional também se destaca no cenário das investigações, e juntamente com a ética poderá ser preponderante em uma dada organização. O comprometimento facilita o processo de mudanças internas, como uma combinação de esforços em prol da capacidade de adaptação e da competitividade, que contribui para a sustentabilidade

da organização (J. A. Ribeiro & Bastos, 2010). Contudo, este mesmo comprometimento quando vem acompanhado de conteúdo eticamente questionável poderá ser devastador para a sobrevivência organizacional.

Entre as diversas definições existentes, pode-se considerar o termo comprometimento organizacional como o estado psicológico que define o relacionamento do colaborador com a organização (A. V. Bastos & Lira, 1997). Em uma simples definição, Salancik (1977, p.62) traduz o comprometimento como o “compromisso é o que nos faz gostar do que fazemos e continuar fazendo mesmo quando as recompensas não são óbvias”.

O comprometimento organizacional é um dos temas que mais despertou o interesse de investigadores e organizações nos últimos 40 anos, principalmente pelos efeitos práticos no ambiente de trabalho. Contudo, poucos são os estudos sobre os efeitos do contexto ético no comprometimento organizacional. Esta relação pouco explorada, somada ao ambiente educacional, é foco deste estudo.

O ambiente educativo é um local onde diversas relações sociais são estabelecidas e regras são construídas, vivenciadas e internalizadas, constituindo-se num espaço propício à disseminação de valores morais e éticos entre a comunidade escolar. Para Cristo (2013), a educação é um dos principais impulsionadores do desenvolvimento social e económico das sociedades, e deve ser capaz de responder às necessidades educativas da população, conforme a evolução política e social.

Entretanto, Johann (2009) considera que as transformações ocorridas levaram a uma perda de pontos de referência éticos, estando o mundo atual marcado por ambiguidades e contradições comportamentais, que leva a necessidade de uma educação que objetive a construção de um ser humano e de uma sociedade pautada por valores, para que a educação não seja reduzida apenas a uma preparação técnica, mas que mobilize o ser humano por inteiro.

Na contemporaneidade, discutir a ética, em qualquer área onde o comportamento humano esteja presente, apresenta-se como um grande desafio para os investigadores, e quando se considera a área educacional, o desafio tem proporções ampliadas (Dalazen, Silva, Del Corso, Lemes, & Santos, 2014). Então, frente a esse cenário de complexidade, este estudo se constrói, na busca de relacionar o clima ético e o comprometimento no contexto educacional de dois países, Brasil e Portugal, que embora estabeleçam laços comuns, têm realidades bem distintas quando se fala em educação.

O objetivo principal desta investigação é conhecer e comparar a percepção de gestores de escolas públicas no Brasil e em Portugal sobre o clima ético e o comprometimento organizacional vivenciado em seu ambiente de trabalho. Para isso, realizou-se um estudo empírico do tipo quantitativo descritivo-correlacional, utiliza-se como procedimentos técnicos a revisão bibliográfica, o *survey* e o estudo transversal. Contudo, este não deixa de ter traços de um *survey* exploratório, a considerar que é desenvolvido em um campo pouco aprofundado, que busca abrir caminhos para novas investigações sobre o tema.

O presente trabalho está organizado em duas secções: enquadramento teórico e estudo empírico. O enquadramento teórico conta com três capítulos, o primeiro aborda a ética a partir das noções gerais sobre o conceito, as discussões sobre a ética nas organizações e no contexto da administração pública. No segundo capítulo é apresentado o desenvolvimento teórico e empírico do construto comprometimento até os dias atuais, seus principais antecedentes e consequentes, as críticas existentes ao desenvolvimento do conceito e a perspectiva futura da investigação sobre o tema. O terceiro capítulo fala sobre a evolução da educação no Brasil e em Portugal, seus sistemas de ensino, e finaliza, com a convergência dos temas; educação, ética e comprometimento organizacional. A segunda secção refere-se ao estudo empírico, que é composta por dois capítulos. O capítulo quarto aborda a metodologia da investigação e mostra os passos seguidos para o desenvolvimento do estudo, e o último capítulo apresenta os resultados e as discussões.

Mesmos não tendo o objetivo de realizar uma explanação exaustiva dos temas relacionados, procurou-se encontrar uma forma coerente para manter uma evolução temporal e concetual dos temas, de modo a passar uma visão diversificada das discussões existentes no campo científico. Ao final do estudo são realizadas as considerações finais, quando apresentadas algumas reflexões conclusivas, as limitações do presente estudo e as sugestões para futuras investigações.



# **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



# CAPÍTULO I – ÉTICA

---

A ética voltou a ser um dos temas mais abordados pelo pensamento filosófico contemporâneo, com a preocupação em fomentar comportamentos éticos e reduzir ações consideradas antiéticas, principalmente quando se fala em ambientes organizacionais do trabalho.

Este capítulo inicia com uma breve explanação sobre a ética, entretanto, sem desmerecer a importância que os estudos filosóficos trouxeram para a construção teórica, terá como foco o conceito de ética no ambiente organizacional. Pretende-se concetualizar a ética organizacional e os processos que perpassam na tomada de decisão, a destacar as influências interpessoais e a infraestrutura ética. No final do capítulo aborda-se a ética no contexto público de trabalho e os caminhos trilhados para a promoção de locais de trabalho mais éticos.

## 1.1 Noções Gerais sobre Ética

A palavra ética no sentido etimológico vem do grego *ethos*, e segundo Trigo (1999), define-se por duas formas *êthos*, que aborda o modo de ser, o caráter, a realidade interior de onde vêm os atos humanos, e *éthos*, que indica os costumes, os hábitos ou o agir habitual; atos concretos que indicam e realizam o modo de ser natural da pessoa. É objeto de reflexão de vários ramos das ciências humanas e filosofia por desenvolver um conjunto de princípios e regras cujo respeito é obrigatório e a transgressão punida (Taille, Souza, & Vizioli, 2004).

Para os clássicos Gregos, a ética significava uma sociedade bem ordenada, uma boa sociedade, propondo que os comportamentos nesta sociedade fossem positivos para a ordem social, para o progresso e o aumento do bem-estar de todos, ou seja, eles eram precisamente éticos (M. O. Dias, 2014; M. Ferreira & Dias, 2005).

Segundo Cifuentes (1997, p. 15), “a filosofia clássica (Platão, Aristóteles, Agostinho de Hipona, Tomás de Aquino) definiu ética como o conhecimento que contém as disposições necessárias para o homem se desenvolver plenamente e alcançar uma vida bem-sucedida”. Assim, as exigências éticas são indicadores do caminho que leva ao desenvolvimento do homem. Para Neves (2008), a ética para os grandes filósofos é simplesmente a busca da felicidade, a busca permanente e concreta de uma vida cheia e plena de significados.

São inúmeras as definições para ética, mas de forma geral, pode-se afirmar que a “ética é o conjunto de permissões e de interdições que têm um enorme valor na vida dos indivíduos e

onde estes se inspiram para guiar a sua condutas” (M. Ferreira & Dias, 2005, p. 18). Assim, quando se afirma que uma pessoa não possui ética, significa dizer que ela não possui princípios, atua consoante as vantagens que possa receber (Dalazen et al., 2014).

Contudo, vale saber que a ética é indissociável da moral, e que outros conceitos estão igualmente relacionados: valores, regulamentos, normas, leis que conduzem os comportamentos das pessoas na sociedade, bem como das organizações (M. O. Dias, 2014).

A palavra moral vem do termo latino *morales* e refere-se ao que é relativo aos costumes (Simões, 2015). As palavras ética e moral remetem para uma mesma realidade, e alguns autores usam-nas como sinónimos, todavia é comum uma certa distinção entre os dois conceitos. Essa distinção explica-se pelo facto de que a ética investiga a fundamentação do agir, os princípios e valores, a dimensão da interioridade dos atos, aquilo que é mais pessoal. A moral indica ações e normas concretas, ou seja, a aplicação das regras que são objeto da ética (Trigo, 1999). Nesse sentido, a ética caracteriza-se como a ciência que investiga a moral (Dalazen et al., 2014).

Por outras palavras, a ética trata da reflexão em torno da (in)correção das ações, na busca de introduzir clareza, substância e precisão nos argumentos. Ela procura colocar as crenças morais e as práticas sociais sob o manto de um conjunto unificado e coerente de linhas de orientação e conceitos (Rego, Cunha, Costa, Gonçalves, & Cabral-Cardoso, 2006). Por sua vez, a moral é a ciência ou doutrina que determina as regras de ação (Chanlat, 1992), mesmo que elas violem princípios éticos adotados pelas pessoas enquanto indivíduos (Rego et al., 2006).

Outro conceito habitualmente ligado à ética são os valores, esses podem ser compreendidos como conceitos ou crenças sobre estados ou comportamentos finais desejáveis, que ultrapassam situações específicas, orientam a seleção ou avaliação de comportamentos e eventos, e são ordenados por importância relativa (Schwartz & Bilsky, 1987), como preceitos orientadores na vida (Schwartz, 1999). Esse sistema de valores está presente em diversos enfoques da vida de uma pessoa, e revela-se nas suas escolhas e no seu relacionamento com as outras pessoas em sociedade (Sobral & Gimba, 2012).

Valores são “bens cuja posse aumenta as realidades e possibilidades humanas” (Cifuentes, 1997, p. 129) e são utilizados para caracterizar grupos culturais, sociedades e indivíduos, para investigar mudanças ao longo do tempo, e explicar as bases motivacionais de atitudes e comportamento (Schwartz, 2012).

Os valores culturais refletem as ideias abstratas subentendidas ou abertamente compartilhadas sobre o que é bom, certo e desejável em uma sociedade (Williams, 1970, citado por Schwartz,

1999). Esses valores culturais são as bases das normas específicas que dizem às pessoas o que é adequado nas variadas situações. Então, a forma como as instituições da sociedade (família, sistema educacional, sistemas económicos, políticos, religiosos, etc.) funcionam, os seus objetivos e os seus estilos de operação, expressam prioridades de valor cultural (Schwartz, 1999).

Estes valores que caracterizam uma cultura são transmitidos aos membros da sociedade através da exposição diária a costumes, leis, normas, planos e práticas organizacionais que são moldadas e divulgam os valores culturais dominantes (Markus & Kitayama, 1994). Assim, a adaptação à realidade social e a socialização informal são tão essenciais para a difusão de valores culturais quanto a socialização formal. Contudo, dentro de grupos culturais, há variação individual nas prioridades de valor por conta das experiências e personalidades singulares dos indivíduos (Schwartz, 1999).

Quando se considera o contexto organizacional, os valores organizacionais representam princípios e crenças que orientam a vida das pessoas na organização e são conquistados e organizados por importância, orientando/ definindo o que é central e periférico, ou o que é desejável ou indesejável no contexto organizacional (Nunes, Tolfo, & Garcia, 2018).

Estes valores organizacionais são compartilhados pelos membros da organização por um período de tempo relativamente longo e são elementos fundamentais da cultura organizacional (Schneider & Barbera, 2014). Eles afetam o comportamento dos gestores através da influência que exercem na perceção das situações e dos problemas, nas decisões e nas soluções desses problemas, nas relações interpessoais, na diferenciação entre o ético e o antiético, na aceitação ou rejeição de pressões e até no desempenho (England & Lee, 1974). Contudo, estes constituem apenas um entre muitos aspetos pessoais e organizacionais que podem interferir nos comportamentos e atitudes dos indivíduos (Rego, 2002).

Outro conceito ligado a ética, mas que não deve ser confundido, é a lei. A lei é o instituto público que exprime a moralidade em linhas claras de orientação social e práticas, e que estipula punições para as infrações. Contudo, nada assegura que a lei seja ética e que organizações e pessoas que a cumprem também o sejam (Rego et al., 2006). Por outras palavras, a ética nem sempre coincide com a legalidade, já que nem tudo o que é ético é legal, nem tudo que é legal é ético (José Manuel Moreira, 1999).

Assim, o grande valor da ética está, justamente, na capacidade de refletir sobre práticas e valores que por vezes, num contexto espaço/tempo bem definidos, podem ser amplamente

aceites numa sociedade (escravatura, diferenciações de género, etc.), embora sejam, do ponto de vista ético, intoleráveis. A teoria ética reside nas razões filosóficas que amparam ou contestam a moral definida pela sociedade, e os seus estudiosos buscam as justificações para o sistema de crenças e ações vigente, analisando e argumentando com rigor sobre os conceitos e princípios, tais como: respeito pela autonomia, os direitos humanos, a justiça distributiva, a verdade, a igualdade de oportunidades (Rego et al., 2006).

Desta forma, a ética é uma ciência que tem por objetivo a excelência, pretende não só o seu próprio bem, como também do outro (Argandoña, 1994). Ela não tem por fim definir os comportamentos ideais, fazer juízo de valor, estabelecer as melhores decisões e decisores, mas tem como objetos os atos humanos, a sua explicação e a valorização dos comportamentos (M. O. Dias, 2014).

Para Banks e Nøhr (2008), qualquer acontecimento ou situação apresenta dimensões práticas, técnicas, políticas e éticas, que são construídas pelas pessoas envolvidas na situação ou sobre aqueles que refletiram sobre ela. Por este motivo, não existe uma ética individual (Cortella, 2015), ou seja, não se é ético sozinho, mas com os outros, nas relações correntes do quotidiano e nas situações e momentos mais obscuros e conflituosos, não sendo a ética uma teoria, mas uma prática (Neves, 2008), algo para ser vivido todos os dias (José Manuel Moreira, 1999).

No terreno desta discussão, o relativismo ético surge com alguma frequência. O relativismo individual expõe que é ético aquilo que a pessoa acredita que é. Como cada um tem as suas próprias conceções, o está certo ou errado não é algo que possa ser definido *a priori*. Já o relativismo cultural julga que o que é certo ou errado depende da cultura (Rego et al., 2006).

Contudo, do ponto de vista lógico, parece haver muitas razões para a aceitação do relativismo individual e cultural, quanto o organizacional, entretanto, alguns elementos de reflexão têm levado a que seja rejeitado pelos filósofos da ética. Importa compreender que por trás de desacordos éticos entre culturas, existem frequentemente bases comuns, ou seja, mesmo que algo como suborno e corrupção seja comum em alguns países, não significa que sejam aceitáveis tanto do ponto de vista ético como moral (Rego et al., 2006).

Para Argandoña (1994), as organizações podem e devem ter a sua própria cultura e regras éticas com base no seu objetivo social. Contudo, devem respeitar a liberdade dos seus colaboradores e gestores, e não podem impor os seus critérios morais, mesmo que pareçam extraordinários. Isso não significa que o relativismo ético deve ser admitido. A conceção de ética torna-a inconciliável com qualquer ética determinada de maneira mais ou menos arbitrária, onde o

relativismo cultural, em que a variedade de maneiras de fazer coisas que não entram em conflito com o objetivo da pessoa e das organizações, é perfeitamente admissível.

Segundo o estudo de Bird e Waters (1989), a utilização de critérios de natureza moral em decisões de gestão era muitas vezes entendido pelos gestores como um sinal de fraqueza, de ineficiência ou de reconhecimento da incapacidade de encontrar razões económicas sólidas para basear a sua posição. Mais especificamente, eles estavam preocupados que a conversa moral ameaçasse a harmonia organizacional, a eficácia organizacional e a sua própria reputação de poder e eficácia.

Contudo, no início do século XXI, a ética alcançou uma posição acentuada nas políticas e na gestão de imagem das organizações, assim como nos interesses dos investigadores. A comunicação social percebeu que as questões éticas podem interessar ao grande público, e têm levado a uma crescente atenção pela sociedade. Os meios de comunicação, ávidos em reportar abusos e escândalos, sobretudo de indivíduos e organizações importantes, denunciam frequentemente práticas de corrupção, fraude, crimes ambientais e trabalho infantil, nas mais diversas organizações (Rego et al., 2006).

Assim, o termo ética, que antigamente era reservado ao mais árduo labor filosófico e praticamente ignorado do grande público, aparece hoje com força na linguagem e na prática das organizações e instituições modernas (Enriquez, 1997). Este aumento da conscientização resultou também da comprovação dos custos associados à sua inexistência (Grant, 2002; José Manuel Moreira, 1999). Os comportamentos não éticos podem ter um considerável impacto no desempenho dos colaboradores e nos resultados das organizações, e estar na origem de inúmeros acidentes e processos de falências como apresentados por diversos autores (Cleek & Leonard, 1998; Gellerman, 2004; Grant, 2002).

De tal modo que os dilemas, referentes ao comportamento e julgamento humano em situações quotidianas, levam a indagar sobre o porquê de pessoas normalmente honestas, inteligentes e compassivas terem ações insensíveis, fraudulentas, desonestas e insensatas (Gellerman, 2004). Assim, a ética passa a ser tida como elemento constitutivo das organizações enquanto instituição social (José Manuel Moreira, 2001) e torna-se uma questão central, nos tempos atuais, como também condição do futuro para as pessoas, para a organização e para a sociedade concreta, construída na base destes princípios e valores (M. O. Dias, 2014).

## 1.2 A (Anti)Ética Organizacional

Organização é uma palavra que tem a sua origem no Grego *organon* que tem o significado de instrumento, utensílio, órgão ou aquilo com que se trabalha (Significados, n.d.). No que se refere à noção de organização, existem dois significados: o primeiro, como unidades e entidades sociais, conjuntos práticos (bancos, fábricas, administração pública, escolas, hospitais, prisões, etc.) e o segundo, a organização como estrutura de realização de objetivos ou metas a atingir (M. O. Dias, 2014). As organizações, como entidades sociais, são compostas por agentes que de forma voluntária atuam em favor de um objetivo desejado e que só pode ser alcançado coletivamente (Couto, 2020).

Os sistemas nas organizações são complexos e as pessoas são o centro, por isso, os métodos e as dinâmicas utilizados devem ser baseados na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, e as prioridades devem estar localizadas nas pessoas. De tal modo que a ética entra como condição necessária nas relações interpessoais, o que só é possível quando há confiança entre as pessoas que se relacionam com a organização (M. O. Dias, 2014).

A ética organizacional consiste na incorporação dos princípios éticos nas atividades da organização para prover diretrizes tendo em vista o adequado comportamento dos indivíduos no seu cotidiano de trabalho (Andrade, 2012). Está relacionada com as reflexões ou mesmo indagações acerca dos costumes e da moral, ou seja, busca esclarecer qual a moral vigente nas organizações. Num sentido mais abrangente, ela repousa na ideia de um contrato social onde os integrantes se comportam de maneira harmoniosa e levam em conta os interesses dos outros (Dalazen et al., 2014). Difere da ética comportamental que, segundo Treviño, Weaver e Reynolds (2006), se refere ao comportamento individual que está sujeito ou avaliado de acordo com normas morais de comportamento geralmente aceites. Portanto, as investigações sobre a ética comportamental preocupam-se principalmente em explicar o comportamento individual que ocorre no contexto de prescrições sociais maiores.

Contudo, o estudo do comportamento ético nas organizações relaciona-se com as decisões e comportamentos éticos e antiéticos no contexto organizacional. Estudar o comportamento antiético é significativo nas organizações, pelo pressuposto que algo muda quando se examina o comportamento antiético neste contexto, já que as pessoas que operam e tomam decisões o fazem dentro das estruturas de poder e autoridade e sob influências e restrições organizacionais, de líderes e de pares (Treviño, Nieuwenboer, & Kish-Gephart, 2014).

A evolução histórica da ética nas organizações empresariais seguiu o próprio desenvolvimento económico. Inicialmente, na economia de troca das sociedades primitivas e antigas não havia lucro nem empresa. A ética nestas relações era limitada pelas relações de poder entre as partes e pelas esporádicas necessidades prementes de obtenção de certos bens e artigos (Joaquim Manhães Moreira, 1999).

O advento do conceito de lucro representou uma dificuldade para a moral, os pensadores consideravam inicialmente o lucro como um acréscimo indevido. Contudo, no século XVII Adam Smith apresentou na sua obra *A Riqueza das Nações* que o lucro é um vetor de distribuição de renda e de promoção de bem-estar social. Expõe-se, pela primeira vez, uma compatibilidade entre ética e atividade lucrativa (Joaquim Manhães Moreira, 1999).

A primeira tentativa formal de imposição da ética nas organizações empresariais aconteceu com o Papa Leão XIII com a encíclica *Rerum Novarum*, quando foram expostos princípios de valorização do respeito dos direitos e dignidade dos colaboradores. Em outros países, como os Estados Unidos, foram criadas leis para proteger a sociedade, mas foi somente no século XX que a ética neste ambiente ganhou relevância (Joaquim Manhães Moreira, 1999).

Foi a partir da década de 1980, que o estudo sistemático do comportamento ético nas organizações começou a organizar-se (Treviño et al., 2014). Parte desse processo, deveu-se às preocupações que surgiram com fraudes empresariais, comportamentos questionáveis frente a valores de justiça e honestidade e os efeitos ambientais perversos, ou seja, pode-se afirmar que o discurso da ética foi mais enfatizado quanto mais as práticas éticas foram empobrecidas (Rego et al., 2006), ou ainda como disse Argandoña (1994), que a ética está na moda pela evidente falta de ética.

Pode-se então concluir que foi essa série de fracassos éticos que fez aumentar a importância dessa área de estudo para profissionais e investigadores (Treviño et al., 2014), e aumentar a preocupação por parte das organizações com aspetos éticos e princípios morais, e a exigir delas e dos seus líderes, rigor nos procedimentos (Hartog, 2015). A inserção da ética no discurso da gestão, bem como a elevação de responsabilidades sociais por parte das empresas, constituem duas das mudanças significativas ocorridas nas últimas décadas (Rego et al., 2006). A ética passa a ser vista como um meio de conduta das responsabilidades sociais, das obrigações da organização, para atingir os fins pessoais e coletivos que a organização almeja; um ideal (M. O. Dias, 2014).

Essa realidade mostrou que os problemas mais importantes para as organizações são antropológicos e éticos. Os gestores não podem ser simples especialistas ou estrategistas sobre produtos, mas têm de ser sobretudo exímios conhecedores de humanidade, capazes de conhecer com profundidade e rigor os homens e mulheres e o seu ambiente social (José Manuel Moreira, 1999). A ética empresarial foi criada para auxiliar as organizações a tomarem boas e justas decisões, de forma que esse agir se torne um costume (Kempfer & Batisti, 2017).

Um estudo realizado na década de 80 no EUA, enfatizou que o declínio das instituições culturais e sociais colaborou para a destruição da ética nos negócios, e que muitos dos problemas éticos apresentados ocorreram pelo esforço das empresas em se tornarem cada vez mais competitivas, o que levou a esquecer princípios importantes e fundamentados nas leis e na ética (Arruda, 1989). A competitividade não é em si um problema, mas sim, o tipo de método utilizado para se ter vantagem frente às demais organizações (M. O. Dias, 2014).

Segundo Chanlat (1992), o retorno aos questionamentos morais, especialmente no contexto norte-americano, foi atribuído a diferentes fatores: aos numerosos escândalos financeiros em *Wall Street* e à vida dos negócios em geral; ao crescimento de atitudes egoístas dos jovens diplomados e recém saídos dos programas de gestão; às consequências socioeconómicas de certas decisões especulativas; às perturbações geradas pela técnica; e a uma baixa generalizada da consciência profissional em diversos setores da organização.

O professor da *London Business School*, Sumantra Ghoshal, afirma que parte da responsabilidade pelos escândalos financeiros que varreram os EUA nos anos 1990 são das escolas de gestão. A falta de programas que contemplasse a responsabilidade social ou ética, aliadas à ênfase colocada em modelos teóricos que apelam à competição e ao vale tudo, é o que tem mais colaborado para formar gestores autocentrados, que têm apenas a preocupação de gerar valor para os acionistas (M. P. e Cunha et al., 2012).

Contudo, para José Manuel Moreira (1999), a ética não é algo que se aprende nas aulas ou seminários, mas algo que se tem que praticar, em um ambiente favorável de valores, crenças e convicções, de maneira continua na vida quotidiana, para que se enraíze e desenvolva.

Esse é sem dúvida um tema complexo e controverso e, segundo Rego et al. (2006), a educação formal para ética é questionada, mas os estudos que a reforçam, entendem que a formação simboliza o reconhecimento da importância da matéria. Os padrões de conduta ética introduzidos nos cursos e nos códigos de ética são importantes para a criação de climas organizacionais e económicos mais éticos, porém insuficientes para concretizar uma

transformação cultural necessária. Para tal, é necessário a integração desses valores e princípios nas ações quotidianas, nas decisões e nas políticas, por todos os membros da organização.

Essa integração tornar-se cada vez mais urgente, por se considerar que a cada dia os colaboradores enfrentam mais dilemas éticos e precisam de normalizar a sua conduta. Em ambiente organizacional, muitas vezes aquilo que noutra contexto seria uma decisão simples, pode ser uma decisão complexa, quando se considera a cultura da organização, a cultura nacional e as diferenças individuais (Resende, 2015). Então “Quão longe é longe demais? Onde exatamente se situa a linha entre esperteza e vigarice? Entre acuidade e malandragem? Entre maximização do lucro e conduta ilegal?”, estas questões foram trazidas por Gellerman (2004, p. 54) e mostram a complexidade e a linha tênue que separa a má conduta e a ética organizacional.

Para Gellerman (2004), envolto na luz dos conceitos sobre ética, moral e antiética, surge a pergunta, “Como os gestores podem evitar transpor essa linha em geral tão tênue?” (p. 55). Para o autor, infelizmente, a maioria constata que ultrapassou essa linha, quando percebem já terem ido longe demais. Normalmente, não se dispõe de diretrizes seguras sobre o que será ignorado ou tolerado e o que será condenado e combatido.

Assim, a diferença entre ser bem-sucedido e tornar-se mero registo estatístico está no conhecimento - inclusive o autoconhecimento, não no destemor. Ao contrário do que se possa pensar, os gestores não são pagos para correr riscos, mas sim, para determinar que riscos valem à pena. A maximização do lucro é a segunda prioridade de uma empresa, a primeira é garantir a sua sobrevivência (Gellerman, 2004). Como afirma Weber (1919, p. 142), “nem toda ética no mundo pode nos dizer quando e em que medida um bom fim moral justifica meios e consequências moralmente perigosas”.

Muitas pessoas, quando se encontram em uma situação ambígua, concluem que qualquer coisa que não esteja expressamente rotulada como errada, estará certa, principalmente se for recompensada. Porém, os altos executivos dificilmente pedem aos seus subordinados para fazer algo que reconheçam como ilegal ou imprudente, muitas vezes preferem deixar de dizer algo ou ignoram certas situações. E esses mesmos superiores que pressionam os subordinados a fazer cada vez mais, melhor, mais rápido, a custo mais baixo, serão os que irão se virar contra quem transpuser a linha confusa entre o certo e o errado e responsabilizar a quem levar longe demais as instruções ou ignorar suas advertências (Gellerman, 2004).

Diversas teorias e investigações, muitas delas experimentais, têm procurado explicações sobre as situações que levam indivíduos a agirem de forma antiética. Um exemplo é o estudo de Kern e Chugh (2009), que confirmou que quando as situações são enquadradas como uma possível perda, é mais provável que os participantes se envolvam em comportamentos antiéticos, do que quando enquadradas como um possível ganho. Contudo, esse efeito desapareceu quando os participantes foram explicitamente instruídos para tomar a decisão com tempo. O que sugere que tirar tempo/ pressionar para assumir uma decisão aumenta a probabilidade de comportamento antiético.

O estudo de Hollis e Yakhou (2008) mostrou que a introdução de incentivos, como comissões, participação nos lucros e bônus periódicos como motivadores para melhorar o desempenho dos negócios, pode ter encorajado aos colaboradores a agir de forma antiética. Comportar-se eticamente para ganhar mais, segundo Argandoña (1994), seria um erro, não porque ganhar é mau, mas porque agir desta forma implica que o objetivo é o lucro, não a conduta moral, o que levaria a futuramente a pessoa a comportar-se imoralmente para ganhar mais.

Embora a maioria das práticas de gestão sejam erguidas com a ideia de que o dinheiro beneficia os indivíduos, a investigação de Gino e Pierce (2009) sugerem que a riqueza pode ter consequências negativas quando existem diferenças na riqueza entre os indivíduos. A presença de riqueza não ofereceu oportunidade adicional de roubo, mas a sua mera proximidade incentivou a comportamentos antiéticos, já que induziu a percepções de desigualdade naqueles que operam neste ambiente, o que acabou por alimentar sentimentos de inveja que, por sua vez, motivam comportamentos antiéticos.

De facto, as questões éticas envolvem uma complexa combinação de fatores individuais e contextuais. Identificar os principais obstáculos ao reconhecimento da existência de questões éticas nas situações quotidianas, dentro e fora das organizações, pode constituir-se como um passo essencial para a tomada de decisão ética (Simões, 2015).

Dentro desta perspetiva, vários estudos têm procurado entender o processo de tomada de decisão ética. Segundo Tenbrunsel e Smith-Crowe (2008), tradicionalmente essa discussão concentra-se no paradigma racionalista, ou seja, os modelos de tomada de decisão ética postularam que o processo de tomada de decisão ética é cognitivo, deliberado e guiado pela razão.

Uma importante contribuição relacionada com o processo de tomada de decisão ética, é o modelo racional e deliberativo de James Rest de 1986. De acordo com esse modelo, existem

quatro estágios na tomada de decisão ética individual: o primeiro é a Consciência Moral (quando se reconhece que o problema enfrentado é um problema ético), o segundo consiste no Julgamento Moral (processo de decidir o que é certo e errado), o terceiro na formação de uma Motivação Moral, e finalmente o quarto, quando operam o Comportamento Moral (Treviño et al., 2014, 2006).

A teoria de Treviño (1986) partilha semelhanças com o modelo anteriormente exposto. Influenciado pelo trabalho de Kohlberg de 1969, a autora postulou que um dilema ético produz a tomada de decisão ética que é influenciada pelo estágio de desenvolvimento moral cognitivo de alguém. Assim, o processo de tomada de decisão culminaria no comportamento, mas não antes de ser influenciado por inúmeros fatores individuais e situacionais.

Segundo Treviño et al. (2014), o comportamento antiético ocorre mais frequentemente em situações que oferecem oportunidades para legitimar o comportamento antiético através das racionalizações, que sustentam a aparência de moral. Esse fenómeno foi chamado por Wiltermuth (2011) como camuflagem moral que, nos seus estudos de laboratório, constatou que as pessoas eram mais propensas a “trapacear” ao beneficiar os outros, facto que permitia justificar os seus comportamentos.

Gellerman (2004) identificou quatro racionalizações ao analisar com mais atenção os casos que envolvem condutas antiéticas nas organizações, são elas: que a atividade se desenvolve dentro de limites éticos e legais razoáveis (não é ilegal ou imoral); que a atividade atende aos melhores interesses do indivíduo ou da organização; que a atividade é segura e jamais será descoberta e divulgada (a maioria dos casos passam despercebidos); e a ideia de que a atividade ajuda a empresa, e esta irá tolerá-la e até proteger as pessoas envolvidas.

Esse processo de racionalização pode ser explicado a partir da Teoria Cognitiva Social de Bandura de 1986. Segundo esta teoria, as pessoas internalizam padrões comportamentais por meio da socialização, e esses padrões orientam o comportamento. Caso apareça a oportunidade de se envolverem em comportamentos antiéticos, os padrões morais são ativados e os mecanismos de autorregulação (por exemplo, autocensura e culpa), conseqüentemente, evitam que o indivíduo se envolva nesse comportamento. Contudo, nem sempre esse processo é bem-sucedido, assim surge a teoria do desengajamento moral de Bandura de 1999, que sugere que processos de autorregulação podem ser desativados pelo uso de técnicas de desengajamento moral, como difundir responsabilidade, deslocar responsabilidade, culpar a vítima ou alegar que a ação é justificada por servir a um propósito maior, ou seja, essas técnicas impedem a

autocensura ou a culpa, e tornam o comportamento antiético pouco questionável para a consciência (Treviño et al., 2014, 2006).

A abordagem racionalista dominou o estudo da tomada de decisão ética, porém, nas últimas décadas, teorias e investigações acrescentam na discussão aspectos intuitivos e emocionais. Estas avançaram com a ideia de que a tomada de decisão ética nem sempre é racional e deliberativa, mas também pode ser afetiva, intuitiva e impulsiva (Treviño et al., 2014).

Um exemplo é o estudo de Ruedy, Moore, Gino e Schweitzer (2013), que trouxe resultados interessantes e importantes para a incorporação das emoções na investigação da tomada de decisão ética. Diferentemente dos modelos vigentes de tomada de decisão ética, que preveem que o comportamento antiético desencadeia afeto negativo e que as consequências afetivas negativas levam a tomada de decisão ética, estes autores demonstraram que os comportamentos antiéticos podem não apenas deixar de desencadear o afeto negativo, mas podem de facto suscitar o afeto positivo.

Contudo, para Tenbrunsel e Smith-Crowe (2008), a questão não é se a tomada de decisão é racional, emocional ou outra, mas quando é um delas ou uma combinação. Segundo os autores, a base empírica existente demonstra que o “quando” depende dos estímulos eticamente relevantes. E reconhecem que o modelo proposto por Rest e outros modelos no campo da ética representam importantes aportes teóricos para a ética comportamental, ainda assim, nenhum parece estar acabado.

Diversas investigações mostram uma série de antecedentes que podem influenciar o comportamento (anti)ético nas organizações, basicamente relacionados a diferenças individuais e contextuais. Embora as diferenças individuais não sejam propriamente organizacionais, objeto do presente estudo, não se pode ignorar a influência que os fatores individuais têm nos comportamentos éticos. As características individuais que influenciam esses comportamentos estão relacionadas com o desenvolvimento moral cognitivo, filosofias morais, maquiavelismo, *locus* de controlo e satisfação no trabalho, além de dados demográficas (género, idade e nível educacional) (Kish-Gephart, Harrison, & Treviño, 2010).

A forma como o indivíduo administra a sua conduta ética tem consequências a nível da organização na qual está inserido (Victor & Cullen, 1988). Segundo Neves (2008), são as pessoas que determinam a ética nas organizações, considerando que é na decisão pessoal que toda a vida ética repousa. Contudo, e ao mesmo tempo, as organizações também determinam

as atitudes dos profissionais, já que o ambiente, as circunstâncias, os exemplos e os incentivos podem ajudar ou complicar muito essa decisão pessoal.

O ambiente de trabalho também tem uma importante influência no comportamento ético dos colaboradores, por considerar que a maioria dos comportamentos (anti)éticos nas organizações são produtos do contexto em que ocorrem (Treviño & Brown, 2004). De acordo com M. O. Dias (2014), a ética não é apenas pessoal, mas é acima de tudo coletiva. A conduta ética nas organizações é o reflexo da conduta de todos os profissionais, fortalece as relações interpessoais, o desenvolvimento, o sucesso e a imagem da mesma.

Com base no estudo de Treviño et al. (2014) será abordado, de forma mais detalhada, dois tópicos presentes no contexto organizacional que apresentam grande influência para esse comportamento, bem como, fundamentam o presente estudo, são eles: o papel das influências interpessoais e a infraestrutura ética das organizações.

### 1.2.1 As Influências Interpessoais

O alicerce de qualquer organização são as pessoas que através das suas capacidades intelectuais seguem modelos de pensamento e de comportamento. Estas estão sujeitas a influências que podem vir de diversos ambientes, dentro e fora, da organização. Assim, as experiências boas ou más, os sucessos e insucessos, conhecimentos internalizados e os que ainda serão, determinam os comportamentos que podem ser identificados como éticos ou antiéticos (M. O. Dias, 2014).

Desde o primeiro momento de inserção de um indivíduo numa organização, os valores, os princípios e as regras de conduta vigentes são transmitidos, formal ou informalmente, num processo de socialização que envolve influência mútua deliberadas ou ocasionais com os colegas e supervisores (Simões, 2015). Os colegas de trabalho são uma parte importante da experiência quotidiana de trabalho e representam uma influência potencialmente poderosa no comportamento antiético (Robinson & O'Leary-Kelly, 1998), principalmente quando os indivíduos contam com seus colegas para direção, validação e reforço. Esse tipo de influência existe em quase todos os negócios, indústrias e profissões (Arruda & Navran, 2000).

Os colaboradores, em grupos ou sozinhos, contribuem para estabelecer um padrão de comportamento ético por meio de suas ações ou inação (Moore & Gino, 2013). Contudo, essa influência é mais fortemente vista quando a organização falha no processo de comunicação dos seus padrões éticos e das suas expectativas, o que leva os colaboradores a um processo de

compensação, e ampliam a sua confiança no apoio dado pelos colegas (Arruda & Navran, 2000).

Investigações sobre os efeitos dos membros do grupo constataam que, quando um membro do grupo engana, aumenta a probabilidade de outros membros do grupo fazerem o mesmo (Treviño et al., 2014). Estes aspetos podem ser corroborados pelas investigações guiadas principalmente pela teoria da aprendizagem social, que demonstram repetidamente uma forte relação positiva entre o nível de comportamento antiético de outros e o comportamento antiético dos observadores, um fenómeno que foi referido como "*Monkey See, Monkey Do*" (Fallon & Butterfield, 2011), que retrata o comportamento antiético no trabalho não apenas como predominante, mas também contagioso (Robinson & O'Leary-Kelly, 1998).

Sobre a influência dos membros do grupo externo no comportamento antiético, o estudo de Gino, Ayal e Ariely (2009) demonstra que é menor do que os membros do próprio grupo, porém, nas situações em que outro membro do grupo exhibe comportamento antiético, a presença de um membro do grupo externo (observador) pode desencadear um comportamento compensatório (excessivamente ético). Os autores descobriram que ser observado por um membro do grupo externo induzia culpa nos membros do grupo, e os fez compensar o comportamento antiético de seus colegas.

A investigação também sugere que o comportamento antiético pode ser enfraquecido quando os pares tornam a ética acentuada simplesmente ao falar sobre o assunto, ou seja, quando um colega pergunta se o comportamento antiético é aceitável ou não, as pessoas cometem menos fraudes (Gino et al., 2009). No estudo de Gunia, Wang, Huang, Wang e Murnighan (2012) enfatiza-se que, comparado a fazer escolhas rápidas, oferecer aos indivíduos a chance de ter uma conversa direcionada à ética com um colega os influenciava a tomar decisões mais éticas. No entanto, ter uma conversa focada no interesse próprio produziu decisões mais antiéticas, ou seja, é preciso incentivar os colaboradores a conversar sobre questões éticas com os colegas, concentradas na ética e não no interesse próprio (Treviño et al., 2014).

Além de examinar o papel dos colegas de trabalho, investigações recentes realizam estudo sistemático sobre o papel da liderança no comportamento antiético. A liderança configura-se como um processo de influência em que alguém, de forma individual ou coletiva, guia outras pessoas ou entidades a agirem segundo interesses e objetivos comuns (Rego et al., 2007, citado por Gama, 2019). E segundo Simões (2015), as práticas de liderança são um farol ético para os comportamentos individuais na organização.

Em virtude disto, ao longo das últimas décadas vários estudos têm demonstrado que a ética é indispensável quando se avalia a confiabilidade das instituições, dos seus membros e, principalmente, sobre a influência que os líderes exercem sobre os seus subordinados (alguns exemplo, Belschak, Den Hartog, & De Hoogh, 2018; Brown, Treviño, & Harrison, 2005; Hartog, 2015). Quanto mais altas as posições na hierarquia da organização, maior é a responsabilidade e a atenção que devem ser dadas aos valores e aos comportamentos éticos, por considerar que a conduta de um chefe, diretor ou responsável é muito maior que aquela de um subordinado (M. O. Dias, 2014).

A liderança torna-se um tópico notadamente importante, pois os líderes desempenham um papel fundamental como figuras de autoridade e modelos, e influenciam as atitudes e comportamentos dos subordinados (Treviño et al., 2014), então as características individuais do líder e o modo como estas influenciam a percepção da ética na liderança constituem um ponto relevante para a compreensão do papel da dimensão ética na dinâmica organizacional (Jorge, 2016).

A partir da teoria da aprendizagem social de Bandura de 1986, Brown et al. (2005) introduziram o construto de liderança ética e desenvolveram uma medida de investigação confiável. Para esses autores, a liderança ética é “a demonstração de conduta normativamente apropriada por meio de ações pessoais e relacionamentos interpessoais, e a promoção de tal conduta para os seguidores por meio da comunicação bidirecional, reforço e tomada de decisão” (p. 120). Deste modo, os colaboradores atendem ao comportamento e às mensagens dos líderes éticos pela sua atratividade, credibilidade e legitimidade, bem como o seu estatuto na organização e poder de afetar os resultados.

Segundo Treviño et al. (2014), a maioria das investigações sobre liderança ética examinou os resultados desse tipo de liderança, e constatam que a liderança ética melhora as atitudes dos colaboradores, como satisfação no trabalho, comprometimento afetivo e engajamento no trabalho, além de reduzir as intenções de rotatividade e reduz o desvio e o comportamento antiético.

Esta liderança pode ser retratada na preocupação do líder com os seus colaboradores e com o bem-estar geral (Brown et al., 2005). Várias investigações sugerem que os líderes éticos são cuidadosos, honestos, com princípios morais, que tomam decisões justas e equilibradas, que incluem a ética na comunicação com os seus subordinados e definem padrões éticos com uso de recompensas e punições para o cumprimento das normas (Jorge, 2016).

Dentro desta linha de investigação, Treviño et al. (2014) apontam uma ampla variedade de resultados relevantes para a ética comportamental, o que inclui comportamentos pró-sociais e antissociais ou desviantes, como roubo de colaboradores e outros comportamentos antiéticos, que estão relacionadas com o tratamento, justo ou injusto, dispensado pelos superiores.

Segundo Moore e Gino (2013), quando os colaboradores percebem as práticas injustas no local de trabalho, transformam o seu ato desviante em um ganho devido. Isso quer dizer que as emoções resultantes dessas práticas injustas servem muitas vezes como justificativa para o comportamento antiético, em parte, como consequência das emoções negativas que elas provocam. Contudo, segundo Treviño et al. (2014), os colaboradores não se preocupam apenas com o tratamento justo dispensado a si e ao seu grupo, mas também aos das outras pessoas, e é provável que tomem medidas retributivas.

De forma conclusiva, as influências interpessoais nas organizações, quer dos colegas e líderes são muito importantes, sozinhos e combinados, e é mais provável que os colaboradores sejam antiéticos na presença de colegas antiéticos, líderes abusivos ou tratamento injusto, e são mais tendentes a serem éticos quando são liderados por líderes éticos, sentem-se apoiados por colegas éticos e são bem tratados (Treviño et al., 2014).

### 1.2.2 A Infraestrutura Ética

O modelo teórico desenvolvido por Tenbrunsel, Smith-Crowe e Umphress (2003) trazem a infraestrutura ética como elementos organizacionais que contribuem para a eficácia ética em uma organização. Ela é composta por elementos formais e informais (incluindo sistemas de comunicação, vigilância e sanção), bem como o clima organizacional de ética, respeito e justiça.

Os elementos formais são aqueles documentados e padronizados que estão visíveis para qualquer pessoa dentro ou fora da organização. Os informais são os sinais indiretos que são recebidos pelos membros da organização e perceptíveis, principalmente para pessoas de dentro da organização (Tenbrunsel et al., 2003).

Segundo Treviño et al. (2014) os códigos e programas de ética, o clima ético e a cultura ética são os aspetos mais estudados dessa infraestrutura, e por esse motivo serão destacados neste estudo, principalmente, o clima ético, elemento chave para a componente empírica.

### 1.2.1.1 Códigos e Programas de Ética

Um código ético é um documento que estabelece objetivos éticos que a organização deseja alcançar, dentro e fora da mesma (José Manuel Moreira, 1999). Tem como função servir de guia em situações ambíguas, oferecer proteção e defesa, melhorar a reputação, o desempenho e o comportamento dos colaboradores (M. O. Dias, 2014). Normalmente, identifica os padrões de conduta da organização, os tipos de questões éticas e legais que os colaboradores possivelmente enfrentarão e os valores basilares da organização (Treviño et al., 2014), ajuda a elucidar expectativas e aperfeiçoar atitudes comportamentais, e chama a atenção para os valores vigentes no cerne da organização (Gama, 2019).

Estes códigos são comumente utilizados pelas organizações como forma de coibir comportamentos antiéticos ou más condutas por parte dos colaboradores (M. O. Dias, 2014; Gama, 2019; Tenbrunsel et al., 2003). Contudo, deve-se levar em conta que os códigos, como qualquer norma, representam um ideal de comportamento, e que o comportamento real não habita na norma, mas na virtude ou no treino do indivíduo para agir de forma que seu ser se amplie (Cifuentes, 1997).

Reconhece-se que a existência de um código de ética é um elemento necessário e útil, mas a sua imposição por si só não garante que as organizações sejam éticas (José Manuel Moreira, 1999), é essencial monitorizar o comportamento real e deve-se evitar colocar os colaboradores em posições tentadoras ou até impossíveis. É importantíssimo o exemplo dos superiores e a definição de políticas concretas e claras que são comunicadas com transparência (Neves, 2008).

Embora cada vez mais as organizações adotem esses códigos, a investigação sobre o impacto da presença de códigos nas organizações tem produzido resultados mistos. Assim, as organizações precisam repensar a sua abordagem aos códigos, e garantir que a sua aderência esteja intimamente ligada à estrutura de gestão de desempenho da organização e a outras rotinas organizacionais, e não seja vista pelos colaboradores como mera fachada (Treviño et al., 2014). Como já ressaltava Treviño (1986), estes só afetarão significativamente o comportamento ético/antiético se forem aplicados e estiverem consistentes com a cultura organizacional.

Embora exista pouca investigação académica recente sobre os códigos de ética, Treviño et al. (2014) apontam para o estudo de Shu, Mazar, Gino, Ariely e Bazerman (2012), que trouxeram uma constatação importante sobre a exigência da assinatura de código de conduta por parte das organizações. Os autores descobriram que o compromisso de ser honesto é mais eficaz quando é colocado no início de uma atividade, e não no final, ou seja, ao se destacar a ética antes da

atividade, a atenção direciona-se para pensamentos de moralidade, e por outro lado, ao colocar-se após a atividade, permite que motivações de interesse próprio e justificativas mentais assumam o comando. Essa constatação simples também pode se aplicar a outras situações (Shu et al., 2012).

Para Simões (2015), de um modo geral, os códigos são positivos e a sua falha pode se dar pela falta de qualidade, ausência de apoio da gestão de topo, por formalidades excessivas ou por fugir dos interesses dos colaboradores. As investigações precisam saber mais sobre os efeitos dos códigos de ética nas atitudes e no comportamento, principalmente nos contextos organizacionais que representam muitos desafios. Assim, considera-se que é um passo necessário para entender melhor quando e por que os códigos de conduta são eficazes, e considerá-los também como parte de um contexto organizacional mais amplo com outros elementos de programas formais de ética e conformidade (Treviño et al., 2014).

Os programas formais de ética e conformidade normalmente incluem programas de formação, linhas telefônicas para orientação ou formas para relatar problemas, processos de investigação e sistemas de gestão de desempenho, que incorporam padrões legais de conformidade e que disciplinam os infratores (Treviño et al., 2014).

Para Arruda e Navran (2000), quando os sistemas formais abarcam um direcionamento ético evidente, os colaboradores têm uma compreensão apropriada das expectativas e exigências. Contudo, quando esses sistemas não são claros ou a mensagem ética altera entre os sistemas, os indivíduos procuram outro ponto de referência para uma orientação definitiva. E quando estes sistemas não apontam questões éticas, a mensagem é que não se tem um padrão ético, o que deixa os colaboradores totalmente dependentes de seus valores pessoais e do comportamento observável dos outros.

Esses programas cresceram consideravelmente nos últimos 20 anos, especialmente em grandes organizações, porém os poucos estudos acadêmicos sugerem que os resultados são associados a resultados importantes, como reduções na pressão sentida para comprometer padrões, má conduta observada e retaliação percebida pelos relatórios, bem como, aumentos nos relatórios de má conduta. Contudo, trabalhos futuros devem considerar esses componentes do programa de ética separadamente para determinar se uns são mais importantes e eficazes que outros, ou quando e por que combinar alguns deles pode produzir resultados melhores (Treviño et al., 2014).

### 1.2.1.2 Cultura Ética

A cultura de um grupo, segundo Schein (2009), é um padrão de suposições básicas compartilhadas, que implica algum nível de estabilidade estrutural, normalmente inconsciente, universal e padronizada, que influencia todo o funcionamento desse grupo.

A nível organizacional a cultura está suportada por paradigmas provenientes da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia e das Ciências Políticas (Barreto, Kishore, Reis, Baptista, & Medeiros, 2013). A cultura organizacional pode ser definida de diversas formas, entretanto, será aqui considerada como os valores e crenças profundamente arraigados (na maioria das vezes subconscientes) partilhados pelas pessoas de uma organização, conforme trazido por Martins e Terblanche (2003). Ainda para esses autores, é um conjunto de pressupostos básicos que funcionou tão bem no passado e agora são recebidos como premissas válidas dentro da organização.

Para Schneider, González-Romá, Ostroff e West (2017), uma versão integrada das diversas definições de cultura organizacional, poderia ser definida como:

... os valores compartilhados e suposições básicas que explicam por que as organizações fazem o que fazem e se concentram no que focam; existe em um nível fundamental, talvez pré-consciente, de consciência, baseia-se na história e na tradição e é uma fonte de identidade e comprometimento coletivo (p. 1).

Para Trevino (1986), esse conjunto de suposições, valores e crenças partilhadas influenciam os pensamentos e sentimentos e conduzem o comportamento, e podem contribuir para o desenvolvimento moral de um indivíduo ao consentir aos membros da organização a responsabilidade de tomar decisões e estimular as oportunidades de assumir papéis.

A cultura organizacional revelar-se em normas, rituais, cerimônias, lendas e na escolha de heróis e heroínas da organização (Treviño, 1986), e difere do clima, por estar mais relacionada com valores, crenças, e regras morais, enquanto, o clima organizacional está mais voltado para as questões do cotidiano da empresa, com influência direta na motivação dos colaboradores, como: condições de trabalho, ambiente, entre outros (Gama, 2019).

Diante da importância e influência da cultura no contexto organizacional, Treviño (1986) introduziu a noção de cultura ética. Para a autora (Treviño, 1990, citado por Treviño et al., 2014), a cultura ética é um subconjunto da cultura organizacional, que simboliza a interação

entre sistemas formais e informais de controlo comportamental, que podem estimular o comportamento ético ou antiético.

Desta forma, uma cultura pode ser forte ou fraca, quando se fala em conteúdo moral. A cultura forte possui uma estrutura normativa de conteúdo ético que é compartilhada e utilizada para orientar o comportamento, há deste modo, mais concordância entre os membros da organização sobre o que é ético ou antiético. Em uma cultura fraca, os valores, metas, propósitos e crenças da organização não são claros. É provável que existam diversas subculturas, cada uma com suas próprias proposições, o que torna possível que os membros da organização confiem nas normas da subcultura para orientação sobre comportamento ético e antiético (Simões, 2015; Treviño, 1986). Então, as organizações que lutam pela excelência nas suas práticas voltam-se também a apoiar o desenvolvimento de uma forte cultura ética (Matos, 2010).

#### 1.2.1.3 Clima Ético

O clima organizacional de modo geral é proveniente de uma associação de experiências interconectadas com políticas, práticas e procedimentos organizacionais e observações do que é correspondido, apoiado e esperado na organização (Schneider et al., 2017). É um atributo da organização, que é capturado a partir das perceções dos colaboradores (P. E. D. C. D. Ribeiro, Porto, Puente-Palacios, & Resende, 2016), como um reflexo da cultura organizacional (Gama, 2019), que caracteriza-se por apresentar estabilidade, mesmo que seja passível de alteração frente à adoção de formas distintas de fazer a gestão (P. E. D. C. D. Ribeiro et al., 2016).

Para Martin e Cullen (2006) e Mulki, Jaramillo e Locander (2007) o clima ético pode ser definido como um tipo de clima de trabalho que reflete as políticas, procedimentos e práticas organizacionais que possuem consequências morais, e surgem, segundo Cullen et al. (2003), quando os membros acreditam que determinadas formas de entendimento ou comportamento ético são padrões ou normas para tomada de decisão dentro da organização.

Arnaud (2006) baseia a definição de clima ético em perceções partilhadas do conteúdo e da força dos valores, normas, atitudes, sentimentos e comportamentos dominantes dos membros de um sistema social, onde esse sistema representa um conjunto de indivíduos que partilham uma estrutura formal ou informal.

De acordo com Dalazen et al. (2014), o clima ético é um construto multidimensional que aponta o sistema normativo numa organização, orienta as decisões e as respostas frente a situações que envolvem dilemas éticos, deste modo, a base para a tomada de uma grande faixa de decisões

nas organizações. É através desse processo, que os valores organizacionais são demonstrados em ações, e posteriormente são refletidas em vários resultados no trabalho (Martin & Cullen, 2006).

As organizações e os seus subgrupos desenvolvem diferentes sistemas normativos institucionalizados, embora não completamente homogêneos, eles são conhecidos pelos membros da organização e são percebidos como um tipo de clima de trabalho (Victor & Cullen, 1988). As perspectivas mais atuais aceitam essa posição de que há uma variedade de climas, tanto dentro, como entre as organizações, segundo Martin e Cullen (2006).

Com esta proposição espera-se que organizações com estruturas diferentes ou tipos diferentes tenham percepções diferentes de clima ético (Matos, 2010). Desta forma, os estudos subsequentes aos de Victor e Cullen (1988) consideraram um amplo conjunto de fatores contextuais e organizacionais que influenciam as percepções de climas éticos (Martin & Cullen, 2006), ou seja, que o antecedem. Uma visão abrangente da investigação sobre o tema, segundo Mayer et al. (2009), consideram a existência de três classificações para esses antecedentes: individuais, organizacionais e ambientais.

Os antecedentes individuais, segundo Matos (2010), dizem respeito às características dos colaboradores e dos líderes. Para a autora, os poucos estudos realizados indicam que as características dos colaboradores, por exemplo, o gênero e as variáveis de personalidade, podem influenciar a percepção do clima ético. E que o modo como o clima é analisado do ponto de vista ético pode ser da mesma forma afetado pelas características sociodemográficas de quem percebe.

Contudo, umas das variáveis antecedentes individuais que mereceu destaque foi a liderança, por considerar que os líderes influenciam o clima organizacional e as relações entre os colaboradores e suas equipas (Belschak et al., 2018; Brown et al., 2005; Hartog, 2015; Mulki, Jaramillo, & Locander, 2006), como já destacado anteriormente.

No que se refere aos antecedentes organizacionais, foram investigadas variáveis como o tipo de organização, as características da organização e a estrutura. A indicar que o tipo de organização, os códigos éticos, a antiguidade da organização, o reporte de roubos e a estrutura organizacional influenciam a percepção do clima ético (Matos, 2010).

Ressalta-se o estudo de Wittmer e Coursey (1996, citados por Matos, 2010), que constataram que os colaboradores que trabalhavam em instituições públicas tinham percepções menos favoráveis em relação ao clima ético do que os colaboradores de instituições privadas. Assim,

o tipo de organização (com fins lucrativos/sem fins lucrativos; pública/privada) influencia a percepção de clima ético (Matos, 2010).

Por fim, segundo Matos (2010), no que diz respeito aos antecedentes ambientais, realizaram-se estudos sobre as diferenças regionais, a cultura nacional e o tipo de indústria, que apesar de poucos estudos, constatou-se que existem diferenças, relativamente ao clima ético, ao nível de países e regiões.

Em relação as conseqüentes, vários investigadores levantaram a hipótese de que as percepções de climas éticos levantam questões de fundamental importância para os membros da organização e provocam reações das pessoas ao trabalho e à própria organização (Martin & Cullen, 2006). Assim, Mayer et al. (2009) caracterizaram estas conseqüentes do clima ético em três tipos: atitudes de trabalho, comportamento ético e diversos resultados éticos.

As atitudes de trabalho incluem variáveis de condutas de trabalho e reações afetivas dos atores organizacionais (Matos, 2010). Assim, um conjunto significativo de investigações considerou essa relação e encontrou respostas afetivas à organização, como o comprometimento organizacional, a satisfação no trabalho e o bem-estar psicológico, como também, resultados negativos do comportamento disfuncional (Martin & Cullen, 2006).

No que concerne o comportamento ético, os resultados encontrados revelaram uma relação entre o clima ético e vários tipos de comportamentos não éticos, como engano, mentira, roubo, falsificar relatórios, desobedecer a regras da organização, ser um cúmplice de forma antiética, entre outros (Matos, 2010). Inversamente, também foram encontradas relações entre o clima ético e comportamentos éticos ou pró-sociais (D. M. Mayer et al., 2009). Em resumo, segundo Matos (2010), o clima ético é um preditor de vários comportamentos éticos e antiéticos, ou seja, os climas com maior nível ético influenciam a adoção de climas éticos e comportamentos éticos ou pró-sociais, e os climas com menor nível ético influenciam positivamente os comportamentos não éticos.

Em relação aos diversos resultados éticos, o clima ético surge, na literatura, relacionado com vários resultados éticos, como a julgamentos éticos, a intenções éticas, à tomada de decisão ética, à imaginação moral e a intensidade moral, ou seja, o clima ético, em maior e menor nível ético, pode afetar várias áreas do funcionamento organizacional como a tomada de decisão e os níveis de comunicação (Matos, 2010).

A maioria dos estudos desenvolvidos sobre o clima ético tiveram o modelo de Victor e Cullen (1988) como referencial. Para eles, existem nove tipos de clima ético. A tipologia é baseada em

uma matriz que combina três abordagens filosóficas (princípio, benevolência e egoísmo) com três níveis de análise (pessoal, local e cosmopolita). Cada um dos tipos estaria relacionado a expectativas normativas específicas (Almeida & Porto, 2019). Para Cullen et al. (2003) estes climas éticos servem como uma lente perceptiva sobre o qual os colaboradores diagnosticam e avaliam ações. Contudo, não representam níveis de desenvolvimento ético para as organizações.

No entanto, segundo Arnaud (2010), o modelo de Victor e Cullen (1988) foi alvo de várias críticas frente a aspetos teóricos e empíricos, e na Conferência de 2004 da Associação Internacional de Negócios e Sociedade, foi realizado um pedido de uma nova teoria e medição do construto, o que o levou a propor o Índice de Clima Ético (ICE) baseado no modelo de tomada de decisão de Rest (1984, 1986), tornando-se uma alternativa à medida do clima ético.

Em seguimento as propostas de Rest de 1986, Arnaud (2006, 2010) sugeriu que a perspectiva individual poderia emergir para o nível coletivo e rotulou os quatro componentes do clima de trabalho ético: sensibilidade moral coletiva, julgamento moral coletivo, motivação moral coletiva e caráter moral coletivo. Forma-se o modelo proposto em seis fatores: Normas de Consciência Moral, Normas de Preocupação Empática, Foco nos Outros, Foco em Si, Motivação Moral Coletiva e Caráter Moral Coletivo.

De modo geral, as investigações empíricas sobre o clima ético nas organizações focaram-se mais nos consequentes do que nos antecedentes. Entre os citados por Martin e Cullen (2006), o comprometimento organizacional será foco deste estudo e será apresentado de forma mais detalhadas no capítulo seguinte.

Por fim, a influência dos códigos e programas de ética, da cultura ética e do clima ético, infraestrutura ética, como trazido por Tenbrunsel et al. (2003), depende de uma relação positiva entre esses elementos e o comportamento ético, porém, em uma relação de natureza curvilínea, e não linear, a considerar ainda, que eles interagem entre si para influenciar o comportamento ético. Contudo, para Ashforth, Gioia, Robinson e Treviño (2008), uma infraestrutura formal de ética não garante uma organização sem corrupção, já que é necessário ter uma cultura que incorpore suporte à conduta ética em seus sistemas formais e informais.

Neste campo da gestão organizacional, surgiu o termo *compliance* que designa o conjunto de ações para mitigar o risco e prevenir corrupção, através de programas que são compostos por sistemas de controlos formais, códigos de ética, ações educativas, ouvidorias e canais de denúncia, entre outros, que variam de acordo com o setor, a cultura institucional e a estratégia

(R. A. dos Santos, Guevara, Amorim, & Ferraz-Neto, 2012). Quanto menor o nível de *compliance*, maior o risco relativo à existência de atos ilícitos (Damania, Fredriksson, & Mani, 2004).

Isso reforça que, quando uma infraestrutura ética é inexistente, um indivíduo deve decidir o que é ético. Por outro lado, quando uma infraestrutura ética está em vigor, a interpretação individual do que é ético é ultrapassada pela interpretação avançada fornecida pela organização. Contudo, para os investigadores uma infraestrutura ética fraca não promove reflexão individual e resulta em comportamento mais antiético do que quando há uma infraestrutura forte ou esta não existe (Tenbrunsel et al., 2003).

A afirmação de que os elementos da infraestrutura ética variam em sua força tem apoio. Os códigos de ética, juntamente com outros sistemas formais, são considerados limitados em sua eficácia quando não são implementados ou reconhecidos adequadamente. Portanto, não é de surpreender que a investigação mostra resultados mistos para o sucesso desses sistemas formais. A falta de congruência entre os elementos implantados na organização confunde os colaboradores e reduz substancialmente o impacto que esses sistemas formais podem ter, ou seja, a consistência no que é dito e no que é feito é um fator crucial de influência na tomada de decisão ética dentro das organizações (Tenbrunsel et al., 2003).

Não há dúvida que existe uma diversidade de situações e fatores que influenciam o comportamento e a tomada de decisão ética no ambiente trabalho. Fatores individuais (fracasso ao reconhecer a natureza moral da situação, racionalizações) e o contexto organizacional (pressões, metas, conflitos de papéis, recompensas, punições, influência de líderes e colegas de trabalho, cultura e climas organizacionais) são algumas das explicações encontradas para compreender esse fenómeno (Treviño et al., 2006). Contudo, trabalhos como os de Kohlberg (1969), Rest (1986), Treviño (1986) e Bandura (1986) forneceram bases teóricas importantes, e diversos outros estudos procuram ir além para explicar as influências no comportamento ético dentro das organizações.

### **1.3 O Contexto Ético na Administração Pública**

O Estado constitui uma entidade da sociedade que deve garantir a vida coletiva, um ator de alta relevância que representa o espaço do interesse coletivo. Cabe a ele a responsabilidade, intransferível, de assegurar o interesse de todos e o bem-estar geral, em sobreposição aos interesses privados (Amorim, 2000).

As organizações públicas possuem algumas características culturais específicas. Além de estruturas mais burocráticas e hierarquizadas, elas desencadeiam características comportamentais particulares (O. A. de Araújo, 2018). As relações provedor/consumidor de bens e serviços são muito mais complexas. O processo decisório é diferente, pois muitas vezes os serviços têm caráter compulsório e não possibilita a escolha. Assim, a clientela não se caracteriza pela liberdade de escolha de serviços, mas pelo facto de ser detentora de direitos e deveres inerentes à cidadania (Amorim, 2000).

Contudo, a face mais visível quando se fala em ética nas organizações públicas é exatamente a sua falta, que ocorre através da corrupção, onde o Estado e seus administradores são identificados como o foco principal de descomprometimento com valores éticos (Amorim, 2000), o que impõe um alto custo à sociedade (Ashforth & Anand, 2003), sendo esse um fenómeno aparentemente universal, a ocorrer em países ricos, pobres, desenvolvidos ou em desenvolvimento (Gilman & Lewis, 1996).

Para Jones (1991, p. 367), “uma decisão antiética é ilegal ou moralmente inaceitável para a comunidade maior”. Esta definição ampla do autor não capta toda a complexidade do comportamento antiético nem toda a discussão filosófica que pode existir sobre o tema, mas mostra de forma genérica e contextualizada o comportamento antiético (Barsky, 2008).

Dentro da literatura organizacional, muitos comportamentos foram estudados como representação do domínio de construção de comportamentos antiéticos, entre eles: comportamentos enganosos, comportamentos prejudiciais ao meio ambiente e a sociedade, comportamentos ilícitos (Barsky, 2008), comportamento antissocial, desvio disfuncional, mau comportamento organizacional, comportamento contraproducente no trabalho, entre outros (Ashforth et al., 2008). Contudo, para o enfoque deste estudo será considerado a corrupção como representação desse comportamento antiético.

Segundo Couto (2020), a palavra corrupção, de origem latina *corruptio/ onis* significava deterioração, decomposição, putrefação e depravação, a ressaltar a ideia de rompimento total. Entretanto, nos dias atuais, a corrupção foi reduzida ao mau trato do dinheiro público, que envolve duas partes que tiram proveito próprio às custas de uma terceira parte, que frequentemente é o Estado, ou seja, trata-se de uma troca que beneficia os envolvidos, com custos para a sociedade em geral (Rego et al., 2006).

O elemento central da corrupção está no indivíduo usar um poder que recebeu de outrem para outro efeito que não o devido. A corrupção ativa é de quem compra o favor, e a corrupção

passiva é o poder que foi corrompido (Neves, 2008). Contudo, existem muitas classificações da corrupção, atos como: pagamento de suborno, favoritismo, abuso de poder, enriquecimento ilícito, suborno no setor privado, desvio de recurso público, lavagem de dinheiro e obstrução da justiça (Andersson, 2017).

Uma dessas classificações que vem sendo discutida atualmente é o *self-serving*, que são comportamentos amplamente identificados como políticos e egocêntricos por natureza e caracterizados pelos esforços dos colaboradores, para atender a interesses próprios, vantagens e benefícios às custas de outros e muitas vezes contrários aos interesses de toda a organização (Zahid, 2019).

O escopo dos comportamentos *self-serving* é amplo e cobre uma gama de ações centradas na recompensa que são planejadas e executadas de forma estratégica, quando os colaboradores movidos por pretextos egoístas são mais seletivos e centrados na escolha de seus comportamentos manifestos (Donia, Johns, & Raja, 2016).

Assim, para Ashforth et al. (2008, p. 671), “a corrupção é um estado e um processo”. O conceito de corrupção reflete não apenas o comportamento corrupto de um indivíduo, mas também a contaminação de um grupo ou organização. E quando os atos individuais corruptos são deixados de lado, a corrupção pode torna-se sistêmica, profundamente incorporada e intratável, principalmente se praticada pelo líder.

Para Neves (2008), a corrupção desencoraja as práticas honestas, pela flagrante injustiça de premiar os maus. A corrupção cria mais corrupção, gera cinismo e o desânimo, acaba por afetar toda a sociedade e contribui para uma certa decadência geral, o que torna essa espiral de corrupção um dos elementos mais perigosos.

Nenhum sistema organizado pode funcionar efetivamente se a corrupção for endêmica, mesmo que as causas da corrupção não sejam totalmente sistêmicas, as consequências o são (Ashforth et al., 2008). Contudo, o principal impedimento na luta contra a corrupção é a complexidade do problema em si, provavelmente existem diversas formas de corrupção, com antecedentes idiossincráticos e quase impossíveis de resolver, o que leva a necessidade de uma atenção simultânea nas diversas causas para que a corrupção seja reduzida. Trata-se de um fenômeno emergente, cuja gênese, crescimento e evolução são muito difíceis de prever (Getz, 2006).

Então, para entender a corrupção é preciso olhar além das organizações individuais (Ashforth et al., 2008). É preciso olhar para o lado da oferta, tanto quanto para o da demanda da corrupção. O lado da demanda são as instituições e colaboradores corruptos que, por exemplo, exigem

subornos para realizar transações, enquanto o lado da oferta é aquele que responde à demanda e acaba por perpetuar um sistema corrompido (Getz, 2006). Pensar de modo sistémico para prevenir e lutar contra a corrupção pressupõe reunir as atuações dos governos, da sociedade civil e das empresas a nível nacional e internacional (Kempfer & Batisti, 2017).

De entre os valores éticos que compõe o quadro ético norteador das relações Estado/ sociedade, a importância do fortalecimento da *accountability*, conceito-chave no estudo e na prática da administração pública em sociedades modernas democráticas. Este conceito significa a responsabilidade objetiva, a obrigação de responder por um tipo de desempenho, perante outra pessoa, fora de si mesma (Amorim, 2000). A *accountability* não emerge por si só. Seu exercício é determinado por um certo tipo de relação entre o Estado e a sociedade, propiciado pelo desenvolvimento democrático. É resultado de um desenvolvimento político que concede ao cidadão um papel ativo de sujeito, guardião de seus direitos (Campos, 1990).

Assim, este conceito tem sido aplicado como correspondente à responsabilidade do Estado e dos que atuam no setor público perante os cidadãos, para atendê-los de acordo com os padrões normativos dos governos democráticos. Está estreitamente associado ao amadurecimento da democracia e ao fortalecimento da cidadania, que se traduz em um tipo de desenvolvimento político, que não pode ser introduzido simplesmente por reformas administrativas, ou por medidas de controlo no âmbito da burocracia pública (Amorim, 2000).

Segundo A. Carvalho (2011), uma reforma profunda do Estado e da Administração Pública só se concretizará com uma mudança radical na tessitura original das velhas estruturas constituídas. Desta forma, aos problemas de gestão devem juntar-se, numa visão aberta, integrada e integradora, os problemas da ética pública, da transparência, da *accountability*, da participação e da avaliação das políticas públicas.

O conhecimento de que a corrupção pode frear o crescimento económico dos países, causar instabilidade política e afetar a produtividade (Couto, 2020), torna o desafio para a administração pública do século XXI, uma questão ética, muito mais do que ser menos burocrática ou mais empresarial (Pitschas, 2003, citado por A. Carvalho, 2011). Isto posto, leva a necessidade de criar infraestruturas éticas capazes de promover os padrões éticos e monitorizar a sua aplicação, já que procedimentos sozinhos não evitam os comportamentos ilícitos e irregulares. Então, a ética no serviço público só será incorporada com valor de uso se a prestação de contas dos recursos públicos, a responsabilidade política administrativa ou financeira, se desenvolverem sem a impunidade e a ilegitimidade habituais (A. Carvalho, 2011).

A confiança pública é um elemento primordial na identificação e mobilização dos cidadãos em torno das políticas públicas e daqueles que elegem para os representar, bem como, dos que são responsáveis pela prestação do serviço público, é também um elemento fundamental para a credibilidade, a consolidação e o aprofundamento da democracia, por considerar que apenas cidadãos confiantes na integridade daqueles que os representam e dos que estão a prestar um serviço público é possível fortalecer as estruturas democráticas (A. Carvalho, 2011).

Portanto, imparcialidade, integridade, honestidade, verticalidade e transparência são na atualidade comportamentos e atitudes indispensáveis para que os cidadãos confiem nos servidores públicos. Contudo, para ser interiorizada e praticada, a ética pública precisa estar inserida numa política global e integrada numa infraestrutura ética que garanta a implicação dos políticos e dos servidores públicos, através de auditorias, avaliações de desempenho, consultas e mecanismos de fiscalização (A. Carvalho, 2011).

Esta monitorização dos comportamentos éticos nas instituições públicas deve ter legislação adequada, capaz de garantir a execução de sanções administrativas ou disciplinares por infração das normas e dos comportamentos éticos, e os partidos políticos deviam assumir publicamente um contrato público sobre ética, com o envolvimento da sociedade civil no enfrentamento de todas as manifestações antiéticas (A. Carvalho, 2011). Deve, também, permanecer intelectualmente aberta a um diálogo global sobre valores, normas e estruturas compartilhadas e ser tratada de forma cooperativa, em parte no nível internacional e em parte com a participação empresarial, como bem trazido por Gilman e Lewis (1996) a partir da Conferência Internacional sobre Ética no Governo realizada em 1994.

Segundo A. Carvalho (2011), um estudo realizado em nove países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 1997, enfatizava a necessidade de uma infraestrutura ética no serviço público, sustentada em oito elementos essenciais, são eles: compromisso político (apoio, exemplo e boa conduta por parte dos políticos); quadro jurídico eficaz (leis e regulamentos com padrões de comportamento e reforço); mecanismos eficientes de responsabilização (procedimentos administrativos, auditorias, avaliações de desempenho, consultas e mecanismos de fiscalização); códigos de conduta funcionais (declaração de valores, papéis, responsabilidades, obrigações, restrições); mecanismos de socialização profissional (educação e formação); apoio público à atividade (tratamento equitativo e justo, remuneração adequada e em segurança); existência de um órgão coordenador de ética; e sociedade civil ativa (fiscalizador das atividades do governo).

## 1.4 A Ética como Caminho

A partir do que foi apresentado, pode-se concluir que o comportamento ético nas organizações é esperado e exigido pela sociedade, e impõe que elas atuem com ética em todos os seus relacionamentos (Joaquim Manhães Moreira, 1999). No âmbito empresarial, a ética passou a assumir um peso crescente nas condições em que são geridas as organizações em geral e as empresas em particular, deixou de ser a expressão de uma atitude humanitária para representar uma condição, como qualquer outra, da atividade que desenvolvem. Ela passa a representar, cada vez mais, uma referência do grau de civilização dos diferentes povos (Oliveira, 2001).

A vida nas organizações e as relações sociais que se tecem repousam sobre valores implícitos ou explícitos que vão definir as regras de ação que guiarão os julgamentos e as condutas. Desta forma, nenhuma interação humana escapa ao domínio dessas regras, pois elas definem os imperativos normativos de ação (Chanlat, 1992). Contudo, a ética não pretende conceber o negócio ideal, o gestor perfeito, as regras exemplares que devem ser seguidas, mas sim, ajudar no presente a decidir da melhor maneira de lidar em situações conflituosas (Neves, 2008).

Diante disto, as organizações devem estar atentas às suas responsabilidades económicas e legais, mas também precisam estar atentas às suas responsabilidades éticas, morais e sociais (Dalazen et al., 2014). As boas organizações não são apenas aquelas que apresentam lucros, mas as que oferecem um ambiente moralmente gratificante, onde pessoas podem desenvolver seus conhecimentos técnicos e também as suas virtudes (Arruda, Whitaker, & Ramos, 2001). Contudo, para as organizações empresariais que acreditam, como colocado Friedman (1970), que o lucro seja a sua única responsabilidade social, que esta aconteça envolta de parâmetros éticos, como ressaltado pelo autor.

“As teorias sociológicas, a Sociologia das Organizações e a Doutrina Social da Igreja, em particular, indicam que adotar os padrões éticos de comportamento tornou-se fundamental nas organizações que querem ser competitivas hoje e no futuro” (M. O. Dias, 2014, p. 104). Então, ser uma organização ética, para Dalazen et al. (2014), ocorre quando se estabelece um equilíbrio aceitável entre seus interesses económicos e os interesses dos demais afetados, alcançando o respeito dos seus *stakeholders* ao atender as suas expectativas naquilo que seja diretamente relacionado com a responsabilidade social, envolvimento em atividades, práticas políticas e comportamentos.

É necessário que as organizações adquiram uma consistência ética sustentável por meio de uma relação de reforço mútuo entre organização, colaboradores e líderes, ou seja, indivíduos

íntegros colaboram para a desenvolvimento de organizações éticas, líderes exemplares promovem o comprometimento ético, e climas organizacionais éticos debelam as ações antiéticas e estimulam e reforçam a conduta ética. Igualmente, crucial é a criação de mecanismos de comunicação que sejam responsáveis pela dispersão e a promoção desses valores e princípios, e dos mecanismos de monitorização que assegurem a adesão das condutas aos padrões éticos (Rego et al., 2006).

A consistência ética dá-se quando todas as palavras e ações da organização levam as pessoas à conclusão que o mesmo conjunto de valores éticos é apropriado a qualquer momento. Quando a organização não consegue comunicar de modo eficaz aquilo que espera de seus colaboradores reduz-se a probabilidade de alcançar os resultados esperados. Os indivíduos precisam de informações, orientações e reforço, como também conhecer as posições, os padrões éticos da instituição e o que é considerado correto nas diversas situações encontradas. Além disso, necessitam sentir-se coerentes com tais exigências (Arruda & Navran, 2000).

Conhecer os obstáculos ao reconhecimento da existência de questões éticas pode contribuir para a tomada de decisão (Simões, 2015). Dispor de mecanismos de controlo ético e a perceção da sua eficácia parece realmente desempenhar um papel importante na melhoria da ética organizacional (Marques, 2018), entretanto, como dito por Simões (2015, p. 168), “mais do que é um ponto de chegada, agir de forma ética é um caminho, uma forma de estar com os outros que defende o bem-estar coletivo e individual”.

## **CAPÍTULO II – COMPROMETIMENTO ORGANIZACIONAL**

---

O comprometimento organizacional está entre os temas mais estudados nas últimas décadas. Parte do interesse pelo tema justifica-se pelas constantes mudanças ocorridas no ambiente de trabalho. Segundo J. A. Ribeiro e Bastos (2010), com o propósito de sobreviver, as organizações criam novas estruturas que permitam lidar com as agitações causadas pela instabilidade do mercado e pelos avanços tecnológicos, e sobretudo, precisam formar equipas comprometidas com seus objetivos e motivadas para aprender novas formas de fazer, para mudar hábitos e até mesmo valores.

No mundo do trabalho, o comprometimento é o atributo singular e exclusivo de uma equipa de determinada organização, que não pode ser copiado por outros concorrentes e que propicia tenacidade e vigor ao seu ânimo competitivo (J. A. Ribeiro & Bastos, 2010). Assim, o construto do comprometimento organizacional insere-se na longa tradição dos estudos que buscam identificar e compreender os fatores pessoais que determinam o comportamento humano.

Este capítulo pretende mostrar a evolução dos estudos sobre o tema até os dias atuais, a partir de um percurso histórico do desenvolvimento teórico e empírico do construto comprometimento, com ênfase, em especial, ao modelo Tridimensional de Meyer e Allen, (1991), a seguir, pela exposição dos principais antecedentes e consequentes do comprometimento organizacional, pelas críticas ao desenvolvimento do conceito e os estudos atuais, sendo finalizado com a perspectiva futura da investigação.

### **2.1 Percurso Inicial**

A rutura com as explicações tayloristas, efetivada pelos teóricos das relações humanas, foi o marco a partir do qual disseminaram construtos psíquicos, a impulsionar as investigações sobre motivação no trabalho que se tornou o eixo básico de investigação do comportamento do colaborador, na perspectiva psicológica (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1993).

Além das teorias motivacionais, surgiram e consolidaram-se tradições de investigação sobre construtos específicos, quer de natureza cognitiva ou afetiva, que foram adotados para explicar e prever o comportamento do colaborador. Entre estes construtos, os mais intensamente estudados foram o de satisfação e de comprometimento no trabalho (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1993).

Os psicólogos organizacionais estavam interessados em entender como e por que as pessoas se apegavam psicologicamente a vários aspectos e contextos do trabalho que realizavam. Assim, parte do interesse no comprometimento organizacional foi motivado pela busca de um melhor entendimento e capacidade de prever a rotatividade de colaboradores e pela crença de que estes fortemente comprometidos superariam aqueles com fracos comprometimento (Allen & Meyer, 2000).

O tema ocupou um espaço notório entre as inquietações dos investigadores em psicologia industrial/ organizacional (Rego & Souto, 2000), o que levou o comprometimento organizacional a ser estudado intensamente nos últimos 40 anos, com o objetivo principal de encontrar resultados que esclarecessem os níveis de comprometimento do indivíduo no trabalho (Simon & Coltre, 2012).

Provavelmente, esse interesse também ocorreu pelo acelerado ritmo das mudanças ocorridas durante esses anos nas organizações, envolvendo grandes questões como política e economia e questões diárias das organizações, como estrutura, modelos de gestão, busca contínua pela produtividade e excelência e a crescente presença da tecnologia nos modos de produção. Cenário que aponta a necessidade do comprometimento das pessoas envolvidas no mundo do trabalho (Camargo & Goulart Júnior, 2018).

O primeiro estudo relacionado com o comprometimento organizacional, segundo Simon e Coltre (2012), foi desenvolvido por Chester Barnard em 1938 e corroborado por James March e Herbert Simon em 1958 e Howard Becker em 1960. Os autores ressaltavam que vínculos fortes podem surgir quando as organizações acolhem as necessidades e expectativas dos colaboradores.

Howard Becker, notadamente no seu artigo *Notes on the Concept of Commitment*, publicado em 1960, descreveu o comprometimento como uma tendência do indivíduo em se envolver em linhas sólidas de atividade. Esse comprometimento foi chamado de *side bet* ou instrumental, que significava para ele que o indivíduo permanece na organização devido a custos e benefícios associados à sua saída. O comprometimento instrumental foi operacionalizado pelas escalas desenvolvidas por Ritzer e Trice em 1969 e por Hrebiniak e Alluto em 1972 (Medeiros & Enders, 1998).

Contudo, foi na década de 70 e início da década de 80 do século passado, período fortemente marcado pela investigação do comprometimento organizacional (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1998), que o "compromisso" foi tema de muita investigação realizada com vários focos

relacionados com o trabalho, a incluir sindicatos, ocupações, carreira, trabalho em si e organizações (Allen & Meyer, 2000, p. 286).

Em 1979, Richard Mowday, Porter e Steers validaram um instrumento de mensuração do comprometimento, o *Organizational Commitment Questionnaire (OCQ)*, uma escala com medidas de atitudes, no formato *Likert*, composto por 15 itens (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Em 1982, publicaram o seu clássico trabalho *Measurement of Organizational Commitment*, onde ressaltava a natureza afetiva do processo de identificação do indivíduo com os objetivos e valores da organização (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1993; Medeiros & Enders, 1998; Simon & Coltre, 2012).

Para Mowday et al. (1982, p. 27), o comprometimento organizacional “representa algo além da mera lealdade passiva a uma organização. Envolve um relacionamento ativo com a organização, de modo que os indivíduos estejam dispostos a dar algo de si mesmos, a fim de contribuir para o bem-estar da organização”.

Segundo os referidos autores, o comprometimento pode ser entendido sob a ótica comportamental e atitudinal. Na perspectiva comportamental, relata o processo pelo qual o indivíduo se conecta à organização e como lida com essa questão. Na perspectiva atitudinal, o comprometimento incide na consciência que o indivíduo tem a respeito da sua relação com a organização, na percepção de quanto são congruentes os valores e objetivos individuais e os valores e objetivos organizacionais (Mowday et al., 1979).

O trabalho de Mowday et al. (1982) foi um modelo dominante de investigação na área, centrado na identificação dos antecedentes do comprometimento, a consolidar uma estratégia de investigação que, basicamente, se dava pelo uso de dados quantitativos e análises estatísticas crescentemente sofisticadas (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1998). Assim, identificam quatro grandes conjuntos de variáveis dos antecedentes ou determinantes do nível de comprometimento organizacional: características pessoais, características relacionadas com o trabalho ou função, experiências no trabalho e características estruturais (Mowday et al., 1982).

Nos anos 80, começaram a surgir os primeiros textos de caráter mais reflexivo sobre o tema e o próprio livro de Mowday, Porter e Steers de 1982, salientava a necessidade de estudos longitudinais e que contemplassem atitudes e ações comprometidas (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1998).

E é também em 1982, que Yoash Wiener desenvolveu um trabalho expondo uma nova dimensão para o comprometimento organizacional, a dimensão normativa. Para o investigador,

indivíduos comprometidos mostram certos comportamentos, porque acreditam que é certo e moral fazê-lo (Medeiros & Enders, 1998).

Contudo, neste período, são os trabalhos de Morrow (1983), Meyer e Allen (1984) e Reichers (1985), que apontaram diretrizes e delinearão os caminhos futuros da investigação sobre comprometimento organizacional. Esses autores trazem duas grandes questões para o desenvolvimento da investigação neste domínio, a questão dos múltiplos focos e das bases do comprometimento organizacional (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1998).

Morrow (1983), numa revisão da literatura, identificou 30 formas de comprometimento no trabalho e apelou para um travão em novas construções, até que esses vários conceitos e suas medidas associadas pudessem ser avaliadas sistematicamente. Griffin e Bateman (1986, citados por Allen & Meyer, 2000) também alertaram para essa desordem conceitual, quando afirmaram que a depender do ponto de vista de alguém, o estudo do comprometimento poderia ser caracterizado por um ecletismo saudável ou uma fragmentação esquizofrénica.

Em 1985, Reichers colocou a necessidade de estudo em uma perspectiva múltipla, decompondo o comprometimento organizacional em facetas constituintes, e aponta como uma das omissões dos estudos a distância entre a definição científica e a percepção dos colaboradores sobre comprometimento, quando sugere que o desenvolvimento e o progresso da investigação procurem incluir essa tentativa de entender o compromisso do ponto de vista do comprometido (Reichers, 1985).

No ano anterior (1984), os professores canadenses John P. Meyer e Natalie J. Allen começaram a desenvolver diversos estudos e realizar uma análise de variância com diversas escalas. Desenvolveram, neste período, diferentes questionários para medir o comprometimento afetivo e o comprometimento de continuação ou instrumental, e em 1987, apoiados pelo trabalho de Yoash Wiener de 1982, incluíram a dimensão normativa (Simon & Coltre, 2012).

Sobre o comprometimento instrumental, os investigadores concluíram que as escalas de Ritzer-Trice e Hrebiniak-Alluto não mediam esse comprometimento como Becker conceitualizou em 1960, pois tinham uma correlação maior com o comprometimento afetivo do que com o instrumental. Assim, desenvolveram dois questionários diferentes: o *Affective Commitment Scale* - ACS, para aferir o comprometimento afetivo; e o *Continuance Commitment Scale* - CCS, para aferir o comprometimento instrumental ou *side bet* (Meyer & Allen, 1984).

Os estudos de Meyer e Allen chamavam a atenção para a natureza do vínculo de comprometimento, especificamente para o tipo de processo psicológico que estrutura a relação

do indivíduo com a sua organização (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1998), assim, concetualizaram o comprometimento como um estado psicológico que caracteriza a relação do colaborador com a organização e tem implicações para a decisão de continuar ou sair da mesma (Meyer & Allen 1991; Meyer, Allen, & Smith, 1993).

A preocupação com as bases do comprometimento aparecia também nos trabalhos de O'Reilly e Chatman de 1986 (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1998). Estes investigadores argumentaram que o vínculo psicológico entre o colaborador e a organização baseia-se, em conjunto: no interesse do funcionário em ter recompensas da organização – conformidade; orgulho em sua relação com o organização – identificação; e na congruência entre os valores do colaborador e os da organização – internalização (Allen & Meyer, 2000; Meyer & Herscovitch, 2001). Ou seja, a conformidade surge quando atitudes e comportamentos correspondentes são adotados para receber recompensas específicas; a identificação, quando um indivíduo aceite a influência para estabelecer ou manter uma relação satisfatória; a internalização, quando a influência é aceite porque as atitudes e comportamentos que estão a ser estimulados a adotar são congruentes com os valores existentes (Meyer & Herscovitch, 2001).

Porém, essas três bases propostas encontraram algumas dificuldades de validação empírica, especialmente na diferença entre identificação e internalização (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1998). Além disso, como a conformidade é positiva, e não negativamente associada com a rotatividade, não ficou claro como a conformidade avalia o compromisso com a organização (Allen & Meyer, 2000).

Apesar dessas dificuldades, os estudos de O'Reilly e Chatman de 1986 forneceram suporte para a estrutura tridimensional de sua medida de comprometimento (Meyer & Herscovitch, 2001) e assim, juntamente com outros estudiosos do tema, adotaram uma visão multidimensional do comprometimento, o que levou a diversos investigadores a examinar algumas das inconsistências na literatura do comprometimento (Allen & Meyer, 2000).

Então, nos anos 80, a literatura sobre o comprometimento organizacional passou por duas mudanças importantes e relacionadas. A primeira, que embora tenha sido caracterizada por várias visões unidimensionais, o comprometimento organizacional passou a ser reconhecido como uma atitude multidimensional de trabalho, e a segunda, e talvez mais crítica na literatura de comprometimento, foi a maior atenção ao construto e à sua mensuração (Allen & Meyer, 2000).

Assim, a visão de comprometimento organizacional como um fenómeno multidimensional consolida-se nos anos 90, e importantes trabalhos confirmam o valor das diretrizes apresentadas nos anos 80 (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1998). Entre os diversos estudos, uma atenção especial foi dada por parte dos investigadores do comprometimento organizacional, à validação do modelo desenvolvido por Meyer e Allen (Medeiros & Enders, 1998).

Talvez as características mais marcantes da investigação inicial sobre comprometimento organizacional é a grande variedade de definições (tabela 1) e a inadequada atenção para medir o desenvolvimento e os resultados empíricos mistos, que criaram uma situação muito confusa. Embora existisse consenso de que o comprometimento servia para reduzir a probabilidade de o indivíduo optar por deixar a organização, investigadores descreveram a natureza psicológica do compromisso de maneiras bastante diferentes. As várias definições corresponderam, algumas mais próximas que outras, a três temas gerais: apego afetivo, custos associados e sentimento obrigação (Allen & Meyer, 2000).

## TABELA 1

### Definições do comprometimento organizacional

---

“O compromisso surge quando uma pessoa, ao fazer uma aposta paralela, vincula interesses estranhos a uma linha de atividade consistente”. (Becker, 1960, p. 32).

“...um fenómeno estrutural que ocorre como resultado de transações individuais da organização e alterações nas apostas paralelas ou nos investimentos ao longo do tempo”. (Hrebiniak & Alutto, 1972, p. 556).

“...a força relativa da identificação de um indivíduo e do envolvimento em uma organização específica”. (Mowday et al., 1982, p. 27).

“O compromisso é definido como a totalidade das pressões normativas internalizadas para agir de maneira a atender aos interesses da organização”. (Wiener, 1982, p. 418).

“...o apego psicológico sentido pela pessoa pela organização refletirá o grau em que o indivíduo internaliza ou adota características ou perspetivas da organização”. (O'Reilly & Chatman, 1986, p. 493).

“...um estado psicológico, ou "mentalidade", que serve para vincular o funcionário à organização”. (Allen & Meyer, 2000, p. 290).

---

Fonte: Elaboração própria a partir da consulta *in loco* dos estudos citados.

Para Meyer e Allen (1997), nenhuma das definições utilizadas é mais correta ou aceite universalmente que as outras. O que difere entre elas é o tipo de comprometimento que está a ser definido. De maneira geral, todas as definições fazem referência ao facto de que o

comprometimento organizacional é uma força estabilizadora ou obrigatória, que direciona o comportamento (Meyer & Herscovitch, 2001).

O percurso de desenvolvimento do construto comprometimento contou com diversos outros investigadores que fizeram parte desse processo de construção e ajudaram a formar um grande arcabouço teórico e empírico sobre o tema. Todavia, o apego afetivo, os custos associados e o sentimento de obrigação representam as bases identificadas que levou o modelo de Meyer e Allen (1991) a ser um dos mais estudados até os dias atuais.

## **2.2 Modelo Tridimensional do Comprometimento de Meyer e Allen**

Em contraste com as investigações iniciais que consideram o comprometimento organizacional como uma construção unidimensional, Allen e Meyer (2000) argumentaram que esse estado psicológico poderia assumir três formas bastante distintas, e era melhor visto, como um construto multidimensional. Assim, o modelo tridimensional desenvolvido por estes autores, posicionou-se como a proposta mais consistente e sustentada no que diz respeito ao comprometimento organizacional (Rego & Souto, 2002).

A importância de adotar uma abordagem multidimensional para o estudo do comprometimento organizacional, é que este fornece uma compreensão mais completa do vínculo de uma pessoa com a sua organização (Meyer et al., 1993).

Assim, Meyer e Allen (1984), a partir dos estudos já existentes de Becker (1960), Mowday et al. (1982) e Wiener (1982), procuraram sintetizá-los e reunir em um mesmo modelo os três principais enfoques da investigação sobre comprometimento organizacional. De tal modo, o primeiro enfoque trouxe a noção de afeto para com a organização, que estimula o indivíduo a permanecer porque gosta, compartilha valores e envolve-se com os papéis organizacionais, tendo sido denominada de *affective commitment* - comprometimento afetivo. O segundo trouxe a ideia de continuar em determinado curso de ação após o cálculo dos custos envolvidos no afastamento, e foi chamado de *continuance commitment* - comprometimento de continuação ou “calculativo” e traduzido como instrumental. A terceira forma preconiza que o indivíduo permanece na organização por se sentir obrigado, após internalização das normas organizacionais, foi denominado de *obligation commitment* - comprometimento normativo (Meyer et al., 1993; A. C. de A. Rodrigues, 2009; A. C. de A. Rodrigues & Bastos, 2010).

As duas primeiras medidas de comprometimento desenvolvidas (afetivo e instrumental) foram utilizadas pela primeira vez na investigação publicada por Meyer e Allen em 1984, e o terceiro

(normativo), por Allen e Meyer em 1990 (Allen & Meyer, 1996). Ainda que todas as três formas de comprometimento possam estar relacionadas à possibilidade de um indivíduo permanecer em uma organização, a natureza do envolvimento da pessoa nessa organização pode diferir, a depender de qual tipo de comprometimento é predominante (Allen & Meyer, 2000; Meyer et al., 1993).

A intenção de permanecer na organização pode ocorrer por diferentes razões, mas a razão que demonstra possuir a maior associação com o desejo de estar vinculado à organização é a base afetiva, ligada à identificação e à internalização de normas e valores organizacionais (Antonio Virgilio Bittencourt Bastos & Menezes, 2010).

Assim, colaboradores cujas experiências dentro da organização satisfazem as suas necessidades básicas e estão condizentes com as suas expectativas, tendem a querer permanecer na organização e desenvolvem um apego afetivo mais forte (Meyer et al., 1993). Assim, um indivíduo afetivamente comprometido acredita nos objetivos e valores da organização, gosta de ser um membro e permanece porque deseja (Allen & Meyer, 2000).

O comprometimento instrumental é entendido como custos associados a deixar a organização, segundo Meyer e Allen (1997), indivíduos com comprometimento instrumental permanecem na organização porque necessitam das recompensas oferecidas. O indivíduo reconhece as perdas em consequência de uma eventual saída da organização ou sente que não tem alternativas interessantes fora dela (Rego & Souto, 2004b). Desenvolve-se então, em função do número e extensão dos investimentos que os indivíduos fazem em suas organizações e o grau em que eles sentem que têm alternativas de emprego (Allen & Meyer, 1993). Apresentar um forte comprometimento instrumental é estar ciente de que os custos de descontinuar a relação será alta. Assim, os colaboradores permanecem na organização porque têm que fazer isso (Allen & Meyer, 2000).

O desenvolvimento do comprometimento instrumental é, em certo sentido, mais simples, e em outro, mais complexo do que o comprometimento afetivo. Ele se desenvolve fortemente na medida em que existem condições que tornem a saída da organização onerosa, e que o indivíduo reconhece que esses custos existem. Porém, é difícil prever exatamente as condições específicas que invocam esse reconhecimento, provavelmente, são altamente peculiares aos indivíduos (Allen & Meyer, 2000).

O comprometimento em sua dimensão normativa surge quando o indivíduo interioriza as normas organizacionais por meio da socialização, ou quando recebe benefícios ou experiências

que o levam a sentir vontade de agir de forma recíproca (Rego & Souto, 2004b). Para Allen e Meyer (2000), refere-se ao grau em que o colaborador sente uma obrigação para com a organização e acredita que continuar na organização é a coisa certa e moral para se fazer.

Segundo Simon e Coltre (2012), são indicadores de comprometimento normativo: a obrigação do indivíduo em permanecer na organização, o facto de não achar certo deixar a organização mesmo sendo para ele vantajoso, o sentimento de culpa caso a deixasse, a lealdade, a obrigação moral do indivíduo para com as pessoas do seu trabalho e o sentimento de dever muito a organização.

Para Allen e Meyer (2000), a hipótese é que o comprometimento normativo se desenvolve, principalmente, através do processo de internalização durante a infância, ou seja, quando a família e/ou cultura proporciona experiências que reforçam a importância do compromisso com o empregador, provavelmente, o indivíduo terá um comprometimento normativo mais forte com a organização do que aqueles indivíduos que não estão expostos a tais experiências. Outra hipótese é que o comprometimento normativo pode se desenvolver em experiências dentro da organização e tornar-se mais forte à medida em que a organização investe em um colaborador e o mesmo se sente obrigado a retribuir.

É ainda de destacar que as três formas de comprometimento não são tipos separados de comprometimento organizacional, ou seja, o compromisso de um indivíduo com a organização não pode ser descrito como "afetivo", "normativo" ou "instrumental". Cada um sentirá comprometimento com a sua organização e, provavelmente, cada uma das formas em graus diferentes (Allen & Meyer, 2000).

Enquanto o comprometimento afetivo considera as ligações afetivas com a organização e insere-se no âmbito da afetividade, o comprometimento instrumental e o normativo representam dimensões cognitivas particulares da relação entre colaborador e organização, segundo Siqueira e Gomide Júnior (2004, citados por Demo, Martins, & Roure, 2013).

Apesar de todo o arcabouço teórico e empírico construído pelo modelo proposto por Meyer e Allen (1984), também surgiram questionamentos sobre essa tridimensionalidade, principalmente sobre o comprometimento afetivo e normativo, se esses deviam ser tomados como componentes diferentes, ou se o comprometimento instrumental deveria ser considerado como um construto unidimensional ou dividido em duas dimensões: a primeira, a percepção de sacrifícios causados pela saída da organização, e a segunda, a percepção de ausência de

alternativas atrativas de emprego fora da atual organização (Meyer & Herscovitch, 2001; Rego & Souto, 2004b).

Apesar desses questionamentos, as medidas dos três componentes foram desenvolvidas e consideradas psicometricamente sólidas, e os estudos analíticos fatoriais das escalas mostraram que eles medem construções relativamente distintas. Verificou-se também que as três escalas se ligam de maneira diferente com variáveis supostamente antecedentes de comprometimento (Allen & Meyer, 1990).

De um modo geral, há uma tendência em apoiar genericamente o modelo tridimensional de Meyer e Allen (Rego & Souto, 2004b), que continua a receber suporte empírico e a resistir às contingências amostrais e culturais, inclusive no contexto luso-brasileiro (Rego & Souto, 2004a).

O modelo tridimensional de Meyer e Allen (1991) foi desenvolvido para facilitar o entendimento do comprometimento com a organização de trabalho. Porém, existem inúmeros focos ou domínios com os quais as pessoas podem se sentir comprometidas nos aspetos da vida profissional e fora do trabalho (Meyer & Allen, 2000).

Assim, para Allen e Meyer (1990), uma conclusão lógica é que uma forma de comprometimento é tão útil quanto a outra. E o que os colaboradores fazem enquanto estão na organização é tão importante, se não mais importante, quanto o tempo que permanecem na organização. Assim, uma vantagem em distinguir os componentes do comprometimento não está relacionada com a sua capacidade de prever rotatividade, mas, nas suas consequências para o comportamento no trabalho (Allen & Meyer, 1996), a considerar que esta pode ter o potencial de influenciar a eficácia organizacional e o bem-estar dos colaboradores (Meyer & Herscovitch, 2001).

Desta forma, a busca pela compreensão do que suscita o comprometimento organizacional e quais são os seus impactos tem sido foco de diversas investigações, já que é através da compreensão desses antecedentes e consequentes que torna possível a sua gestão.

### **2.3 Antecedentes do Comprometimento Organizacional**

Para Meyer e Herscovitch (2001), houve uma questão que gerou muito interesse na investigação, a procura de como o comprometimento se desenvolvia. Contudo, os resultados das investigações não trouxeram respostas claras, seja pela falta de consenso na concetualização do próprio comprometimento ou pela falha em considerar as questões do processo. Então, o

conhecimento teórico e empírico de que o comprometimento organizacional é relevante para o desempenho individual e organizacional levou diversos investigadores a estudar os potenciais antecedentes do comprometimento organizacional (Rego & Souto, 2002).

Os antecedentes do comprometimento organizacional podem ser compreendidos como variáveis que, associadas e em interação com as expectativas e a percepção do indivíduo, provocam o comprometimento (J. A. Ribeiro & Bastos, 2010). Assim, conhecer os fatores preditores do comprometimento permite às organizações intervirem de forma a gerir um fenómeno de elevada importância para a sua sobrevivência e desenvolvimento (A. V. Bastos & Lira, 1997).

Contudo, os investigadores geralmente se detêm nas correlações entre comprometimento e potenciais variáveis antecedentes, sem muita consideração do porquê dessas variáveis influenciarem o comprometimento. Ainda que existam investigações meta-analíticas que ajudaram a identificar as variáveis que têm as relações mais fortes e consistentes com o comprometimento organizacional, não está claro por que algumas variáveis estão associadas e outras não (Meyer & Herscovitch, 2001).

Para explicar essa situação, é preciso considerar os fatores envolvidos no desenvolvimento do comprometimento, ou seja, distinguir os estados psicológicos que o acompanham. Assim, qualquer fator que contribua para o desenvolvimento do comprometimento, o faz através do seu impacto em um ou mais estados psicológicos que vinculam um indivíduo a um curso de ação relevante para um determinado alvo, a ser possível distinguir entre antecedentes de comprometimento afetivo, de instrumental e normativo (Meyer & Herscovitch, 2001).

Diversos antecedentes do comprometimento têm sido identificados, a incluir características pessoais, características do trabalho/ função, experiências no trabalho e características estruturais (Mowday et al., 1982). A literatura indica ainda, aspetos extra organizacionais significativos, tais como: a percepção de alternativas de emprego e as atitudes percebidas pelos grupos de referência (família e amigos) sobre a organização (Dornstein & Matalon, 1989).

As características pessoais, quando correlacionadas com o comprometimento organizacional, tendem a apresentar resultados bastante contraditórios. De modo geral, verificou-se que as relações das variáveis sociodemográficas, como a idade, ocupação, sexo e educação, não são nem fortes, nem consistentes em qualquer uma das suas dimensões (Meyer & Allen, 1991, 1997).

Segundo Simon e Coltre (2012), essa correlação tende a ser reduzida, no entanto, o maior comprometimento associa-se à maior idade, maior tempo na organização, maior nível ocupacional e maior remuneração. Correlações positivas dessas variáveis são maiores quando avaliadas na dimensão afetiva do comprometimento.

Para Allen e Meyer (1993), a existência de correlações entre idade e comprometimento pode ter três explicações: os mais velhos serem mais comprometidos com as organizações devido à maturidade; ou por terem ou perceberem experiências mais positivas nas organizações do que os mais jovens; ou por existirem diferenças geracionais. Assim, colaboradores mais velhos, por exemplo, podem apresentar níveis maiores de comprometimento afetivo, pelo facto de ter uma maior satisfação com o desenvolvimento das suas funções e por desfrutarem de melhores cargos, que justificam a sua permanência na organização (Meyer & Allen, 1984).

Contudo, Meyer e Allen (1997) alertaram sobre a necessidade de cautela, na interpretação de estudos que utilizaram variáveis baseadas no tempo (por exemplo, idade e tempo no cargo), como medidas antecedentes do comprometimento instrumental, a considerar que os resultados obtidos nos diversos estudos são mistos. Isso ocorre pelo facto de que para alguns colaboradores, a perceção sobre os custos de sair da organização aumenta à medida que envelhecem e aumenta a sua estabilidade organizacional, e para outros, os custos podem realmente diminuir, quando a experiência e as habilidades aumentam, e conseqüentemente, elevam-se os níveis de empregabilidade.

Para Siqueira e Gomide Junior (2004, citados por Simon & Coltre, 2012), fatores que influenciam a dimensão instrumental são as posições alcançadas na organização, os privilégios no trabalho, os benefícios oferecidos aos colaboradores mais antigos e os planos de reforma.

Para Mathieu e Zajac (1990), as variáveis demográficas, apesar de exercerem um papel relativamente secundário, podem ter algum impacto ao nível do comprometimento organizacional, por exemplo, as habilitações literárias possuem uma correlação negativa com o comprometimento organizacional, a considerar que o maior nível de habilitações tende a estar associado a mais alternativas de trabalho, e o estado civil relaciona-se com o comprometimento na medida que tende a ser maior entre pessoas casadas.

Segundo estes autores, além dessas características pessoais, variáveis como: estados da função, características do trabalho, relação grupo/ líder, características organizacionais, motivação e satisfação no trabalho, são fatores que podem melhorar o comprometimento organizacional (Mathieu & Zajac, 1990).

Rego e Souto (2002), baseados em múltiplos contributos, afirmam que entre os antecedentes que mais explicam de forma positiva o comprometimento normativo e, principalmente, o afetivo são: a afetividade positiva, a liderança transformacional, o apoio organizacional percebido, o acolhimento da gestão às sugestões dos colaboradores, o apoio dos colegas e supervisores, a clareza do papel, a receção de *feedback* sobre o desempenho, as funções enriquecedoras/ desafiantes, a percepção de valores organizacionais humanizados, visionário e socialmente responsável, e as percepções de justiça; e que a maior parte destes antecedentes correlacionam-se nula ou negativamente com o comprometimento instrumental.

Indivíduos que sentem que a organização e os líderes os tratam de modo justo, respeitador e com apoio, tendem a desenvolver a dimensão afetiva, ou seja, o sentimento de justiça, tendem a denotar fortes laços afetivos e normativos, e menores índices de comprometimento instrumental (Rego & Souto, 2004a). Como evidenciado por Allen e Meyer (2000, p. 292), “os funcionários sentirão comprometimento afetivo na medida em que consideram que a organização os tratou de maneira justa - principalmente no que se refere aos princípios de justiça processual”.

Para estes investigadores, o comprometimento afetivo se desenvolve com base em experiências de trabalho que representam dois temas centrais: apoio e justiça organizacional, e importância e competência pessoal, assim ele será mais forte entre os indivíduos que percebem que a organização valoriza, cuida e os apoia. Além disso, também levantam a hipótese de que o comprometimento afetivo é mais forte entre os que sentem que fazem contribuições importantes para a organização e que as suas ideias são valorizadas e confiáveis e que estão a trabalhar em um ambiente que lhes permite aumentar o seu sentido de competência (Allen & Meyer, 2000).

A partir de uma análise da literatura, Guest (1991, citado por Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (1994) refere que dois conjuntos de antecedentes parecem ter implicações significativas para a gestão ou políticas organizacionais que procurem suscitar ou ampliar o comprometimento. O primeiro conjunto seria a importância de trabalhos ajustados às expectativas dos indivíduos, e o segundo, o desenho do trabalho, a considerar que o comprometimento parece ser maior entre os que ocupam cargos com maior propósito, que envolvem maior responsabilidade e possibilidade de autoexpressão.

O estudo de A. V. Bastos e Lira (1997, p. 59) corrobora com uma dessas perspetivas, quando afirma que “ter as suas expectativas avaliadas como atendidas no momento de construção inicial

do vínculo com a organização destaca-se como o mais forte preditor do comprometimento organizacional”.

A percepção da oferta de oportunidades de crescimento e progresso profissional (promoção e/ou treino) também se integra fortemente com maiores níveis de comprometimento, bem como, a definição do próprio trabalho executado, com espaço significativo, variedade e autonomia na execução das tarefas, de forma a enriquecer os cargos e diminuir fatores que geram tensão, como a sobrecarga (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1994).

Numa tentativa de síntese, Camargo e Goulart Júnior (2018) relacionaram diversas variáveis encontradas como antecedentes do comprometimento organizacional: valores pessoais, clima social, bases de poder, conflitos de relacionamento, conflitos de tarefa, longevidade no trabalho, dimensões de organização positiva, estilos interpessoais, vínculos contratuais, centralidade do trabalho, desenvolvimento de carreira, empregabilidade, formação e desenvolvimento, segurança no emprego, remuneração e benefícios, avaliação da empresa, interesses ocupacionais, presença de deficiência, características sociodemográficas.

Simon e Coltre (2012) também relacionaram os principais antecedentes que mantêm relação com o comprometimento organizacional: admissão, área funcional, benefícios, competência pessoal, estado civil, ética protestante do trabalho, idade cronológica, lotação, mérito e participação nos lucros, natureza do trabalho, nível educacional, oportunidade de crescimento e promoção, política de reconhecimento e recompensas, recrutamento e seleção, sexo, tempo de serviço, formação e qualificação.

Assim, para ampliação do nível de comprometimento nas organizações, Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (1994) sugere algumas recomendações: (a) implementar ações na organização do trabalho, rever níveis de centralização, hierarquização, participação e formalização; (b) possibilitar trabalhos que visem o desenvolvimento de equipes e facilitar a coordenação de esforços dos indivíduos e grupos dentro das organizações; (c) dar atenção ao conjunto de práticas relativas ao ingresso do colaborador na organização, para que as suas expectativas sejam realísticas e atingíveis; (d) trabalhar os valores trazidos pelos indivíduos que têm impacto no seu comprometimento, quer pelas práticas de seleção, quer pelas estratégias de socialização formais e informais; além de equacionar o conflito trabalho-família-lazer.

Outras recomendações acrescentadas por A. V. Bastos e Lira (1997) são: implementar sistemas de avaliação e promoção (com percepção de equidade e justiça das políticas de promoções) e compensações/ benefícios; desenvolver processo de seleção acurado; oferecer formação e

qualificação para o trabalho; proporcionar o reconhecimento e as recompensas com justiça e equidade nas remunerações.

Deve-se ainda destacar que nem sempre as medidas gerais, aplicadas indistintamente a todos, serão capazes de garantir mudanças significativas no nível de comprometimento do colaborador com a organização (Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1994).

Para Dessler (1996, citado por A. V. Bastos & Lira, 1997), a criação do comprometimento requer um programa administrativo abrangente, composto de um pacote de práticas administrativas concretas e políticas de pessoal. Em sua inexistência, os esforços relativamente unidimensionais (programas de aumento de qualidade ou planos de incentivo) estão predestinados ao fracasso. Como pontuado por Meyer e Allen (1997, p. 88), “as práticas específicas não operam isoladamente”.

Ressalta-se ainda, que o desenvolvimento do comprometimento não se trata apenas de projetar a combinação de políticas de gestão de pessoas mais apropriadas. A questão principal é como essas políticas são percebidas pelos colaboradores, como são realmente implementadas e experienciadas. Os gestores, portanto, precisam se preocupar não apenas com o *design* dessas políticas, mas também com a maneira como elas são praticadas para atender às necessidades dos diferentes grupos de indivíduos presentes na organização (Kinnie, Hutchinson, Purcell, Rayton, & Swart, 2005).

Weckler e Lawrence (1991, citados por A. V. Bastos & Lira, 1997) oferecem uma lista de aspectos fundamentais para uma cultura de comprometimento: filosofia de gestão de mútua confiança e respeito; liderança forte e com uma visão clara sobre o que a organização pode ser; elevados níveis de participação do colaborador nas tomadas de decisão; organização do trabalho em equipes; cargos enriquecidos ou ampliados; política de compensação estruturada sobre níveis de habilidades e desempenho do colaborador; estruturas organizacionais leves; forte compromisso com a qualidade e aperfeiçoamento contínuo.

Por fim, a lista de variáveis com potencial para influenciar o comprometimento é longa (Becker, Klein, & Meyer, 2008), contudo, para Camargo e Goulart Júnior (2018), existem lacunas nesse campo de estudo, como: a necessidade de mais investigações sobre os fatores (internos e externos) que levam um indivíduo a emitir e manter o comportamento comprometido; e sobre as políticas e práticas de gestão de pessoas que favoreçam ou promovam o comprometimento dentro dos contextos de trabalho.

## 2.4 Consequentes do Comprometimento Organizacional

Embora grande parte dos estudos sobre comprometimento organizacional tenha como objetivo a investigação sobre os antecedentes ou preditores do comprometimento organizacional, alguns estudos foram desenvolvidos a fim de detetar as consequências do comprometimento dos indivíduos (Simon & Coltre, 2012).

Os consequentes são manifestações da conduta do indivíduo resultantes do tipo e da intensidade do comprometimento que ele desenvolve no contexto do trabalho (J. A. Ribeiro & Bastos, 2010). Assim, o interesse no comprometimento organizacional baseia-se na evidência de que dele derivam diversas atitudes e comportamentos importantes, ou seja, consequências comportamentais, como: assiduidade, intenção de abandonar a organização, abandono, pontualidade, atitudes em face da mudança, desempenho individual e organizacional, comportamentos de cidadania, negligência (Allen & Meyer, 1996, 2000; Meyer & Herscovitch, 2001; Rego & Souto, 2002; Simon & Coltre, 2012), satisfação no trabalho, suporte organizacional percebido, produtividade, qualidade de serviço, racionalização retrospectiva, ajuste pessoa-trabalho, alternativas de trabalho, investimentos e obrigações (Shagholi, Zabihi, Atefi, & Moayedi, 2011).

É importante salientar que, por um lado, a complexidade na relação comprometimento e comportamento no trabalho tem como ponto central o facto do comprometimento poder assumir diferentes formas (Meyer & Herscovitch, 2001), e por outro, que o relacionamento de um colaborador com uma organização ocorre quando todas as três formas de comprometimento (afetivo, instrumental e normativo) são consideradas em conjunto. Em que cada uma se desenvolve como resultado de diferentes experiências e com diferentes implicações para o comportamento no trabalho, segundo Meyer et al. (1993).

A soma líquida desse comprometimento para com a organização reflete cada um desses estados psicológicos separáveis, portanto, a ligação entre o comprometimento e comportamento no trabalho pode variar em função da força dos três componentes (Allen & Meyer, 1990), ou seja, espera-se que cada um dos três componentes tenha um padrão diferente de consequências comportamentais (Allen & Meyer, 2000). E para Allen e Meyer (1996, 2000), é a geração de diferentes consequências comportamentais, um dos traços mais marcantes desse modelo tridimensional.

A evidência teórica e empírica existente sugere que, de facto, cada dimensão tende a se desenvolver de forma relativamente independente, na base de diferentes antecedentes e por via

de diferentes processos (Allen & Meyer, 1996, 2000; Meyer & Herscovitch, 2001). Há assim, a necessidade de um olhar mais cauteloso para as implicações dos diferentes estados psicológicos no comportamento (Meyer & Herscovitch, 2001).

A correlação negativa entre o comprometimento organizacional e a intenção de deixar a organização é detetada nas dimensões instrumentais e normativas, embora a dimensão afetiva apresente correlação mais forte (Meyer & Allen, 1997). Embora todas as três formas de comprometimento devam ser negativamente associadas à rotatividade (Meyer et al., 1993), os investigadores alertaram que nem todas as formas de comprometimento são iguais e que as organizações preocupadas em manter os colaboradores através do compromisso devem considerar cuidadosamente a natureza do comprometimento que instilam (Meyer & Allen, 1991).

Com essa correlação negativa, poder-se-ia concluir que para uma organização que visa desenvolver uma força de trabalho estável e duradoura, qualquer tipo de comprometimento seria suficiente. Contudo, como o objetivo de retenção de indivíduos geralmente está vinculado ao objetivo de melhorar o desempenho, a dimensão instrumental não seria útil, e que ao contrário, verificou-se que o comprometimento instrumental apresentava uma significativa correlação com o absentismo voluntário (Meyer & Allen, 1997), que segundo Simon e Coltre (2012), se refere às ausências ao trabalho por vontade própria ou por motivos que o indivíduo tem controlo.

Além da rotatividade, os diferentes estados psicológicos têm efeito sobre o desempenho. Indivíduos afetivamente comprometidos “vão além” do previsto, ao contrário daqueles que vêem a organização como obrigação ou pelos custos associados (Meyer & Allen, 2004). A considerar que o comprometimento afetivo resulta da ligação emocional à organização, é imaginável que os indivíduos afetivamente comprometidos estejam motivados a contribuir mais fortemente para a organização (Rego & Souto, 2004b).

Assim, diante da dimensão afetiva do comprometimento, o indivíduo assume uma postura positiva e ativa diante do trabalho e da organização, que pode ser vista e sentida pela felicidade em dedicar a sua carreira na organização, pela perceção dos problemas organizacionais como seu, pelo forte sentido de integração, pelo vínculo emocional e pelo imenso significado pessoal que a organização lhe proporciona (Simon & Coltre, 2012).

Pessoas instrumentalmente comprometidas não terão nenhuma tendência para desempenhos que ultrapassem o mínimo esperado, aliás, podem resultar comportamentos de trabalho pouco

desejáveis (Rego & Souto, 2004b). Desta forma, pode-se esperar que se correlacione negativamente com a tendência de se envolver em comportamentos que são positivos do ponto de vista da organização (Meyer et al., 1993).

Em relação ao comprometimento normativo, Allen e Meyer (2000) levantam a hipótese que ele está positivamente relacionado com o desempenho no trabalho e que provavelmente os indivíduos envolvidos farão contribuições positivas para a organização. No entanto, como os sentimentos de obrigação não trazem consigo os mesmos sentimentos de entusiasmo e envolvimento que o comprometimento afetivo, presume-se que essas relações positivas serão mais modestas em magnitude. Essa discussão mostra que o efeito de um componente do comprometimento será influenciado pelo nível dos outros dois.

Outras investigações (por exemplo, Grahan, 1991, Organ, 1988, citado por Meyer & Allen, 1997) também encontraram alta correlação entre o comprometimento em sua dimensão afetiva e o comportamento de cidadania na organização, que abrange o comportamento extra função, como: disponibilizar-se para ajudar os colegas, ser voluntário em outras atividades, ter iniciativa para sugerir soluções para os problemas, entre outros. O comprometimento em sua dimensão normativa também apresenta correlação positiva com o comportamento cidadão de forma mais fraca que a afetiva. E na dimensão instrumental não se identificou nenhuma relação com atitudes de altruísmo ou de cooperação (Meyer & Allen, 1997).

Apesar de toda a discussão sobre a importância do comprometimento, duas situações se destacam. A primeira é trazida por Meyer e Herscovitch (2001), quando afirmam que na maioria das vezes o comprometimento dos membros de uma dada organização é desejável, contudo, pode haver situações em que isso não seja desejável ou possível. Há organizações que trabalham em condições altamente instáveis nas quais não podem garantir emprego a seus colaboradores mais leais e eficazes, o que torna difícil comprometê-los a trabalhar em direção às metas organizacionais. No entanto, sugerem que as organizações encontrem objetivos alternativos e relevantes para os colaboradores, de forma que os objetivos organizacionais, também os sirva, como instrumentos importantes no desenvolvimento de habilidades comercializáveis.

Como referenciado por Dessler (1996, citado por A. V. Bastos & Lira, 1997) a forma mais poderosa para garantir a execução adequada do trabalho é sincronizar as metas organizacionais e individuais, e garantir que ambas sejam essencialmente as mesmas, de modo que, ao procurar realizar as suas próprias metas, o indivíduo também realize as metas organizacionais.

A segunda situação é apresentada por Randall (1987), quando expõe que níveis elevados de comprometimento nem sempre trazem vantagens para a organização e para os indivíduos. A organização pode perder a flexibilidade e se sentir sobrecarregada com profissionais demasiadamente zelosos, e pode se tornar vulnerável a uma diversidade de comportamentos antiéticos e ilegais. Os indivíduos, por sua vez, podem sofrer uma série de problemas pessoais, familiares, sociais e relacionados com o trabalho.

Em resumo, para Simon e Coltre (2012), a investigação sobre comprometimento organizacional revela que, entre suas consequências, há muito mais pontos positivos do que negativos, uma vez que, o comprometimento pode levar a comportamentos desejáveis, e não é apenas benéfico para as organizações, mas também para os próprios indivíduos.

É de salientar, que as investigações direcionam-se mais para os antecedentes do comprometimento, porém, não menos relevante, evidencia-se também a necessidade de mais estudos sobre as consequências do comprometimento, tanto para os resultados organizacionais e relações de trabalho, como para os próprios colaboradores (Camargo & Goulart Júnior, 2018).

## **2.5 Críticas ao Desenvolvimento do Construto**

O comprometimento organizacional mantém-se entre os tópicos mais investigados no domínio do Comportamento Organizacional. Porém, uma revisão abrangente da literatura mostra a emergência de diferentes perspectivas: visões unidimensionais e multidimensionais, atitudinais e comportamentais, sob naturezas distintas, com foco em diferentes instâncias, como organização, trabalho, equipa, carreira e sindicato (A. C. de A. Rodrigues, 2009).

Conceituar o comprometimento organizacional continua a ser ainda uma tarefa difícil, mesmo após décadas de investigação. A falta de consenso em relação ao seu significado é evidente desde os primeiros estudos apresentados e nas medidas elaboradas para a sua verificação empírica (A. C. de A. Rodrigues, 2009), o que dificulta a compreensão do fenómeno e elaboração de ações estratégicas dentro das organizações na busca do comprometimento dos indivíduos em seus trabalhos (Camargo & Goulart Júnior, 2018).

Assim, baseados em diversos estudos (Balsan et al., 2015; T. E. Becker et al., 2008; Menezes, Aguiar, & Bastos, 2016; A. C. de A. Rodrigues & Bastos, 2010; Solinger, Olffen, & Roe, 2008), pode-se afirmar que os problemas ou as principais críticas em relação ao construto comprometimento organizacional e ao modelo hegemónico giram em torno da ampliação

excessiva do conceito, da dimensionalidade do construto e da validade empírica, mutuamente influenciadas entre si.

Os inúmeros estudos sobre comprometimento têm se constituído baseados em significados nem sempre convergentes. Essa pluralidade de definições tem tornado, ao longo de décadas de investigação, em um construto cada vez mais polissêmico, complexo e multifacetado (Menezes et al., 2016). Diversidade preocupante que foi alertada por diversos investigadores (Morrow, 1983; Allen & Meyer, 2000).

Embora se constate a necessidade de um elevado grau de conhecimento e sistematização do fenómeno para o desenvolvimento eficiente de uma teoria, é evidente que as diferentes perspectivas teóricas ainda não acederam a construção de um conceito de comprometimento organizacional mais acurado e bem delimitado (Menezes et al., 2016).

Os conceitos são classificações carregadas de significados que formam os blocos de construção da ciência necessários para o progresso da ciência organizacional, e quando são malformados podem influenciar negativamente toda a ação científica. A inadequada especificação do conceito leva ao desenvolvimento de investigações confusas, que dificultam o progresso do conhecimento (Osigweh, 1989).

Mowday et al. (1982) consideram que a heterogeneidade concetual do comprometimento incide principalmente na dicotomia entre atitude e comportamento, e referem Staw (1977) e Salancik (1977), como proponentes do comprometimento comportamental. E segundo A. C. de A. Rodrigues (2009), a união das duas abordagens, na tentativa de expandir o conceito de comprometimento e contemplar diferentes concetualizações previamente desenvolvidas, foi apresentada por Meyer e Allen (1991).

Segundo Menezes et al. (2016), a abordagem atitudinal destaca a natureza do processo de identificação do indivíduo com objetivos e valores da organização e foca-se nas possíveis atitudes que predisõem futuros comportamentos de comprometimento, e na abordagem comportamental, o comprometimento se manifesta fundamentalmente em comportamentos ou atos, sendo as cognições elementos que fortalecem esse vínculo.

Segundo Benkhoff (1997, citado por Menezes et al., 2016), para obter uma visão clara do comprometimento na abordagem comportamental, deve-se considerar o que os colaboradores fazem, em vez das suas opiniões e sentimentos. Para Salancik (1977), uma pessoa comprometida não é aquela que somente expõe o seu desejo de permanecer no emprego, mas a que age proativamente em defesa dos interesses da organização.

Assim, enquanto a abordagem atitudinal examina as crenças, afetos e intenções de comportamentos que se direcionam a um objeto, sendo os comportamentos uma consequência das atitudes, a abordagem comportamental considera que as pessoas comprometem-se com ações, e as atitudes são concebidas a partir de comportamentos, como desempenho e proatividade (Menezes et al., 2016).

A polarização de concepções distintas sobre a natureza do comprometimento organizacional com base nestas abordagens, tem feito com que pouca atenção esteja a ser concedida a integração entre atitudes e comportamentos de comprometimento, apesar do reconhecimento na literatura da necessidade contínua de integrá-las em futuras investigações (Menezes et al., 2016). Facto assinalado por Mowday et al. (1982), quando consideram que mais importante do que saber se os processos envolvidos no comprometimento começam com atitudes ou comportamentos, é reconhecer que o desenvolvimento do fenómeno envolve inter-relações entre atitudes e comportamentos ao longo do tempo.

Um outro ponto importante que esclarece o caminho percorrido na elaboração do conceito de comprometimento é analisar as transformações nas demandas organizacionais (A. C. de A. Rodrigues & Bastos, 2010). Em meados do século XX, quando surgiu o conceito de comprometimento, havia o interesse das organizações na retenção de profissionais capacitados e motivados, contudo, a partir do final do século XX, com novas relações de trabalho estabelecidas, esvaziamento das organizações e propagação do conceito de competências, a busca de permanência do colaborador deu lugar, gradativamente, à necessidade de bons desempenhos, qualidade do trabalho e resultados em prol da organização (A. R. O. de Barros, 2007).

Assim, por muito tempo, o interesse em investigar a rotatividade e a permanência fez com que o desenvolvimento do construto fosse guiado pela pergunta: o que faz o indivíduo continuar na organização? E o seu conteúdo foi ampliado na tentativa de encontrar a resposta mais completa possível. A seguir a mesma lógica para os dias atuais, novas dimensões deveriam ser incorporadas ao conceito de comprometimento com as mudanças ocorridas no contexto de trabalho. De tal modo, seria oportuno especular que também tenham transformado o conceito de comprometimento. Assim, o indivíduo comprometido, que até o final do século XX estava associado à ideia de permanência, passa a aliar a noção de participação ativa para a organização na atualidade (A. C. de A. Rodrigues & Bastos, 2010).

Outra dificuldade da dispersão conceitual do comprometimento organizacional é sua associação com outros construtos, como: envolvimento, identificação cidadania organizacional, contrato psicológico e lealdade. Além da associação mais comum, a de permanência, ora como parte do construto, ora como consequência (Menezes et al., 2016).

Assim, a quantidade elevada de estudos e as tentativas de ampliação dos limites conceituais podem ter levado ao surgimento de novas dimensões sem o devido cuidado, especialmente por decorrerem de processos de operacionalização e validação de novos instrumentos de mensuração (Morrow, 1983), ou seja, diversas escalas foram propostas e poucos investigadores se preocuparam em avaliar as suas propriedades psicométricas antes de investigar a sua relação com variáveis antecedentes e consequentes (Mowday et al., 1982).

Em relação ao modelo de Meyer e Allen (1991), a medida de comprometimento desenvolvida nasceu como uma opção às escalas anteriores, na busca de maiores validade e confiabilidade (A. C. de A. Rodrigues & Bastos, 2010). Contudo, apesar de ter significado um avanço, ainda não é um consenso na área (A. C. de A. Rodrigues, 2009). Os problemas empíricos apresentados levam alguns estudiosos (A. C. de A. Rodrigues, 2009; A. C. de A. Rodrigues & Bastos, 2010; Solinger et al., 2008) à conclusão de que o modelo é inconsistente e que as bases afetiva, normativa e instrumental não podem ser consideradas componentes do mesmo fenómeno atitudinal, e fundamenta a proposta de concetualização do comprometimento organizacional para um modelo unidimensional.

O comprometimento é largamente visto como multidimensional na literatura, mas as definições mais recentes de comprometimento (como, Meyer & Herscovitch, 2001) apresentam a essência do comprometimento como unidimensional. A falta de consenso em relação à dimensionalidade vem das múltiplas perspetivas estudadas, dos vários alvos, das múltiplas bases e dos múltiplos estados psicológicos que podem caracterizar o comprometimento. Apesar dessas múltiplas perspetivas, antecedentes, metas e interpretações, a essência do comprometimento é ser um conceito singular, ou seja, o comprometimento, definido como vínculo ou força, é um conceito unidimensional que pode resultar e ser moldado por múltiplos fatores, orientados para vários alvos e vivenciados de várias maneiras com resultados diferentes (Becker et al., 2008).

Para Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (1998) a confusão em torno das possíveis bases do comprometimento é marcante no modelo de Meyer e Allen (1991), como apontado pelo *Handbook of Organizational Measurement* elaborado por Price (1997), que afirma que nem em todos os estudos dos autores, as medidas de comprometimento apresentaram padrões de

convergência e validade discriminante. Ou seja, os resultados da análise fatorial confirmatória oferecem suporte para a visão de três componentes de comprometimento, contudo, os resultados não são consistentes entre as duas amostras, e o comprometimento afetivo e normativo são fortemente correlacionados. Essa alta correlação aponta que estes conceitos não são distintos. Já o comprometimento instrumental não apresenta resultados claros e precisam ser drasticamente revistos. Essa constatação foi observada em diferentes investigações (Cooper-Hakim & Viswesvaran, 2005; Ko, 1996; Meyer & Herscovitch, 2001; Rego & Souto, 2004b).

**TABELA 2**

Diversidade de dimensões identificadas do comprometimento organizacional

MODELOS		
Quantidade de dimensões	Dimensão	Autores
Unidimensional	<i>Side bet</i> ou instrumental	H. S. Becker (1960)
	Identificação afetiva	Mowday, Steers e Porter (1979)
	Normativo Afetiva	Wiener (1982) Solinger, Van e Roe (2008)
Bidimensional	Integração / Introjeção	Gouldner (1960)
	Compromisso de valor / Compromisso de permanecer	Angle e Perry (1981)
	Comprometimento ativo / Passivo	Bar-Hayim e Barman (1992)
Multidimensionais	Compromisso de valor / Compromisso de continuidade	R. C. Mayer e Schoorman (1992, 1998)
	Alienativo / Calculativo / Moral	Etzioni (1961)
	Coesão / Continuação / Controlo	Kanter (1968)
	Conformidade / Identificação / Internalização	O'Reilly e Chatman (1986)
	Moral / Calculativa / Alienante	Penley e Gould (1988)
	Afetivo / Normativo / Continuação (Instrumental)	Meyer e Allen (1991)
	Afetivo / Continuidade / Moral	Jaros, Jemier, Koehler e Sincich (1993)
Múltiplas dimensões	Internalização / Afetivo / Continuação / Conformidade	Delobbe e Vandenberg (2000)
	Afetiva / Futuro comum / Normativa / Sacrifícios avultados / Escassez de alternativas / Ausência psicológica	Rego (2003)

Fonte: Elaboração própria a partir de H. S. Becker (1960); R. C. Mayer e Schoorman (1992, 1998); Menezes et al. (2016); Meyer e Allen (1991); Meyer e Herscovitch (2001); O'Reilly e Chatman (1986); Wiener (1982).

Portanto, as bases afetiva e normativa tendem a apresentar relações semelhantes com diferentes variáveis, enquanto que a base instrumental apresenta relações na direção contrária ou não significativas (A. C. de A. Rodrigues, 2009), ou seja, a dimensão instrumental estaria relacionada à permanência do colaborador na organização, mas não necessariamente a comportamentos esperados de um colaborador comprometido (Solinger et al., 2008).

Tal resultado é congruente com a meta-análise realizada por Cooper-Hakim e Viswesvaran (2005), que concluem que a escala da base instrumental estaria a avaliar outro construto que não o comprometimento e sugerem que seja realizada uma investigação mais aprofundada, a fim de avaliar a adequação desse fator como componente do comprometimento organizacional. Solinger et al. (2008) vão mais além e sugerem a retirada da base instrumental do comprometimento organizacional, como também afirmam que o comprometimento seria mais bem representado como uma manifestação puramente afetiva.

Essa constatação frente a base instrumental do comprometimento revela que ações normalmente indicadas para aumentar o nível de comprometimento (suporte organizacional, justiça, liderança transformacional, funções desafiantes, clareza do papel, entre outras) apresentam relação nula ou negativa, ou seja, uma organização que pretendesse monitorizar os níveis de comprometimento dos seus colaboradores, observaria que as mesmas ações que estariam a fortalecer o comprometimento afetivo contribuiriam para a diminuição do comprometimento instrumental, e vice e versa (A. C. de A. Rodrigues, 2009).

Verifica-se que, a base instrumental se comporta de forma divergente das demais, exceto para duas variáveis: intenção de abandonar a organização e abandono efetivo ou rotatividade. E que quatro variáveis com as quais o comprometimento instrumental estabelece relação positiva podem ser consideradas como indesejáveis: comportamento de negligência, absentismo, conflito família-trabalho e stress. Portanto, conclui-se que o modelo tridimensional é um bom preditor da rotatividade (A. C. de A. Rodrigues, 2009).

A preocupação com a base instrumental já tinha sido avultada por Meyer, Stanley, Herscovitch e Topolnytsky (2002), quando ressaltam a necessidade de continuar a investigar como o comprometimento instrumental se desenvolve, a considerar que este apresenta correlação inexistente ou mesmo negativa com comportamentos desejáveis no trabalho. E o interesse em seu desenvolvimento deve ser estimulado por um desejo de evitar criar o comprometimento instrumental e buscar aumentar o comprometimento afetivo.

Apesar de toda preocupação com a base instrumental, Becker et al. (2008) ressaltam que o comportamento no trabalho depende de vários fatores não relacionados com o comprometimento, portanto, não é novidade que o comprometimento organizacional se relaciona mais fortemente com os comportamentos de natureza mais discricionária e, negativamente com comportamentos contraproducentes no trabalho. Assim, comprometimento instrumental é bem diferente do afetivo e do normativo, porém, essa diferença não é grande o

suficiente para justificar ser definido como uma construção distinta, separada do comprometimento.

Assim, apesar de existir hegemonia do modelo tridimensional proposto por Meyer e Allen (1991), os investigadores ficaram restritos pelas lacunas resultantes dos inúmeros estudos, não necessariamente congruentes. Nesse contexto, verifica-se o retorno do estudo do comprometimento como conceito unidimensional, e concomitante, o surgimento de novos conceitos que visem sobrepor os limites do modelo tridimensional e tornar os estudos mais precisos (Camargo & Goulart Júnior, 2018).

## **2.6 Estudos Atuais**

As últimas décadas, o comprometimento organizacional continuou a ser alvo de investigação em uma agenda distante de ser esgotada, o que o tornou um dos mais importantes fenómenos psicossociais da área do trabalho e das organizações (E. E. da C. e Silva & Bastos, 2010). Esta importância é mantida dentro do campo de estudos da Psicologia Organizacional e do Trabalho, e da Gestão de Empresas, e tende a crescer quando se consideram as características atuais do mundo do trabalho, que demandam colaboradores cada vez mais comprometidos, independentemente da fragilidade nas relações colaborador-organização-trabalho e da valorização de carreiras autônomas e dos projetos empreendedores (Camargo & Goulart Júnior, 2018).

Perante os problemas enfrentados na investigação sobre o comprometimento e, principalmente, em relação ao modelo dominante de Meyer e Allen (1991), iniciaram-se esforços em duas direções, solucionar o problema da sobreposição entre as bases afetiva e normativa e buscar uma solução para as contradições entre as bases afetiva e instrumental. Estas linhas de investigação deram origem a dois novos conceitos: o consentimento e o entrincheiramento organizacional, segundo Magalhães e Macambira (2013).

O consentimento organizacional é uma redefinição da base normativa de Meyer e Allen (Magalhães & Macambira, 2013). Esse construto tem um dos seus pilares teóricos na literatura sociológica, onde o vínculo entre indivíduo e organização é visto a partir de uma perspectiva que enfatiza as relações de controlo e autoridade que levam o colaborador a obedecer ou a cumprir o papel esperado de subordinado (Pinho, Bastos, & Rowe, 2015).

O consentimento é formado por duas dimensões que melhor definem o construto, a obediência cega e a aceitação íntima (E. E. da C. e Silva & Bastos, 2010). A obediência cega corresponde

a comportamentos associados ao cumprimento automático de ordens sem uma avaliação ou julgamento a seu respeito, ou ainda, a realização do trabalho mesmo quando não se compreende o seu significado. A aceitação íntima é pertinente ao cumprimento de normas e regras colocadas em função de uma concordância autêntica (Magalhães & Macambira, 2013).

A origem do termo submissão situa-se nos estudos de Weber sobre a autoridade, e a partir desse referencial, é possível dizer que o indivíduo tem internalizado um papel de submissão ao patrão, à chefia. Para colaboradores de menor escolaridade, com níveis mais simples de ocupação, aliados a poucas oportunidades de emprego, favorece realmente a uma conduta subserviente (Pinho et al., 2015).

O outro conceito que surge é o de entrincheiramento na carreira, que segundo A. C. de A. Rodrigues (2009), foi apresentado pela primeira vez por Carson, Carson e Bedeian em 1995. Para esses autores o entrincheiramento é um construto multidimensional composto por três componentes, o investimento na carreira, os custos emocionais e a limitação de alternativas, que se traduz na disposição de um indivíduo a permanecer em sua carreira devido aos investimentos feitos, aos custos emocionais ligados à mudança e à percepção de poucas alternativas fora de seu campo de atuação (Carson, Carson, & Bedeian, 1995).

A. C. de A. Rodrigues (2009), o define como uma tendência do indivíduo a permanecer por conta das possíveis perdas de investimentos e a custos associados à sua saída e por perceber poucas alternativas fora da organização, ou seja, o indivíduo fica na organização por acreditar que há escassas alternativas fora dela, além da possível perda de questões como estabilidade, remuneração e benefícios.

Nesta condição, a decisão por parte do colaborador de permanecer vinculado à organização implica na aceitação conflituosa das condições de trabalho, da cultura organizacional e das políticas de gestão correntes, ou seja, é uma escolha que essencialmente leva em conta o menor dano imediato (Camargo & Goulart Júnior, 2018) e indica a possibilidade de que nem todas as pessoas que permanecem na organização estão, na verdade, comprometidas com ela (Bastos, 2009, citado por Balsan et al., 2015).

Deste modo, a permanência ou não do indivíduo na organização deve ser vista como uma consequência do comprometimento, e não como uma dimensão que o compõe, a considerar que a permanência do profissional na organização pode ser explicada por muitas variáveis que vão para além do comprometimento (Balsan et al., 2015). Para Solinger et al. (2008), colaboradores comprometidos podem sair da organização por diversos motivos (melhores oportunidades,

circunstâncias familiares), enquanto colaboradores não comprometidos podem ficar na organização por situações financeiras ou por falta de oportunidades no mercado de trabalho.

O entrincheiramento organizacional possui três dimensões: ajustamento à posição social (APS), arranjos burocráticos impessoais (ABI) e limitação de alternativas (LA) (A. C. de A. Rodrigues, 2009). A dimensão APS é referente aos investimentos do indivíduo e da organização que surgem como indispensáveis para um desempenho adequado das funções e adaptação do comportamento do colaborador. A dimensão ABI é referente ao envolvimento e estabilidade das receitas financeiras que seriam perdidas com a saída da organização. Por fim, a dimensão LA indica que o colaborador não consegue imaginar outras oportunidades de trabalho fora da organização (Camargo & Goulart Júnior, 2018).

Segundo Carson e Carson (1997), as reações do colaborador entrincheirado estão ligadas ao seu grau de satisfação: indivíduos entrincheirados e satisfeitos inclinam-se a contribuir construtivamente, a aumentar a estabilidade da força de trabalho e a reduzir assim, a rotatividade. Por outro lado, indivíduos entrincheirados e insatisfeitos, procuram se envolver em estratégias de enfrentamento para gerir o stress associado ao entrincheiramento, através do enfrentamento, lealdade passiva, ou negligência, que inclui absentismo, aumento de erros e ineficiência. Outra forma de lidar com a insatisfação seria sair da organização, opção nem sempre adotada devido às consequências dessa decisão.

De entre os fatores que colaboram para que um indivíduo entrincheirado permaneça na organização estão o medo do estigma associado ao seu afastamento, do desistir do estatuto alcançado, da limitação de empregabilidade e a descrença acerca dos ganhos financeiros após o afastamento (Carson et al., 1995). Assim, “o vínculo estabelecido entre indivíduo e organização não inclui desejo, mas sim necessidade” (A. C. de A. Rodrigues, 2009, p. 72).

Para reforçar esse novo conceito, A. C. de A. Rodrigues (2009), em seu estudo, afirma que testes dos modelos de covariância entre o comprometimento instrumental e o entrincheiramento organizacional fornecem as primeiras evidências de sobreposição entre os construtos, e confirmam que ambos se referem a um mesmo fenómeno psicossocial, o que corrobora com a proposta de reestruturação do comprometimento organizacional, com a retirada da base instrumental.

A partir dos estudos encontrados atualmente (como, Becker et al., 2008; Camargo & Goulart Júnior, 2018; Jesus & Rowe, 2015; Magalhães & Macambira, 2013; Menezes et al., 2016; A. C. de A. Rodrigues & Bastos, 2010; Schlindwein & Olea, 2018; E. E. da C. Silva & Bastos,

2010), verifica-se que se mantém a supremacia do modelo de Meyer e Allen, concomitantemente as críticas ao desenvolvimento do construto e a produção de novas propostas para alguns dos seus questionamentos. Essa realidade só reforça a necessidade de manutenção e atualização de uma agenda de investigação, que efetivamente busque superar as lacunas existentes e encontrar caminhos mais assertivos para o comprometimento organizacional.

## **2.7 Futuro da Investigação**

Estudar e compreender o comportamento humano dentro do contexto de trabalho configura-se como um grande desafio, a considerar que envolve características subjetivas individuais e complexas interações humanas. E entender como esse fenómeno do comprometimento ocorre e quais as situações e condições envolvidas torna-se ainda mais difícil quando a explicação e compreensão do conceito ainda se encontra em processo de construção, não havendo consenso sobre o mesmo (Camargo & Goulart Júnior, 2018).

Assim, as dificuldades ainda encontradas no estudo do comprometimento organizacional colaboram para a permanência dos estudos sobre o tema, principalmente, por visar a unificação do conceito e, conseqüentemente, universalização, a evitar assim, erros metodológicos e de aplicabilidade dos dados encontrados, para que a teoria se aproxime ainda mais da prática, e possa embasar e auxiliar as ações dos profissionais da área de gestão de pessoas em uma atuação mais efetiva dentro das organizações (Camargo & Goulart Júnior, 2018).

Para Becker et al. (2008), o compromisso no local de trabalho é mais importante agora do que nunca e, portanto, há uma necessidade profunda de prosseguir ainda mais no conhecimento com uma agenda científica consistente para produzir algo de valor duradouro para as comunidades académicas e profissionais.

De um modo geral, uma agenda de investigação futura gira em torno da falta de clareza e precisão da definição do comprometimento organizacional. A literatura sobre comprometimento organizacional ainda demanda estudos teóricos e empíricos que procurem propor e testar a interação entre diferentes variáveis atitudinais e comportamentais para a construção de uma definição operacional mais coesa sobre o fenómeno (Menezes et al., 2016).

Para essa pulverização de conceitos e a falta de limites mais claros entre comprometimento organizacional e outros construtos, Menezes et al. (2016) referem que é preciso primeiramente, definir que conceitos de menor escopo devem agregar ao de comprometimento, e em segundo,

verificar a possível sobreposição entre comprometimento e outros construtos que são utilizados para definir vínculos entre indivíduo e a organização, a considerar que é importante que o construto seja caracterizado não somente em relação aquilo que ele é, mas, essencialmente, que o afaste daquilo que ele não é. Atualmente, as investigações que procuram testar a validade discriminante desse atributo diante de outros tipos de vínculos sociais estabelecidos ainda são insuficientes.

Assim, o facto de ser um conceito antigo, causador de muitas investigações e desenvolvimento metodológico, e ao mesmo tempo, um construto em formação, denso em confusão conceitual e limites não estabelecidos, impacta na validade e confiabilidade de suas medidas. Deixando claro que as inconsistências empíricas não são frutos de falhas operacionais, a considerar que a etapa antecedente, a construção teórica/ conceitual do comprometimento, ainda não foi concluída (A. C. de A. Rodrigues, 2009).

Um ponto reconhecido pelos teóricos é o facto do comprometimento ser um processo que se desenvolve ao longo do tempo, no entanto, os investigadores o analisaram maioritariamente como uma construção estática (Becker et al., 2008). Assim, estudos como o de Antonio Virgílio Bittencourt Bastos (1993), Mathieu e Zajac (1990) e Mowday et al. (1982), destacaram a necessidade de uma agenda de investigação que aborde estudos longitudinais para avaliar como o vínculo entre colaborador e organização se forma e se mantém com o tempo.

Becker et al. (2008) também sugerem algumas questões que devem entrar na agenda de investigação, entre elas: como termina ou declina o comprometimento; o comportamento contraproducente no trabalho; o desempenho no trabalho com inclusão de aspetos como adaptabilidade, resiliência, criatividade e inovação; a influência das práticas de gestão orientadas ao comprometimento; e a influência que uma força de trabalho comprometida tem na eficácia organizacional. Agenda essa que possibilite a construção de saberes e instrumentos que possam orientar e embasar as políticas e práticas de gestão de pessoas, como sugerido por Camargo e Goulart Júnior (2018).

Por fim, passados mais de quatro décadas e após diversos investigadores (p. ex., Antonio Virgílio Bittencourt Bastos, 1993; Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 1993; Morrow, 1983; Mowday et al., 1982) estabelecerem importantes agendas de investigação sobre o comprometimento organizacional, muitos dos pontos trazidos naquele momento não foram respondidos até hoje. A falta de uma trajetória consensual no estudo do comprometimento

ocasionou uma aglomeração de informações, por vezes, confusas e desconectadas, sendo basilar hoje a conclusão dessa agenda concetual.

## **CAPÍTULO III – EDUCAÇÃO, ÉTICA E COMPROMETIMENTO**

---

A educação tem sido considerada um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal, social, económico e cultural das pessoas. O impacto e as transformações que causa na sociedade, acaba por levar a uma ampla discussão sobre o tema, nos mais diversificados meios, (político, económico, académico). Assim, na busca para compreender os processos de ensino-aprendizagem, bem como, a forma como as diferentes nações encaram-na como um bem público, mostra a visão de mundo que almeja uma determinada sociedade.

Inicialmente, neste capítulo, será apresentado o desenvolvimento dos sistemas educativos do Brasil e de Portugal, a partir dos normativos legais instituídos nos últimos séculos que levaram a organização atual dos seus sistemas. Em seguida, sem pretensão de aprofundar, será pontuado o encontro entre os dois países na construção de uma gestão democrática e autónoma, temas estes, que induzem a construção de uma educação com princípios e valores que se coadunam com a ética, um dos focos desta investigação. Na última parte do capítulo pretende-se fazer uma síntese integradora dos temas do estudo, através da aproximação da educação, ética e comprometimento.

### **3.1 Sistema Público de Ensino**

Nas últimas décadas vêm a ocorrer importantes alterações na organização e na administração da educação empreendidas por diversos países, que segundo E. J. G. de Carvalho (2014), corresponde à emergência de um novo conceito de governança, como resultado do processo de (re)definição do papel do Estado e de (re)orientação de suas práticas, tendo por referência os novos modelos de gestão pública, que envolvem descentralização, reforço da autonomia e ampliação da participação social.

A partir da década de 1990, vários países promoveram alterações significativas no papel do Estado e nos processos de decisão política e de administração da educação. Amparado pelo pelos novos modelos de gestão pública, as reformas empreendidas na educação levam a remodelação dos órgãos de gestão da escola, ao aumento das competências e das responsabilidades dos estabelecimentos de ensino, com a justificativa de modernização, melhoria da qualidade, maior eficiência, transparência, eficácia, flexibilidade e qualidade. Entretanto, existem evidências de que elas também contêm motivações políticas, económicas e

sociais e fazem parte de um quadro de reinvenção do sistema de gestão pública que têm como objetivos responder às exigências da globalização económica e financeira; reduzir a dívida pública; assegurar a legitimidade dos governos democráticos; e satisfazer as exigências do cidadão-consumidor (E. J. G. de Carvalho, 2014).

Estas modificações também sofrem influências das organizações internacionais (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre outros) na formulação e legitimação das propostas, particularmente por meio de documentos produzidos e do auxílio técnico e financeiro, que acabam por transformar, uniformizar e homogeneizar as linhas de ação da política educativa, independentemente do contexto em que os países estejam situados (E. J. G. de Carvalho, 2014).

Entretanto, o processo de elaboração das políticas públicas de educação caracteriza-se por um sistema complexo de regulações promovido por diferentes níveis e pessoas que perseguem objetivos, interesses e estratégias distintas. A regulação resulta, então, dos cruzamentos, complementaridades ou contradições de diferentes lógicas (Batista, 2014).

Assim, a partir das transformações ocorridos no final do século XX e início do século XXI, torna-se importante conhecer os marcos legais da evolução do sistema de ensino no Brasil e em Portugal, para que seja possível compreender a sua forma de organização nos dias atuais. Sem ter a pretensão de aprofundar nos aspetos políticos e culturais, bem como nas críticas aos sistemas existentes, espera-se que esse processo evolutivo mostre o caminho que se quer percorrer na educação, para que seja possível realizar um debate mais ampliado sobre a ética e o comprometimento na educação.

Contudo, é importante salientar, que a legislação reguladora no Brasil e em Portugal apresentam discrepâncias na sua forma de condução. No Brasil, tanto o governo central, como os governos locais emitem legislação reguladora, sendo mais comum a homologação de leis. Os decretos, por sua vez, são instrumentos homologados por chefes executivos, geralmente, sem a devida apreciação de outros poderes, e os pareceres, geralmente, tem como objetivo esclarecer e/ou dar direcionamento à uma situação particular sobre lei homologada. Em Portugal, o governo central emite a legislação reguladora, sendo as leis consensuais, oriundas de grandes debates e com o envolvimento de parlamentares, os decretos-leis passam pelo crivo de pessoas de notórios saber na sociedade, e são mais comuns do que propriamente as leis, e os pareceres são mais utilizados para recomendar mudanças quando da elaboração de um dado decreto-lei (R. M. Silva, 2018).

### 3.1.1 Evolução da Educação no Brasil

A história da educação brasileira iniciou-se em meados de 1549, quando o Brasil colônia do império Português, recebeu os primeiros padres Jesuítas por meio da Companhia de Jesus chefiada pelo Padre Manoel de Nóbrega, que tinha como objetivo expandir a fé cristã e a educação dos índios, em busca de conquistar novos fiéis para a Igreja Católica (Freitas & Leite, 2016).

A chegada dos jesuítas no Brasil não trouxe apenas religiosidade, moral e costumes europeus, mas também, métodos pedagógicos. Estes foram, por pelo menos duzentos anos, os únicos educadores existentes no Brasil, com papel destacado na educação, na catequese dos índios e dos colonos, e na organização burocrática da nascente sociedade brasileira (David, Melo, Soares, & Moiana, 2014), com oferta de educação pública de cunho religioso (Manfio & Costa, 2019). Desta forma, a inserção do Brasil no mundo ocidental ocorreu através de um processo que envolve três aspetos relacionados entre si: a colonização, a educação e a catequese (Saviani, 2019).

A presença dos jesuítas durou até 1759, quando o então chamado Marquês de Pombal, extinguiu as escolas jesuítas e os expulsou da colônia. Extinguindo, assim, o único sistema de ensino existente. Contudo, vale ressaltar, que a influência da educação jesuítica não se deu somente durante o período em que a Companhia esteve no Brasil, mas ultrapassou períodos e deixou tradições, conhecimentos e noções daquela forma de educação (David et al., 2014).

A partir deste momento, as reformas implementadas pelo Marquês de Pombal aconteceram no Brasil colônia depois de aproximadamente 30 anos de ocorridas em Portugal. Foram criadas aulas régias de Grego, Latim e Retórica (restritas à elite) e a Vila Pombalina com o objetivo de controlar os indígenas (David et al., 2014). A finalidade principal estava centrada no Estado e no controlo do processo educacional (Manfio & Costa, 2019).

Em resumo, no início do século XIX, a educação no Brasil era praticamente inexistente, havendo uma total descontinuidade do trabalho educacional (David et al., 2014). A alteração deste cenário só veio ocorrer com a chegada do Príncipe Regente, Dom João VI, ao Brasil em 1808, quando significou um redesenho nas relações políticas, que entre outras, levou a uma preparação de um novo modo de educar os súditos para essa realidade, que incluía a vida na corte, o serviço real e a burocracia estatal (Paula & Nogueira, 2017).

O Príncipe Regente iniciou a reforma na educação e criou os cursos de Medicina, Cirurgia, Matemática, Agricultura, Desenho, Química, entre outros. Contudo, a preocupação com a

educação era restrita ao ensino superior e profissional, com vista a atender às necessidades existentes da corte portuguesa, principalmente, as de cunho militar (Boaventura, 2009).

Com o retorno da Família Real em 1821 para Portugal, e a proclamação da independência do Brasil por D. Pedro I em 1822, a primeira Constituição foi promulgada (1824), onde foi estabelecida a criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras, e garantido o ensino primário a todos os cidadãos, sendo esta, preferencialmente, ofertada pela família e pela Igreja (Teixeira, 2008). Contudo, apesar da existência de decretos e leis para expansão das escolas no país, não houve o cumprimento das medidas previstas, mantendo-se a educação aos moldes pombalinos (David et al., 2014).

Em 1834, por meio de uma emenda à Constituição, houve a reforma que deixava o ensino elementar, secundário e de formação de professores a cargo das províncias, foi o primeiro ato de descentralização, que fomentou a criação de liceus, enquanto o poder central ficava responsável pelo ensino superior (David et al., 2014).

Em 15 de novembro de 1889, o país proclama a República, levando a mudanças significativas no sistema político e econômico, entre elas: a abolição do trabalho escravo, a ampliação da indústria, o deslocamento de pessoas do meio rural para centros urbanos, além do abandono do modelo do parlamentarismo franco-britânico, em proveito do presidencialismo norte-americano. Em 24 de fevereiro de 1891, foi definida a nova Constituição do país (Senado Federal, n.d.), que na educação fez seguir os princípios do novo regime, ou seja, centralização, autoritarismo e formalização (David et al., 2014), todavia, estabeleceu a separação entre Estado e Igreja no que se refere à educação, uma vez que o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais era laico (Teixeira, 2008).

Na década de 1920, grandes iniciativas e reformas educacionais ocorreram, principalmente em decorrência da ausência de um sistema de educação pública organizado. Entretanto, a crise econômica mundial de 1929, repercutiu sobre a economia brasileira, durante o período da segunda República, e induziram a transformações na educação (David et al., 2014).

Então, a partir de 1930, na Era Vargas, apareceram reformas educacionais mais modernas, imbuídas da necessidade de desenvolver uma sociedade urbana e industrial (David et al., 2014). Logo após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, seguido pela criação legal de um Sistema Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação, órgão consultivo máximo para assessorar o Ministério da Educação (Bittar & Bittar, 2012).

Contudo, desde 1932, a educação foi palco de manifestações ideológicas opostas que vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores que pretendiam manter a hegemonia na condução da política nacional de educação; de outro lado, os setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, que propunha uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos quinze anos de idade (Bittar & Bittar, 2012).

Em 1934 foi promulgada uma nova Constituição, e o direito à educação, com o corolário da gratuidade e da obrigatoriedade, tomou forma legal (Bittar & Bittar, 2012), e levou a avanços significativos na melhoria da qualidade da prestação da atividade educacional pelo Estado, com a destinação de recursos dos orçamentos para a sua concretização, como também, para o auxílio daqueles que não possuíam condições de frequentar o ensino, mesmo nos estabelecimentos oficiais (Teixeira, 2008).

Todavia, a vigência da última constituição foi logo interrompida com o golpe de Estado que instituiu a ditadura de Vargas denominada de Estado Novo (1937-1945). Uma nova Constituição, a de 1937, foi adotada no Brasil, quando transformou em ação supletiva, o que antes era dever do Estado na educação (Bittar & Bittar, 2012). Essa Constituição foi inspirada no modelo polonês, e visava atender aos interesses políticos dominantes, unindo a educação a valores cívicos e económicos, e fortalecer a centralização dos sistemas educacionais (Manfio & Costa, 2019).

O período do Estado Novo foi considerado autoritário, o que acabou por barrar o avanço da educação brasileira (David et al., 2014). Destaca-se, que desde o início da Era Vargas, a conceção da educação como problema nacional serviu para justificar a intervenção cada vez maior do Governo aos diferentes níveis de ensino, ampliando-se gradualmente a centralização do aparelho educacional, que veio acompanhado da difusão de princípios uniformes da disciplina moral e cívica, a tornar a escola um instrumento de disseminação do nacionalismo (Xavier, 2005).

Foi durante o Estado Novo que o governo editou uma das reformas mais duradouras do Sistema Educacional Brasileiro, as chamadas Leis Orgânicas do Ensino, editadas de 1942 a 1946, que estabeleceram o ensino técnico-profissional; incorporaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), além de algumas reivindicações contidas no manifesto de 1932: gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; planeamento educacional dos sistemas por parte dos

demais entes federados; recursos para o ensino primário, com definição da contribuição dos demais entes; referências à carreira, remuneração, formação e normas para preenchimento de cargos do magistério e da administração (Bittar & Bittar, 2012).

A queda do Estado Novo e a retoma da democracia desencadearam um potente movimento de reestruturação do sistema de ensino, com ampliação do debate pela reformulação legislativa, com defesa da descentralização administrativa e do reconhecimento da autonomia dos estados e municípios (Xavier, 2005). Assim, a quarta Constituição (1946), consagrou os direitos e garantias individuais, assegurou a liberdade de pensamento, reafirmou o direito de todos à educação obrigatória e gratuita do ensino primário e previu, pela primeira vez, a elaboração de uma lei específica para a educação brasileira (Bittar & Bittar, 2012).

Ainda em um contexto político de disputas, no início dos anos 60, após 13 anos de conflitos ideológicos e de lutas pela educação pública brasileira, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro), que incorporou os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão da escolaridade obrigatória (Bittar & Bittar, 2012; David et al., 2014).

Ressalta-se que durante o período de 1930 a 1964 rivalizaram-se dois projetos de nação para o Brasil, o nacional populista, que defendia a industrialização do país à base do esforço nacional, sem comprometer a sua soberania, e o projeto das oligarquias tradicionais, ligadas ao setor agrário exportador, especialmente à economia cafeeira paulista que previa o desenvolvimento económico subordinado à liderança dos Estados Unidos da América (Bittar & Bittar, 2012).

Neste período, também ocorreram várias reformas educacionais no Brasil sem que fosse resolvido o secular problema do analfabetismo e da garantia de pelo menos quatro anos de escolaridade para todas as crianças. Na década de 60 existia quase 40% de pessoas analfabetas no país, e uma postura retórica e omissa do Estado no cumprimento efetivo das leis que ele próprio normatizava (Bittar & Bittar, 2012).

Seguidamente, em 1964, ocorre a revolução que marca o início do regime militar brasileiro. Período controlado com mão de ferro, que objetivava de facto, assegurar a continuidade da ordem socioeconómica, segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006). Durante esse período, houve a promulgação de mais uma Constituição, em 24 de janeiro de 1967 (Senado Federal, n.d.), e posteriormente, da sua emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, que alterou profundamente as disposições relativas ao direito à educação, entre elas a substituição da

liberdade de cátedra, por uma liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério (Teixeira, 2008).

A política educacional da ditadura militar provocou mudanças estruturais na história da escola pública brasileira. A primeira mudança foi a reforma Universitária em 1968, que foi inspirada no princípio de organização da universidade norte-americana, e instituiu, por um lado, um modelo da eficiência e produtividade e, por outro, o controlo sobre as atividades académicas. Outra mudança foi a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei nº 5.692/1971, de 11 de agosto, que ampliou a escolaridade obrigatória mantida pelo Estado de quatro para oito anos (Bittar & Bittar, 2012).

Segundo Bittar e Bittar (2012), para a maioria dos estudiosos, a expansão ocorrida neste período foi acompanhada pela diminuição da qualidade de ensino, e a mudança realizada no ensino fundamental tinha o propósito de conferir caráter terminal e de diminuir a demanda sobre o ensino superior, acabando com o ensino médio de caráter formativo, com base humanística, para fornecer uma profissão aos jovens que não pudessem ingressar na universidade. Além de que, na escola era obrigatória a Educação Moral e Cívica, disciplina de caráter doutrinário, que além de justificar a existência dos governos militares, veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira, e na qual o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado.

Assim, a política educacional do regime militar, abrangeu ao longo dos seus vinte e um anos de duração, todos os níveis de ensino, modificou a sua fisionomia e provocou mudanças, algumas das quais visíveis ainda nos dias de hoje (Ferreira Jr. & Bittar, 2006). Para Saviani (2008), entre elas, estão: a vinculação da educação pública aos interesses e necessidades do mercado; o favorecimento da privatização do ensino; a implementação de uma estrutura organizacional que se consolidou e se encontra em plena vigência; e a institucionalização da pós-graduação.

No decorrer da década de 80, frente a decadência, económica e política do regime militar, o movimento pró-democracia foi impulsionado, e ao final da década, no contexto da Assembleia Nacional Constituinte, após intenso processo de debate e organização dos mais diversos segmentos da sociedade política e da sociedade civil, o Brasil promulgou a sua nova Constituição (1988), denominada de Constituição Cidadã (Bittar & Bittar, 2012; MEC, 2014), vigente até os dias atuais.

Em seus dispositivos transitórios, modificados pela Emenda Constitucional 14/1996, determina um prazo de dez anos para a universalização do ensino e a erradicação do analfabetismo. Diversos dispositivos foram sendo criados, entre eles: o SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico (1990); CNE – Conselho Nacional de Educação (1995); FUNDEF - Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental (1996), chamado de FUNDEB nos dias atuais; e a nova LDB (1996) (David et al., 2014).

A elaboração desta nova Constituição com a participação da sociedade civil na sua elaboração, foi um momento histórico para o país e de fortalecimento da educação enquanto direito social (Manfio & Costa, 2019). Com ela, a escola pública passa a vislumbrar a possibilidade de mudanças em sua organização, sendo o gestor um dos principais agentes que necessita mudar as suas ações e partilhar responsabilidades, a considerar que o seu papel é de inserir-se na comunidade escolar e possibilitar a divisão das atividades, descentralizando o poder no contexto escolar (G. da Silva, Silva, & Santos, 2016).

Ressalta-se que a transição política para a democracia, que marcou o fim da ditadura militar no Brasil, decorreu de forma conservadora, mantendo traços estruturais da formação histórica brasileira. A partir da década de 90, principalmente entre os anos de 1995 a 2002, o Governo vigente adotou medidas neoliberais no âmbito do capitalismo globalizado, e a escola pública brasileira continuou a crescer quantitativamente, mas a ineficiência do ensino permaneceu (Bittar & Bittar, 2012).

Uma das principais medidas educacionais desenvolvida por esse governo foi o desencadear do processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, prevista na Constituição Brasileira de 1988 (Bittar & Bittar, 2012), quando foi estabelecido uma concepção de educação pautada nos princípios democrático, inclusivo e participativo. Assim, destaca-se o direito a uma educação que possibilite oportunidades a todos os envolvidos e expresse, sob a forma da lei, a gestão democrática, que considera o respeito ao próximo, a liberdade de opinião e valorização dos agentes envolvidos no cotidiano educacional (G. da Silva et al., 2016).

No entanto, baseado na concepção neoliberal e na visão de Estado mínimo, a educação, a partir da década de 1990, foi sendo um espaço para projetos e programas na perspectiva de gestão gerencial, sendo o governo idealizador das políticas públicas e os setores sociais (públicos e privados) responsáveis pela sua efetivação (G. da Silva et al., 2016).

Ressalta-se que a gestão gerencial é um novo modelo de administração, caracterizado pela busca da eficiência, da qualidade e da produtividade, entre outros aspetos (S. de Araújo & Castro, 2011), criado em resposta ao esgotamento do modelo burocrático weberiano. O modelo gerencial (*managerialism ou public management*) foram introduzidos inicialmente e com mais vigor em alguns países do mundo anglo-saxão (Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia), e depois, gradualmente, na Europa continental e Canadá (Abrucio, 1997).

Para G. da Silva et al. (2016), na educação brasileira a aplicação deste novo modelo teve a intenção de aprimorar a qualidade do ensino e de utilizar mecanismos de descentralização e autonomia. Entretanto, para estes autores, diferentes estudos, como exemplo o de Hypólito (2008), apontaram que a gestão gerencial vai contra as perspectivas defendidas pela gestão democrática, por considerar que ela não favorece a educação pública de boa qualidade e amplia a racionalização dos recursos e a responsabilização da comunidade escolar e local pelas atividades financeiras. Em outra palavra, a concetualização de descentralização defendida na gestão democrática é oposta à descentralização da gestão gerencial.

Mais recentemente, mudanças no Governo levaram a alterações no perfil da educação, principalmente o ensino superior no país (Bittar & Bittar, 2012). No entanto, duas heranças fundamentais foram continuadas entre os governos: o crescimento da privatização do ensino superior, inclusive sob a modalidade de concessão de bolsa de estudo, e a política de oferta de formação docente, predominantemente por escolas particulares e sob a forma de educação à distância – EaD (Evangelista, 2012).

Diante deste cenário apresentado, o que se verifica no Brasil é que desde a aprovação da LDB, mesmo que garantidos princípios norteadores como descentralização, qualidade, eficiência e equidade, estes não são efetivados. A política de autonomia e descentralização administrativa, por falta de condições adequadas, acabou por beneficiar ao crescimento surpreendente da atuação das redes privadas dentro do setor público (E. J. G. de Carvalho, 2014).

Isto posto, o sistema de ensino brasileiro continua em crise, pois seguem as mesmas distorções e percalços que não permitem que se estabeleça definitivamente um parâmetro para a educação brasileira (Manfio & Costa, 2019). Além disso, por não ter cumprido a universalização da escola básica, empreitada realizada pela maioria dos países ocidentais na passagem para o século XX, o Brasil ingressou no século XXI com essa triste herança (Bittar & Bittar, 2012).

Outro facto presente é a existência de leis que definam diretrizes, mas que em contrapartida não são efetivamente colocadas em prática. Como trazido por Bittar e Bittar (2012), um traço

recorrente das políticas educacionais brasileiras é a incorporação de princípios democráticos que não chegam a ser postos em prática. Em outras palavras, não saem do papel.

Em suma, até o século XX, pouco foi feito pela educação, mas no seu decorrer, com o surto de desenvolvimento e de industrialização, o sistema cresce a uma velocidade que se acelera progressivamente (M. H. de M. Castro & Leite, 2006). Contudo, o país ainda vive o desafio de lidar com a fraca qualidade desse sistema e de transformar a escola em espaço solidário, humanitário e congruente com práticas democráticas.

### 3.1.1.1 Organização do Sistema de Ensino no Brasil

Conforme preconizado na Constituição de 1988, a educação no Brasil é um direito de todos e dever do Estado e da família e a oferta pública é organizada através de regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com livre acesso à iniciativa privada (Senado Federal, 2016).

A educação brasileira hoje é organizada em dois níveis, a educação básica e superior. A educação básica divide-se em três etapas: educação infantil, formada por creches e pré-escolas; ensino fundamental e o ensino médio. Após a conclusão da etapa anterior, tem-se acesso ao ensino superior que é formado pela graduação e pós-graduação, que refere aos cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e outros, conforme tabela 3 (Senado Federal, 2017).

**TABELA 3**

#### Organização do sistema de ensino no Brasil

Níveis	Etapas	Duração	Faixa Etária	Modalidade
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	3 anos	0 – 3 anos
		Pré-Escola	2 anos	4 – 5 anos
	Ensino Fundamental	9 anos	6 – 14 anos	Ensino à Distância - EaD
	Ensino Médio	3 anos	15 – 17 anos	Educação de Jovens e Adultos - EJA
Educação Superior	Ensino Superior	Graduação	Variável	Acima de 18 anos
		Pós-Graduação (aperfeiçoamento, especialização, mestrado, doutorado e outros)		

Fonte: Adaptada de MEC (2014).

A União, Estados, Distrito Federal e Municípios organizam, nos termos da lei e em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. Cabe a União a coordenação da política nacional de educação, articulada os diferentes níveis e sistemas e a execução da função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais (Senado Federal, 2017).

Os currículos da educação básica seguem uma base nacional comum, sendo complementada, em cada sistema de ensino e escola, por uma parte diversificada, própria das características regionais e locais (Senado Federal, 2017). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE) (MEC, n.d.-a). Por sua vez, o PNE é um instrumento que deve apresentar as diretrizes e metas da educação que foram elaboradas com a colaboração dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Senado Federal, 2017).

Para Reynaldo Fernandes (2007), no Brasil, o problema localiza-se nas altas taxas de repetência, na elevada proporção de adolescentes que abandonam a escola sem concluir a educação básica, e na baixa proficiência obtida pelos estudantes em exames padronizados. Então, a partir desta perspectiva, foi criado em 2007 o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, para medir a qualidade da aprendizagem nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Ele é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação), disponibilizada anualmente pelo Censo Escolar, e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (MEC, n.d.-b).

O resultado deste índice varia numa escala de 0 a 10, quanto maior o desempenho dos alunos e maior o número de alunos aprovados, maior será o IDEB. Assim, os resultados de 2019 mostram que para os anos iniciais do ensino fundamental o valor foi de 5,7 na rede pública e 7,1 na rede privada, para os anos finais do ensino fundamental o valor foi de 4,6 na rede pública e 6,4 na rede privada, e no ensino médio o valor foi de 3,9 e 6,0, respectivamente, para rede pública e privada. Para Sergipe, estado participante deste estudo, o IDEB na rede pública estadual em 2019 foi de 5,1 para os anos iniciais, 4,1 para os anos finais, e de 3,7 para o ensino médio (INEP, n.d.).

Estes resultados demonstram a baixa média alcançada pelo país, bem como uma discrepância dos valores entre o ensino público e o privado. Em relação ao ensino privado, é de realçar, que

segundo o Censo Escolar/ INEP, em 2018, o Brasil dispunha de uma rede particular 40.641 escolas e na rede pública 141.298, representando um percentual de aproximadamente 22 % e 78%, respetivamente (QEDU, n.d.).

Sobre a gestão das escolas, o sistema brasileiro preconiza que estas devem seguir o princípio da gestão democrática e garantir a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, conforme consta na LDB (Senado Federal, 2017). A partir desses princípios, cada sistema de ensino regulamenta as suas normas da gestão democrática em suas unidades escolares (Â. R. de Souza & Pires, 2018), a assegurar progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Senado Federal, 2017).

Em 2014 foi aprovado o novo PNE por meio da Lei Federal nº 13.005/2014, de 25 de junho, que determinou um prazo (junho de 2016) para que estados, Distrito Federal e os municípios brasileiros elaborassem a sua legislação própria. Contudo, o estudo realizado por Â. R. de Souza e Pires (2018) mostrou que apenas 11 estados dos 27, além do Distrito Federal (DF), o fizeram até o final de 2017.

Segundo o referido estudo, de formas distintas, os legisladores estaduais e municipais têm tratado do assunto, seja a regulamentar a gestão democrática, seja a lidar com aspetos concernentes a ela. Frente aos dados levantados, os principais mecanismos de gestão democrática, considerados na legislação, estão relacionados à eleição de diretores ou a criação/funcionamento de conselhos escolares (Â. R. de Souza & Pires, 2018).

Para os autores, o estudo mostra que existe um quadro de insuficiência na legislação dos estados sobre a gestão democrática, o que não se traduz no princípio democrático em regras para os seus sistemas. Para além disso, ressalta a importância de acompanhar as formas de elaboração e o conteúdo das legislações, a considerar que a pretensão de ser democrática implica o envolvimento dos distintos segmentos e setores da sociedade na sua formulação (Â. R. de Souza & Pires, 2018).

### 3.1.2 Evolução da Educação em Portugal

A evolução do sistema educativo português é caracterizada, ao longo das últimas décadas, por um conjunto diversificado de reformas que gerou mudanças que se centram nos aspetos estruturais do sistema (Cerqueira & Martins, 2011). Para Rogério Fernandes (2004), uma

análise dessa evolução revela a configuração de duas políticas educacionais antagónicas. Uma que busca a igualdade de condições para todos por meio de uma unificação homogeneizadora dos processos e meios escolares, e outra pela segmentação de estruturas, pelas vias diferenciadas de aprendizagem.

Para compreender hoje a educação em Portugal é preciso conhecer, brevemente, a evolução do ensino durante o século XX e a sua transição para o século XXI. O ponto de partida é a fundação do Estado Novo, período entre 1910 e o golpe militar de 1926, que derrubou a I República Portuguesa. Oliveira Salazar, destaca-se no cenário governamental português, sendo Ministro das Finanças entre 1928 e 1932 e Presidente do Conselho de Ministros de 1932 a 1968, período que foi conhecido como Salazarismo (Mota, 2020).

A primeira fase da ditadura militar cingiu-se ao desmantelamento da escola republicana e a redução da frequência escolar obrigatória para três anos. Os que logravam ultrapassar esses anos de obrigatoriedade deveriam perfazer um quarto ano para poderem ter acesso, após exames de admissão, ao ensino liceal ou técnico. O que faz concluir, portanto, que obedecia a uma orientação de segmentação, que acabava por refletir um dualismo social, aquando gerava diferenciações profundas no plano dos destinos sociais e profissionais escolares (Rogério Fernandes, 2004).

Durante o período do golpe militar de 1926 a 1939, o ensino e o crescimento económico estavam totalmente dissociados, o ensino era utilizado como instrumento de regulação, salvaguarda e fortalecimento do modelo tradicionalista, ou seja, autoritário, burocrático, católico e patrimonialista (S. Stoer, 1982). O Salazarismo tentou condicionar os portugueses pela doutrinação política na Escola (Mota, 2020).

A política educativa do Salazarismo não levantou controvérsias por muitos anos, entretanto, quando os horizontes económicos do país passaram a ganhar uma definição mais clara, o sistema de ensino precisou de novas orientações, pela consciência de que a educação era uma das condições do crescimento económico (Rogério Fernandes, 2004). Assim, a partir de 1945, o sistema sofreu alterações para que contribuísse de forma diferente para a manutenção da ordem social, como também, para a qualificação da mão-de-obra, com vista a contribuir com esse crescimento (S. Stoer, 1982).

Neste período, o domínio do Estado sobre a sociedade civil passou a ser conseguido, não mais pela escola, mas através de um aparelho repressivo poderoso e pela crescente influência económica internacional, principalmente com a entrada de capital estrangeiro em uma expansão

generalizada da industrialização. Entretanto, essa definição do ensino como contributo ao crescimento económico teve efeitos contraditórios para o país, e gradualmente, a classe trabalhadora dos centros urbanos e a pequena burguesia começaram a encarar a educação como um meio de alcançar igualdade de oportunidades, o que deixou claro uma rutura da relação corporativista entre o Estado e a sociedade civil (S. Stoer, 1982).

Neste seguimento, no início dos anos 70, o então Ministro da Educação, Veiga Simão, no Governo de Marcelo Caetano, promulgou a reforma no ensino com o propósito de democratizá-lo, e garantir um ensino aberto, justo, diversificado, individualizado e interligado (S. Stoer, 1982). O novo sistema de ensino compreenderia oito anos de escolaridade obrigatória e gratuita, divididos em dois blocos que estavam colocados sob o signo da unificação/ segmentação (Rogério Fernandes, 2004).

Essa transformação na conceção do ensino foi um símbolo de corte radical com o modelo salazarista de educação e oferecia uma solução parcial para o problema da mobilização popular, da autorização da massa na discussão política. Entretanto, essa reforma não foi suficiente para resolver as contradições, e levou a colaborar para o descrédito do regime e o descontentamento popular que culminou na revolução de 25 de abril de 1974 (S. Stoer, 1982).

A Revolução representou um ensaio dinâmico da utilização dos recursos do país para conseguir a igualdade económica e social, estando o ensino a liderar o processo revolucionário (Stoer, 1982). Nesta primeira fase (1974-1976), o controlo do sistema escolar por parte do Ministério da Educação era fraco, apesar do diploma legal, o Decreto-Lei nº 735-A/74, de 21 de dezembro ser promulgado para controlar como a participação era exercida, organizar o processo democrático de acordo com regras específicas, e normalizar a gestão e administração das escolas e o seu funcionamento, essa fase ficou conhecida como período de autogestão, quando o poder encontrava-se dentro das escolas (Ventura, Castanheira, & Costa, 2006), ou seja, a gestão (democrática) era praticada, efetivamente, pelas assembleias das escolas, pelos plenários de professores, e pelos órgãos colegiais de gestão eleitos em cada escola, segundo regras e composições bastante distintas (Lima, 2009).

Entretanto, em 2 de abril de 1976, a Constituição da República Portuguesa foi aprovada e apresentou os princípios da educação em Portugal (Abrantes, 2016), e iniciou-se um processo de normalização, aquando o Estado recuperou e reafirmou o controlo da educação, passando esta a significar desenvolvimento económico e construção de uma sociedade meritocrática moderna (S. Stoer, 1982).

Seguidamente a Constituição da República Portuguesa, o Ministério da Educação emitiu o Decreto-Lei nº 769-A/76, de 23 de outubro, que regulamentava em detalhe as atividades e funções da escola. Este decreto definiu a gestão democrática da escola a partir de estruturas coletivas de decisão eleitas pelos professores. E as escolas passaram a ter três órgãos de gestão: o conselho diretivo, o conselho pedagógico e o conselho administrativo (Ventura et al., 2006). É de salientar, que o movimento global de escolarização despontou nos anos 60, contudo, foi somente depois de abril de 1974 que se generalizou a todo o país e a todas as camadas sociais. Em 1960, a taxa de analfabetismo da população portuguesa era de 33,1%, e pouco mais de 30% dos portugueses haviam completado, frequentado ou estavam a frequentar os primeiros seis anos de escolaridade (Machado & Costa, 1998).

A partir dos anos 80, a política educativa passa a desempenhar um papel cada vez mais como instrumento de satisfação de metas de curto e médio prazo da política nacional, tanto económica como industrial (S. R. Stoer, Stoleroff, & Correia, 1990). Essa década é marcada politicamente e economicamente pela entrada de Portugal na então Comunidade Económica Europeia, e a reforma educativa passou a ser, nos discursos políticos, uma prioridade nacional, ou seja, foi considerada um elemento-chave na modernização da economia e uma condição para responder ao desafio da integração europeia (Teodoro, 1995).

Segundo B. de S. Santos (2012), essa entrada na União Europeia transformou profundamente e positivamente a sociedade portuguesa. Para Hespanha, Ferreira e Pacheco (2014, p. 197), “ela funcionou quase sempre, não apenas como um motor para o alargamento dos direitos sociais dos portugueses, mas também como um fator de legitimação da luta por esses direitos”.

Desta forma, a partir do final da década 80 entra em força no debate público, político e académico a redefinição do papel do Estado na regulação, financiamento, propriedade e provisão da educação, atribuída pela Constituição da República Portuguesa, na responsabilização da criação de um sistema público universal de educação (Antunes & Peroni, 2017).

Assim, em 1986, a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) abre um novo período na política educativa nacional, com foco no propósito de proceder, de uma forma global, a reforma do sistema educativo (Teodoro, 1995). Esse instrumento foi definido após vários anos de trabalho, e permanece até os dias de hoje, com alterações pontuais feitas em 1997, 2005 e 2009 (Abrantes, 2016), sendo este um documento base estruturador do sistema educativo português (R. Barros & Sebastião, 2012), que dá grande relevo à participação da

comunidade na vida escolar e da sociedade na administração desse sistema (Barata, 2007). Em seus princípios gerais (artigo 2º) prever o direito de todos à educação e à cultura, o respeito aos princípios de liberdade de aprender e ensinar, a contribuição para responder às necessidades resultantes da realidade social e a promoção ao desenvolvimento do espírito democrático e pluralista (Assembleia da República, 1986).

Apesar das dificuldades enfrentadas na sua implementação, a LBSE representa, indiscutivelmente, um marco na democratização da educação em Portugal (Nogueira, 2010). Foi a partir de sua promulgação que se assistiu a um renovar de políticas educativas, com a publicação de vários normativos (Barros & Sebastião, 2012).

Ressalta-se, que antes de 1987 a escola era uma unidade administrativa da Administração Educativa Central, que mesmo gerida por professores, não possuía autonomia. A concetualização de uma escola pública como uma comunidade educativa foi amplamente discutida e aceite durante o debate nacional que foi conduzido em 1987 e 1988 pela Comissão criada pelo Governo para planear a implementação da Reforma Educativa. E em 1989, o Governo estabeleceu os princípios de uma escola autónoma, através do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Mesmo sendo mais uma declaração retórica de princípio do que um documento de trabalho, esse instrumento legal permitiu uma lenta consciencialização da necessidade de autonomia das escolas (Formosinho, 2010).

Em 1991 houve uma tentativa para alterar a gestão escolar através do Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de maio, quando o Governo aplicou, a todos os níveis de educação, uma nova administração das escolas, com uma estrutura participativa destinada a inclusão dos pais e da comunidade, criando um conselho de escola que selecionava e nomeava o diretor (Formosinho, 2010). Este modelo foi aplicado de forma experimental em algumas escolas, porém pela contestação do sindicatos dos professores e a mudança política no Governo, esse decreto-lei nunca foi aplicado para além das escolas experimentais (Barroso, 2002; Costa, 2002, citado por Ventura et al., 2006).

Durante a década de 90, reformas sucessivas e inúmeras medidas foram implementadas com vista a melhorar a qualidade da educação, de entre os diversos programas em 1996 o governo criou os TEIP - Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, localizados em áreas marcadas por graves problemas económicos, sociais e culturais, e com elevado número de alunos inscritos em apoio educativo e/ou com necessidades de integração. Outra medida implementada foi o estabelecimento de agrupamento de escolas, que iniciado em 1996-97,

como medida para superar a descontinuidade organizacional e pedagógica, assim como para racionalizar a rede de escolas (eliminar isolamento e dispersão de escolas em pequenas dimensões) (Formosinho & Machado, 2013).

O TEIP acabou por ser subalternizado pela criação dos agrupamentos, entretanto, este foi retomado em 2008 como a designação de TEIP2, no Despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de outubro, e de TEIP3, no Despacho normativo n.º 20/2012, de 25 de setembro (Formosinho & Machado, 2013).

Contudo, o acontecimento legislativo que marcou o final da década de 90 foi a publicação do Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, e dos respetivos agrupamentos, sendo este o regulador do novo regime de autonomia, administração e gestão escolar (R. Barros & Sebastião, 2012; Formosinho, 2010).

Este Decreto-Lei e as alterações introduzidas pela Lei n.º 24/99, de 22 de abril, dispõe que as escolas portuguesas devem dispor de quatro órgãos de administração e gestão, são eles: assembleia; conselho executivo ou diretor; conselho pedagógico; e conselho administrativo (Formosinho, 2010; Ventura et al., 2006). Pode-se afirmar que o Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, vem implementar a autonomia no processo de gestão das escolas (Barata, 2007). Assim, as políticas descentralizadoras parecem ganhar um destaque expressivo no sistema educativo português, que, aparentemente, valoriza a comunidade educativa (R. Barros & Sebastião, 2012).

Um aspeto importante estabelecido por esse decreto é que a autonomia se desenvolve e aprofunda-se com base na iniciativa da escola, em um processo faseado por níveis de competência e de responsabilidade que são acrescidos, de acordo com a capacidade demonstrada, e de acordo com a negociação prévia entre a escola, o Ministério da Educação e a administração municipal (Ministério da Educação, 1998).

Verifica-se que na década de 90, o Ministério da Educação implementou projetos e medidas interventivas e estratégias, para lutar contra o abandono escolar e para promover o sucesso escolar, com vista à entrada no século XXI. Assim, face ao atraso educativo português, assinalado no século XIX, a taxa de analfabetismo foi reduzida para 11% nesta década (R. Barros & Sebastião, 2012).

Em 2008 foi realizada uma revisão do regime jurídico da autonomia, administração e gestão das escolas através do Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril, no sentido de reforçar a

participação das famílias e comunidades na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes. Neste decreto são assegurados os quatro órgãos de administração: o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo (Ministério da Educação, 2008).

O referido normativo consagra a liderança unipessoal na figura de diretor e acaba com os conselhos executivos, órgãos de natureza colegial, que segundo D. B. Souza e Castro (2012), demonstra um recuo na gestão democrática da escola portuguesa. Para D. F. de Castro (2011), a importância ao reforço da liderança formal unipessoal, bem como a necessidade da sua responsabilização pelo desempenho da instituição, expressa o abandono das lideranças colegiais partilhadas, em termos legislativos.

Em 2012, o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, foi lançado com o objetivo de contribuir para a reestruturação da rede escolar, a consolidação e alargamento da rede de escolas com contratos de autonomia, a hierarquização no exercício de cargos de gestão, a integração dos instrumentos de gestão, a consolidação de uma cultura de avaliação e o reforço da abertura à comunidade. Neste decreto os órgãos de administração e gestão são mantidos, entretanto, há um reforço na competência do conselho geral (MEC, 2012).

Frente aos marcos relevantes da educação do século XX e a sua transição para o século XXI, a descentralização educativa e a autonomia das escolas compõem um dos temas recorrentes nos discursos e políticas educativas em Portugal, especialmente nos últimos trinta anos, e têm influenciado o funcionamento do sistema educativo e as concessões sobre as missões da instituição escolar e do papel de diversos intervenientes (Estado, municípios, escolas, famílias e representantes da comunidade local) na educação (Batista, 2014).

Segundo Barroso (2018), a influência dos diferentes níveis de administração na governança dos sistemas de ensino, dos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE, tem evoluído nos últimos tempos, precisamente com o reforço da descentralização administrativa e da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Para o autor, a eficácia na deslocação de poderes e de recursos tem que ser de forma equilibrada entre os diferentes níveis de administração (nacional, regional e local). Esse equilíbrio é um dos fatores mais valorizados na definição de políticas que visam a melhoria dos sistemas educativos.

Segundo o documento elaborado a partir do *Programme for International Student Assessment* (PISA) de 2015 e publicado pela OCDE (2017), compreender a complexidade dos sistemas de ensino é importante para a formulação de políticas e reformas, pois sistemas complexos não

podem ser efetivamente governados por mecanismos simples e lineares. E que apenas a delegação de poderes às autoridades locais não é suficiente, também deve ser dada atenção às ligações e interatividade presente no sistema, que significa que a mesma intervenção pode gerar efeitos positivos e negativos em diferentes partes do sistema (Barroso, 2018).

Segundo E. J. G. de Carvalho (2014), os ordenamentos jurídicos em Portugal têm contribuído, de forma pouco expressiva, para a construção de um modelo de administração, direção e gestão escolar descentralizado e autónomo. O Estado, ao mesmo tempo em que define prioridades e metas, monitoriza os resultados, conforme as orientações do novo modelo gerencial. Logo, as propostas de descentralização e autonomia atuais têm mais a ver com a transferência de encargos de uma esfera para a outra, do que propriamente com a ampliação do poder de decisão, preservando-se a tendência centralizadora.

#### 3.1.2.1 Organização do Sistema de Ensino em Portugal

O Sistema Educativo em Portugal é regulado pelo Estado através do Ministério da Educação e abrange a educação pré-escolar e os ensinos básico, secundário e superior. A educação pré-escolar é facultativa e destina-se a crianças com idades entre os 3 e 6 anos. O ensino básico atende dos 6 aos 15 anos de idade e compreende a escolaridade obrigatória, com duração de 9 anos, que são divididos em três ciclos sequenciais, com uma duração de 4, 2 e 3 anos, respetivamente. O ensino secundário tem um referencial de três anos letivos, e encontra-se organizado segundo formas diferenciadas, com cursos permeáveis entre si, orientados quer para o prosseguimento de estudos, quer para o mundo do trabalho (Ministério da Educação, 2007).

Para continuidade dos estudos, após a conclusão do ensino secundário, é ofertado o ensino pós-secundário não superior, que se encontra organizado em cursos de especialização tecnológica (CET), que tem como objetivo uma inserção qualificada no mundo do trabalho e a aquisição do nível 4 de formação profissional. Para a educação e a formação de jovens e de adultos, há uma larga variedade de cursos que garante dupla certificação escolar e profissional (o que corresponde aos ensinos básico e secundário e à qualificação profissional de nível 1, 2 ou 3). O ensino superior é estruturado ao abrigo dos princípios da Declaração de Bolonha e é ministrado em institutos politécnicos e universidades, de natureza pública, privada, cooperativa e concordatária (Ministério da Educação, 2007).

Segundo Barbosa et al. (2019), Portugal apresenta uma longa história de aposta no ensino voltado para a aquisição de competências práticas, para o saber-fazer e o desempenho de uma

profissão, por considerar que a inserção de profissionais competentes no mercado de trabalho é um fator de promoção do desenvolvimento económico do país, como também, que a obtenção de qualificações escolares e profissionais mais elevadas revela benefícios sociais associados.

Essa organização do Sistema de Ensino em Portugal pode ser verificada, através da tabela 4, quando é apresentada a tipologia de cursos e percursos formativos, por nível de ensino e respetiva certificação (DC – Dupla Certificação e CE – Certificação Escolar), e o Quadro Nacional de Qualificações (QNQ).

**TABELA 4**

**Organização do sistema de ensino em Portugal**

Nível de Educação	Ciclo	Ano	Oferta Formativa (Certificação)	Nível QNQ
Pré-Escolar			Educação Pré-Escolar	
	1º	1º	Processo RVCC (DC)	
		2º	Cursos EFA (DC)	
		3º	Ensino Artístico Especializado (CE)	
		4º	Ensino Básico Geral (CE)	
Básico	2º		PIEF (CE)	
		5º	Cursos EFA (DC) Formações Modulares Certificadas (DC) Processo RVCC (DC)	
		6º	PCA (CE)	1
	3º	7º	Cursos de Educação e Formação (DC)	
		8º	Ensino Artístico Especializado (CE)	
		9º	Ensino Básico Geral (CE)	2
Secundário	-	10º	Cursos com Planos Próprios (DC)	
			Cursos Profissionais (DC)	
			Cursos de Educação e Formação (DC)	
			Cursos Vocacionais (DC)	
			Cursos de Aprendizagem (DC)	
			Cursos de Especialização (DC)	
			Cursos de Educação e Formação de Adultos (DC)	
			Formações Modulares Certificadas (DC)	
			Processo RVCC (DC)	
			Ensino Secundário Recorrente (CE)	
11º	Ensino Artístico Especializado (CE/DC)			
12º	Cursos Científico-Humanísticos (CE)	3/4		
Pós-Secundário		-	CET (Diploma de Especialização Tecnológica)	5
Superior (não conferente de grau)			CTeSP - (Diploma de Técnico Superior Profissional)	5
Superior	1º	-	Licenciatura	6
	2º	-	Mestrado	7
	3º	-	Doutoramento	8

Fonte: Adaptada de Barbosa et al. (2019).

Esta rede de educação e ensino é formada por estabelecimentos de natureza pública e privada reconhecidos pelo Estado (A. Rodrigues, Ramos, Félix, & Perdigão, 2017). Segundo a Direção-

Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2020), em 2018/2019, a rede de ensino em Portugal era formada por 5.735 escolas públicas e 2.632 da rede privada. Entretanto, conforme A. Rodrigues et al. (2017), nos últimos anos ocorreu uma redução no número de estabelecimentos de educação e ensino não superior público resultante do reordenamento e requalificação da rede escolar.

Uma característica da rede pública é a presença de escolas agrupadas e não agrupadas. Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, o agrupamento de escolas é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com o objetivo de: proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa determinada área geográfica; favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; superar as situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar; reforçar a capacidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram e realizar a gestão racional dos recursos; e garantir o funcionamento de um regime de autonomia, administração e gestão (Ministério da Educação, 2008).

Segundo o mesmo Decreto-Lei, a constituição de agrupamentos de escolas respeita a construção de percursos escolares integrados, a articulação curricular entre níveis e ciclos educativos, a proximidade geográfica e a necessidade de ordenamento da rede dos ensinos básico e secundário e da educação pré-escolar. Ressalta-se a ainda, que as escolas ou estabelecimentos de educação pré-escolar que integram o agrupamento mantêm a sua identidade e denominação próprias, recebendo o agrupamento um nome que o identifique, nos termos da legislação em vigor (Ministério da Educação, 2008).

Outra característica da rede de ensino portuguesa, como também, o eixo unificador das discussões políticas, normativas e académicas no final do século XX e início do século XXI, é sem dúvida, a busca pelo processo de autonomia escolar. A autonomia é um dos princípios organizativos da LBSE em seu artigo 3º (Assembleia da República, 1986, p. 3068), quando traz que “descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes”.

A autonomia é a faculdade reconhecida pela lei e pela administração educativa, que confere ao agrupamento/ escola não agrupada, de tomar decisões da organização pedagógica e curricular,

da gestão dos recursos humanos, da ação social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe estão atribuídos, conforme contrato de autonomia. A extensão desta autonomia vai depender da dimensão e da capacidade das escolas (agrupadas ou não), e a sua transferência é alicerçada nos princípios do gradualismo e da sustentabilidade. Para o seu exercício supõe a prestação de contas, através dos procedimentos de autoavaliação e de avaliação externa (Ministério da Educação, 2008).

O contrato de autonomia é o acordo celebrado entre a escola, o Ministério da Educação, o município e, ocasionalmente, outros parceiros da comunidade interessados, através do qual se definem objetivos e se fixam as condições que possibilitam o desenvolvimento do projeto educativo apresentado pelos órgãos de administração e gestão de um agrupamento ou escola não agrupada (Ministério da Educação, 2008).

A questão da gestão democrática das escolas está relacionada à própria autonomia conferida aos estabelecimentos de ensino e que, em Portugal, apesar de uma vasta retórica, tem enfrentado muitas barreiras (Abrantes, 2013, citado por Abrantes, 2016). Mesmo assumindo que essa autonomia seja uma realidade presente, o direito de participar na gestão das escolas implica mecanismos formais e informais que possibilitem que essa participação seja efetivamente exercida. Hoje, essa participação é exercida sobretudo, através da presença de representantes dos professores e dos alunos do ensino secundário no Conselho Geral dos agrupamentos de escolas (Abrantes, 2016).

Segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril (Ministério da Educação, 2008), são órgãos de direção, administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, o conselho geral, o diretor, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O conselho geral é o órgão de direção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade da escola, garantindo a participação e representação da comunidade educativa. O diretor é o órgão de administração nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial. O conselho pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa do agrupamento/ escola não agrupada, nomeadamente nos domínios pedagógico-didático, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua dos docentes e não docente. O conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do agrupamento/ escola não agrupada.

Para a execução de todas as atribuições prevista nestes órgãos, são estabelecidas outras funções, entre elas: Subdiretores e adjuntos de direção, os coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar, coordenadores de departamento curricular, diretores de turma e coordenadores técnicos, conforme o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, e suas alterações no Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho (MEC, 2012; Ministério da Educação, 2008).

### 3.1.3 Interfaces entre o Sistema Brasileiro e Português

À primeira vista, os atuais sistemas de ensino público Brasileiro e Português apresentam-se de formas distintas, principalmente em relação a organização administrativa realizadas nas escolas. Em Portugal, existe um quadro de profissionais que são definidos no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, enquanto no Brasil, esse é definido por legislação própria a cada estado e município, e geralmente, resume-se à presença do diretor, do adjunto, do coordenador pedagógico e do secretário escolar.

Outros pontos apresentam similitudes, como o quadro histórico evolutivo da educação, que mesmo a ocorrer em tempos distintos, e mais tardio no Brasil, não foram indiferentes às influências e interferências internacionais. Evidentemente, no Brasil, a sua história colonial foi preponderante para a construção cultural e educacional do país, e marcou efetivamente o seu desenvolvimento. Da mesma forma, Portugal não saiu imune ao processo de europeização da educação. Essa componente histórica/ política é reforçada por Martins (2011), quando afirma que não se pode perder de vista, para ambos os países, o contexto político, histórico e cultural que condiciona a elaboração das políticas públicas em educação.

Contudo, sem a pretensão de uma análise mais profunda entre os países, um ponto que merece destaque é o processo de democratização da gestão das escolas. Este tema é recorrente nas discussões políticas, normativas e acadêmicas nos últimos anos, é sem dúvida, um dos pontos que se aproxima da ética, quando se considera o que foi trazido por Amorim (2000), que a democracia constitui o grande valor ético contemporâneo, capaz de abrir um espaço público de diálogo. Para a autora, fortalecer o valor da democracia impõe, também, repensar o modelo de organização e funcionamento do Estado e de suas relações com a sociedade.

Para uma melhor compreensão, é preciso destacar alguns conceitos utilizados no processo de democratização da gestão das escolas, entre eles, a descentralização e a autonomia escolar. Autonomia escolar, segundo Cristo (2013), refere-se a capacidade das escolas tomarem

decisões sobre a sua própria gestão financeira e administrativa, e sobre a sua oferta pedagógica. As escolas desfrutarão de autonomia, quanto menos dependerem de autorização central para a tomada de decisão.

O conceito de autonomia escolar encontra-se fortemente ligado ao de descentralização (Martins, 2012, citado por Batista, 2014) e também está intimamente ligada à democracia, no que se refere à proximidade e à partilha do poder pelos diferentes membros escolares nos seus diferentes níveis de decisão e atuação (E. M. S. Ferreira, 2007).

A descentralização tem a sua definição relacionada com a dimensão administrativa, que se refere à transferência ou delegação de atribuições ou competências de planificação, gestão e financiamento do Governo central para níveis mais baixos, as suas unidades de Governo especializadas (Rondinelli, 1981).

No entanto, conforme trazido por Casassus (1995), a descentralização não é um fim em si mesma. Tanto a centralização quanto a descentralização fazem parte de uma política para alcançar certos fins, que não é boa nem má, nem progressista ou conservadora. Ela depende de quem a utilize e se contribui ou não para resolver problemas. É a frustração com as limitações e a constatação do esgotamento dos sistemas centralizados, da forma como estavam a funcionar, que levam a canalizar as esperanças para as promessas da descentralização. Ela difere de desconcentração, não caminha em um fluxo de sentido único, e tem relação com ganhos: mais democracia pelo aumento da participação e da diversidade, mais eficiência no serviço educativo pelo aumento do controlo social e desburocratização, mais recursos, maior qualidade.

Frente a estes conceitos e a partir dos normativos legais existentes, tanto no Brasil quanto em Portugal a descentralização, o reforço da autonomia e a participação surgem integrados à reforma do aparelho do Estado, cujas orientações têm por base o modelo gerencial. Portanto, as mudanças relativas à gestão da educação em ambos os países estimulam a participação social, a autonomia e a descentralização administrativa, conforme novos conceitos e princípios organizacionais e administrativos contemporâneos, e não se distinguem da orientação geral que preside às mudanças que vêm ocorrendo em outros países, sobretudo a partir dos anos de 1990 (E. J. G. de Carvalho, 2014). Assim, a autonomia, a descentralização e a participação foram adquirindo novos sentidos ao longo destas últimas décadas, no qual o discurso democrático se mistura com o discurso gestor (D. B. Souza & Castro, 2012).

No Brasil, tal como em Portugal, apesar da forte retórica dada à descentralização, participação e autonomia, no sentido de repartir poderes e competências, verifica-se a possibilidade de um

movimento de desconcentração, mediante a delegação de poderes e transferência de responsabilidades de gestão para os níveis locais e regionais e, ao mesmo tempo, de concentração do poder de decisão e (re)concentração de autoridade no âmbito do Ministério da Educação. Portanto, a atender a lógica gerencial, as reformas promovidas, ao mesmo tempo em que centralizam a tomada de decisões ou definição das políticas, descentralizam a sua execução em âmbito local, nos municípios e nas escolas (E. J. G. de Carvalho, 2014).

A legislação brasileira não se apresenta de forma tão clara quanto a portuguesa. Entretanto, considera-se que essa tendência se evidencia de forma sutil nos projetos e programas governamentais (E. J. G. de Carvalho, 2014), nos quais se observa que ao mesmo tempo em que as políticas educativas descentralizam os sistemas de ensino e definem bases para a autonomia da gestão das instituições escolares, o Estado regulamenta, avalia e monitoriza as unidades escolares e mantém centralizadas as decisões importantes (E. J. G. de Carvalho, 2009).

Segundo E. J. G. de Carvalho (2014), no Brasil a proposta de autonomia avançou de maneira menos tímida, apesar da fraca presença de instrumentos legais específicos para regulamentar a autonomia escolar nos estados e municípios, como evidenciado no estudo de Â. R. de Souza e Pires (2018). Diferentemente, a de Portugal foi consagrada em diversos normativos legais, contudo, a autonomia ainda não se efetivou nos domínios da escola, ou seja, ela não se constrói por decreto (E. J. G. de Carvalho, 2014).

Para Lima (2009), em Portugal houve a perda de protagonismo e de legitimidade da categoria denominada de “gestão democrática das escolas”, em favor da categoria “autonomia das escolas”, traduzida como uma autonomia de tipo gerencial e técnico-instrumental. Assim, para D. B. Souza e Castro (2012), a gestão democrática foi recebendo novos significados, em ambos os países.

É possível afirmar que contradições têm demarcado o processo de descentralização da educação no Brasil e em Portugal possuem muitas leis supostamente democráticas, embora se inclinem a manter práticas autoritárias seculares e excludentes. A participação e a colaboração, portanto, passam a ser associadas no discurso político-normativo a termos como competitividade, eficácia e eficiência, constituindo-se em instrumentos ao serviço das lógicas gerenciais neoliberais (D. B. Souza & Castro, 2012).

Em suma, Portugal apresenta um conjunto legal conciso, que não se compara à profusão do escopo normativo brasileiro (Â. M. Martins, 2011). Contudo, verifica-se, ainda, que tanto em Portugal como no Brasil, esse processo é conduzido com muitas ambiguidades, inconstâncias,

indefinições e contradições, seja nos discursos, seja nos planos e projetos governamentais e nas orientações normativas (E. J. G. de Carvalho, 2014). O que leva a crer que o plano da retórica não logrou ser efetivamente superado, já que entre avanços e recuos deste processo, as tentativas vêm se constituindo em movimentos de alguma desconcentração de poderes, ainda marcados pela mesma lógica centralizadora (D. B. Souza & Castro, 2012).

### **3.2 Aproximações Possíveis: Educação, Ética e Comprometimento**

Na grande obra da construção humana, a educação é uma tarefa indispensável, que atua num mundo e sobre seres revestidos por diversidades incontáveis (Johann, 2009). Concetualmente, a palavra educação tem origem em dois verbos latinos, o primeiro, *educō, as, are*, que significa: criar – planta e animais – alimentar, ter cuidado com, cuidar de; e o segundo, *educō, is, ere*, que significa: conduzir para fora, tirar, extrair (J. M. de B. Dias, 2004).

A educação humana é resultado de um ato intencional que transforma o ser biológico em um ser de cultura. E nesse sentido, a educação atua sobre os meios para a reprodução da vida, bem como coopera para estender a aptidão do homem para olhar, perceber e compreender as coisas, para se reconhecer na percepção do outro, constituir sua própria identidade, distinguir as semelhanças e diferenças entre si e o mundo das coisas, entre si e outros sujeitos (N. Rodrigues, 2001). Sempre implicada em um processo amplo de transformação e desenvolvimento do ser humano, em toda a sua pluridimensionalidade (Johann, 2009).

Desta perspectiva, a ação educativa é um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que visa preparar os indivíduos em crescimento para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento adequado na vida pública e ao uso apropriado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços, onde a vida dos indivíduos se realiza (N. Rodrigues, 2001). Entretanto, o processo educacional em si coopera tanto para conservar quanto para mudar valores, crenças, mentalidades, costumes e práticas (Benevides, 1996; Cortella, 2015).

Educar requer o preparo eficiente dos educandos para que se tornem aptos, intelectual e materialmente, para acionar, julgar e usufruir esse complexo mundo de experiências da vida. Essa constatação torna a ação educativa uma atividade extremamente complexa e de alta responsabilidade, que segue um percurso não espontâneo e casual e, em suas formas mais

complexas e elevadas, deve ser desenvolvida por pessoas qualificadas para exercer a função de educar (N. Rodrigues, 2001).

O educador-formador desse sujeito humano é, tradicionalmente, uma tarefa inicial da família, sendo ampliada para a comunidade, a religião e as instituições sociais, como o Estado e seus aparelhos, a justiça, os partidos políticos, as organizações da sociedade civil e das instituições educacionais. Contudo, o que se assiste nos dias de hoje é a desintegração dessas unidades educativas. Cada vez mais as pessoas apenas vivem fisicamente próximas, sem qualquer unidade de projetos sociais, de princípios éticos, de trabalho, de dever, de relações. Como consequência, há elevadas perdas de meios educativos na vida contemporânea, e a única instituição que ainda mantém uma presença universal é a instituição escolar (N. Rodrigues, 2001).

Contudo, a educação não pode ser de responsabilidade de um indivíduo isoladamente, nem mesmo de qualquer instituição especializada, a considerar que nenhum indivíduo isoladamente será capaz de oferecer a outro a plenitude da formação de que ele necessita, bem como, nenhuma instituição poderá dar conta desse papel. Essa tarefa é de responsabilidade social, que pode a sociedade não a realizar da melhor forma que se deseja, mas a realizar da melhor forma possível (N. Rodrigues, 2001). Desta maneira, compreende-se a educação como um processo coletivo (Cortella, 2015).

Para N. Rodrigues (2001), as crianças irão cada vez mais cedo para a escola e nela permanecerão por mais tempo, não pela existência de novas informações a serem processadas, mas sim, porque a escola exercerá o tradicional papel das famílias, das comunidades, da Igreja, e ainda, o que lhe era próprio. Ela deverá se ocupar com a formação integral do ser humano e terá como missão suprema a formação do sujeito ético. Assim, além da tarefa de formação científica, a escola terá que lidar concomitantemente com conteúdos de formação ética, de convivência, de valores (Cortella, 2015), ou seja, a prática educativa não pode reduzir-se a um simples processo de acúmulo de informações, memorizadas e repetidas em função de um momento de avaliação, mas expressar-se em um poder de autotransformação (Johann, 2009).

É por isso que transformar a experiência de formação educativa em puro treino técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que pode ou não ser concedido aos outros (Freire, 1996).

A premente necessidade de conteúdo ético é verificada por N. Rodrigues (2001), quando coloca que todas as grandes tragédias que a humanidade conheceu resultou de ações implementadas por indivíduos ou grupos humanos providos de conhecimentos e recursos tecnológicos mais avançados da sua época. Ou seja, o domínio de conhecimentos e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética.

A crise generalizada de valores, o Estado com seu controle a ferro e fogo, em pseudodemocracias, as famílias que sucumbem a um *laissez faire* alucinante ou impondo regras a qualquer custo, as escolas que variam entre cobranças desmedidas e a permissividade perigosa, os indivíduos a errar sem saber conduzir as suas próprias vidas, com o não-discernimento entre o que é certo e o que é errado. Enquanto o potencial do desenvolvimento cresce num ritmo frenético e os seres humanos apresentam-se cada vez mais estressados, ansiosos, depressivos e infelizes (Johann, 2009).

Diante desta realidade paradoxal, só será possível pensar-se em uma aproximação entre a educação e a ética, com a busca constante de engajamentos e comprometimentos cada vez mais intensos. Pois, somente uma profunda inquietação ética poderá fazer brotar um engajamento individual e coletivo, do qual poderão surgir as soluções desejadas por todos (Johann, 2009), sendo a educação o local e o instrumento de implementação deste engajamento ético (Imbert, 2002, citado por Johann, 2009).

Relembra-se que a ética não é apenas uma teorização do agir moral, ela é uma prática que está vinculada diretamente à ação humana na sociedade, que é vivenciada em diferentes contextos na sociedade (E. A. Pereira & Silva, 2008). Assim, o engajamento ético difere da simples obediência às regras morais, a considerar que na perspectiva moral, a educação tem como objetivo a aquisição de hábitos virtuosos, o que tende a produzir sujeitos passivos e submissos às normas. A ética, por sua vez, rompe com o conformismo, pois substitui essa perspectiva de concordância às normas, e questiona a unicidade e singularidade do sujeito, permitindo-lhe adquirir o discernimento e a capacidade de ter uma perspectiva, de fundamento e de desmonte (Imbert, 2002, citado por Johann, 2009).

Assim, entre todos os aspetos que cobrem o processo formativo da ação educacional, a formação do sujeito ético se estenderá por toda a vida do indivíduo, e só pode ocorrer pela aquisição do mais alto grau de consciência de responsabilidade social, sendo expressada na participação, na cooperação, na solidariedade e no respeito às individualidades e à diversidade

(N. Rodrigues, 2001). Para isso, o processo educativo deve ser comprometido com uma prática ética que preencha o educando destes valores. Para que o produto seja seres humanos livres, responsáveis, competentes e autônomos (Johann, 2009).

Para N. Rodrigues (2001), a diretriz básica da educação é a emancipação para a autonomia. O sujeito social autônomo é aquele que circunda e atua no conjunto da vida social de forma independente e participativa, capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas. Desta forma, o fundamento ético da humanidade assenta no tripé constituído pelo reconhecimento da individualidade, na liberdade e na autonomia. A consciência deste tripé produz frutos pela ação educativa, que constrói no ser humano a capacidade para incorporar estes valores.

Assim, acredita-se que a educação é o caminho necessário para a formação do sujeito-cidadão. A cidadania, com valor permanente e universal, constrói-se nos fundamentos da liberdade, da autonomia e da responsabilidade. Sendo estes fundamentos, condições para a cidadania e alicerces para a ética. Constituindo-se a base sobre a qual serão erguidos os pilares da moderna sociedade de direitos no mundo ocidental. Os cidadãos, providos dos instrumentos da cidadania, tornam-se construtores de formas organizativas e de ação na vida pública. Esse modo de organização social e de ação política denomina-se democracia (N. Rodrigues, 2001).

A democracia é a forma como seres humanos autônomos, livres e responsáveis articulam os diversos anseios e capacidades individuais e coletivas para construir um modo de viver que permita o mais elevado grau possível de exercício de sua liberdade, em um espaço público (Estado). A democracia é o projeto político mais completo e audacioso dos tempos modernos, e a única forma de organização política que conduz os conflitos de vontades para processos de superação e de negociação, independentes do recurso à violência, porém, sempre aberto a novas possibilidades (N. Rodrigues, 2001). No entanto, a democracia não é sinónimo de ética, ou seja, uma decisão coletiva não garante que o resultado esteja correto, eticamente falando (Cortella, 2015).

Nesta perspetiva, para Benevides (1996), a educação para a democracia exige conhecimentos básicos da vida social e política e uma correspondente formação ética. Esta não deve ser confundida com a democratização do ensino, que é certamente um pressuposto, nem com educação democrática, um meio necessário, mas não suficiente para se obtê-la. A verdade é que uma organização democraticamente constituída pode desenvolver-se, no plano pedagógico, sem incluir a específica educação para a democracia. Assim, para a autora, “o principal

paradoxo da democracia persiste: ela não existe sem uma educação apropriada do povo para fazê-la funcionar, ou seja, sem a formação de cidadãos democráticos” (Benevides, 1996, p. 234).

Desta forma, o desafio é articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui para a democratização da sociedade, na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico (Saviani, 2013).

Segundo Lima (2016, p. 148), “a educação como processo de conhecimento e de humanização dos seres humanos é um ato cultural e ético-político” [...]. Ensinar exige comprometimento, não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse pessoalmente. Não pode o professor se pôr diante dos alunos sem revelar com facilidade ou relutância a sua maneira de ser, de pensar politicamente (Freire, 1996). A perspectiva ética e moral do professor, de modo geral, dita a forma como assume o seu papel de educador moral e ético (P. D. da Cunha, 1996).

Para isto, os professores precisam movimentar a sua prática educativa, administrando possibilidades éticas em um contexto saturado de moral. Pois, somente através de uma reflexão ética comprometida e movida pela sensibilidade dos educadores é que estes caminhos poderão ser iluminados, fazendo com que a soma de acertos seja maior do que os equívocos e erros (Johann, 2009).

Diante disto, a educação fica marcada como um ato duplamente valorativo, uma vez que se educa sempre em função de valores e mediante valores, pois não há neutralidade educativa (Seiça, 2003). Assim, a formação de professores apresenta-se com uma extraordinária exigência científica e político-cultural, e enorme responsabilidade ética (Lima, 2016) com vista a construir seres humanos livres, responsáveis, competentes e autônomos (Johann, 2009).

É no contexto de formação docente que os valores da democracia e da liberdade, da autonomia e da prática da decisão, da responsabilidade e da ética têm de começar por ser afirmados e vivenciados. A formação, além de ser um processo de socialização dos futuros educadores e professores, não apenas relativamente a disposições científicas, a comportamentos acadêmicos e a hábitos culturais, tem de ser um processo de socialização em torno de visões do mundo, de concepções de educação e de sociedade, de democracia e de justiça. Somente num cenário de formação puramente técnica e pretensamente neutra, a erosão dos valores políticos, democráticos e morais desobrigaria a formação de professores da sua responsabilidade ética (Lima, 2016).

Como colocado por Freire (1996), a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma exigente formação ética ao lado sempre da estética. Os seres humanos, seres histórico-sociais, são seres éticos, por serem capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper. Não é possível pensar os seres humanos longe da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou fora da ética é uma transgressão. Quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

Para Libânio, Oliveira e Toschi (2017), a formação ética é um dos pontos fortes da escola do presente e do futuro, e deve ocupar-se de formar valores e atitudes diante do mundo da política e da economia, do consumismo, do individualismo, do sexo, da droga, da depredação ambiental, da violência e, também, das formas de exploração que se mantêm no capitalismo contemporâneo. Entretanto, para Johann (2009), a educação ética será sempre uma prospectiva em construção, nunca se dará como um dado pronto e acabado, e o compromisso ético irá resultar da consciência emergente no ser humano de que ele precisa construir uma sociedade para todos.

A liberdade, como colocado por Baptista (2005), não termina com a presença do outro, mas exatamente começa com a entrada do outro, e como dizia Freire (1987, p. 33), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os seres humanos se libertam em comunhão”.

Este último capítulo do enquadramento teórico apresentou a evolução da educação, no Brasil e em Portugal, a busca da democratização e autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas nestes países, e o movimento de aclamação de uma educação viva e real às necessidades humanas, onde ética, liberdade, democracia e autonomia permeiem todo o processo. A discussão leva a perceber que os temas giraram em torno de encontro entre a realidade e a utopia na busca de uma educação permeada por valores éticos. O tema da ética e outros conceitos convergentes fizeram parte de toda a discussão, e o comprometimento aqui foi trabalhado não como uma ligação com a organização, mas como um compromisso com uma educação ética no processo educacional.



## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

---



## CAPÍTULO IV - METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

---

“Uma explicação é sempre algo incompleto: sempre podemos suscitar um outro porquê. E esse novo porquê talvez leve a uma nova teoria, que não só ‘explique’, mas também corrija a anterior” (Popper, 1977, citado por Köche, 2011, p. 38).

A investigação científica é um processo sistemático que permite analisar fenómenos para obter respostas para as questões precisas que merecem uma verificação. De todos os métodos de aquisição de conhecimento, é o mais rigoroso e o mais aceitável, por considerar que assenta num processo racional. Um facto que o diferencia dos outros é que ele pode ser corrigido, conforme a sua progressão e recolocar em questão tudo que se propõe (Fortin, 2009).

A investigação é constituída por três fases, a fase concetual, a fase metodológica e a fase empírica, não sendo elas totalmente independentes entre si (Fortin, 2009). Desta forma, neste capítulo serão expostos os produtos destas fases, através dos passos realizados no desenvolvimento do estudo, a partir dos tópicos: enquadramento da investigação, objetivos, hipóteses de investigação, tipo de investigação, variáveis, população e amostra, instrumento de recolha de dados, processo de recolha e procedimentos.

### **4.1 Enquadramento da Investigação**

#### 4.1.1 Justificação do Estudo

A definição deste campo de estudo é fruto de uma implicação subjetiva da investigadora com a ética, por constatar que por muitas vezes a ética é deixada de lado, apesar da sua comprovada importância para o mundo da política e da economia, como para a sociedade como um todo. Nos dias atuais, a ética vem a despertar o interesse de investigadores e da sociedade, não pela sua natureza filosófica, mas pelos constantes escândalos de corrupção que passam diversas organizações e governos, em várias partes do mundo.

No processo de aprofundamento sobre o tema da ética, a educação entrou como um dos focos de análise, muito pela aproximação do campo de atuação da investigadora, como também, pela

constatação das realidades distintas na oferta do ensino público no Brasil e em Portugal. Essa imersão na educação levou a questionar se a realidade vivida no Brasil em suas políticas públicas, mundialmente conhecidas pela corrupção, poderiam servir de análise para ajudar a entender um pouco desta distinção na oferta entre os estabelecimentos educacionais.

A partir deste encontro entre a ética e a educação, procurou-se descobrir outros aspetos que pudessem contribuir nesta relação. Assim, quando autores como Mayer et al. (2009) citaram os diversos efeitos relacionados ao ambiente ético, entre eles, o comprometimento organizacional, acabou por despertar o interesse, ao se considerar que a implicação do profissionais no ambientes de trabalho, principalmente na educação, poderia ser um instrumento facilitador na busca da educação almejada.

Encontrado o eixo norteador, o estudo foi construído a partir de um vasto referencial teórico e uma metodologia de investigação que incluiu gestores escolares do Brasil e de Portugal. O foco do estudo não visa encontrar respostas diretamente sobre a educação ofertada, mas procura perceber como estes profissionais responsáveis por concretizar a oferta de educação em suas comunidades, percebem a ética e a sua implicação com o fazer profissional, percepções essas, traduzida pelos construtos do clima ético e do comprometimento organizacional.

#### 4.1.2 Problemática

A escolha do problema de investigação é primordial para a realização do estudo. Segundo Fortin (2009), esta etapa inicial consiste em encontrar um domínio de investigação que desperte o interesse ou a preocupação do investigador e que tenha importância para a disciplina. Assim, a partir do enquadramento apresentado e de forma a materializar o presente estudo, definiu-se como questão de investigação: *As dimensões do clima ético e o comprometimento organizacional são igualmente avaliadas pelos gestores de escolas públicas no Brasil e em Portugal?*

Torna-se importante demarcar, que a palavra gestores irá representar neste estudo todos os profissionais que trabalham no ambiente escolar e desenvolvem funções estratégicas e técnicas ao pleno funcionamento das escolas, sejam elas, funções administrativas, pedagógicas e/ou diretivas.

## 4.2 Objetivos

### 4.2.1 Objetivo Geral

O objetivo principal desta investigação é conhecer e comparar a percepção de gestores de escolas públicas no Brasil e em Portugal sobre o clima ético e o comprometimento organizacional vivenciado em seu ambiente de trabalho.

### 4.2.2 Objetivos específicos

- Conhecer a percepção de gestores de escolas públicas do Brasil e de Portugal sobre o clima ético e o comprometimento organizacional;
- Comparar a percepção dos gestores entre os países, a partir das dimensões do clima ético e do comprometimento organizacional;
- Relacionar características sociodemográficas e profissionais com as dimensões do clima ético e do comprometimento organizacional;
- Correlacionar as dimensões do clima ético com as do comprometimento organizacional.

## 4.3 Hipóteses de Investigação

Diante dos objetivos do estudo foram formuladas 14 hipóteses de investigação, são elas:

**H<sub>1</sub>:** As médias das dimensões do clima ético são distintas entre as amostras brasileira e portuguesa;

**H<sub>2</sub>:** As médias das dimensões do comprometimento são distintas entre as amostras brasileira e portuguesa;

**H<sub>3</sub>:** As médias das dimensões do clima ético são diferentes entre os sexos;

**H<sub>4</sub>:** As médias das dimensões do comprometimento são diferentes entre os sexos;

**H<sub>5</sub>:** As médias das dimensões do clima ético são distintas entre as habilitações académicas;

**H<sub>6</sub>:** As médias das dimensões do comprometimento são distintas entre as habilitações académicas;

**H<sub>7</sub>:** As médias das dimensões do clima ético variam entre as funções ocupadas;

**H8:** As médias das dimensões do comprometimento organizacional variam entre as funções ocupadas;

**H9:** O clima ético e o comprometimento organizacional relacionam-se negativamente com a idade;

**H10:** O clima ético e o comprometimento têm relação negativa com a antiguidade;

**H11:** O clima ético e o comprometimento têm relação negativa com o tempo na função;

**H12:** Existe uma relação positiva entre o clima ético e o comprometimento afetivo;

**H13:** Existe uma relação negativa entre o clima ético e o comprometimento normativo;

**H14:** Existe uma relação negativa entre o clima ético e o comprometimento instrumental.

### DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

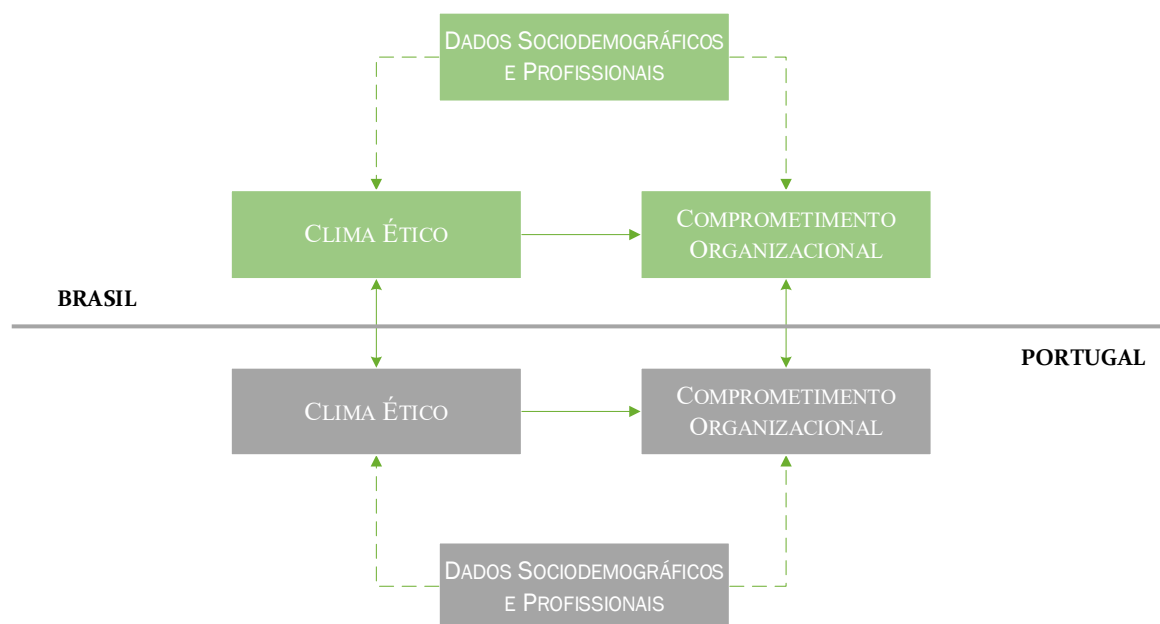


FIGURA 1 - Desenho da Investigação

#### 4.4 Tipo de Investigação

Segundo Fortin (2009), os métodos de investigação harmonizam-se com diferentes fundamentos filosóficos. Assim, diferentes perspectivas filosóficas do conhecimento implicam em inúmeras formas de desenvolver o conhecimento, ou seja, em diferentes métodos de investigação. O planeamento de uma investigação está relacionado tanto ao problema a ser

investigado, à sua natureza e situação espaço temporal em que se encontra, quanto à natureza e nível de conhecimento do investigador (Köche, 2011), o que significa, que pode haver um número infinito de tipos de investigação (Prodanov & Freitas, 2013).

Ao mesmo tempo, as denominações que os autores sugerem para os distintos modelos teóricos nem sempre são idênticas (Coutinho, 2011). Diante de todas essas possibilidades, esta investigação será classificada a partir de um modelo clássico, que divide os tipos de investigação de acordo com a natureza, abordagem, objetivos e procedimentos (Prodanov & Freitas, 2013; Vilelas, 2017).

Deste modo, o estudo utiliza-se de uma abordagem quantitativa, tem como objetivo ser descritiva-correlacional e emprega como procedimentos técnicos: a revisão bibliográfica, o levantamento (*survey*) e o estudo transversal. Pode-se ainda afirmar que se trata de um estudo não experimental que utiliza o método comparativo para verificar proximidade e distanciamento entre realidades distintas.

Contudo, este estudo não deixa de ter traços de um *survey* exploratório, como trazido por (Coutinho, 2011), já que esta investigação é desenvolvida em um campo pouco aprofundado e busca, de alguma forma, abrir caminhos para novas investigações sobre o tema.

A abordagem quantitativa ocorre por se tratar de um processo ordenado de recolha de dados observáveis e quantificáveis, e é descritiva-correlacional por explorar e determinar a existência de relação entre as variáveis, almejando descrever essas relações. Como procedimentos utiliza-se de: revisão bibliográfica, que é um processo de elaboração de um inventário e o exame crítico do conjunto de publicações pertinentes sobre o domínio de investigação (Fortin, 2009); levantamento (*survey*), que envolve a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer (Prodanov & Freitas, 2013); estudo transversal, por que estuda factos dos sujeitos em um dado momento (Coutinho, 2011); e não experimental, por não possuir uma variável independente que será manipulada experimentalmente pelo investigador (Fortin, 2009).

#### **4.5 Variáveis**

Segundo Marconi e Lakatos (2005, p. 139), “uma variável pode ser considerada como uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito operacional, que contém ou apresenta valores; aspetos, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração”.

No presente estudo todas as variáveis encontram-se divididas em: variáveis de caracterização sociodemográfica e profissional (sexo, idade, estado civil, habilitações académicas, tempo de trabalho na função pública, função exercida, tempo na função, tipo de vínculo e nível de ensino presente na instituição) e variáveis de clima ético e de comprometimento organizacional.

#### **4.6 População e Amostra**

A População é um conjunto de elementos ou pessoas que partilham características comuns e sobre as quais se pretende generalizar resultados (Coutinho, 2011). A amostra é o subconjunto das pessoas/ elementos que fazem parte de uma população (Fortin, 2009) e que se pretende seja representativa da população. Como não existe tempo nem recursos suficientes para analisar toda a população, recorre-se a analisar parte desta, ou seja, uma amostra.

A amostra utilizada no estudo pode ser classificada como não probabilística por conveniência. Uma amostra não probabilística usa métodos de carácter pragmático ou intuitivo, onde a população estudada é determinada por critérios subjetivos (Vilelas, 2017). A amostra por conveniência, também chamada de acidental, é segundo Fortin (2009), formada por sujeitos de fácil acesso que são incluídos no estudo até a amostra atingir o tamanho desejado. Contudo, essa técnica limita a generalização, mas pode fornecer preciosas informações, se adequadamente utilizadas (Carmo & Ferreira, 1998).

Desta forma, no Brasil, o questionário foi aplicado no Estado de naturalidade da investigadora o que facilitou o acesso à Rede Estadual e Municipal de Educação. Em Portugal, a escolha deu-se pela proximidade territorial da investigadora, para facilitar a intervenção presencial, caso fosse requerido. Contudo, mesmo a ser caracterizada como de conveniência, esta ocorreu apenas pelo acesso aos órgãos para autorização do estudo no Brasil, e não houve interferência ou escolha dos gestores que iriam participar da investigação. Como forma de manter uma proporção entre a amostra brasileira e portuguesa, foi considerada a quantidade populacional total das cidades investigadas, ou seja, buscou-se encontrar um quantitativo populacional próximo entre as amostras.

##### **4.6.1 População Alvo**

No Brasil foram seleccionadas 7 cidades/ municípios do Estado de Sergipe, são elas: Aracaju, Nossa Senhora do Socorro, Lagarto, Itabaiana, São Cristóvão, Estância e Tobias Barreto. A

população estimada em 2019 destas cidades são respetivamente 657.013, 183.628, 104.408, 95.427, 90.072, 69.184 e 52.191 habitantes, que perfaz um total geral de 1.251.923 habitantes (IBGE, 2019).

O Estado de Sergipe é menor estado da federação brasileira e fica localizado na região nordeste do país, segundo o censo demográfico realizado em 2010 tem uma população de 2.068.017, estimada em 2019 para 2.298.696 habitantes (IBGE, 2011, 2019).

A Rede de Ensino no Brasil apresenta distinções operacionais, existem, assim, escolas administradas pelo Estado e outras pelos municípios. Assim, no contexto deste estudo foram consideradas as escolas estaduais dos referidos municípios, como também as escolas municipais de Aracaju.

Esta região conta com o total de 230 Escolas, são elas: 75 Escolas Municipais (Semed, n.d.) e 80 Escolas Estaduais em Aracaju, 25 Escolas Estaduais em Nossa Senhora do Socorro, 11 Escolas Estaduais em Lagarto, 12 Escolas Estaduais em Itabaiana, 13 Escolas Estaduais em São Cristóvão, 07 Escolas Estaduais em Estância e 07 Escolas Estaduais Tobias Barreto, segundo o site da SEDUC, Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe (Seduc, n.d.).

Diante desta população foram inqueridos gestores escolares (Diretores e Coordenadores Pedagógicos) da Rede de Ensino Estadual das cidades indicadas, bem como os gestores das Escolas Municipais de Aracaju (Diretores, Coordenadores Pedagógicos e Coordenadores Administrativos).

Em Portugal a população estudada foi definida a partir do NUTS III, na versão 2013. Assim, as regiões utilizadas no estudo foram Beiras e Serra da Estrela, Viseu Dão Lafões, Região de Aveiro e Região de Coimbra, cada uma com uma população estimada em 2019 de respetivamente 211.705, 251.628, 363.803 e 433.923 habitantes, que perfaz um total geral de 1.261.059 habitantes (Pordata, n.d.).

A região da Beiras e Serra da Estrela é composta por 15 concelhos, são eles: Almeida, Belmonte, Celorico da Beira, Covilhã, Figueira de Castelo Rodrigo, Fornos de Algodres, Fundão, Gouveia, Guarda, Manteigas, Mêda, Pinhel, Sabugal, Seia e Trancoso (Pordata, n.d.). Perfaz um total de 195 Escolas Públicas (DGE, n.d.).

A região de Viseu Dão Lafões é constituída por 14 concelhos, são eles: Aguiar da Beira, Carregal do Sal, Castro Daire, Mangualde, Nelas, Oliveira de Frades, Penalva do Castelo, Santa

Comba Dão, São Pedro do Sul, Sátão, Tondela, Vila Nova de Paiva, Viseu e Vouzela. Com um total de 262 Escolas Públicas (DGE, n.d.).

A região de Aveiro é composta por 11 concelhos, são eles: Águeda, Albergaria-a-Velha, Anadia, Aveiro, Estarreja, Ílhavo, Murtosa, Oliveira do Bairro, Ovar, Sever do Vouga e Vagos. Com um total de 217 Escolas Públicas (DGE, n.d.).

A região de Coimbra é constituída por 19 concelhos, são eles: Arganil, Cantanhede, Coimbra, Condeixa-a-Nova, Figueira da Foz, Góis, Lousã, Mealhada, Mira, Miranda do Corvo, Montemor-o-Velho, Mortágua, Oliveira do Hospital, Pampilhosa da Serra, Penacova, Penela, Soure, Tábua e Vila Nova de Poiares. Com um total de 320 Escolas Públicas (DGE, n.d.).

Diante desta população foram inquiridos os Diretores, Subdiretores, Adjuntos de direção, Coordenadores de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar, Coordenadores de departamento curricular, Diretores de turma e Coordenadores técnicos de todas as escolas (agrupadas ou não) presentes nestas regiões, que ofertam Educação Pré-escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário.

#### 4.6.2 Ajustes feitos à Amostra

O estudo contou com a participação de 246 gestores escolares, sendo 130 Brasileiros e 116 Portugueses. Por serem amostras de países diferentes, no momento das análises dos dados foram realizados alguns ajustes nos itens de Caracterização Sociodemográfica e Profissional, com o objetivo de adequá-los e/ou otimizar a apresentação dos resultados.

Assim, os itens 3, 8 e 9 que apresentavam discrepância na nomenclatura, porém o mesmo significado, foram utilizados ambos os nomes separados por uma barra (/). Para os itens 2, 5 e 7, que se referiam a tempo, foram estabelecidas categorias com intervalos em anos, de modo que representassem concisamente o perfil do grupo de estudo. E para os itens 4 e 6 foram necessários redefinir as categorias para englobar as respostas fornecidas por ambos os países.

Desta forma, para as Habilitações Académicas (item 4), foram consideradas apenas três categorias: ensino superior, mestrado e doutoramento, sendo incluída na categoria Ensino Superior todas as respostas dos participantes que afirmaram ter como habilitação académica o bacharelato, a licenciatura, o ensino superior e a pós-graduação.

Para as funções exercidas pelos participantes (item 6), foram reformuladas e definidas duas categorias: as funções diretivas e as funções pedagógicas. Para as funções diretivas foram

incluídas todas as respostas dos participantes que afirmaram exercer as funções de diretor, subdiretor, adjunto de direção, coordenador de escola ou de estabelecimento de educação pré-escolar e coordenador administrativo. Para as funções pedagógicas foram incluídas todas as respostas dos participantes que afirmaram exercer as funções de coordenador de departamento curricular, diretor de turma, coordenador técnico e coordenador pedagógico.

É importante referir, que para essa separação, foi necessário consultar o Decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de abril de Portugal e a Lei Complementar n.º 166/2018, de 05 de julho, com vista a encontrar sinergia entre as funções executadas nos países. Assim, para as funções diretivas foram consideradas as funções que se enquadrassem na gestão dos espaços educativos, que mesmo que contemplem em determinados momentos a discussão pedagógica, o seu foco principal é garantir o adequado funcionamento das escolas e agrupamentos escolares, e para as funções pedagógicas, as funções que se enquadrassem no desenvolvimento de ações mais fortemente de cunho pedagógico, seja estas realizadas junto a alunos ou professores.

#### 4.6.3 Caracterização da Amostra

A amostra estudada é composta por 130 gestores escolares brasileiros e 116 portugueses, perfazendo um total de 246 participantes. As informações levantadas serão apresentadas em formas de tabelas a partir do país de origem, sendo utilizadas as siglas BR para amostra brasileira e PT para a amostra portuguesa, quando necessário. As tabelas foram retiradas do SPSS versão 22 e adaptadas frente as necessidades do estudo.

**TABELA 5**

Sexo

País de Origem		Frequência	%
Brasil	Feminino	104	80
	Masculino	26	20
	Total	130	100
Portugal	Feminino	79	68,1
	Masculino	37	31,9
	Total	116	100

Conforme a tabela 5, em ambas as amostras houve uma maior participação do público feminino, sendo que na amostra BR ela representou 80% dos participantes.

**TABELA 6**

## Faixa etária

País de Origem	Intervalo de tempo	Frequência	%
Brasil	31 - 40 anos	40	30,8
	41 - 50 anos	59	45,4
	51 - 60 anos	25	19,2
	61 - 71 anos	6	4,6
	Total	130	100,0
Portugal	31 - 40 anos	3	2,6
	41 - 50 anos	42	36,2
	51 - 60 anos	57	49,1
	61 - 71 anos	14	12,1
	Total	116	100,0

Em relação à idade, a amostra PT apresenta um número maior de participantes, 49,1%, com idades entre 51 e 60 anos, seguido pela faixa de 41 a 50 anos com o percentual de 36,2%. A amostra BR tem a maioria dos participantes, 45,4%, com idades na faixa etária de 41 a 50 anos, seguida pela faixa etária entre 31 e 40 anos com o percentual de 30,8%, conforme tabela 6.

**TABELA 7**

## Estado civil

País de Origem		Frequência	%
Brasil	Casado(a)/ União de Facto/ Estável	75	57,7
	Divorciado(a)	24	18,5
	Solteiro(a)	29	22,3
	Viúvo(a)	2	1,5
	Total	130	100,0
Portugal	Casado(a)/ União de Facto/ Estável	82	70,7
	Divorciado(a)	15	12,9
	Solteiro(a)	16	13,8
	Viúvo(a)	3	2,6
	Total	116	100,0

Como verificado na tabela 7, a maioria dos participantes, em ambas as amostras, afirmam serem casados/ união de facto/ estável, entretanto, com um percentual maior na amostra PT com 70,7%. Estes são seguidos pelos solteiros com 18,5% para a amostra BR e 13,8% para a amostra PT.

**TABELA 8**

## Habilitações académicas

País de Origem		Frequência	%
Brasil	Ensino Superior	119	91,5
	Mestrado	9	6,9
	Doutoramento	2	1,5
	Total	130	100,0
Portugal	Ensino Superior	85	73,3
	Mestrado	25	21,6
	Doutoramento	6	5,2
	Total	116	100,0

No que concerne às habilitações académicas, ambas as amostras têm em sua maioria o ensino superior. Na amostra BR esse percentual é de 91,5% e na amostra PT é de 73,3% (tabela 8).

**TABELA 9**

## Função ocupada

País de Origem		Frequência	%
Brasil	Funções Diretivas	97	74,6
	Funções Pedagógicas	33	25,4
	Total	130	100,0
Portugal	Funções Diretivas	36	31,0
	Funções Pedagógicas	80	69,0
	Total	116	100,0

Perante a categorização realizada para as funções ocupadas, na tabela 9 é possível verificar que para amostra PT a maioria exerce funções pedagógicas (69%), enquanto a maioria da amostra BR (74,6%) exerce funções diretivas.

**TABELA 10**

## Tipo de vínculo com a instituição

País de Origem		Frequência	%
Brasil	Cargo Comissionado	2	1,5
	Docente de carreira/ Estatutário	128	98,5
	Total	130	100,0
Portugal	Cargo Comissionado	3	2,6
	Docente de carreira/ Estatutário	113	97,4
	Total	116	100,0

O tipo de vínculo dos participantes, em ambos os países, é quase na sua totalidade formado por pessoas docentes de carreira/ estatutário (tabela 10).

**TABELA 11**

Nível de ensino presente na instituição

País de Origem		Frequência	%
Brasil	Creche	4	3,1
	Creche - Educação Pré-escolar	14	10,8
	Creche -Educação Pré-escolar - Ensino Básico/ Fundamental	5	3,8
	Educação Pré-escolar	10	7,7
	Educação Pré-escolar - Ensino Básico/ Fundamental	19	14,6
	Ensino Básico/ Fundamental	55	42,3
	Ensino Básico/ Fundamental - Ensino Secundário/ Médio	17	13,1
	Ensino Secundário/ Médio	6	4,6
	Total	130	100,0
Portugal	Educação Pré-escolar - Ensino Básico/ Fundamental - Ensino Secundário/ Médio	1	,9
	Educação Pré-escolar	1	,9
	Educação Pré-escolar	1	,9
	Educação Pré-escolar - Ensino Básico/ Fundamental	4	3,4
	Educação Pré-escolar - Ensino Básico/ Fundamental - Ensino Secundário/ Médio	10	8,6
	Ensino Básico/ Fundamental	58	50,0
	Ensino Básico/ Fundamental - Ensino Secundário/ Médio	23	19,8
	Ensino Secundário/ Médio	18	15,5
	Total	116	100,0

Referente ao nível de ensino que é ofertado pelas instituições ocupadas pelos gestores inquiridos, foi possível verificar pela tabela 11, que a grande maioria, em ambas as amostras, atua no Ensino Básico/ Fundamental, sendo 50% para a amostra PT e 42,3% para amostra BR.

**TABELA 12**

Antiguidade

País de Origem	Intervalo de tempo	Frequência	%
Brasil	03 - 10 anos	49	37,7
	11 - 20 anos	60	46,2
	21 - 30 anos	8	6,2
	31 - 40 anos	13	10,0
	Total	130	100,0
Portugal	03 - 10 anos	2	1,7
	11 - 20 anos	9	7,8
	21 - 30 anos	60	51,7
	31 - 40 anos	41	35,3

41 - 47 anos	4	3,4
Total	116	100,0

Conforme a tabela 12, a maioria dos gestores portugueses, 51,7%, atua no serviço público educacional entre 21 a 30 anos, seguido por 35,3% que atuam entre 31 a 40 anos. Enquanto para a amostra BR, a maioria dos gestores, 46,2%, atua entre 11 a 20 anos e 37,7% entre 3 a 10 anos.

**TABELA 13**

Tempo na função

País de Origem	Intervalo de tempo	Frequência	%
Brasil	0 - 05 anos	101	77,7
	06 - 10 anos	23	17,7
	11 - 20 anos	4	3,1
	Impreciso	2	1,5
	Total	130	100,0
Portugal	0 - 05 anos	34	29,3
	06 - 10 anos	19	16,4
	11 - 20 anos	30	25,9
	21 - 30 anos	21	18,1
	31 - 40 anos	8	6,9
	41 - 44 anos	1	,9
	Impreciso	3	2,6
	Total	116	100,0

Em relação ao tempo que exercem a função (tabela 13), na amostra PT esse valor é bastante distribuído com 29,3% entre 0 e 5 anos e 25,9 % entre 11 e 20 anos, enquanto a amostra BR a maioria, 77,7%, exerce entre 0 e 5 anos.

Resumidamente, o perfil da amostra pode ser visualizado na tabela 14.

**TABELA 14**

Perfil sociodemográfico e profissional da amostra

Características	Brasil (N=130)	Portugal (N=116)
Sexo	80% Feminino	68,1% Feminino
Faixa Etária	45,4% entre 41 e 50 anos	49,1% entre 51 e 60 anos
Estado Civil	57,7% Casadas/União de Facto-Estável	70,7% Casado/ União de Facto-Estável
Habilitações Académicas	91,5% Ensino Superior	73,3% Ensino Superior

Antiguidade	46,2% entre 11 e 20 anos	51,7% entre 21 e 30 anos
Função Ocupada	74,6% Funções Diretivas	69% Funções Pedagógicas
Tempo na Função	77,7% entre 0 e 5 anos	29,3% entre 0 e 5 anos
Tipo de Vínculo	98,5% Docentes de Carreira/ Estatutários	97,4% Docentes de Carreira/ Estatutários
Nível de Ensino	42,3% Ensino Básico/ Fundamental	50% Ensino Básico/ Fundamental

---

#### 4.7 Instrumento de Recolha de Dados

Para a recolha dos dados foi utilizado um questionário *online*. O questionário tem como objetivo recolher informação relativa a acontecimentos, situações conhecidas, ou ainda sobre atitudes, crenças e intenções dos participantes (Fortin, 2009).

As vantagens desse instrumento está em ser menos dispendioso, requerer menos habilidade de quem o aplica, ser possível aplicar a um grande número de sujeitos, não exigir a presença do investigador e deixar as pessoas mais seguras em relação ao anonimato (Fortin, 2009). Contudo, no cenário atual de pandemia, a utilização desse instrumento de forma *online*, foi condição crucial para a efetivação desse estudo.

Para a construção do instrumento foram elaboradas questões para caracterização sociodemográfica e profissional e utilizadas escalas construídas e validadas empiricamente por outras investigações. Estas escalas consistem numa série ordenada de categorias das variáveis, que se presume serem expressão de um contínuo implícito, onde são atribuídos valores numéricos a cada categoria, segundo Fortin (2009).

O questionário contava com 38 questões e foi construído através da plataforma do Google Formulário. Foram elaborados três tipos de questionários, dois para a população Brasileira e outro para a Portuguesa (anexo 1). As diferenças entre os questionários eram apenas operacionais, não qualitativas, e se deram por dois motivos, primeiramente a língua, alguns termos utilizados eram escritos de forma distinta entre os países (por exemplo, “controle” no Brasil e “controlo” em Portugal), e as informações sociodemográficas e profissionais, que precisaram ser adequadas a estrutura administrativa adotada no país, e a Rede de Ensino, no caso do Brasil.

O questionário era iniciado com um pequeno texto introdutório com orientações, e em seguida, era dividido em três partes, respetivamente: Informações Sociodemográficas e Profissionais, Índice de Clima Ético no Trabalho e Escala de Comprometimento Organizacional. Ressalta-se,

entretanto, que para a recolha das informações optou-se por informar no texto introdutório que a participação só seria garantida se todas as perguntas fossem respondidas.

#### 4.7.1 Caracterização Sociodemográfica e Profissional

As questões iniciais do estudo se referiam a informações pessoais dos participantes: sexo, idade, estado civil e habilidades académicas, bem como, informações profissionais: tempo de trabalho (antiguidade), função ocupada, tempo na função, tipo de vínculo e caracterização da instituição, que perfaz o total de nove questões.

#### 4.7.2 Índice de Clima Ético (ICE)

O Índice de Clima Ético utilizado foi desenvolvido por Arnaud (2006, 2010), baseado no modelo de tomada de decisão de Rest (1984, 1986), que propõe quatro componentes do clima de trabalho ético: sensibilidade moral coletiva, julgamento moral coletivo, motivação moral coletiva e caráter moral coletivo. Sustentado neste modelo, Arnaud (2006, 2010), sugeriu o modelo ICE composto por seis fatores: Normas de Consciência Moral (NCM); Normas de Preocupação Empática (NPE); Foco em Si (FS); Foco nos Outros (FnO); Motivação Moral Coletiva (MMC); e Caráter Moral Coletivo (CMC). Segundo Almeida e Porto (2019) estes itens foram originados de diferentes fontes (Davis, 1980; Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003; Schwartz & Bilsky, 1987; Schwartz, 1977; Victor & Cullen, 1988).

As NCM considera a perceção de dilemas éticos, ou seja, um modo de pensar que prevê alternativas de ações em um dado sistema social, a NPE reflete a prevalência da avaliação de como as ações afetam os outros, os fatores FS e FnO refletem o raciocínio adotado para avaliar se o curso de uma ação é moralmente adequado ou não, o MMC busca compreender quais valores éticos predominam em uma determinada situação dentro de um sistema social e CMC está relacionado ao modo como uma pessoa se envolve em seguir um curso específico de ação ética planeada (Almeida & Porto, 2019).

Os resultados encontrados no modelo proposto por Arnaud (2006, 2010) indicaram que o ICE representa um indicador seguro e apropriado do conteúdo e da força dos valores éticos, normas, atitudes, sentimentos e comportamentos predominantes dos membros de um sistema social. Os resultados da Análise Fatorial Confirmatória apoiam as descobertas e fornecem evidências de que a estrutura de seis fatores se encaixa bem nos dados.

Assim, para o presente estudo foi utilizada a escala adaptada e validada por Almeida e Porto (2019) no Brasil (tabela 15), a partir da escala proposta por Arnaud (2006, 2010). A escala é composta por 18 itens que são avaliados por meio de uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, com variação de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*). Na escala há a presença de itens invertidos (3, 7, 8, 9, 13, 14 e 15), que trazem afirmações contrárias aos demais itens.

No estudo realizado pelas autoras foram avaliadas as propriedades psicométricas, como também, as relações entre as escalas do ICE e a liderança ética e abusiva. Segundo as autoras, a estabilidade da estrutura fatorial e das propriedades psicométricas da versão traduzida para o português do ICE, atende às diretrizes para a construção dos instrumentos propostos por Hinkin (1998, citado por Almeida & Porto, 2019).

**TABELA 15**

Índice de clima ético

Dimensões	Itens
Normas de Consciência Moral	1. Os empregados são sensíveis a problemas éticos 2. Os empregados reconhecem um dilema moral imediatamente 3. Os empregados não dão muita atenção a questões éticas. (Invertido)
Normas de Preocupação Empática	4. Os empregados se sentem mal por alguém que é passado para trás. 5. Na maioria das vezes, quando os empregados veem alguém ser tratado injustamente, eles sentem pena dessa pessoa. 6. Os empregados normalmente não se incomodam muito com problemas de outros colegas. (Invertido)
Foco em si	7. Os empregados trabalham principalmente para seu próprio interesse. (Invertido) 8. A preocupação maior dos empregados é o benefício pessoal. (Invertido) 9. Os empregados estão muito preocupados com o que é melhor para eles individualmente. (Invertido)
Foco nos Outros	10. O melhor para todos da unidade é a principal preocupação. 11. Os empregados têm um forte senso de responsabilidade pela sociedade e humanidade. 12. Os empregados se preocupam ativamente com os interesses dos colegas.
Motivação moral coletiva	13. Os empregados estarão dispostos a contar uma mentira se isso significar seu progresso na empresa. (Invertido) 14. Os empregados se empenham para obter poder e controle mesmo que isso signifique comprometer valores éticos. (Invertido) 15. No intuito de controlar recursos escassos, os empregados estão dispostos a comprometer parcialmente seus valores éticos. (Invertido)
Caráter Moral Coletivo	16. Quando necessário, os empregados se encarregam e fazem o que é moralmente correto. 17. Geralmente, os empregados sentem-se no controle das consequências ao tomarem decisões que dizem respeito a questões éticas. 18. Não importa o quanto os empregados sejam provocados, eles sempre se responsabilizam pelo que tem de ser feito.

Fonte: Almeida e Porto (2019).

É importante referir, que para este estudo, na utilização desta escala, a palavra “empregados” foi substituída por “professor” e a palavra “empresa” foi substituída por “instituição” a fim de adequar ao contexto educacional. Para o questionário Português, a palavra “controle”, foi substituída por “controlo”.

#### 4.7.3 Escala de Comprometimento Organizacional (CO)

A Escala de Comprometimento Organizacional utilizada foi proposta por Rego e Souto (2002, 2004a), que foi reduzida para 11 itens (tabela 16). O comprometimento foi avaliado por 11 itens da versão disponível nos estudos e todos os itens foram avaliados, igualmente, por meio de uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, com variação de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*).

Inicialmente, o instrumento continha 14 itens, mas segundo os autores de acordo com os índices de modificação e os resíduos estandardizados, e com o objetivo elevar os índices de ajustamento do modelo, removeram-se três itens (Rego & Souto, 2002, 2004a).

A escala de resposta utilizada foi reduzida de 7 para 5 itens em relação ao estudo de Rego e Souto (2002, 2004a). Porém segundo Meyer e Allen (2004) essa modificação é comum, e uma escala de 5 pontos, também funciona muito bem. Essa redução foi realizada para garantir a coerência com a escala de Clima Ético, e assim, não confundir os participantes.

No estudo desenvolvido pelos autores, o instrumento apresentou boas propriedades psicométricas, do ponto de vista do ajustamento dos modelos fatoriais, no que concerne às consistências internas e no que respeita aos poderes preditivos detetados. Este estudo mostrou que o modelo tradicional de Meyer e Allen continua a receber suporte empírico, e resiste a contingências amostrais e culturais, inclusive no contexto luso-brasileiro (Rego & Souto, 2002, 2004a).

**TABELA 16**

Escala de comprometimento organizacional

Dimensões	Itens
Comprometimento Afetivo	1. Importo-me realmente com o destino da minha organização.
	2. Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta organização.
	3. Sinto-me “parte da família” da minha organização.
	4. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha organização.

Comprometimento Normativo	<p>5. Mesmo que isso me trouxesse vantagens, sinto que não deveria abandonar a minha organização agora.</p> <p>6. Não deixaria a minha organização agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham.</p> <p>7. Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar a minha organização.</p> <p>8. Mantenho-me nesta organização porque sinto que não conseguiria facilmente entrar noutra organização.</p>
Comprometimento Instrumental	<p>9. Continuo nesta organização porque, se saísse, teria que fazer grandes sacrifícios pessoais.</p> <p>10. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta organização.</p> <p>11. Mantenho-me nesta organização porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras organizações.</p>

Fonte: Rego e Souto (2002, 2004a).

Na utilização desta escala, a palavra “organização” foi substituída por “instituição”.

#### 4.7.4 Análise Psicométrica das Escalas

A análise psicométrica de um instrumento de medida consiste em avaliar a fiabilidade e validade do instrumento. Segundo Marôco e Garcia (2006), a fiabilidade refere a capacidade de uma medida ser consistente, ou seja, dá sempre os mesmos resultados quando aplicado a alvos estruturalmente iguais. Contudo, toda a medida é sujeita a erro, e a fiabilidade que se observa nos dados é uma estimativa, e não um dado.

A consistência é, assim, o termo fundamental para definir o conceito de fiabilidade. O instrumento com erro sistemático é um instrumento com validade diminuída, ou seja, é um instrumento que está a medir algo que não era suposto medir, mesmo que o faça de forma fiável. Assim, qualquer medida para ser válida tem, necessariamente, que ser fiável. Entretanto, a fiabilidade surge como condição necessária, mas não suficiente, para a validade. Após garantir fiabilidade é necessário pôr de lado a hipótese de existência de erro sistemático, para podermos garantir validade (Marôco & Garcia, 2006).

Segundo Coutinho (2011), um instrumento pode reunir determinados atributos, ser válido e fiável num dado grupo ou situação, e não em outro ou ser bom em um país e não noutro. Desta forma, para verificar a fiabilidade do instrumento, deve-se buscar estatisticamente uma fórmula apropriada as características do questionário, ou seja, para medir a consistência interna deste estudo que utiliza um instrumento de tipo *Likert* é mais aconselhado o indicador de *Alfa de Cronbach*.

Segundo Hill e Hill (2005), quanto maior for o alfa, maior é a correlação entre eles, e mais consistente internamente é o instrumento de recolha dos dados. Assim, segundo os autores a classificação menores que 0,6 são inaceitáveis, entre 0,6 e 0,7 são fracos, entre 0,7 e 0,8 são razoáveis, entre 0,8 e 0,9 são bons e maiores que 0,9 são excelentes. Contudo, segundo DeVellis (1991, citado por Marôco & Garcia, 2006) em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um alfa de 0.60 é considerado aceitável, desde que os resultados encontrados com esse instrumento sejam expostos com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice.

#### 4.7.4.1 Consistência Interna da Escala de Clima Ético

Para que fosse possível verificar a consistência interna das dimensões do ICE, foi calculado o *Alfa de Cronbach* de cada uma das suas seis dimensões. Os dados obtidos neste estudo foram comparados ao estudo original de Almeida e Porto (2019), conforme apresentado na Tabela 17.

**TABELA 17**

Análise de consistência interna das dimensões do ICE

Dimensões	$\alpha$ de Cronbach Estudo original		$\alpha$ de Cronbach Estudo atual	
	BR	BR	PT	Amostra Total
Normas de consciência moral (s/ item 3)	0,77	0,076	0,739	0,754
Normas de preocupação empática	0,81	0,502	0,540	0,516
Foco em si	0,94	0,882	0,911	0,898
Foco nos outros	0,81	0,820	0,774	0,784
Motivação moral coletiva	0,91	0,746	0,818	0,775
Caráter moral coletivo	0,78	0,714	0,628	0,665

Pela análise dos dados é possível verificar, que diferente do estudo original em que todos valores de alfa estão acima de 0,77, o estudo atual apresenta variações importantes nos alfas de suas dimensões. Assim, a analisar cada uma das dimensões, tem-se:

1. Norma de Consciência Moral - Quando considerado todos os itens desta dimensão, o valor do alfa obtido para amostra geral foi de 0,616, que é considerado fraco. Contudo, com a exclusão do item 3 o alfa elevou para 0,754, sendo considerado razoável;

2. Norma de Preocupação Empática - O valor foi de 0,516, classificado como inaceitável. Mesmo avaliando-se a possibilidade de exclusão de alguns dos seus itens, o valor do alfa não se eleva;
3. Foco em Si – O valor para essa dimensão foi de 0,898, considerado bom, quase excelente;
4. Foco nos Outros – O valor foi de 0,784 para toda a amostra, o que é considerado razoável;
5. Motivação Moral Coletiva - O valor foi de 0,775, considerado razoável;
6. Caráter Moral Coletivo - O valor de 0,665 para toda a amostra é considerado fraco, entretanto, na amostra brasileira o valor do alfa foi de 0,714, considerado razoável.

Esses resultados mostram que as dimensões Norma de Consciência Moral, Foco em Si, Foco nos Outros e Motivação Moral Coletiva são aceites e podem ser analisadas no estudo. A dimensão Caráter Moral Coletivo é fraca e está no limite, para isso devem ser analisadas neste estudo com precaução, e a Norma de Preocupação Empática não poderá ser analisada por estar classificada como inaceitável.

#### 4.7.4.2 Confiabilidade da Escala CO

Para a análise da consistência interna das dimensões da escala de CO o *Alfa de Cronbach* foi calculado para as suas três dimensões e os dados obtidos neste estudo foram comparados ao estudo original de Rego e Souto (2002, 2004a), conforme apresentado na Tabela 18.

**TABELA 18**

Análise de consistência interna das dimensões de CO

Dimensões	$\alpha$ de Cronbach Estudo original		$\alpha$ de Cronbach Estudo atual		
	BR	PT	BR	PT	Amostra Global
Comprometimento Afetivo	0,83	0,88	0,765	0,895	0,865
Comprometimento Normativo (s/item 8)	0,77	0,83	0,837	0,756	0,805
Comprometimento Instrumental	0,81	0,80	0,693	0,876	0,792

Os resultados apresentados mostram que as dimensões Afetiva e Normativa apresentam uma boa consistência e a Instrumental apresenta uma consistência aceitável, e pode os resultados serem considerados para o estudo. Contudo, é importante salientar que para a dimensão Normativa, quando utilizados todos os itens da dimensão, apresentou um valor do alfa abaixo de 0,6, o que é considerado inaceitável, desta forma o item 8 foi excluído e o alfa passou para o valor 0,805 para toda a amostra.

#### **4.8 Processo de Recolha**

A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de maio e setembro de 2020, conforme a disponibilidade e organização dos indivíduos envolvidos. Para a população alvo do Brasil foram encaminhados aos Secretários de Educação (Estadual e Municipal) a solicitação de apoio e consentimento ao desenvolvimento do estudo. O *link* de acesso ao questionário e as informações pertinentes ao estudo foram encaminhados para as próprias Secretarias, e estas fizeram chegar à população alvo.

Para a amostra Portuguesa foi realizado através do site da Diretoria Geral de Educação (DGE), um levantamento das escolas pertencentes às regiões Beiras e Serra da Estrela, Viseu Dão Lafões, Aveiro e Coimbra. Após a identificação foi elaborado um banco de dados com as informações: região geográfica, nome do agrupamento escolar, nome da escola, nome do diretor, telefone de contato e e-mail. Em posse dessas informações foram elaborados e-mails individuais a cada diretor de agrupamento ou escola isolada, a solicitar apoio ao desenvolvimento da investigação. Os próprios diretores redirecionavam o pedido ao público alvo da investigação presentes na escola e em seu agrupamento, quando concordavam com o estudo.

#### **4.9 Procedimentos**

Para realização do estudo foram assegurados todos os procedimentos formais e éticos inerentes à investigação. As escalas utilizadas foram autorizadas pelos seus autores, conforme consta no anexo 2, e o consentimento de participação no estudo deu-se de forma voluntária quando do acesso e preenchimento do questionário, conforme orientações disponibilizadas no termo presente no anexo 3.

No questionário foi garantido o anonimato e confidencialidade de todas as informações sobre os indivíduos, bem como, dos nomes das Escolas, Agrupamento ou Redes de Ensino. Mesmo com distinção entre os questionários, como explicado anteriormente, a única identificação utilizada na análise do estudo ocorre entre amostra brasileira e amostra portuguesa.

Para o tratamento estatístico dos dados foi utilizado o software *Statistical Package for Social Sciences* – SPSS versão 22. Este *software* é comercializado pela *IBM Corporation* e é o programa mais utilizado pelas Ciências Sociais (Marôco, 2018).

## CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

---

Neste capítulo serão apresentados os resultados das análises dos dados que foram recolhidos com os questionários aplicados no Brasil e em Portugal, e baseia-se na tentativa de relacionar estes dados empíricos com a problemática de investigação. Os resultados foram analisados através do SPSS versão 22 e serão apresentados em forma de tabelas que foram fornecidas pelo software e adaptadas para o estudo, sendo assim omitida a sua fonte.

O capítulo é iniciado com a apresentação das análises estatísticas descritivas das escalas utilizadas no estudo, em seguida são apresentadas as análises inferenciais, aquando serão testadas as hipóteses formuladas, o capítulo é finalizado com a discussão dos resultados. Os procedimentos estatísticos utilizados seguem as orientações contidas em: Coutinho (2011); Hill e Hill (2005); Marôco (2018), a formatação segue o padrão da 6ª edição da *American Psychological Association* (APA, 2012).

### 5.1. Análise Descritiva

Segundo Coutinho (2011), as estatísticas descritivas permitem descrever a amostra, e tem como objetivo organizar e descrever os dados de forma clara, identificar o que é típico e atípico e expor diferenças, relações e/ou padrões.

Para a apresentação dos resultados, o tópico será dividido em dois, um com as análises para a escala de clima ético e outro para a de comprometimento organizacional. Como metodologia, os resultados serão separados por país de origem, sendo considerado a sigla BR para amostra brasileira e PT para a amostra portuguesa. Recorda-se que as escalas utilizadas são do tipo *Likert* de 5 pontos, com variação de 1 (*discordo totalmente*) a 5 (*concordo totalmente*). Nesta análise descritiva serão apresentadas as percentagens de frequência das respostas, a média, a mediana, o desvio padrão e valores mínimos e máximos. Primeiramente, serão apresentados os itens de cada escala separadamente e, seguidamente, as medidas pertinentes a cada dimensão.

#### 5.1.1 Análise Descritiva do ICE

A partir dos dados levantados é possível verificar aspetos da perceção dos gestores escolares do Brasil e de Portugal frente aos questionamentos do Índice de Clima Ético, conforme apresentados nas tabelas 19, 20 e 21.

**TABELA 19****Análise descritiva do ICE: Itens de resposta**

Percentagem frequência respostas

Itens	Discordo totalmente		Tenho tendência a discordar		Não sei se discordo ou se concordo		Tenho tendência a concordar		Concordo totalmente	
	BR	PT	BR	PT	BR	PT	BR	PT	BR	PT
	N=130	N=116	N=130	N=116	N=130	N=116	N=130	N=116	N=130	N=116
1. Os professores são sensíveis a problemas éticos.	,8	0	3,8	0	12,3	4,3	40,0	39,7	43,1	56,0
2. Os professores reconhecem um dilema moral imediatamente.	,8	0	3,1	2,6	20,8	15,5	53,1	56,0	22,3	25,9
7. Os professores trabalham principalmente para seu próprio interesse.	29,2	47,4	20,0	26,7	17,7	17,2	26,9	6,0	6,2	2,6
8. A preocupação maior dos professores é o benefício pessoal.	30,0	55,2	26,2	23,3	19,2	12,1	19,2	6,9	5,4	2,6
9. Os professores estão muito preocupados com o que é melhor para eles individualmente.	29,2	41,4	23,8	21,6	20,0	19,8	20,0	14,7	6,9	2,6
10. O melhor para todos da unidade é a principal preocupação.	,8	2,6	9,2	6,9	21,5	32,8	34,6	37,1	33,8	20,7
11. Os professores têm um forte senso de responsabilidade pela sociedade e humanidade.	,8	0	7,7	,9	17,7	7,8	41,5	40,5	32,3	50,9
12. Os professores se preocupam ativamente com os interesses dos colegas.	2,3	1,7	9,2	6,9	21,5	29,3	46,2	46,6	20,8	15,5
13. Os professores estarão dispostos a contar uma mentira se isso significar seu progresso na empresa.	43,1	40,5	30,0	32,8	19,2	18,1	3,8	6,9	3,8	1,7
14. Os professores se empenham para obter poder e controle mesmo que isso signifique comprometer valores éticos.	51,5	41,4	19,2	40,5	18,5	11,2	6,9	6,0	3,8	,9
15. No intuito de controlar recursos escassos, os professores estão dispostos a comprometer parcialmente seus valores éticos.	40,0	37,9	24,6	40,5	22,3	15,5	10,8	5,2	2,3	,9
16. Quando necessário, os professores se encarregam e fazem o que é moralmente correto.	1,5	1,7	5,4	0	10,0	11,2	37,7	43,1	45,4	44,0
17. Geralmente, os professores sentem-se no controle das consequências ao tomarem decisões que dizem respeito a questões éticas.	,8	2,6	5,4	4,3	28,5	40,5	46,9	40,5	18,5	12,1
18. Não importa o quanto os professores sejam provocados, eles sempre se responsabilizam pelo que tem de ser feito.	3,1	0	10,0	6,0	25,4	20,7	43,1	39,7	18,5	33,6

Na tabela 19 é possível verificar a frequência em percentagem das respostas fornecidas pelos participantes. Nesta análise alguns itens se destacam:

O item 1 para a afirmação, *os professores são sensíveis a problemas éticos*, a maioria dos gestores concordam totalmente com a afirmação, em ambas as amostras. Contudo, na amostra PT o valor percentual dos que concordam totalmente com essa afirmação foi superior, 56%, versus 43,1% para amostra brasileira.

Na afirmação (item 7), *os professores trabalham principalmente para seu próprio interesse*, 47,4% da amostra PT discordam totalmente, e 26,7% têm tendência a discordar, versus 29,2% e 20%, respectivamente, para a amostra BR.

Para a afirmação (item 8) que, *a preocupação maior dos professores é o benefício pessoal*, o percentual acumulado da amostra BR é de 56,2% para a tendência a discordar e discordar totalmente, enquanto para a amostra PT esse valor é de 78,5%.

No item 9, a afirmação, *os professores estão muito preocupados com o que é melhor para eles individualmente*, a amostra BR mostra um percentual acumulado de 53% para a tendência a discordar e discordar totalmente, enquanto a amostra PT esse valor é de 63%.

Verifica-se também no item 11, que na amostra PT, a maioria dos gestores (91,4%) tem tendência a concordar ou concordam totalmente com a afirmação, *que os professores têm um forte sentido de responsabilidade pela sociedade e humanidade*, versus 73,8% para a amostra BR.

Para uma melhor análise foram calculados os valores da média, mediana, desvio padrão e valores mínimos e máximos, conforme apresentado na tabela 20.

**TABELA 20**

Análise descritiva do ICE: Média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo

Estatística descritiva											
Itens	Média		Mediana		Desvio Padrão		Mínimo		Máximo		
	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	
1. Os professores são sensíveis a problemas éticos.	4,20	4,51	4,00	5,00	,859	,582	1	3	5	5	
2. Os professores reconhecem um dilema moral imediatamente.	3,93	4,05	4,00	4,00	,789	,720	1	2	5	5	
7. Os professores trabalham principalmente para seu próprio interesse.	2,60	1,89	3,00	2,00	1,320	1,058	1	1	5	5	
8. A preocupação maior dos professores é o benefício pessoal.	2,43	1,78	2,00	1,00	1,251	1,069	1	1	5	5	
9. Os professores estão muito preocupados com o que é melhor para eles individualmente.	2,51	2,15	2,00	2,00	1,289	1,191	1	1	5	5	

10. O melhor para todos da unidade é a principal preocupação.	3,91	3,66	4,00	4,00	,996	,968	1	1	5	5
11. Os professores têm um forte senso de responsabilidade pela sociedade e humanidade.	3,96	4,41	4,00	5,00	,939	,673	1	2	5	5
12. Os professores se preocupam ativamente com os interesses dos colegas.	3,73	3,67	4,00	4,00	,968	,882	1	1	5	5
13. Os professores estarão dispostos a contar uma mentira se isso significar seu progresso na empresa.	1,95	1,96	2,00	2,00	1,062	1,012	1	1	5	5
14. Os professores se empenham para obter poder e controle mesmo que isso signifique comprometer valores éticos.	1,92	1,84	1,00	2,00	1,152	,909	1	1	5	5
15. No intuito de controlar recursos escassos, os professores estão dispostos a comprometer parcialmente seus valores éticos.	2,10	1,90	2,00	2,00	1,122	,903	1	1	5	5
16. Quando necessário, os professores se encarregam e fazem o que é moralmente correto.	4,20	4,27	4,00	4,00	,935	,797	1	1	5	5
17. Geralmente, os professores sentem-se no controle das consequências ao tomarem decisões que dizem respeito a questões éticas.	3,76	3,55	4,00	4,00	,840	,858	1	1	5	5
18. Não importa o quanto os professores sejam provocados, eles sempre se responsabilizam pelo que tem de ser feito.	3,63	4,00	4,00	4,00	,996	,889	1	2	5,00	5,00

A partir das informações fornecidas na tabela 20, é possível constatar:

Para o item 1, *os professores são sensíveis a problemas éticos*, a média entre as amostras são próximas (BR, M = 4,20 e PT, M = 4,51), entretanto, o desvio padrão para a amostra PT é menor, o que indica mais homogeneidade. Esta mesma relação entre a média e o desvio padrão é verificada no item 16, para a afirmação, *quando necessário, os professores se encarregam e fazem o que é moralmente correto*.

É importante salientar, que para o item 1, a análise dos valores mínimos e máximos mostram que na amostra PT nenhum gestor assinalou os itens 1 e 2 da escala, o que significa que nenhum deles discordou ou teve tendência a discordar da afirmação.

Em relação aos itens 2, 10, 12 e 17, ambas as amostras apresentam médias próximas e uma mediana igual. O desvio padrão foi menor na amostra PT, exceto para o item 17.

Nos itens 7 e 8, a média entre as amostras teve uma maior variação, sendo para a amostra BR médias maiores. A amostra PT encontra-se mais homogênea e apresenta uma mediana menor que a amostra BR.

Para os itens 9, 13, 14 e 15 a média foi bem próxima entre as amostras e apontam uma tendência a discordar da afirmação. A amostra PT encontra-se mais homogênea.

No item 11, a afirmação, *os professores têm um forte sentido de responsabilidade pela sociedade e humanidade*, a média da amostra PT (M = 4,41) é maior que a amostra BR (M = 3,96), e nenhum participante discordou desta afirmação, ao contrário da amostra BR. Mais uma vez a amostra PT encontra-se mais homogênea. Situação semelhante é vista no item 18.

Em seguimento, na análise descritiva do ICE são apresentados os valores para a dimensões da escala.

**TABELA 21**

Análise descritiva das dimensões do ICE

Itens	Média		Mediana		Desvio Padrão		Mínimo		Máximo	
	BR	PT	BR	PT	BR	PT	BR	PT	BR	PT
	N=130	N=116	N=130	N=116	N=130	N=116	N=130	N=116	N=130	N=116
Norma de Consciência Moral	4,06	4,28	4,00	4,50	,741	,583	1,50	2,50	5,00	5,00
Foco em Si	2,52	1,94	2,33	1,66	1,157	1,020	1,00	1,00	5,00	5,00
Foco nos Outros	3,87	3,91	4,00	4,00	,830	,705	2,00	2,00	5,00	5,00
Motivação Moral Coletiva	1,99	1,90	2,00	2,00	,906	,807	1,00	1,00	4,67	4,67
Caráter Moral Coletivo	3,86	3,94	4,00	4,00	,738	,642	1,33	2,33	5,00	5,00

Na tabela 21, é possível verificar que na amostra BR a média é superior nas dimensões FS e MMC, e na amostra PT a média é superior nas demais dimensões (NCM, FnO e CMC). O desvio padrão é menor na amostra PT em todas as dimensões.

### 5.1.2 Análise Descritiva do CO

A partir dos dados levantados, é possível verificar aspetos da percepção dos gestores escolares do Brasil e de Portugal frente aos questionamentos da Escala de Comprometimento Organizacional, conforme as tabelas 22, 23 e 24.

**TABELA 22**

## Análise descritiva do CO: Itens de resposta

Percentagem frequência respostas

Itens	Discordo totalmente		Tenho tendência a discordar		Não sei se discordo ou se concordo		Tenho tendência a concordar		Concordo totalmente	
	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116
1. Importo-me realmente com o destino da minha organização.	0	0	0	,9	,8	4,3	12,3	16,4	86,9	78,4
2. Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta organização.	0	,9	0	0	0	8,6	13,8	22,4	86,2	68,1
3. Sinto-me “parte da família” da minha organização.	0	,9	1,5	1,7	3,1	11,2	20,8	25,0	74,6	61,2
4. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha organização.	0	,9	,8	3,4	5,4	9,5	18,5	33,6	75,4	52,6
5. Mesmo que isso me trouxesse vantagens, sinto que não deveria abandonar a minha organização agora.	3,1	6,0	1,5	3,4	13,1	25,0	28,5	25,0	53,8	40,5
6. Não deixaria a minha organização agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham.	3,1	4,3	3,1	6,0	5,4	18,1	33,8	30,2	54,6	41,4
7. Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar a minha organização.	11,5	9,5	5,4	16,4	16,2	19,0	29,2	30,2	37,7	25,0
9. Continuo nesta organização porque, se saísse, teria que fazer grandes sacrifícios pessoais.	55,4	52,6	20,0	22,4	10,0	16,4	7,7	6,0	6,9	2,6
10. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta organização.	66,2	47,4	17,7	21,6	6,9	12,9	5,4	6,9	3,8	11,2
11. Mantenho-me nesta organização porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras organizações.	74,6	58,6	16,2	21,6	4,6	9,5	2,3	4,3	2,3	6,0

Na tabela 22 é possível verificar a frequência em percentagem das respostas fornecidas pelos participantes. Nesta análise alguns itens se destacam:

Para o item 1, 86,9% da amostra BR concordam totalmente com a afirmação, *importo-me realmente com o destino da minha Instituição*, versus 78,4% da amostra PT. Para a afirmação (item 2), *tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta Instituição*, 86,2% dos gestores da amostra BR concordam totalmente com essa afirmação, enquanto 68,1% da amostra PT. Na afirmação (item 3), *sinto-me “parte da família” da minha Instituição*, 74,6% dos

gestores da amostra BR concordam totalmente com essa afirmação, versus 61,2% da amostra PT.

No item 4 é possível verificar que 75,4% da amostra BR concordam totalmente com a afirmação, *sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha Instituição*, versus 52,6% da amostra PT que afirmam concordar totalmente. Para o item 5, 53,8% dos gestores BR afirmam concordar totalmente com a afirmação, *mesmo que isso me trouxesse vantagens, sinto que não deveria abandonar a minha Instituição agora*, versus 40,5% para a amostra PT.

Em relação a afirmação (item 6), *não deixaria a minha Instituição agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham*, na amostra BR, 54,6% dos gestores afirma concordar totalmente, frente a 41,4% da amostra PT. No item 7, *sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar a minha Instituição*, a maioria da amostra BR, 37,7%, concorda totalmente com essa afirmação, enquanto a maioria da amostra PT, 30,2%, afirma que tem tendência a concordar.

Na afirmação (item 9), *continuo nesta Instituição porque, se sáísse, teria que fazer grandes sacrifícios pessoais*, 55,4% da amostra BR discordam totalmente desta afirmação, versus 52,6% da amostra PT. No item 10, a maioria, 66,2%, da amostra BR discorda totalmente da afirmação, *sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta Instituição*, contra 47,4% da amostra PT.

Sobre a afirmação (item 11), *mantenho-me nesta Instituição porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras Instituições de ensino*, 74,6% da amostra BR discordam totalmente dela, versus 58,6% da amostra PT.

### TABELA 23

Análise descritiva do CO: Média, mediana, desvio padrão, mínimo e máximo

Itens	Estatística descritiva									
	Média		Mediana		Desvio Padrão		Mínimo		Máximo	
	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116
1. Importo-me realmente com o destino da minha organização.	4,86	4,72	5,00	5,00	,368	,583	3	2	5	5
2. Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta organização.	4,86	4,56	5,00	5,00	,346	,725	4	1	5	5
3. Sinto-me “parte da família” da minha organização.	4,68	4,44	5,00	5,00	,610	,826	2	1	5	5

4. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha organização.	4,68	4,33	5,00	5,00	,610	,854	2	1	5	5
5. Mesmo que isso me trouxesse vantagens, sinto que não deveria abandonar a minha organização agora.	4,28	3,90	5,00	4,00	,966	1,157	1	1	5	5
6. Não deixaria a minha organização agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham.	4,33	3,98	5,00	4,00	,944	1,111	1	1	5	5
7. Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar a minha organização.	3,76	3,44	4,00	4,00	1,322	1,287	1	1	5	5
9. Continuo nesta organização porque, se saísse, teria que fazer grandes sacrifícios pessoais.	1,90	1,83	1,00	1,00	1,260	1,070	1	1	5	5
10. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta organização.	1,63	2,12	1,00	2,00	1,079	1,373	1	1	5	5
11. Mantenho-me nesta organização porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras organizações.	1,415	1,776	1,00	1,00	,8697	1,165	1	1	5	5

A análise da tabela 23 mostra que nos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 9 a amostra BR apresenta um média maior que a amostra PT, para os itens 10 e 11, o valor da média é maior para a amostra PT. O que chama a atenção são os valores mínimos e máximos para a amostra BR, no item 1 na afirmação, *importo-me realmente com o destino da minha organização*, quando nenhum participante discordou e teve tendência a discordar, e no item 2, para a afirmação, *tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta Instituição*, todos responderam entre tenho tendência a concordar e concordo totalmente.

## TABELA 24

### Análise descritiva das dimensões do CO

#### Estatística descritiva

Itens	Média		Mediana		Desvio Padrão		Mínimo		Máximo	
	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116	BR N=130	PT N=116
C. Afetivo	4,77	4,51	5,000	4,750	,383	,658	3,00	1,25	5,00	5,00
C. Normativo	2,95	2,60	2,66	3,00	,704	,606	1,00	1,00	4,33	4,67
C. Instrumental	1,54	1,88	1,00	1,00	,996	1,192	1,00	1,00	5,00	5,00

Na tabela 24 é possível verificar que na amostra BR a média é superior nas dimensões do comprometimento afetivo e normativo, e amostra PT é maior no comprometimento instrumental. O desvio padrão é menor na amostra PT, apenas para a dimensão normativa.

## 5.2 Análise Inferencial

Segundo Coutinho (2011), a análise inferencial permite deduzir resultados da amostra para a população. Desta forma, neste tópico, serão apresentados os resultados das análises realizadas a partir das hipóteses formuladas.

É importante destacar, que para os testes utilizados neste estudo, será utilizado o seguinte parâmetro de significância: nível de significância inferior ou igual a 5% (0,05), rejeita-se a hipótese nula ( $H_0$ ) e aceita-se a hipótese alternativa ( $H_a$ ); e nível de significância superior a 5% (0,05), não se rejeita a hipótese nula ( $H_0$ ).

$\text{Sig.} \leq 0,05 = \text{Aceita-se } H_a$ $\text{Sig.} > 0,05 = \text{Não se rejeita } H_0$
---

Assim, para indicar o caminho a ser percorrido na verificação das hipóteses, foi realizado para as variáveis de interesse, o teste de normalidade de *Kolmogorov-Smirnov* (K-S). Este teste, apresentou uma significância *p-value*  $\leq 0,05$ , que conduziu à rejeição da hipótese nula ( $H_0$ : Os dados da variável estudada se originam de uma distribuição normal). As variáveis, idade, em ambas as amostras, e antiguidade, na amostra PT apresentaram uma distribuição normal. Contudo, frente ao resultado global, o estudo será conduzido com a utilização de testes não paramétricos.

Ressalta-se ainda, que as análises comparativas entre os países serão trabalhadas em apenas dois pontos, no primeiro item dos aspectos sociodemográficos e nas correlações entre os construtos. As demais variáveis apresentadas, como sexo, idade, habilitações, etc. serão analisadas na amostra global, por considerar que esta especificação não faz parte dos objetivos formulados para esse estudo, bem como, pelas evidências empíricas, que apontam para resultados mistos e baixos nas correlações destas variáveis com os construtos do clima ético (Almeida & Porto, 2019) e do comprometimento organizacional (Meyer & Allen, 1997).

## 5.2.1 Aspetos Sociodemográficos e Profissionais, Clima Ético e Comprometimento Organizacional

Para esta análise serão considerados os aspetos: país de origem, sexo, habilitações académicas, função ocupada, idade, antiguidade e tempo na função. Estes serão analisados conforme a sustentação científica utilizada para variáveis não paramétricas.

### 5.2.1.1 País de Origem, Clima Ético e Comprometimento Organizacional

Para verificar as diferenças entre a perceção dos gestores do clima ético e do comprometimento organizacional entre os países, foram utilizados a média, a mediana e o desvio padrão das suas dimensões, conforme levantadas nas análises descritivas. Entretanto, para verificar se as diferenças entre as mesmas eram significativas, foi utilizado o teste de Wilcoxon-Mann-Whitney, ou apenas, Teste Mann-Whitney.

O teste de Mann-Whitney é indicado para amostras não paramétricas para comparar funções de distribuição de uma variável, pelo menos ordinal, medida entre duas amostras independentes, como também utilizado como alternativa ao teste *t*-Student para amostras independentes, quando os pressupostos deste não são válidos (Marôco, 2018).

**TABELA 25**

País de origem, clima ético e comprometimento organizacional

Itens	Média		Mediana		Desvio Padrão		<i>F</i>	<i>p-value</i>
	BR	PT	BR	PT	BR	PT		
	N=130	N=116	N=130	N=116	N=130	N=116		
Norma de Consciência Moral	4,06	4,28	4,00	4,50	,741	,583	-2,052	,040
Foco em Si	2,52	1,94	2,33	1,66	1,157	1,020	-4,060	,000
Foco nos Outros	3,87	3,91	4,00	4,00	,830	,705	-,035	,972
Motivação Moral Coletiva	1,99	1,90	2,00	2,00	,906	,807	-,562	,574
Caráter Moral Coletivo	3,86	3,94	4,00	4,00	,738	,642	-,619	,536
C. Afetivo	4,77	4,51	5,000	4,750	,383	,658	-3,775	,000
C. Normativo	2,95	2,60	2,66	3,00	,704	,606	-4,266	,000
C. Instrumental	1,54	1,88	1,00	1,00	,996	1,192	-2,689	,007

## Hipótese 1

**H<sub>1</sub>:** *As médias das dimensões do clima ético são distintas entre as amostras brasileira e portuguesa.*

**H<sub>0</sub>:** *As médias das dimensões do clima ético são iguais entre as amostras brasileira e portuguesa.*

A análise da tabela 25 mostra que para o clima ético, as dimensões NCM e FS têm nível de significância menor que 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que pressupõe aceitar H<sub>1</sub>. Para as dimensões FnO, MMC e CMC a significância foi maior que 5% ( $p > 0,05$ ), o que pressupõe não rejeitar H<sub>0</sub>, ou seja, as médias das dimensões do clima ético são iguais entre as amostras BR e PT.

## Hipótese 2:

**H<sub>2</sub>:** *As médias das dimensões do comprometimento são distintas entre as amostras brasileira e portuguesa.*

**H<sub>0</sub>:** *As médias das dimensões do comprometimento são iguais entre as amostras brasileira e portuguesa.*

A análise da tabela 25, mostra que todas as dimensões do comprometimento têm nível de significância menor que 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite aceitar a H<sub>2</sub>, confirmando que as médias entre as amostras são distintas.

### 5.2.1.2 Sexo, Clima Ético e Comprometimento Organizacional

Para verificar as diferenças entre os sexos nas dimensões do clima ético e do comprometimento organizacional foram utilizados a média, mediana e desvio padrão e o teste não paramétrico Mann-Whitney para verificar a sua significância, conforme visualizado na tabela 26.

**TABELA 26**

Sexo, clima ético e comprometimento organizacional

Itens	Teste de Mann-Whitney						F	p-value
	Média		Mediana		Desvio Padrão			
	Feminino N=183	Masculino N=63	Feminino N=183	Masculino N=63	Feminino N=183	Masculino N=63		
Norma de Consciência Moral	4,17	4,16	4,50	4,00	,666	,718	-,026	,979

Foco em Si	2,15	2,51	2,00	2,66	1,145	1,048	-2,430	,015
Foco nos Outros	3,94	3,75	4,00	3,66	,768	,776	-1,846	,065
Motivação Moral Coletiva	1,88	2,14	2,00	2,00	,795	1,010	-1,648	,099
Caráter Moral Coletivo	3,89	3,94	4,00	4,00	,693	,702	-,284	,776
C. Afetivo	4,63	4,70	5,00	4,75	,581	,420	-,190	,850
C. Normativo	2,74	2,90	2,66	3,00	,690	,643	-1,668	,095
C. Instrumental	1,69	1,74	1,00	1,00	1,131	1,031	-,782	,434

### Hipótese 3

**H<sub>3</sub>:** *As médias das dimensões do clima ético são diferentes entre os sexos.*

**H<sub>0</sub>:** *As médias das dimensões do clima ético são iguais entre os sexos.*

A análise da tabela 26, mostra que o sexo não é estatisticamente significativo para as dimensões NCM, FnO, MMC e CMC, ou seja, o nível de significância é maior que 5% ( $p > 0,05$ ). Este nível de significância não permite rejeitar H<sub>0</sub>. Entretanto, H<sub>3</sub> será aceite parcialmente, a considerar que na dimensão FS, o nível de significância foi menor que 5% ( $p = 0,015 \leq 0,05$ ), o que permite aceitá-la. Desta forma, existe uma diferença significativa na média da dimensão FS entre o sexo feminino (M = 2,15) e o masculino (M = 2,51), sendo este último mais elevado.

### Hipótese 4

**H<sub>4</sub>:** *As médias das dimensões do comprometimento são diferentes entre os sexos.*

**H<sub>0</sub>:** *As médias das dimensões do comprometimento são iguais entre os sexos.*

A análise da tabela 26 mostra que o sexo não é estatisticamente significativo para as três dimensões do comprometimento organizacional, assim, o nível de significância é maior que 5% ( $p > 0,05$ ), o que não permite rejeitar H<sub>0</sub>, já que as médias são iguais entre os sexos.

#### 5.2.1.3 Habilitações Académicas, Clima Ético e Comprometimento Organizacional

Para a verificação da variável habilitações académicas foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis, que é um teste adequado para comparar duas ou mais distribuições de uma variável, pelo menos ordinal, observada em duas ou mais amostras independentes. Este teste pode ser utilizado em alternativa não paramétrica ao teste ANOVA (Marôco, 2018).

**TABELA 27****Habilitações acadêmicas, clima ético e comprometimento organizacional**

Habilitações Acadêmicas		NCM	FS	FnO	MMC	CMC	C. Afetivo	C. Normativo	C. Instrumental
Ensino Superior N=204	Média	4,19	2,19	3,94	1,89	3,90	4,65	2,77	1,68
	Mediana	4,50	2,00	4,00	1,66	4,00	5,00	2,66	1,00
	Desvio Padrão	,660	1,122	,763	,846	,704	,545	,677	1,091
Mestrado N=34	Média	3,91	2,55	3,50	2,36	3,77	4,60	2,87	1,88
	Mediana	4,00	2,16	3,50	2,33	3,83	4,75	2,66	2,00
	Desvio Padrão	,743	1,145	,748	,858	,623	,590	,710	1,121
Doutoramento N=8	Média	4,62	2,33	4,20	1,79	4,45	4,90	2,87	1,50
	Mediana	4,75	2,66	4,16	1,66	4,33	5,00	2,66	1,00
	Desvio Padrão	,517	1,181	,688	,853	,469	,186	,711	1,414
<b>Teste Kruskal Wallis</b>									
Qui-quadrado		9,332	3,406	10,918	9,871	6,757	2,329	,507	3,704
df		2	2	2	2	2	2	2	2
Significância Sig.		,009	,182	,004	,007	,034	,312	,776	,157

**Hipótese 5**

**H<sub>5</sub>:** *As médias das dimensões do clima ético são distintas entre as habilitações acadêmicas.*

**H<sub>0</sub>:** *As médias das dimensões do clima ético são iguais entre as habilitações acadêmicas.*

Conforme os valores apresentados na tabela 27, é possível verificar que para as dimensões do clima ético, apenas a FS não teve nível de significância inferior a 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite aceitar H<sub>5</sub> para as demais dimensões. Desta forma, verifica-se que a média varia entre os diversos níveis de habilitações, entretanto, verifica-se que a média é mais elevada para os participantes que têm doutoramento. Ressalta-se apenas, que na dimensão MMC, a média é menor, entretanto, esta dimensão tem itens invertidos no ICE, o que pode significar um resultado mais positivo.

**Hipótese 6**

**H<sub>6</sub>:** *As médias das dimensões do comprometimento são distintas entre as habilitações acadêmicas.*

**H<sub>0</sub>:** *As médias das dimensões do comprometimento são iguais entre as habilitações acadêmicas.*

Para o comprometimento, nenhuma das dimensões teve o nível de significância inferior a 5% ( $p > 0,05$ ), o que não permite rejeitar  $H_0$ . Desta forma, não é possível confirmar que as médias das dimensões do comprometimento organizacional são distintas em relação as habilitações acadêmicas.

#### 5.2.1.4 Função Ocupada, Clima Ético e Comprometimento Organizacional

Para verificar sobre a função ocupada, clima ético e comprometimento organizacional, foram utilizadas as medidas: média, mediana e desvio padrão e o teste não paramétrico Mann-Whitney, conforme visualizado na tabela 28.

**TABELA 28**

Função ocupada, clima ético e comprometimento organizacional

Função Ocupada	NCM	FS	FnO	MMC	CMC	C. Afetivo	C. Normativo	C. Instrumental	
Funções Diretivas	Média	4,07	2,45	3,84	2,03	3,88	4,81	2,88	1,54
N=133	Mediana	4,00	2,33	4,00	2,00	4,00	5,00	2,66	1,00
	Desvio Padrão	,713	1,106	,792	,897	,685	,356	,702	,996
Funções Pedagógicas	Média	4,28	2,00	3,94	1,85	3,93	4,45	2,66	1,90
N=113	Mediana	4,50	1,66	4,00	1,66	4,00	4,75	2,66	1,00
	Desvio Padrão	,619	1,113	,748	,807	,707	,654	,638	1,194
Teste Mann-Whitney									
Z	-2,382	-3,474	-,868	-1,718	-,752	-5,735	-2,899	-2,917	
Significância Sig. (2 extremidades)	,017	,001	,386	,086	,452	,000	,004	,004	

#### Hipótese 7

**H<sub>7</sub>:** *As médias das dimensões do clima ético variam entre as funções ocupadas.*

**H<sub>0</sub>:** *As médias das dimensões do clima ético não variam entre as funções ocupadas.*

Conforme os valores apresentados na tabela 28 é possível verificar que para as dimensões do clima ético, NCM e FS o nível de significância é inferior a 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite rejeitar  $H_0$ , e inferir que existe variação entre as médias destas variáveis e os melhores índices estão entre os que realizam funções pedagógicas.

## Hipótese 8

**H<sub>8</sub>:** *As médias das dimensões do comprometimento organizacional variam entre as funções ocupadas.*

**H<sub>0</sub>:** *As médias das dimensões do comprometimento organizacional não variam entre as funções ocupadas.*

Para as dimensões do comprometimento, todas as dimensões tiveram nível de significância inferior a 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite rejeitar H<sub>0</sub>, e confirmar que existe variação nas dimensões em relação a função ocupada. Estando as funções diretivas com médias maiores para as dimensões afetiva e normativa, e menor para a instrumental.

### 5.2.1.5 Relação entre Idade, Antiguidade, Tempo na Função, Clima Ético e Comprometimento Organizacional

Para verificar a relação entre as variáveis, idade, antiguidade e tempo na função será utilizada a medida de associação não paramétrica denominada de Coeficiente de Correlação de Spearman.

Segundo Marôco (2018), as medidas de associação quantificam a intensidade e a direção da associação entre duas variáveis, sem qualquer implicação de causa e efeito entre ambas. O sentido da associação é representado pelo sinal do coeficiente, ou seja, quando o sinal é positivo as variáveis variam no mesmo sentido, e quando é negativa as variáveis variam em sentidos opostos.

O coeficiente de correlação toma valores de +1 e -1, quando zero demonstra não haver correlação, ou seja, as variáveis são independentes. De modo geral, as correlações, positivas ou negativas, são consideradas altas se forem maiores que  $\pm 0,7$ , médias se apresentarem um valor entre  $\pm 0,4$  e  $\pm 0,6$  e baixas se inferiores a  $\pm 0,3$  (Coutinho, 2011). Para a análise destas correlações também são considerados os valores de significância.

## TABELA 29

Correlações entre idade, antiguidade, tempo na função e dimensões de ICE e de CO

Coeficiente de Correlação de Spearman		NCM	FS	FnO	MMC	CMC	C. Afetivo	C. Normativo	C. Instrumental
Idade	Coeficiente de Correlação	,111	-,149*	-,032	,079	,033	-,134*	-,146*	,177**

N=246	Sig. (2 extremidades)	,083	,019	,622	,219	,604	,036	,022	,005
Antiguidade	Coefficiente de Correlação	,096	-,164*	-,062	,044	,020	-,163*	-,150*	,158*
N=246	Sig. (2 extremidades)	,132	,010	,332	,488	,752	,011	,019	,013
Tempo na função	Coefficiente de Correlação	,068	-,122	,070	-,023	,106	-,097	-,155*	,084
N=241	Sig. (2 extremidades)	,296	,059	,277	,720	,100	,131	,016	,192

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).  
\* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

## Hipótese 9

**H<sub>9</sub>:** *O clima ético e o comprometimento organizacional relacionam-se negativamente com a idade.*

**H<sub>0</sub>:** *O clima ético e o comprometimento organizacional são independentes da idade.*

Conforme os valores apresentados na tabela 29, é possível verificar que para as dimensões do clima ético, apenas a FS teve nível de significância inferior a 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite rejeitar H<sub>0</sub>, e inferir que existe relação entre idade e clima ético nesta dimensão, contudo, o valor da correlação ( $r = -0,149$ ) é baixo e negativo.

Para as dimensões do comprometimento, todas as dimensões tiveram nível de significância inferior a 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite rejeitar H<sub>0</sub>, e inferir que existe relação entre elas (idade e comprometimento), entretanto, o valor da correlação é baixo ( $r < \pm 0,3$ ) e negativo para o comprometimento afetivo e normativo.

## Hipótese 10

**H<sub>10</sub>:** *O clima ético e o comprometimento têm relação negativa com a antiguidade.*

**H<sub>0</sub>:** *O clima ético e o comprometimento são independentes da antiguidade.*

Para esta hipótese é possível verificar, na tabela 29, que tal como ocorreu com a variável idade, a antiguidade apresentou na dimensão FS do clima ético e em todas as dimensões do comprometimento organizacional um nível de significância inferior a 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite aceitar H<sub>10</sub>, contudo, o valor de correlação é baixo para todas, e positivo apenas para o comprometimento instrumental.

## Hipótese 11

**H<sub>11</sub>:** *O clima ético e o comprometimento têm relação negativa com o tempo na função.*

**H<sub>0</sub>:** *O clima ético e o comprometimento são independentes do tempo na função.*

Na tabela 29 é possível verificar que, para todas as dimensões do clima ético, os níveis de significância foram maiores que 5% ( $p > 0,05$ ), e o que não permite rejeitar H<sub>0</sub>. Desta forma, pode-se afirmar que o clima ético é independente do tempo na função.

Para as dimensões do comprometimento, apenas o normativo tem um nível de significância inferior a 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite rejeitar H<sub>0</sub>, e inferir que existe relação entre esta variável e o comprometimento normativo, todavia, o valor da correlação é baixo e negativo.

### 5.2.2 Influência do Clima Ético no Comprometimento Organizacional

O clima ético foi estudado como antecedente do comprometimento organizacional, desta forma, serão analisadas as relações entre estas variáveis através do Coeficiente de Correlação de Spearman. Para verificar esta correlação entre os dois construtos, optou-se por analisá-lo de duas formas, uma para a amostra global (tabela 30) e outra para a amostra separada entre os países (tabela 31).

**TABELA 30**

Correlações dimensões do ICE com as dimensões do CO na amostra global

Coeficiente de Correlação de Spearman		C. Afetivo	C. Normativo	C. Instrumental
N=246				
Norma de Consciência Moral	Coeficiente de Correlação	,248**	-,309**	-,144*
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,024
Foco em Si	Coeficiente de Correlação	-,128*	,781**	,107
	Sig. (2 extremidades)	,045	,000	,095
Foco nos Outros	Coeficiente de Correlação	,367**	-,447**	-,212**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,001
Motivação Moral Coletiva	Coeficiente de Correlação	-,190**	,447**	,193**
	Sig. (2 extremidades)	,003	,000	,002
Caráter Moral Coletivo	Coeficiente de Correlação	,309**	-,235**	-,180**
	Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,005

\*\* . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

\* . A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**TABELA 31**

Correlações dimensões do ICE com as dimensões do CO entre os países

Coeficiente de Correlação de Spearman			C. Afetivo	C. Normativo	C. Instrumental	
Brasil N=130	NCM	Coeficiente de Correlação	,415**	-,293**	-,192*	
		Sig. (2 extremidades)	,000	,001	,029	
	FS	Coeficiente de Correlação	-,284**	,778**	,230**	
		Sig. (2 extremidades)	,001	,000	,009	
	FnO	Coeficiente de Correlação	,496**	-,463**	-,244**	
		Sig. (2 extremidades)	,000	,000	,005	
	MMC	Coeficiente de Correlação	-,268**	,446**	,270**	
		Sig. (2 extremidades)	,002	,000	,002	
	CMC	Coeficiente de Correlação	,426**	-,282**	-,227**	
		Sig. (2 extremidades)	,000	,001	,009	
	Portugal N=116	NCM	Coeficiente de Correlação	,145	-,262**	-,154
			Sig. (2 extremidades)	,120	,005	,100
FS		Coeficiente de Correlação	-,118	,695**	,108	
		Sig. (2 extremidades)	,208	,000	,249	
FnO		Coeficiente de Correlação	,248**	-,497**	-,192*	
		Sig. (2 extremidades)	,007	,000	,039	
MMC		Coeficiente de Correlação	-,114	,496**	,124	
		Sig. (2 extremidades)	,223	,000	,184	
CMC		Coeficiente de Correlação	,207*	-,155	-,134	
		Sig. (2 extremidades)	,026	,098	,150	

\*\*. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

\*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**Hipótese 12****H<sub>12</sub>:** *Existe uma relação positiva entre o clima ético e o comprometimento afetivo.***H<sub>0</sub>:** *Não existe uma relação entre o clima ético e o comprometimento afetivo.*

Conforme os valores apresentados na tabela 30, referente a amostra global, é possível afirmar que para o comprometimento afetivo, todas as dimensões apresentam significância inferior a 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite rejeitar H<sub>0</sub> de independência entre elas, contudo, nenhuma das dimensões do clima ético se relaciona de forma alta com o comprometimento afetivo, ou seja, as correlações existentes, positivas ou negativas, são baixas.

Em relação aos países, tabela 31, é possível verificar que para a amostra BR todas as dimensões do clima ético têm relação com o comprometimento afetivo, sendo estas médias e positivas nas

dimensões MCM, FnO e CMC, e baixas e negativas nas demais. Contudo, para a amostra PT só é possível verificar relação entre as dimensões FnO e CMC, sendo estas baixas e positivas.

### **Hipótese 13**

**H<sub>13</sub>:** *Existe uma relação negativa entre o clima ético e o comprometimento normativo.*

**H<sub>0</sub>:** *Não existe uma relação entre o clima ético e o comprometimento normativo.*

Para o comprometimento normativo, na amostra global, todas as dimensões do clima ético apresentaram significância menor que 5% ( $p \leq 0,05$ ), o que permite rejeitar a independência entre elas. Em relação a quantidade e a direção da associação, a dimensão FS mostra uma correlação alta e positiva ( $r = 0,781$ ), o que significa que quando a variável FS aumenta, o comprometimento normativo aumenta na mesma direção. A dimensão FnO apresenta ( $r = -0,447$ ) uma correlação média e negativa com o comprometimento normativo. A dimensão MMC também apresenta ( $r = 0,447$ ) uma correlação média com o comprometimento normativo, contudo, positiva. As demais dimensões NCM e CMC apresentam associações baixas e negativas com o comprometimento normativo, conforme a tabela 30.

Na amostra por país, tabela 31, é possível verificar que para a amostra BR todas as dimensões do clima ético têm relação com o comprometimento normativo, sendo alta e positiva na dimensão FS ( $r = 0,778$ ), média e negativa na dimensão FnO ( $r = -0,463$ ), média e positiva na MMC ( $r = 0,446$ ) e baixas nas demais. Para a amostra PT há relação para quase todas as dimensões, exceto a CMC. A relação é alta e positiva na dimensão FS ( $r = 0,695$ ), média e negativa na dimensão FnO ( $r = -0,497$ ), média e positiva na MMC ( $r = 0,496$ ), e baixa e negativa na NCM ( $r = -0,293$ ).

### **Hipótese 14**

**H<sub>14</sub>:** *Existe uma relação negativa entre o clima ético e o comprometimento instrumental.*

**H<sub>0</sub>:** *Não existe uma relação entre o clima ético e o comprometimento instrumental.*

Conforme a tabela 30, para o comprometimento instrumental, as dimensões do clima ético apresentaram significância menor que 5% ( $p \leq 0,05$ ), exceto a dimensão FS que apresentou nível de significância maior que 5% ( $p = 0,095 > 0,05$ ), o que não permite rejeitar a hipótese nula de independência entre as variáveis. Contudo, para as demais dimensões existe uma

relação entre as dimensões, porém, nenhuma delas relaciona-se altamente com o comprometimento instrumental, ou seja, as correlações existentes, positivas ou negativas, são baixas.

Na relação entre os países, tabela 31, é possível verificar que para a amostra BR todas as dimensões do clima ético têm relação com o comprometimento instrumental, sendo estas, baixas. Contudo, para a amostra PT só é possível verificar relação entre a dimensão FnO, sendo estas baixa e negativa.

Diante dos resultados, pode-se considerar que as hipóteses anteriormente formuladas foram aceites ou não, conforme tabela 32.

**TABELA 32**

Resultados hipóteses

	HIPÓTESES	DIMENSÕES	
		Clima Ético	Comprometimento Organizacional
H <sub>1</sub> :	As médias das dimensões do clima ético são distintas entre as amostras brasileira e portuguesa;	Aceite nas dimensões NCM e FS.	-----
H <sub>2</sub> :	As médias das dimensões do comprometimento são distintas entre as amostras brasileira e portuguesa;	-----	Aceite para todas as dimensões.
H <sub>3</sub> :	As médias das dimensões do clima ético são diferentes entre os sexos;	Aceite na dimensão FS.	-----
H <sub>4</sub> :	As médias das dimensões do comprometimento são diferentes entre os sexos;	-----	Não aceite.
H <sub>5</sub> :	As médias das dimensões do clima ético são distintas entre as habilitações académicas;	Aceite nas dimensões NCM, FnO, MMC e CMC.	-----
H <sub>6</sub> :	As médias das dimensões do comprometimento são distintas entre as habilitações académicas;	-----	Não aceite.
H <sub>7</sub> :	As médias das dimensões do clima ético variam entre as funções ocupadas;	Aceite nas dimensões NCM e FS.	-----
H <sub>8</sub> :	As médias das dimensões do comprometimento organizacional variam entre as funções ocupadas;	-----	Aceite para todas as dimensões.
H <sub>9</sub> :	O clima ético e o comprometimento organizacional relacionam-se negativamente com a idade;	Aceite na dimensão FS.	Aceite para o C. Afetivo e Normativo
H <sub>10</sub> :	O clima ético e o comprometimento têm relação negativa com a antiguidade;	Aceite na dimensão FS.	Aceite para o C. Afetivo e Normativo
H <sub>11</sub> :	O clima ético e o comprometimento têm relação negativa com o tempo na função;	Não aceite	Aceite para o C. Normativo

H <sub>12</sub> : Existe uma relação positiva entre o clima ético e o comprometimento afetivo;	Aceite nas dimensões NCM, FnO e CMC.
H <sub>13</sub> : Existe uma relação negativa entre o clima ético e o comprometimento normativo;	Aceite nas dimensões NCM, FnO e CMC.
H <sub>14</sub> : Existe uma relação negativa entre o clima ético e o comprometimento instrumental.	Aceite nas dimensões NCM, FnO e CMC.

Fonte: Elaboração própria

### 5.3 Discussão dos Resultados

Depois de apresentados os resultados, torna-se fundamental analisá-los de forma crítica e reflexiva, para que possam ser confrontados com a teoria existente, bem como, com outros achados empíricos.

O primeiro ponto é ter clara a ideia de que as informações levantadas fazem parte de dois universos, ou seja, duas amostras de dois países que, apesar de um passado em comum, apresentam realidades distintas quando se fala em educação. Apenas um olhar não muito atento ao dia-a-dia das escolas destes países é possível perceber que a realidade dos gestores brasileiros não se assemelha em quase nada com a realidade portuguesa.

Como trazido por Pallone (2011), as escolas públicas brasileiras apresentam uma discrepância enorme entre o público e privado. Na rede pública, a realidade que habita a maioria das escolas é a do abandono e da violência, da infraestrutura precária e da falta de transporte, professores, respeito e dignidade. Há um abismo entre os alunos e os professores, e uma falta de perspectiva que essa situação seja realmente revertida.

Evidentemente, que as escolas portuguesas também têm desafios e dificuldades a serem enfrentados, porém, perceber os contextos distintos destes gestores pode esclarecer pontos e indicar caminhos futuros de investigação.

Frente aos dados sociodemográficos e profissionais, alguns resultados encontrados merecem ser pontuados. Primeiramente, a amostra é formada em sua maioria por mulheres, com 80% para a amostra BR e 69% para a amostra PT. Esta predominância feminina na educação tem uma raiz histórica, conforme trazido por M. J. R. de Souza (2010), quando refere que a inserção das mulheres no mercado de trabalho no séc. XX deu-se a partir de uma divisão sexista de carreiras profissionais, sendo a Enfermagem, o Magistério e o Serviço Social, profissões indiscutivelmente femininas. Em Portugal, essa predominância é confirmada no documento oficial da Diretoria Geral de Educação, que aponta um índice que varia de 71,7% a 99,1% a distribuição de docentes mulheres entre os níveis de ensino em Portugal (DGEEC, 2020).

Em relação à idade, 45,4% dos gestores brasileiros têm entre 41 e 50 anos e 49,1% dos gestores portugueses têm entre 51 e 60 anos, o que permite afirmar que a amostra BR tem uma década a menos que a PT, ou seja, a amostra PT é mais “envelhecida”. Diferença similar é encontrada para a antiguidade, em que a amostra BR (46,2%) se situa entre 11 e 20 anos e a amostra PT (51,7%) entre 21 a 30 anos.

Nas habilitações acadêmicas, a amostra BR apresenta que 91,5% dos gestores têm o ensino superior, versus 73,3% da amostra PT. O número menor na amostra PT aponta um nível educacional mais elevado, ou seja, têm um número maior de gestores com outras formações (mestrado e doutoramento) que os gestores da amostra BR.

Sobre a função exercida, verifica-se que no Brasil 74,6% dos gestores exercem funções diretivas e em Portugal 69% exercem funções pedagógicas. O tempo na função para a maioria dos gestores em ambas as amostras está entre 0 e 5 anos, contudo, o percentual de gestores brasileiros é de 77,7%, versus 29,3% de gestores portugueses. A análise dos dados mostra que os gestores portugueses estão mais distribuídos em relação ao tempo de exercício da função, o que significa gestores mais experientes.

Ressalta-se, todavia, que esses anos reduzidos dos gestores brasileiros pode ter a ver com o tempo previsto na legislação vigente para os cargos de gestão dos estados e municípios do país, que podem estabelecer um tempo máximo de atuação em cargos de gestão, como visto na Lei Complementar n.º 166/2018, de 05 de julho, do município de Aracaju, que define o mandato para os gestores de dois anos, com possibilidade de reeleição por mais dois (PMA, 2018).

Em relação ao tipo de vínculo com a instituição, foi verificado que quase a totalidade dos gestores em ambas as amostras (BR - 98,5% e PT - 97,4%) são docentes de carreira/estatutários, o que significa que são profissionais efetivos do quadro, com uma carreira estável e “permanente” na educação.

Após esse perfil da amostra, parte-se para a problemática do estudo. Então é possível verificar pela análise dos dados, que efetivamente existem percepções diferentes entre os países e que estas se mostram nos valores atribuídos nas dimensões específicas das escalas. Logo nas primeiras análises das frequências de resposta de alguns itens, é possível perceber como os gestores encaram os valores éticos/ morais e o comprometimento. Evidentemente, que estas análises isoladas de outros instrumentos confirmatórios não teriam muita validade, entretanto, estas fornecem pistas que direcionam o estudo para aspetos que precisam ser aprofundados.

Dito isto, é importante destacar o que foi trazido pela análise descritiva das escalas. O primeiro item da ICE, *os professores são sensíveis a problemas éticos*, mostrou que na amostra PT, que nenhum gestor teve tendência a discordar ou discordou desta informação, mostrando de certa forma a visão que estes gestores têm de seus profissionais, visão esta, reforçada por outros itens. No item 7, *os professores trabalham principalmente para seu próprio interesse*, e no item 8 *a preocupação maior dos professores é o benefício pessoal*, os gestores mostram pela quantidade de respostas que realmente atribuem aos seus professores valores não focados em si mesmos, aspecto que não ficou tão claro para a amostra BR. Inclusive na amostra BR, para os mesmos itens, o percentual acumulado da tendência a concordar e concordar totalmente com as afirmações, foi de 33,1% e 24,6%, respectivamente, o que demonstra que um percentual considerável de gestores enxerga a atuação dos professores de forma egocêntrica.

Esta visão mais otimista ou positiva dos professores é realmente mais evidente na amostra PT. No item 11, por exemplo, a afirmação, *que os professores têm um forte sentido de responsabilidade pela sociedade e humanidade*, os gestores com a tendência a concordar e os que concordam totalmente com a afirmação perfazem um total de 91,4%, para amostra PT e 73,8% para a amostra BR. Evidentemente, que a quantidade da amostra BR é relevante, mas comparativamente é menor que a PT.

Sobre os itens da escala de comprometimento organizacional é possível destacar alguns pontos. Os itens iniciais 1. *Importo-me realmente com o destino da minha organização*, 2. *Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta organização*, 3. *Sinto-me “parte da família” da minha organização* e 4. *Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha organização*, mostraram uma prevalência da amostra BR em relação a PT, e já sinaliza o quanto os gestores brasileiros estavam mais envolvidos afetivamente com a organização.

Apesar destas indicações trazidas pela análise descritiva dos itens, é preciso realmente confirmar se as diferenças encontradas são significativas, e se as variáveis se correlacionam. Deste modo, foram criadas as dimensões através do agrupamento destas afirmações, conforme conteúdo teórico, para que fosse possível realizar inferências sobre o estudo.

Partindo deste ponto, para o clima ético, na variável país de origem, a dimensão NCM apresentou diferenças entre as amostras que foram confirmadas como significativas, estando a amostra PT com média maior e mais homogênea. Esta confirmação leva à conclusão que o nível da dimensão NCM é maior para a amostra PT do que para a amostra BR. Lembra-se, que a

NCM (Normas de Consciência Moral) é responsável por refletir o modo de pensar que prevê alternativas de ação.

Na dimensão FS (foco em si), que tem como objetivo refletir o raciocínio adotado pelos gestores, os valores foram igualmente significativos, contudo, a média foi maior para a amostra BR. Realça-se, que esta dimensão é invertida em relação às outras dimensões (exceto para a MMC). Assim, ela acaba por refletir uma visão contrária, que para este estudo, é a visão de professores mais centrados em si mesmos.

Para as demais dimensões FnO, MMC e CMC não houve diferenças significativas entre as médias das amostras, o que não permite inferir que realmente existem diferenças entre elas. Assim, a hipótese 1 foi aceita parcialmente, ou seja, apenas para as dimensões NCM e FS. Contudo, é importante recordar o que foi colocado por Cullen et al. (2003), que o clima ético apresenta a percepção de colaboradores, e não representam níveis de desenvolvimento ético das organizações.

Em relação à variável sexo e às dimensões do clima ético da amostra global (BR e PT), verificou-se que este não apresentou diferenças significativas nas dimensões, exceto para a dimensão FS, quando a média para o sexo masculino foi maior do que no feminino, ou seja, para esta dimensão, o público masculino atribuiu mais fortemente que o público feminino, a visão centrada em si dos professores. Desta forma, a hipótese 3 foi aceita apenas para esta dimensão.

No que se refere às habilitações acadêmicas e às dimensões do clima ético da amostra global, a significância foi invertida ao que aconteceu com o sexo, todas as dimensões apresentaram diferenças válidas, enquanto a FS não. As variações encontradas nas dimensões mostraram que as médias mais positivamente relacionadas a valores ético e morais foram encontradas no doutoramento, ou seja, os gestores com níveis educacionais mais elevados atribuíram uma visão mais positiva do clima ético de suas instituições. A hipótese 5, só não é confirmada para a dimensão FS.

Sobre a função ocupada, apenas as dimensões NCM e FS, o nível de significância permite inferir que existe distinção entre as médias. Para esta dimensões os melhores índices estão entre os que realizam funções pedagógicas. Mesmo não almejando entrar neste nível de detalhe, não se pode deixar de pontuar a presença, na amostra PT, de mais profissionais em funções pedagógicas, na qual, como apresentado anteriormente, tem índices melhores nestas dimensões,

o que conseqüentemente podem ter elevado esta distinção. Assim, a hipótese 7 é aceite para estas dimensões NCM e FS.

No que se refere às correlações entre as variáveis idade e antiguidade e as dimensões do clima ético, foi possível constatar que estas se relacionaram com a dimensão FS, contudo, esta foi baixa e negativa, ou seja, quando maior a idade e o tempo no serviço, menor será o FS. Desta forma, as hipóteses, 9 e 10 só são aceites para a dimensão FS do clima ético. Entretanto, para o tempo na função não houve significância, então, a hipótese 11 não foi aceite.

Estes resultados mistos e fracamente relacionados com as variáveis sociodemográficas e profissionais corroboram com os achados feitos por outros estudos (Almeida & Porto, 2019; Arnaud, 2006).

Perante as dimensões do comprometimento organização, foi constatado que para a variável país de origem, a dimensão do comprometimento afetivo apresentou valores estatisticamente significativos, e mais elevado de comprometimento afetivo na amostra BR. A mesma realidade foi constatada para a dimensão normativa, entretanto com valores mais baixos, mas igualmente significativos. Na dimensão comprometimento instrumental a média foi menor na amostra BR, o que significa que esta apresenta níveis de comprometimento instrumentais menores que a amostra PT. As diferenças estatisticamente significativas nestas três dimensões permitem aceitar totalmente a hipótese 2.

Esta questão entre os países e as dimensões do comprometimento é um achado importante para o estudo, sendo relevante retomar as discussões teóricas, para lembrar que o comprometimento afetivo resulta da ligação emocional à organização, é provável que os indivíduos afetivamente comprometidos estejam motivados a contribuir mais vigorosamente para a organização, com um menor *turnover*, absentismo mais baixo, desempenho mais elevado e comportamentos superiores de cidadania organizacional. E que pessoas instrumentalmente comprometidas não terão nenhuma tendência para desempenhos que ultrapassem o mínimo esperado (Rego & Souto, 2004a), ou seja, tendem a oferecer graus mais baixos de motivação, menores níveis de desempenho, menos estímulos para pedir demissão e níveis moderados de satisfação e envolvimento com o trabalho (Siqueira & Gomide Junior, 2004, citados por Simon & Coltre, 2012).

Resumidamente, profissionais com alto comprometimento afetivo permanecem na organização porque querem, com elevado comprometimento instrumental permanecem porque precisam ou

lhes é conveniente, e aqueles com maior comprometimento normativo permanecem porque sentem-se obrigados moralmente a permanecer e contribuir (Meyer & Allen, 1991).

Desta forma, os achados deste estudo colocam os níveis de comprometimento melhor avaliados na amostra BR. Constata-se, assim, um maior comprometimento afetivo e baixo comprometimento instrumental, que se traduzem no dia-a-dia em um maior apego emocional, uma identificação e um envolvimento com a instituição. Evidentemente, que os resultados da amostra PT também demonstram a prevalência do comprometimento afetivo, porém em níveis comparativamente menores que a amostra BR.

Na análise sobre o sexo e habilitações acadêmicas, junto ao comprometimento, foi possível verificar que não há variação estatisticamente significativa nestas variáveis, assim, as hipóteses 4 e 6 não são aceites. Para a variável função ocupada, todas as dimensões apresentaram variações estatisticamente significativas, hipótese 8 confirmada, a estar as funções diretivas com médias maiores para as dimensões afetiva e normativa, e menor para a instrumental. Contudo, pode ocorrer a mesma relação apresentada para o clima ético nesta variável, em relação a predominância, neste caso, de funções diretivas na amostra BR.

No que se refere a correlações entre as variáveis idade, antiguidade e tempo na função e o comprometimento organizacional, foi possível verificar que a idade e antiguidade têm correlação com o comprometimento para todas as dimensões, contudo, baixa, sendo negativa para a afetiva e normativa, e positiva para a instrumental. Desta forma, as hipóteses 9 e 10 são aceites para o comprometimento afetivo e normativo. Contudo, para o tempo na função, a correlação só se mostrou presente no comprometimento normativo, de forma baixa e negativa. Assim, a hipótese 11 é aceite apenas para a dimensão normativa do comprometimento.

Estes resultados das variáveis sociodemográficas e profissionais não são diferentes de outros achados empíricos. Diversos estudos alertam que os resultados das correlações não são nem altas, nem consistentes em qualquer uma das suas dimensões (Meyer & Allen, 1991, 1997; Meyer et al., 1993; Simon & Coltre, 2012).

A última correlação deste estudo refere-se à correlação do próprio clima ético com o comprometimento organizacional. Para a amostra global, os resultados indicam que todas as dimensões do clima ético se relacionam com o comprometimento afetivo, porém, de forma baixa. Para as dimensões NCM, FnO e CMC essa correlação é positiva, para FS e MMC, dimensões invertidas na escala, a correlação foi negativa. A hipótese 12 foi aceite para NCM, FnO e CMC.

Para o comprometimento normativo, todas as dimensões do clima ético apresentaram correlação, a dimensão FS mostra uma correlação alta e positiva, o que significa que quando a variável FS aumenta, o comprometimento normativo aumenta na mesma direção. A dimensão FnO apresenta uma correlação média e negativa com o comprometimento normativo. A dimensão MMC também apresenta uma correlação média com o comprometimento normativo, contudo, positiva. As demais dimensões NCM e CMC apresentam associações baixas e negativas com o comprometimento normativo. A hipótese 13 foi aceita para NCM, FnO e CMC.

Para o comprometimento instrumental, as dimensões do clima ético apresentaram significância, exceto a dimensão FS. Contudo, as relações das demais dimensões são baixas, e negativas para as dimensões NCM, FnO e CMC. A hipótese 14 foi aceita apenas para essas dimensões.

Nas correlações realizadas separadamente por país, é possível verificar que para a amostra BR todas as dimensões do clima ético relacionaram-se com todas as dimensões do comprometimento. Entretanto, essa relação só é alta e positiva entre a dimensão FS e o comprometimento normativo. Na amostra PT, é verificado que nem todas as dimensões do clima ético relacionam-se com o comportamento afetivo, apenas a FnO e CMC, no comprometimento normativo a relação ocorre entre todas as dimensões, exceto a CMC, e no instrumental essa relação ocorre apenas com a dimensão FnO. Ressalta-se, que igualmente a amostra BR a relação só é alta e positiva entre a dimensão FS e o comprometimento normativo.

A conclusão desta última correlação mostra, que sim, existe uma relação entre clima ético e comprometimento, porém, com correlações quase sempre baixas. Comparativamente, a amostra BR apresentou mais significâncias, ou seja, todas as dimensões mostraram relações entre si. Na amostra PT essa foi mais limitada, porém os resultados gerais foram semelhantes. A relação forte entre a FS e o comprometimento normativo existe, mas não se pode explicar as suas causas. Pode-se apenas, conjecturar que o caráter moral, trazido teoricamente sobre estas duas dimensões, tenha sido decisivo para essa alta relação positiva entre elas.

A utilização do ICE da versão adaptada para o Brasil é ainda exploratória, visto que a sua validação foi publicada em 2019, e ainda não se verificam outros estudos na área que possam contribuir para ampliar esta discussão. Diferentemente ao estudo original, a dimensão Normas de Preocupação Empática não pode ser utilizada, a considerar a falta de consistência interna que apresentou neste estudo.

Outros estudos, não muitos, tratam diretamente essa relação entre clima ético e comprometimento. Os encontrados, utilizaram outros instrumentos para medir esta relação,

porém, mesmo a oferecer conclusões mais gerais, podem contribuir para a discussão teórica subjacente a esta temática.

Nos resultados do estudo de A. S. Pereira, Cunha e Pompeu (2016) por exemplo, foram encontradas evidências de relações entre estes construtos, tal como neste, algumas dimensões do clima ético se correlacionaram mais e melhor do que outras com as dimensões do comprometimento. O estudo de Cullen et al. (2003) também verificou que a presença de clima ético nas organizações pode contribuir positivamente para o comprometimento organizacional, também a relacionar mais de forma mais alta algumas dimensões entre si. Estudos semelhantes, como o de Yener, Yaldiran e Ergun (2012) também chegaram à conclusão sobre uma relação significativa entre clima ético e engajamento no trabalho, construto diferente, porém similar ao comprometimento.

Em uma breve síntese, pode-se concluir que a comparação entre os países mostrou uma percepção de conteúdo ético mais elevada na amostra portuguesa, e um comprometimento afetivo mais alto na amostra brasileira. Suposições podem surgir para explicar essas conclusões. Entretanto, de modo geral, todas as dimensões do clima foram relacionadas com o comprometimento, ou seja, a relação existe e não pode ser deixada a segundo plano. Evidentemente, novos estudos e aprofundamento serão necessários para que possam fortalecer a discussão e oferecer respostas às lacunas deixadas neste estudo.

Definitivamente, não se questiona a importância destes temas individualmente para a realidade das organizações, principalmente no contexto escolar, onde a ética deveria ser a essência e o comprometimento um compromisso ético. As evidências teóricas e empíricas mostram como diversos aspetos, e situações do trabalho, antecedem o comprometimento, e este estudo reitera que o clima ético é um deles, altas ou baixas, as correlações existem, e precisam ser palco de reflexões para as organizações que almejam novas perspectivas e horizontes mais éticos. A ética é prática e o comprometimento é a força transformadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

O percurso de desenvolvimento deste estudo foi atravessado por diversos pensamentos e construções dos mais variados estudiosos e investigadores das ciências sociais. Buscar um caminho que perpassasse a ética, o comprometimento e a educação foi, por diversas vezes, desafiador. Entretanto, explorar essa nova relação foi complexo, e igualmente fascinante.

Compreender o que foi trazido por Neves (2008, p. 17), que “a ética não é para análise. É mesmo para a vida”, mostra o quanto é necessário trazer do campo das ideias e das reflexões as discussões éticas, para que possam ser internalizadas e vivenciadas no cotidiano. Hoje, constata-se um mundo envolto de vazios éticos. Locais de trabalho onde a ética, quando considerada, é tratada de forma expedita e pragmática. Escolas que ensinam o fazer técnico para mundo do trabalho, descontextualizadas da vida, esquecidas que a subjetividade e os valores humanos são o cerne de toda engrenagem.

Estas constatações inquietantes levaram este estudo a um caminho de busca desta ética esquecida, a fim de encontrar respostas a tantos (des)serviços prestados em várias partes do mundo, com escândalos de corrupção provenientes dos mais variados tipos de organizações. As investigações encontradas sobre o tema retrataram uma diversidade de fatores que poderiam contribuir para o desenvolvimento da ética nas organizações, fatores individuais e contextuais, que contribuíram como argumentos teóricos a reforçar a importância da ética.

Entre as investigações, dois temas foram significativos, o clima ético e o comprometimento organizacional. O clima ético foi aqui compreendido como um tipo de clima de trabalho que reflete as políticas, procedimentos e práticas organizacionais, que possuem consequências morais (Martin & Cullen, 2006; Mulki et al., 2007), e o comprometimento organizacional como uma força estabilizadora ou obrigatória, que direciona o comportamento (Meyer & Herscovitch, 2001).

No estudo, o tema do comprometimento organizacional foi desenvolvido a partir da evolução do conceito e dos modelos empíricos utilizados para medi-lo. Este foi um tema muito trabalhado e foco de investigações nos últimos 40 anos. Contudo, apesar de todo esse legado histórico de investigação, ainda apresenta grandes inquietações acadêmicas por não ter concluído uma importante agenda, a construção de sua base teórica/ concetual.

Estas duas temáticas foram somadas a educação, quando foi exposta a realidade de dois países, Brasil e Portugal, a partir da evolução dos seus sistemas de ensino até os dias atuais. Hoje, ambos países marcados pela busca da descentralização administrativa e autonomia das escolas, ainda um caminho a percorrer.

Além do desenvolvimento de cada tema, procurou-se encontrar pontos de interseção entre os mesmos, que resultou na compreensão ampliada e ativa da educação no processo de construção de uma sociedade ética, autónoma e democrática.

Este ponto de convergência mostrou que muitas das soluções almejadas pelas organizações precisam dar um passo atrás. Sim, os espaços organizacionais de trabalho precisam de ambientes éticos, porém a ética deve estar inserida no processo educacional iniciado pela família, mas sobretudo na escola, soberana nos dias atuais por este processo. É neste ponto de formação humana que os valores poderão ser realmente assimilados para a vida.

Acreditar que a falta de ética das organizações seja apenas um problema da organização, seria equivocado, a responsabilidade do desenvolvimento da ética é de toda uma sociedade. Entretanto, é preciso reconhecer que a perspectiva de uma educação ética, democrática e autónoma, é um processo inacabado, que está sempre em desenvolvimento, como acentuado por Johann (2009), ou que simplesmente, pode não fazer parte do projeto de uma nação.

Este arcabouço teórico apresentado permitiu alicerçar o estudo empírico sobre a ética e o comprometimento no contexto de instituições educacionais públicas. Esse estudo empírico ofereceu informações concretas de como gestores de escolas públicas do Brasil e de Portugal percebem o clima ético e o comprometimento vivenciado no contexto de suas instituições.

Os resultados das análises mostraram que os países apresentavam realidades distintas em relação aos construtos investigados. Em relação ao clima ético, duas dimensões apresentaram diferenças significativas, a NCM e FS. Esta distinção entre as amostras pode ser corroborado por Matos (2010), quando refere que organizações com estruturas diferentes têm percepções diferentes de clima ético. Sobre o comprometimento, todas as suas dimensões mostraram diferenças significativas. O comprometimento dominante em ambos os estudos é o afetivo, porém, este foi superior na amostra brasileira. A média do comprometimento instrumental é baixo nas duas amostras, sendo menor na brasileira. Estes resultados coadunam com a teoria, quando se afirma que as organizações devem procurar aumentar o comprometimento afetivo e evitar desenvolver o comprometimento instrumental (Meyer et al., 2002; Rego & Souto, 2002, 2004a).

Os resultados da correlação entre os construtos mostraram que todas as dimensões do clima ético se relacionam com o comprometimento afetivo e normativo, com destaque para a correlação alta e positiva da dimensão FS com o comprometimento normativo. Para o comprometimento instrumental, o clima ético só não apresentou relação com a dimensão FS.

Os resultados apresentados expõem contribuições relevantes numa perspectiva teórica e aplicada. A ética afirma-se a cada dia como uma questão importante que precisa ser amplamente considerada nos diversos meios sociais, devendo estar presente no quotidiano onde se tecem as relações de trabalho, e principalmente, nos discursos e práticas educativas das escolas do presente e do futuro. Talvez somente essa perspectiva ética na educação possa contribuir para o desenvolvimento de organizações, ou melhor, de sociedades mais éticas.

Ao fim deste estudo, espera-se também ter contribuído para o avanço no desenvolvimento dos instrumentos de medição dos construtos. Os resultados obtidos permitiram atingir os objetivos traçados e reafirmou a relação entre ambientes éticos e o comprometimento organizacional.

Os limites deste estudo estão principalmente em seu caráter inovador, quando procura estudar conceitos pouco correlacionados, o que torna o estudo amplo e suscetível a falhas em sua delimitação. Outro aspeto é a utilização do Índice de Clima Ético em uma escala validada recentemente, o que impossibilitou ampliar comparações por ausência de outros estudos semelhantes.

Outro aspeto que pode ser limitante é a amostra escolhida, por ser de conveniência abarcou apenas algumas cidades de regiões específicas dos países, o que não permite fazer generalizações dos resultados para toda a população do Brasil e de Portugal. Deve ser considerado também, o momento pandémico vivido este ano, que afetou a recolha dos dados, e pode ter interferido, igualmente, no estudo.

Para investigações futuras, sugere-se a ampliação da discussão sobre a ética. Este é um tema que precisa avançar nas discussões académicas, mas sobretudo nas escolas e organizações de trabalho. A ética precisa deixar de ser uma retórica nestes espaços, para se tomar uma prática quotidiana.

Sugere-se também, o aprofundamento da investigação, a partir do desenvolvimento de novos estudos com o Índice de Clima Ético proposto por Almeida e Porto (2019), e principalmente, que outros estudos avancem em relação ao comprometimento organizacional, com vista a concluir a agenda concetual necessária a delimitação do mesmo.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Abrantes, P. (2016). A educação em Portugal: princípios e fundamentos constitucionais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 2016, 23–32. <https://doi.org/10.7458/SPP2016NE10348>
- Abrucio, F. L. (1997). O Impacto do Modelo Gerencial na Administração Pública - Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, 10, 1–52. Retrieved from <http://www.enap.gov.br/downloads/ec43ea4fAbrciocad10.pdf>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: Evidence of career stage effects? *Journal of Business Research*, 26(1), 49–61. [https://doi.org/10.1016/0148-2963\(93\)90042-N](https://doi.org/10.1016/0148-2963(93)90042-N)
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: An Examination of Construct Validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 252–276. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8980084>
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (2000). Construct Validation in Organizational Behavior Research: The Case of Organizational Commitment. *Problems and Solutions in Human Assessment*, 285–314. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4397-8\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4397-8_13)
- Almeida, J. G., & Porto, J. B. (2019). Índice de clima ético: evidências de validade da versão brasileira. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(3), 1–30. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG190030>
- Amorim, S. N. D. (2000). Ética na esfera pública: a busca de novas relações Estado/sociedade. *Revista Do Serviço Público*, 51(2), 94–104. Retrieved from <http://seer.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/327/333>
- Andersson, S. (2017). Beyond Unidimensional Measurement of Corruption. *Public Integrity*, 19(1), 58–76. <https://doi.org/10.1080/10999922.2016.1200408>
- Andrade, Z. A. F. de. (2012). A Ética Organizacional e a Construção da Reputação. *Intercom - Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares Da Comunicação*, 1–15.

<https://doi.org/10.1590/191>

- Antunes, F., & Peroni, V. (2017). Reformas do Estado e políticas públicas: trajetórias de democratização e privatização em educação. Brasil e Portugal, um diálogo entre pesquisas. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(1), 181. <https://doi.org/10.21814/rpe.7399>
- APA. (2012). *Regras essenciais de estilo da APA/ American Psychological Association* (6th ed.). Porto Alegre: Pensa.
- Araújo, O. A. de. (2018). *A Relação entre a Cultura Organizacional e o Comprometimento no Ambiente Corporativo*. Instituto Politécnico do Porto. Retrieved from [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/13031/1/Versão final oniel\\_araujo\\_MAA\\_2018.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/13031/1/Versão_final_oniel_araujo_MAA_2018.pdf)
- Araújo, S. de, & Castro, A. M. D. A. (2011). Gestão educativa gerencial: Superação do modelo burocrático? *Ensaio*, 19(70), 81–106. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000100006>
- Argandoña, A. (1994). *La Ética En La Empresa*. Madrid: Instituto de Estudios.
- Arnaud, A. (2006). Conceptualizing and Measuring Ethical Work Climate: Development and Validation of the Ethical Climate Index (ECI). In *Academy of Management Best Conference Paper* (pp. 1–7). Orlando. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2006.27174825>
- Arnaud, A. (2010). Conceptualizing and measuring ethical work climate: Development and validation of the ethical climate index. *Business and Society*, 49(2), 345–358. <https://doi.org/10.1177/0007650310362865>
- Arruda, M. C. C. de. (1989). A Ética nos Negócios. *Revista de Administração de Empresas*, 29(3), 73–80.
- Arruda, M. C. C. de, & Navran, F. (2000). Indicadores de clima etico nas empresas. *Revista de Administração de Empresas*, 40(3), 26–35. <https://doi.org/10.1590/s0034-75902000000300004>
- Arruda, M. C. C. de, Whitaker, M. do C., & Ramos, J. M. R. (2001). *Fundamentos de Ética Empresarial e Econômica*. São Paulo: Atlas.
- Ashforth, B. E., & Anand, V. (2003). the Normalization of Corruption in Organizations. *Research in Organizational Behavior*, 25(03), 1–52. [https://doi.org/10.1016/S0191-3085\(03\)25001-2](https://doi.org/10.1016/S0191-3085(03)25001-2)
- Ashforth, B. E., Gioia, D. A., Robinson, S. L., & Treviño, L. K. (2008). Introduction to Special

- Topic Forum : Re-Viewing Organizational Corruption. *Academy of Management Review*, 33(3), 670–684. Retrieved from <http://www.jstor.com/stable/20159430>
- Assembleia da República. Lei nº 46/86 de 14 de Outubro - Lei de Base do Sistema Educativo, Diário da República: I Série, n.º 237 § (1986). Portugal. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Balsan, L. A. G., Bastos, A. V. B., Fossá, M. I. T., Lima, M. P., Lopes, L. F. D., & Costa, V. M. F. (2015). Comprometimento e entrincheiramento organizacional: explorando as relações entre os construtos. *Revista de Administração Da UFSM*, 8(2), 235. <https://doi.org/10.5902/198346599942>
- Banks, S., & Nøhr, K. (2008). Introdução. In *Ética Prática para as profissões do trabalho social* (pp. 9–17). Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético*. *Revista Educação em Perspectiva*. Porto: Profedições.
- Barata, M. M. S. de C. (2007). *Gestão e Administração Escolar: do Modelo Liceal à Actualidade*. Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Retrieved from <http://repositorio.uportu.pt:8080/xmlui/bitstream/handle/11328/172/TME333.pdf?sequence=2>
- Barbosa, B., Melo, A., Rodrigues, C., Santos, C. A., Costa, F., Dias, G. P., ... Nogueira, S. (2019). *Caracterização do Ensino e Formação Profissional em Portugal - Análise de dados secundários, 2015-2019*. *Edulog*. EDULOG. Retrieved from <http://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee/94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>
- Barreto, L. M. T. da S., Kishore, A., Reis, G. G., Baptista, L. L., & Medeiros, C. A. F. (2013). Cultura organizacional e liderança: uma relação possível? *Revista de Administração*, 48(1), 34–52. <https://doi.org/10.5700/rausp1072>
- Barros, A. R. O. de. (2007). *Comprometimento organizacional: um estudo de suas relações com práticas de gestão de pessoas e intenção de permanência*. Universidade Federal da Bahia. Retrieved from <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8336/1/333333.pdf>
- Barros, R., & Sebastião, L. (2012). Políticas Educativas No Portugal Do Século XXI – Um Estudo Com Base Na Revisão Dos Normativos Em Vigor. In *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 1–16). Montargil:

Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

- Barroso, J. (2018). A Transversalidade das Regulações em Educação: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. *Educação e Sociedade*, 39(145), 1075–1097. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302018214219>
- Barsky, A. (2008). Understanding the ethical cost of organizational goal-setting: A review and theory development. *Journal of Business Ethics*, 81(1), 63–81. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9481-6>
- Bastos, A. V., & Lira, S. B. (1997). Comprometimento no Trabalho: Um estudo de caso em uma instituição de serviços na área de saúde. *O&S*, 4(9), 39–64. Retrieved from <https://www.scielo.br/pdf/osoc/v4n9/02.pdf>
- Bastos, Antonio Virgílio Bittencourt. (1993). Comprometimento organizacional: um balanço dos resultados e desafios que cercam essa tradição de pesquisa. *Revista de Administração de Empresas*, 33(3), 52–64. <https://doi.org/10.1590/s0034-75901993000300005>
- Bastos, Antonio Virgílio Bittencourt. (1994). Comprometimento organizacional: seus antecedentes em distintos setores da administração e grupos ocupacionais. *Temas Em Psicologia*, 1(1), 73–90. Retrieved from <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n1/v2n1a07.pdf>
- Bastos, Antonio Virgílio Bittencourt. (1998). Comprometimento no Trabalho: Contextos em mudança e os rumos da pesquisa neste domínio. In *Encontro da ANPAD* (pp. 1–15). Foz do Iguaçu: Anais 22. Retrieved from <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad1998-org-36.pdf>
- Bastos, Antonio Virgilio Bittencourt, & Menezes, I. G. (2010). Intenção de permanência na organização: um constituinte ou conseqüente do comprometimento organizacional? *Estudos de Psicologia*, 15(3), 299–307. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2010000300010>
- Batista, S. (2014). *Descentralização educativa e autonomia das escolas: para uma análise da situação de Portugal numa perspectiva comparada*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10071/9492>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the Concept of Commitment. *The American Journal of Sociology*, 66(1), 32–40. <https://doi.org/10.1111/j.1423-0410.1974.tb02415.x>
- Becker, T. E., Klein, H. J., & Meyer, J. P. (2008). Commitment in Organizations: Accumulated

- Wisdom and New Directions. *Commitment in Organizations*, 417–450. <https://doi.org/10.4324/9780203882122>
- Belschak, F. D., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. B. (2018). Angels and demons: The effect of ethical leadership on Machiavellian employees' work behaviors. *Frontiers in Psychology*, 9(JUN), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01082>
- Benevides, M. V. de M. (1996). Educação para a Democracia. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, (38), 223–237. Retrieved from <https://doi.org/10.1590/S0102-64451996000200011> %0A
- Bird, F. B., & Waters, J. A. (1989). The Moral Muteness of Managers. *California Management Review*, 32(1), 73–88. <https://doi.org/10.2307/41166735>
- Bittar, M., & Bittar, M. (2012). História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, 34(2), 157–168. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v34i2.17497>
- Boaventura, E. M. (2009). A educação brasileira no período joanino. In *Scielo Books* (pp. 129–141). Retrieved from <http://www.faculdearaguaia.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/199>
- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117–134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Camargo, M. L., & Goulart Júnior, E. (2018). Comprometimento organizacional: um estudo nacional sobre o conceito e seu processo de desenvolvimento. *Revista Labor*, 01(20), 96–114. Retrieved from [http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46691/1/2018\\_art\\_mlcamargoegoulartjunior.pdf](http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46691/1/2018_art_mlcamargoegoulartjunior.pdf)
- Campos, A. M. (1990). Accountability: Quando poderemos traduzi-la para o Português? *Revista Administração Pública*, 24(2), 30–50. Retrieved from <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/9049/8182>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carson, K. D., & Carson, P. P. (1997). Career entrenchment: A quiet march toward occupational death? *Academy of Management Executive*, 11(1), 62–75. <https://doi.org/10.5465/ame.1997.9707100660>

- Carson, K. D., Carson, P. P., & Bedeian, A. G. (1995). Development and construct validation of a career entrenchment measure. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68(4), 301–320. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1995.tb00589.x>
- Carvalho, A. (2011). A Importância de criar uma Rede Nacional de Ética Pública. *Instituto Nacional de Administração*, (8.º Congresso Nacional da Administração Pública), 151–167. Retrieved from [http://repap.ina.pt/bitstream/10782/584/1/A importancia de criar uma rede nacional de etica publica.pdf](http://repap.ina.pt/bitstream/10782/584/1/A%20importancia%20de%20criar%20uma%20rede%20nacional%20de%20etica%20publica.pdf)
- Carvalho, E. J. G. de. (2009). Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. *Educação & Sociedade*, 30(109), 1139–1166. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302009000400011>
- Carvalho, E. J. G. de. (2014). Reformas na administração educacional: Uma análise comparada entre Brasil e Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 29–24. <https://doi.org/10.21814/rpe.4296>
- Casassus, J. (1995). A Centralização e a descentralização da Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 95, 37–42.
- Castro, D. F. de. (2011). Os projetos de intervenção dos diretores de escola: uma construção discursiva a partir das regulações do discurso político-normativo. *Revista Do Centro de Investigação e Inovação Em Educação*, (2), 9–28. Retrieved from [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/4168/1/ART\\_DoraCastro\\_2011.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/4168/1/ART_DoraCastro_2011.pdf)
- Castro, M. H. de M., & Leite, E. M. (2006). Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In *Brasil: o estado de uma nação* (pp. 121–228). IPEA. Retrieved from [http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3062?locale=pt\\_BR](http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3062?locale=pt_BR)
- Cerqueira, M. de F., & Martins, A. M. O. (2011). A consolidação da educação e formação profissional na escola secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusofona de Educacao*, (17), 123–145.
- Chanlat, J.-F. (1992). A caminho de uma nova ética das relações nas organizações. *Revista de Administração de Empresas*, 32(3), 68–73. <https://doi.org/10.1590/s0034-75901992000300008>
- Cifuentes, C. L. (1997). *Dilemas Éticos de la Empresa Contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cleek, M. A., & Leonard, S. L. (1998). Can corporate codes of ethics influence behavior?

- Journal of Business Ethics*, 17(6), 619–630. <https://doi.org/10.1023/A:1017969921581>
- Cooper-Hakim, A., & Viswesvaran, C. (2005). The construct of work commitment: Testing an integrative framework. *Psychological Bulletin*, 131(2), 241–259. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.241>
- Cortella, M. S. (2015). *Educação, Convivência e Ética: audácia e esperança*. São Paulo: Cortez.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas*. Coimbra: Almedina.
- Couto, F. F. (2020). *Um Estudo Decolonial sobre Corrupção nas Organizações Brasileiras: Capitalismo Utópico (sic)?* Universidade Federal de Minas Gerais. Retrieved from <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33714/1/Tese - Versão Final PDF A.pdf>
- Cristo, A. H. (2013). *Escolas para o século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cullen, J. B., Parboteeah, K. P., & Victor, B. (2003). The Effects of Ethical Climates on Organizational Commitment: A two-Study Analysis. *Journal of Business Ethics*, 46, 127–141. <https://doi.org/10.5465/ambpp.2012.11815abstract>
- Cunha, P. D. da. (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cunha, M. P. e, Rego, A., Cunha, R. C. e, Cabral-Cardoso, C., Marques, C. A., & Gomes, J. F. S. (2012). *Manual de Gestão de Pessoas e do Capital Humano (2ª)*. Lisboa: Sílabo.
- Dalazen, L. L., Silva, W. V., Del Corso, J. M., Lemes, S. V. D., & Santos, D. F. (2014). Percepção dos colaboradores sobre os padrões éticos em uma instituição de ensino superior. *Revista Gestão Universitária Na América Latina - GUAL*, 7(3), 115. <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2014v7n3p115>
- Damania, R., Fredriksson, P. G., & Mani, M. (2004). The persistence of corruption and regulatory compliance failures: Theory and evidence. *Public Choice*, 121(3–4), 363–390. <https://doi.org/10.1007/s11127-004-1684-0>
- David, E. A., Melo, G., Soares, M., & Moiana, M. (2014). Aspectos da evolução da educação brasileira. *Revista Eletrônica de Educação Da Faculdade Araguaia*, (5), 184–200. Retrieved from <http://www.faculdadearaguaia.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/199>

- Demo, G., Martins, P. de R., & Roure, P. (2013). Políticas de gestão de pessoas, comprometimento organizacional e satisfação no trabalho na livraria cultura. *Revista Alcance*, 20(2), 237–254. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477748344007>
- DGE. (n.d.). Pesquisa de Escolas. Retrieved March 1, 2020, from <https://www.dgeste.mec.pt/index.php/pesquisa-de-escolas-2/>
- DGEEC. (2020). *Educação em Números: Portugal - 2020*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Retrieved from [https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoNumeros2020.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=EducacaoNumeros2020.pdf)
- Dias, J. M. de B. (2004). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Dias, M. O. (2014). Ética, Organização e Valores Ético-Morais em contexto Organizacional. *Gestão e Desenvolvimento*, 22, 89–113.
- Donia, M. B. L., Johns, G., & Raja, U. (2016). Good Soldier or Good Actor? Supervisor Accuracy in Distinguishing Between Selfless and Self-Serving OCB Motives. *Journal of Business and Psychology*, 31(1), 23–32. <https://doi.org/10.1007/s10869-015-9397-6>
- Dornstein, M., & Matalon, Y. (1989). A comprehensive analysis of the predictors of organizational commitment: A study of voluntary army personnel in Israel. *Journal of Vocational Behavior*, 34(2), 192–203. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90014-6](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90014-6)
- England, G. W., & Lee, R. (1974). The relationship between managerial values and managerial success in the United States, Japan, India, and Australia. *Journal of Applied Psychology*, 59(4), 411–419. <https://doi.org/10.1037/h0037320>
- Enriquez, E. (1997). Os desafios éticos nas organizações modernas. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 37(2), 6–17.
- Evangelista, O. (2012). Políticas Públicas Educacionais Contemporâneas, Formação Docente e Impactos na Escola. In *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP* (pp. 39–51). Campinas: Junqueira&Marin Editores. Retrieved from [http://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto\\_olinda.pdf](http://sintrasem.org.br/sites/default/files/texto_olinda.pdf)
- Fallon, M. J. O., & Butterfield, K. D. (2011). Moral Differentiation : Exploring Boundaries of the ““ Monkey See , Monkey Do ”” Perspective. *Journal of Business Ethics*, 379–399. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0820-2>

- Fernandes, Reynaldo. (2007). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. Série Documental: Textos para discussão (2ª). Brasília: MEC e INEP. Retrieved from [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Índice+de+Desenvolvimento+da+Educação+Básica+\(Ideb\)/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Índice+de+Desenvolvimento+da+Educação+Básica+(Ideb)/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4)
- Fernandes, Rogério. (2004). Tendência da política escolar e a escola para todos em Portugal na segunda metade do século XX. In Rogério Fernandes. *Questionar a Sociedade, interrogar a História, (re)pensar a Educação* (pp. 199–214). Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, E. M. S. (2007). *(D)Enunciar a Autonomia*. Universidade do Porto.
- Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (2006). A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação e Sociedade*, 27(97), 1159–1179. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000400005>
- Ferreira, M., & Dias, M. O. (2005). *Ética e Profissão: Relacionamento Interpessoal em Enfermagem*. Loures: Lusociência.
- Formosinho, J. (2010). A autonomia das escolas em Portugal - 1987-2007. In *Autonomia da Escola Pública em Portugal* (pp. 43–55). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A Regulação da Educação em Portugal - do Estado Novo à Democracia. *Educação - Temas e Problemas*, 12 e 13, 27–40. Retrieved from <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjag7Lh447tAhUUoVwKHdGmA5EQFjAGegQIBRAC&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.uevora.pt%2Findex.php%2Feducacao%2Farticle%2Fdownload%2F12%2F6&usg=AOvVaw2br-aD3TAvXM5VKEyeKdIC>
- Fortin, M.-F. (2009). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17th ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (Coleção *Leitura*) (25th ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, N. de P., & Leite, A. F. V. S. (2016). A Educação Brasileira: síntese dos principais acontecimentos que marcaram a educação no Brasil. *Revista Saberes Docentes*, 2(2), 1–21. Retrieved from <http://revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/94>
- Friedman, M. (1970). The social responsibility of business is to increase its profits. *The New*

- York Times Magazine*, 1–6. Retrieved from <http://www.umich.edu/~thecore/doc/Friedman.pdf>
- Gama, M. R. de C. da. (2019). *Ética nas Empresas: Cultura de Integridade e Estratégias de Compliance - O Caso de Estudo EDP*. Universidade de Lisboa. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/19931/1/DM-MRCG-2019.pdf>
- Gellerman, S. M. (2004). Por que “bons” gerentes fazem más escolhas éticas. In Elsevier (Ed.), *Ética e Responsabilidade Social nas Empresas: Harvard Business Review* (p. 169). Editora Campus.
- Getz, K. A. (2006). The Effectiveness of Global Prohibition Regimes - Corruption and the Antibribery Convention. *Business and Society*, 45(3), 254–281. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/0007650306286738>
- Gilman, S. C., & Lewis, C. W. (1996). Public Service Global Dialogue. *American Society for Public Administration Stable*, 56(6), 517–524. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/977250>
- Gino, F., Ayal, S., & Ariely, D. (2009). Contagion and differentiation in unethical behavior: The effect of one bad apple on the barrel. *Psychological Science*, 20(3), 393–398. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02306.x>
- Gino, F., & Pierce, L. (2009). The abundance effect: Unethical behavior in the presence of wealth. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 109(2), 142–155. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2009.03.003>
- Grant, C. (2002). Whistleblowers: saints of secular culture. *Journal of Business Ethics*, 39, 391–399.
- Gunia, B. C., Wang, L., Huang, L., Wang, J., & Murnighan, J. K. (2012). Contemplation and conversation: Subtle influences on moral decision making. *Academy of Management Journal*, 55(1), 13–33. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0873>
- Hartog, D. N. Den. (2015). Ethical leadership. *Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 26(2), 4.1-4.26. <https://doi.org/10.1097/HNP.0b013e318263f2da>
- Hespanha, P., Ferreira, S., & Pacheco, V. (2014). O Estado Social, crises e Reformas. In *A economia política do retrocesso. Crise, causas e objetivos* (pp. 189–281). Coimbra: Almedina. Retrieved from <https://scholar.google.pt/scholar?q=economia+politica+do+retrocesso%3A+crise+causas>

+e+objectivos+Reis&btnG=&hl=en&as\_sdt=0%2C5

- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hollis, Q., & Yakhou, M. (2008). The Business Choice or the Ethical Choice: Decision-Making in an Incentive Environment. *Business Renaissance Quarterly*, 3, 21–30. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=19307462&AN=36907131&h=Q0mOI33zCU2%2BIC3wYm9yos4POx7Bpl809wNXwtyVzIIc34sHFgo8fux3jH11OkVOoYmJgIKFxpCbII56gEIAVg%3D%3D&crl=c%5Cnhttp://www.brqjournal.com>
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and Role-Related Factors in the Development of Organizational Commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17(4), 555. <https://doi.org/10.2307/2393833>
- Hypólito, Á. M. (2008). Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração Da Educação - RBPAE*, 24(1), 63–78. <https://doi.org/10.21573/vol24n12008.19239>
- IBGE. (2011). *Sinopse do Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retrieved from <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>
- IBGE. (2019). Estimativas da População Residente no Brasil e Unidades da Federação. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Retrieved from [https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2019/estimativa\\_dou\\_2019.pdf](https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2019/estimativa_dou_2019.pdf)
- INEP. (n.d.). Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Retrieved August 2, 2020, from <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>
- Jesus, R. G. de, & Rowe, D. E. O. (2015). Percepção de políticas de gestão de pessoas e comprometimento organizacional: o papel mediador da percepção de justiça organizacional. *Tourism & Management Studies*, 11(2), 211–218. <https://doi.org/10.18089/tms.2015.11226>
- Johann, J. R. (2009). *Educação e ética: em busca de uma aproximação*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Jones, T. M. (1991). Ethical Decision Making by Individuals in Organizations: An Issue-Contingent Model. *Academy of Management Review*, 16(2), 366–395. Retrieved from

<http://www.jstor.com/stable/258867>

- Jorge, C. S. N. (2016). *A importância da liderança ética nas organizações : um estudo sobre a influência do narcisismo e do “ efeito sombra ” no comportamento ético do líder*. Instituto Universitário de Lisboa.
- Kempfer, M., & Batisti, B. M. (2017). Estudos sobre o compliance para prevenção da corrupção nos negócios públicos: ética, ciência da administração e direito. *Revista Do Direito Público*, 12(2), 273–307. <https://doi.org/10.5433/1980-511x.2017v12n2p273>
- Kern, M. C., & Chugh, D. (2009). Bounded ethicality: The perils of loss framing. *Psychological Science*, 20(3), 378–384. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02296.x>
- Kinnie, N., Hutchinson, S., Purcell, J., Rayton, B., & Swart, J. (2005). Satisfaction with HR practices and commitment to the organisation: Why one size does not fit all. *Human Resource Management Journal*, 15(4), 9–29. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2005.tb00293.x>
- Kish-Gephart, J. J., Harrison, D. A., & Treviño, L. K. (2010). Bad Apples, Bad Cases, and Bad Barrels: Meta-Analytic Evidence About Sources of Unethical Decisions at Work. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 1–31. <https://doi.org/10.1037/a0017103>
- Köche, J. C. (2011). *Fundamentos de Metodologia Científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. Editora Atlas S. A. (Edição Dig). Petrópolis: Vozes. Retrieved from [https://www.academia.edu/8081269/Fundamentosde\\_Metodologia\\_Científica\\_EDITOR\\_A\\_VOZES](https://www.academia.edu/8081269/Fundamentosde_Metodologia_Científica_EDITOR_A_VOZES)
- Libânio, J. C., Oliveira, J. F. de, & Toschi, M. S. (2017). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lima, L. C. (2009). A democratização do governo das escolas públicas em Portugal. *Sociologia Revista Da Faculdade de Letras Da Universidade Do Porto*, 19(1), 227–254. Retrieved from <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2337/2138>
- Lima, L. C. (2016). Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar Em Revista*, (61), 143–156. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46864>
- Machado, F. L., & Costa, A. F. da. (1998). Processos de uma modernidade inacabada: Mudanças estruturais e mobilidade social. In *Portugal, que modernidade?* (pp. 18–44). Oeiras: Celta Editora.

- Magalhães, M. O., & Macambira, M. O. (2013). Estilos interpessoais e vínculos com a organização diferenças de gênero. *Psico*, 44(1), 92–102. Retrieved from <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10660/8852>
- Manfio, C. de A. C., & Costa, V. B. (2019). Políticas de Educação no Brasil: Desafios à regulamentação das leis e ao amplo acesso à educação pública. *Revista Cocar*, 13(25), 373–398. Retrieved from <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2005). *Fundamentos de Metodologia Científica* (6ª). São Paulo: Editora Atlas.
- Markus, H. R., & Kitayama, S. (1994). A Collective Fear of the Collective: Implications for Selves and Theories of Selves. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 568–579. <https://doi.org/10.1177/0146167294205013>
- Marôco, J. (2018). *Análise Estatística com o SPSS Statistics* (7ª). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marôco, J., & Garcia, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65–90. Retrieved from <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/133>
- Marques, A. R. de J. (2018). *O Comportamento Ético e a Aceitabilidade de Práticas Antiéticas de GRH: o papel moderador das Infraestruturas Éticas e da sua Saliência no contexto organizacional*. Instituto Universitário de Lisboa. Retrieved from [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19735/1/Ana Rita Marques -dissertação mpso imp %281%29.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/19735/1/Ana%20Rita%20Marques%20-%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20mpso%20imp%20281%29.pdf)
- Martin, K. D., & Cullen, J. B. (2006). Continuities and extensions of ethical climate theory: A meta-analytic review. *Journal of Business Ethics*, 69(2), 175–194. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9084-7>
- Martins, Â. M. (2011). Gestão e autonomia escolar: um estudo comparado Brasil / Portugal. *Revista Brasileira de Educação* V., 16(46), 69–98. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100005>
- Martins, E. C., & Terblanche, F. (2003). Building organisational culture that stimulates creativity and innovation. *European Journal of Innovation Management*, 6(1), 64–74. <https://doi.org/10.1108/14601060310456337>
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A Review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171–194. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.171>

- Matos, R. J. B. de. (2010). *Influência do Clima Ético nos Comportamentos de Cidadania Organizacional*. Instituto Universitário de Lisboa. Retrieved from [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2886/1/Dissertação de Mestrado Raquel Matos\\_FINAL.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/2886/1/Dissertação de Mestrado Raquel Matos_FINAL.pdf)
- Mayer, D. M., Kuenzi, M., & Greenbaum, R. L. (2009). Making Ethical Climate a Mainstream Management Topic: A Review, Critique, and Prescription for the Empirical Research on Ethical Climate. In *Psychological Perspectives on Ethical behavior and Decision Making* (pp. 181–213). Information Age Publishing, INC. Retrieved from [http://webuser.bus.umich.edu/dmmayer/Conferenc\\_Proeedings-Book\\_Chapters/Making Ethical Climate.pdf](http://webuser.bus.umich.edu/dmmayer/Conferenc_Proeedings-Book_Chapters/Making_Ethical_Climate.pdf)
- Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1992). Predicting Participation and Production Outcomes Through a Two-Dimensional Model of Organizational Commitment. *Academy of Management Journal*, 35(3), 671–684. <https://doi.org/10.5465/256492>
- Mayer, R. C., & Schoorman, F. D. (1998). Differentiating antecedents of organizational commitment: A test of March and Simon's model. *Journal of Organizational Behavior*, 19(1), 15–28. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199801\)19:1<15::AID-JOB816>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199801)19:1<15::AID-JOB816>3.0.CO;2-C)
- MEC. (n.d.-a). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é base*. Ministério da Educação. Retrieved from [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)
- MEC. (n.d.-b). Ideb - Apresentação. Retrieved November 1, 2020, from <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>
- MEC. Decreto-Lei nº 137/2012 de 2 de julho, Diário da República: I Série, nº 126 § (2012). Portugal: Diário da República. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/133749>
- MEC. (2014). Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015 Versão Preliminar. *Ministério Da Educação*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36039-relatorio-educacao-para-todos-no-brasil-2000-2015>
- Medeiros, C. A. F., & Enders, W. T. (1998). Validação do modelo de conceitualização de três componentes do comprometimento organizacional (Meyer e Allen, 1991). *Revista de Administração Contemporânea*, 2(3), 67–87. <https://doi.org/10.1590/s1415->

65551998000300005

- Menezes, I. G., Aguiar, C. V. N., & Bastos, A. V. B. (2016). Comprometimento organizacional: questões que cercam sua natureza e os seus limites conceituais. *Psicologia Em Revista*, 22(3), 768–789. <https://doi.org/10.5752/p.1678-9523.2016v22n3p768>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1984). Testing the “side-bet theory” of organizational commitment: Some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69(3), 372–378. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.3.372>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89. [https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the Workplace: Theory, Research, and Application*. London: SAGE Publications.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). TCM Employee Commitment Survey Academic Users Guide 2004. London, Ontario, Canada: The University of Western Ontario, Department of Psychology, University, 16. Retrieved from <https://dokumen.tips/documents/tcm-employee-commitment-survey-academic-package-2004.html>
- Meyer, J. P., Allen, N. J., & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551. <https://doi.org/10.1037//0021-9010.78.4.538>
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., 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*, 61(1), 20–52. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Ministério da Educação. Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio, Diário da República Suplemento: I Série-A, nº 102 § (1998). Portugal. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/108207>
- Ministério da Educação. (2007). Educação e Formação em Portugal. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i24.4757>

- Ministério da Educação. Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, Diário da República: I Série, n.º 79 § (2008). Portugal. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/128642>
- Moore, C., & Gino, F. (2013). Ethically adrift: How others pull our moral compass from true North, and how we can fix it. *Research in Organizational Behavior*, 33, 53–77. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2013.08.001>
- Moreira, Joaquim Manhães. (1999). *A Ética Empresarial no Brasil*. São Paulo: Pioneira.
- Moreira, José Manuel. (1999). *A Contas com a Ética Empresarial*. Cascais: Principia.
- Moreira, José Manuel. (2001). Introdução. In *Ética Empresarial* (pp. 9–25). Porto: Vida Económica.
- Morrow, P. C. (1983). Concept Redundancy in Organizational Research: The Case of Work Commitment. *Academy of Management Review*, 8(3), 486–500. <https://doi.org/10.5465/amr.1983.4284606>
- Mota, C. A. M. G. (2020). A Educação Portuguesa durante o estado novo (1933-1974): uma visão de síntese. *Saberes Interdisciplinares*, (25), 33–48. Retrieved from <http://186.194.210.79:8090/revistas/index.php/SaberesInterdisciplinares/article/view/340/314>
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization Linkages*. New York.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Mulki, J. P., Jaramillo, F., & Locander, W. B. (2006). Effects of ethical climate and supervisory trust on salesperson's job attitudes and intentions to quit. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 26(1), 19–26. <https://doi.org/10.2753/PSS0885-3134260102>
- Mulki, J. P., Jaramillo, J. F., & Locander, W. B. (2007). Effect of ethical climate on turnover intention: Linking attitudinal- and stress theory. *Journal of Business Ethics*, 78(4), 559–574. <https://doi.org/10.1007/s10551-007-9368-6>
- Neves, J. C. das. (2008). *Introdução à Ética Empresarial*. Cascais: Principia.
- Nogueira, J. M. D. (2010). *Gestão Escolar no Portugal Democrático: Uma Perspectiva da Administração Pública*. Instituto Politécnico da Guarda. Retrieved from

<http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/372/1/MG-Joao Nogueira-107.pdf>

- Nunes, T. S., Tolfo, S. D. R., & Garcia, I. S. (2018). Valores organizacionais declarados e praticados na Universidade Federal de Santa Catarina. *Administração Pública e Gestão Social*, 9(2), 123–135. <https://doi.org/10.21118/apgs.v10i2.1566>
- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment. The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492–499. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492>
- Oliveira, L. V. de. (2001). Ética nas Estratégias e Formas Organizacionais. In *Ética Empresarial* (pp. 134–148). Porto: Vida Económica.
- Osigweh, C. A. B. (1989). Concept Fallibility in Organizational Science. *Academy of Management Review*, 14(4), 579–594. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/258560?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/258560?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Pallone, S. (2011). A realidade das escolas brasileiras. *ComCiência*, (132), 1–3. Retrieved from <http://comciencia.scielo.br/pdf/cci/n132/a12n132.pdf>
- Paula, D. G. de, & Nogueira, V. L. (2017). José da Silva Lisboa, José Bonifácio e Martim Francisco: discussões sobre educação no Império do Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1–15. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227150>
- Pereira, A. S., Cunha, C. P., & Pompeu, J. C. (2016). Influência do clima ético sobre o comprometimento organizacional dos servidores de uma universidade federal. *Estudos Do CEPE*, (43), 49. <https://doi.org/10.17058/cepe.v0i43.6462>
- Pereira, E. A., & Silva, E. L. da. (2008). Educação, ética e cidadania: a contribuição da atual instituição escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 2(1), 26–32. Retrieved from <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/12>
- Pinho, A. P. M., Bastos, A. V. B., & Rowe, D. E. O. (2015). Diferentes Vínculos Indivíduo-Organização: Explorando Seus Significados entre Gestores. *Revista de Administração Contemporânea*, 19(3), 288–304. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac20151635>
- PMA. Lei Complementar nº 166 de 05 de julho de 2018. (2018). Brasil.
- Pordata. (n.d.). O que são NUTS? Retrieved June 22, 2020, from

<https://www.pordata.pt/O+que+sao+NUTS>

- Price, J. L. (1997). Handbook of organizational measurement. *International Journal of Manpower*, 18, 305–558. <https://doi.org/10.1108/01437729710182260>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico : Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. (Feevale, Ed.) (2ª). Novo Hamburgo.
- QEDU. (n.d.). Matrículas e Infraestrutura. Retrieved November 10, 2020, from [https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education\\_stage=0&item=](https://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=)
- Randall, D. M. (1987). Commitment and the Organization : The Organization Man Revisited. *Academy of Management Review*, 12(3), 460–471. Retrieved from [https://www.jstor.org/stable/258513?seq=1&cid=pdf-reference#references\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/258513?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents)
- Rego, A. (2002). *Comportamentos de Cidadania nas Organizações Um passo na senda da excelência?* Lisboa: McGraw-Hill.
- Rego, A., Cunha, M. P. e, Costa, N. G. da, Gonçalves, H., & Cabral-Cardoso, C. (2006). *Gestão Ética e Socialmente Responsável*. Lisboa: Editora RH.
- Rego, A., & Souto, S. (2000). Comprometimento organizacional - um estudo luso-brasileiro sobre a importância da justiça. In *Encontro da ANPAD (Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração)* (pp. 1–16). Salvador / Brasil. Retrieved from <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-cor-569.pdf>
- Rego, A., & Souto, S. (2002). Comprometimento organizacional - um estudo luso-brasileiro sobre a importância da justiça. In *EnANPAD* (pp. 1–16). Retrieved from <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-cor-569.pdf>
- Rego, A., & Souto, S. (2004a). A percepção de justiça como antecedente do comprometimento organizacional: um estudo luso-brasileiro. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(1), 151–177. <https://doi.org/10.1590/s1415-65552004000100008>
- Rego, A., & Souto, S. (2004b). Comprometimento organizacional em organizações autênticas: um estudo luso-brasileiro. *Revista de Administração de Empresas*, 44(3), 30–43. <https://doi.org/10.1590/s0034-75902004000300004>
- Reichers, A. E. (1985). A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment. *Academy of Management Review*, 10(3), 465–476. Retrieved from

<https://www.jstor.org/stable/258128>

- Resende, M. M. (2015). *Jeitinho brasileiro tem jeito? O efeito do jeitinho brasileiro e da identidade moral no comportamento ético nas organizações*. Universidade de Brasília. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2013.0625>
- Ribeiro, J. A., & Bastos, A. V. B. (2010). Comprometimento e justiça organizacional: um estudo de suas relações com recompensas assimétricas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 4–21. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932010000100002>
- Ribeiro, P. E. D. C. D., Porto, J. B., Puente-Palacios, K., & Resende, M. M. (2016). Clima Ético nas Organizações: Evidências de Validade de uma Escala de Medida. *Temas Em Psicologia*, 24(2), 415–425. <https://doi.org/10.9788/TP2016.2-02>
- Robinson, S. L., & O’Leary-Kelly, A. M. (1998). Monkey See , Monkey Do: The Influence of Work Groups on the Antisocial Behavior of Employees. *Academy of Management Journal*, 41(6), 658–672. Retrieved from <http://www.jstor.com/stable/256963>
- Rodrigues, A. C. de A. (2009). *Do Comprometimento de Continuação ao Entrincheiramento Organizacional: o percurso de validação da escala e análise da sobreposição entre os construtos*. Universidade Federal da Bahia. Retrieved from [https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ana\\_carolina\\_rodrigues.pdf](https://pospsi.ufba.br/sites/pospsi.ufba.br/files/ana_carolina_rodrigues.pdf)
- Rodrigues, A. C. de A., & Bastos, A. V. B. (2010). Problemas Conceituais e Empíricos na Pesquisa sobre Comprometimento Organizacional: uma Análise Crítica do Modelo Tridimensional de J. Meyer e N. Allen\*. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 10(2), 129–144. Retrieved from <https://periodicos.ufsc.br/index.php/rpot/article/view/22214/20152>
- Rodrigues, A., Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2017). *Estudos/ Organização Escolar: O Agrupamentos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Rodrigues, N. (2001). Educação: Da formação humana à construção do sujeito ético. *Educação & Sociedade*, (76), 232–257. Retrieved from <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000300013>
- Rondinelli, D. A. (1981). Government Decentralization in Comparative Perspective. *International Review of Administrative Sciences*, 47(2), 133–145. <https://doi.org/10.1177/002085238004700205>
- Ruedy, N. E., Moore, C., Gino, F., & Schweitzer, M. E. (2013). The Cheater ’ s High : The

- Unexpected Affective Benefits of Unethical Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 531–548. <https://doi.org/10.1037/a0034231>
- Salancik, G. R. (1977). Commitment is too easy. *American Management Associations*, 62–80. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0090-2616\(77\)90035-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0090-2616(77)90035-3)
- Santos, B. de S. (2012). *Portugal: Ensaio contra a autoflagelação* (2nd ed.). Coimbra: Almedina.
- Santos, R. A. dos, Guevara, A. J. de H., Amorim, M. C. S., & Ferraz-Neto, B.-H. (2012). Compliance e liderança: a suscetibilidade dos líderes ao risco de corrupção nas organizações. *Einstein*, 10(1), 1–10. Retrieved from <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/19931/1/DM-MRCG-2019.pdf>
- Saviani, D. (2008). O legado educacional do regime militar. *Cadernos CEDES*, 28(76), 291–312. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622008000300002>
- Saviani, D. (2013). Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara.” *Germinal: Marxismo e Educação Em Debate*, 5(2), 227–239. Retrieved from <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9713/7100>
- Saviani, D. (2019). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados. Retrieved from [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=a1-HDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=SAVIANI,+D.+História+das+idéias+pedagógicas+no+Brasil.+Campinas:+Autores+Associados,+2007.&ots=TQfvV7qZjl&sig=UeNa3k7qJlvE8p75Ez73FrARSFI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=SAVIANI%2C D. His](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=a1-HDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=SAVIANI,+D.+História+das+idéias+pedagógicas+no+Brasil.+Campinas:+Autores+Associados,+2007.&ots=TQfvV7qZjl&sig=UeNa3k7qJlvE8p75Ez73FrARSFI&redir_esc=y#v=onepage&q=SAVIANI%2C D. His)
- Schein, Ed. H. (2009). *Cultura Organizacional e Liderança*. São Paulo: Atlas.
- Schindwein, C. E., & Olea, P. M. (2018). Comprometimento Organizacional: Um Estudo Bibliométrico na Base de Dados Web of Science Entre os Anos de 2008 a 2018. In *XVIII Mostra de Iniciação Científica, Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão* (pp. 1–14). XVII Mostra de Iniciação Científica. <https://doi.org/10.18226/610001/mostraxviii.2018.42>
- Schneider, B., & Barbera, K. M. (2014). *The Oxford handbook of organizational climate and culture*. New York: Oxford University Press.
- Schneider, B., González-Romá, V., Ostroff, C., & West, M. A. (2017). Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs in the journal of applied psychology. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 468–482.

<https://doi.org/10.1037/apl0000090>

- Schwartz, S. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology: International Review*, 48(1), 23–47. <https://doi.org/10.1038/nature04860>
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture Article*, 2(11), 1–20. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.550>
- Seduc. (n.d.). Rede Estadual. Retrieved August 1, 2020, from <https://www.seed.se.gov.br/redeEstadual/escolas-rede.asp>
- Seiça, A. B. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Semed. (n.d.). Unidades de Ensino. Retrieved August 1, 2020, from [https://www.aracaju.se.gov.br/educacao/unidades\\_de\\_ensino](https://www.aracaju.se.gov.br/educacao/unidades_de_ensino)
- Senado Federal. (n.d.). Constituições brasileiras. Retrieved October 20, 2020, from <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras>
- Senado Federal. (2016). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. Retrieved from [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)
- Senado Federal. (2017). *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações Coordenação de Edições Técnicas. Retrieved from [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)
- Shagholi, R., Zabihi, M. R., Atefi, M., & Moayedi, F. (2011). The consequences of organizational commitment in education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 246–250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.081>
- Shu, L. L., Mazar, N., Gino, F., Ariely, D., & Bazerman, M. H. (2012). Signing at the beginning makes ethics salient and decreases dishonest self-reports in comparison to signing at the

- end. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(38), 15197–15200. <https://doi.org/10.1073/pnas.1209746109>
- Significados. (n.d.). Organizações. Retrieved May 17, 2020, from <https://www.significados.com.br/organizacao/>
- Silva, G. da, Silva, A. V. da, & Santos, I. M. dos. (2016). Concepções de gestão escolar pós-LDB: O gerencialismo e a gestão democrática. *Retratos Da Escola*, 10(19), 533–549. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.673>
- Silva, E. E. da C. e, & Bastos, A. V. B. (2010). A Escala de Consentimento Organizacional: Construção e Evidências de sua Validade. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 10(1), 7–22. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2016-42450-001&site=ehost-live%0Ahttp://virgilio@ufba.br%0Ahttp://eliana.edington@yahoo.com.br>
- Silva, R. M. (2018). A organização da gestão democrática nas escolas brasileiras e portuguesas uma análise nos marcos legais. *Debates Em Educação*, 10(21), 16. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2018v10n21p16-30>
- Simões, E. (2015). Agir de forma ética. In J. G. das Neves, M. V. Garrido, & E. Simões (Eds.), *Manual de Competências Pessoais, Interpessoais e Instrumentais - Teoria e Prática* (3ª, pp. 147–175). Lisboa: Edições Sílabo.
- Simon, J., & Coltre, S. M. (2012). O Comprometimento Organizacional Afetivo, Instrumental e Normativo: Estudo de caso de uma empresa familiar. *Qualit@s Revista Eletrônica*, 13(1), 4–23. <https://doi.org/10.18391/qualitas.v13i1.1338>
- Sobral, F. J. B. de A., & Gimba, R. de F. (2012). As prioridades axiológicas do líder autêntico: um estudo sobre valores e liderança. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 13(3), 96–121. <https://doi.org/10.1590/s1678-69712012000300006>
- Solinger, O. N., Olffen, W. van, & Roe, R. A. (2008). Beyond the Three-Component Model of Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.70>
- Souza, D. B., & Castro, D. F. (2012). Gestão democrática da educação sob perspectiva comparada Brasil Portugal: Entre a exigência legal e a exequibilidade real. *Educação e Sociedade*, 33(121), 1195–1213. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000400015>

- Souza, Â. R. de, & Pires, P. A. G. (2018). As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar Em Revista*, 34(68), 65–87. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57216>
- Souza, M. J. R. de. (2010). Educação: profissão para o feminino, bico para o masculino. In *Diásporas, Diversidades, Deslocamentos* (pp. 1–9). Retrieved from [http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278306837\\_ARQUIVO\\_EDUCACAO-PROFISSAOPARAOFEMININO,BICOPARAOMASCULINO.pdf](http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278306837_ARQUIVO_EDUCACAO-PROFISSAOPARAOFEMININO,BICOPARAOMASCULINO.pdf)
- Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stoer, S. R., Stoleroff, A. D., & Correia, J. A. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação \*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 11–53. Retrieved from [https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer\\_et\\_al.\\_pp.11-53.pdf](https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/029/SStoer_et_al._pp.11-53.pdf)
- Taille, Y. de La, Souza, L. S. de, & Vizioli, L. (2004). Ética e Educação: Uma Revisão da literatura educacional. *Educação e Pesquisa*, 30(1), 91–108.
- Teixeira, M. C. (2008). O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. *Revista Da Faculdade de Direito*, 5(5), 146–168. <https://doi.org/https://doi.org/10.15603/2176-1094/rcd.v5n5p146-168>
- Tenbrunsel, A. E., Smith-Crowe, K., & Umphress, E. E. (2003). Building houses on rocks: The role of the ethical infrastructure in organizations. *Social Justice Research*, 16(3), 285–307. <https://doi.org/10.1023/A:1025992813613>
- Tenbrunsel, A. E., & Smith-Crowe, K. (2008). 13 Ethical Decision Making: Where We've Been and Where We're Going. *The Academy of Management Annals*, 2(1), 545–607. <https://doi.org/10.1080/19416520802211677>
- Teodoro, A. (1995). Reforma Educativa ou a Legitimação do Discurso sobre a Prioridade Educativa. *Revista Educação, Sociedade & Cultura*, (4), 49–70. Retrieved from <http://www.fpce.up.pt./ciie/revistaesc/ESC4/4-2-teodoro.pdf>
- Treviño, L. K. (1986). Ethical Decision Making in Organizations: A Person-Situation Interactionist Model. *The Academy of Management Review*, 11(3), 601. <https://doi.org/10.2307/258313>
- Treviño, L. K., & Brown, M. E. (2004). Managing to be ethical: Debunking five business ethics myths. *Academy of Management Executive*, 18(2), 69–81.

<https://doi.org/10.5465/AME.2004.13837400>

- Treviño, L. K., Nieuwenboer, N. A. den, & Kish-Gephart, J. J. (2014). (Un)Ethical Behavior in Organizations. *Annual Review of Psychology*, 65, 6.1-6.26. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych>
- Treviño, L. K., Weaver, G. R., & Reynolds, S. J. (2006). *Behavioral ethics in organizations: A review*. *Journal of Management* (Vol. 32). <https://doi.org/10.1177/0149206306294258>
- Trigo, J. (1999). Ética. In *Enciclopédia Verbo Luso-Brasileira de Cultura. Edição Século XXI* (XI, p. 225). Editorial Verbo Lisboa / São Paulo.
- Ventura, A., Castanheira, P., & Costa, A. (2006). 1. a p 70 xx. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 128–136. Retrieved from <file:///C:/Users/karin/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/7d0f1f5c-2316-4bf6-a5d7-24669be20b55/Dialnet-GestaoDasEscolasEmPortugal-2148476.pdf>
- Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The Organizational Bases of Ethical Work Climates. *Administrative Science Quarterly*, 33(1), 101–125. <https://doi.org/10.2307/2392857>
- Vilelas, J. (2017). *Investigação - O processo de construção do conhecimento (2ª)*. Lisboa: Edições Sílabos.
- Weber, M. (1919). *Le Savant Et Le Politique*. Paris: Versão Eletrónica. Retrieved from [http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant\\_politique/Le\\_savant.html](http://classiques.uqac.ca/classiques/Weber/savant_politique/Le_savant.html)
- Wiener, Y. (1982). Commitment in Organizations: A Normative View. *Academy of Management Review*, 7(3), 418–428. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285349>
- Wiltermuth, S. S. (2011). Cheating more when the spoils are split. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 115(2), 157–168. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2010.10.001>
- Xavier, L. N. (2005). O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. *Educação*, 30(2), 105–120. <https://doi.org/10.5902/198464443741>
- Yener, M., Yaldıran, M., & Ergun, S. (2012). The Effect of Ethical Climate on Work Engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 58, 724–733. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.1050>
- Zahid, F. (2019). Self-serving counterproductive work behaviors: The development and

validation of a scale. *Pakistan Journal of Commerce and Social Science*, 13(2), 257–282.

Retrieved

from

<https://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=55a6d395-a9c4-4d5f-b207-9a0aa1e9a77b%40pdc-v-sessmgr06>



# **ANEXOS**

---



# ANEXO 1 - QUESTIONÁRIOS

---

## Modelo - Questionário Brasil Município

### **Pesquisa: Clima Ético e Comprometimento Organizacional no Contexto Escolar Público**

Karina Ferreira Cunha

Universidade Católica Portuguesa - 2020

\*Obrigatório

Prezado Gestor Escolar, este questionário está dividido em três partes, respectivamente: Informações Sociodemográficas e Profissionais, Índice de Clima Ético no Trabalho e Escala de Comprometimento Organizacional; totalizando 38 questões de resposta simples. O resultado da investigação depende diretamente do rigor e da sinceridade das suas respostas. Espera-se que elas sejam espontâneas e mostrem aquilo que vê e sente em relação a Instituição em que trabalha. Os resultados serão apresentados sob a forma de estatísticas gerais, com dados agregados, garantindo-se sempre a confidencialidade das respostas individuais. Para registrar a sua participação, deve responder a todas as perguntas e enviar, no final, as suas respostas.

### **PARTE I - Caracterização Sociodemográfica e Profissional**

**1. Sexo (gênero): \***

- Masculino
- Feminino

**2. Idade: \*** \_\_\_\_\_

**3. Estado Civil: \***

- Solteiro(a)
- Casado(a)/ União estável

- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

**4. Habilitações Acadêmicas: \***

- Ensino Superior
- Pós-graduação (Especialização)
- Mestrado
- Doutorado

**5. Tempo que trabalha na Rede Pública de Educação (anos e meses): \*** \_\_\_\_\_

**6. Função atual ocupada na Instituição: \***

- Diretor(a)
- Coordenador (a) Administrativo
- Coordenador(a) Pedagógico(a)

**7. Tempo que exerce a função (anos e meses): \***

**8. Tipo de vínculo com a Instituição: \***

- Estatutário
- Contratação Temporária
- Cargo Comissionado

**9. Nível de ensino presente na instituição: \***

- Creche
- Pré-escola
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

**Parte II - Índice de Clima Ético (Almeida & Porto, 2019).**

Leia atentamente cada uma das afirmações do questionário e responda assinalando o seu grau de concordância com essa afirmação, segundo a escala: 1. Discordo totalmente; 2. Tenho tendência a discordar; 3. Não sei se discordo ou se concordo; 4. Tenho tendência a concordar; 5. Concordo totalmente.





**13. Os professores estarão dispostos a contar uma mentira se isso significar o seu desenvolvimento na Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**14. Os professores empenham-se para obter poder e controle mesmo que isso signifique comprometer valores éticos. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**15. No intuito de controlar recursos escassos, os professores estão dispostos a comprometer parcialmente seus valores éticos. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**16. Quando necessário, os professores se encarregam e fazem o que é moralmente correto. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**17. Geralmente, os professores sentem-se no controle das consequências ao tomarem decisões que dizem respeito a questões éticas. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**18. Não importa o quanto os professores sejam provocados, eles sempre se responsabilizam pelo que tem de ser feito. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

### Parte III - Comprometimento Organizacional (Rego & Souto, 2002, 2004a).

Leia atentamente cada uma das afirmações do questionário e responda assinalando o seu grau de concordância com essa afirmação, segundo a escala: 1. Discordo totalmente; 2. Tenho tendência a discordar; 3. Não sei se discordo ou se concordo; 4. Tenho tendência a concordar; 5. Concordo totalmente.

**1. Importo-me realmente com o destino da minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**2. Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**3. Sinto-me “parte da família” da minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**4. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**5. Mesmo que isso me trouxesse vantagens, sinto que não deveria abandonar a minha Instituição agora. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**6. Não deixaria a minha Instituição agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**7. Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar a minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**8. Mantenho-me nesta Instituição porque sinto que não conseguiria facilmente entrar noutra Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**9. Continuo nesta Instituição porque, se sáísse, teria que fazer grandes sacrifícios pessoais. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**10. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**11. Mantenho-me nesta Instituição porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras Instituições de ensino. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.



## **Modelo - Questionário Brasil Estado**

### **Pesquisa: Clima Ético e Comprometimento Organizacional no Contexto Escolar Público**

Karina Ferreira Cunha

Universidade Católica Portuguesa - 2020

\*Obrigatório

Prezado Gestor Escolar, este questionário está dividido em três partes, respectivamente: Informações Sociodemográficas e Profissionais, Índice de Clima Ético no Trabalho e Escala de Comprometimento Organizacional; totalizando 38 questões de resposta simples. O resultado da investigação depende diretamente do rigor e da sinceridade das suas respostas. Espera-se que elas sejam espontâneas e mostrem aquilo que vê e sente em relação a Instituição em que trabalha. Os resultados serão apresentados sob a forma de estatísticas gerais, com dados agregados, garantindo-se sempre a confidencialidade das respostas individuais. Para registrar a sua participação, deve responder a todas as perguntas e enviar, no final, as suas respostas.

#### **PARTE I - Caracterização Sociodemográfica e Profissional**

**1. Sexo (gênero): \***

- Masculino
- Feminino

**2. Idade: \*** \_\_\_\_\_

**3. Estado Civil: \***

- Solteiro(a)
- Casado(a)/ União estável
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

**4. Habilitações Acadêmicas: \***

- Ensino Superior
- Pós-graduação (Especialização)
- Mestrado
- Doutorado

**7. Tempo que trabalha na Rede Pública de Educação (anos e meses): \*** \_\_\_\_\_

**8. Função atual ocupada na Instituição: \***

- Diretor(a)
- Coordenador(a) Pedagógico(a)

**7. Tempo que exerce a função (anos e meses): \***

**8. Tipo de vínculo com a Instituição: \***

- Estatutário
- Contratação Temporária
- Cargo Comissionado

**9. Nível de ensino presente na instituição: \***

- Creche
- Pré-escola
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

**Parte II - Índice de Clima Ético (Almeida & Porto, 2019).**

Leia atentamente cada uma das afirmações do questionário e responda assinalando o seu grau de concordância com essa afirmação, segundo a escala: 1. Discordo totalmente; 2. Tenho tendência a discordar; 3. Não sei se discordo ou se concordo; 4. Tenho tendência a concordar; 5. Concordo totalmente.





**13. Os professores estarão dispostos a contar uma mentira se isso significar o seu desenvolvimento na Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**14. Os professores empenham-se para obter poder e controle mesmo que isso signifique comprometer valores éticos. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**15. No intuito de controlar recursos escassos, os professores estão dispostos a comprometer parcialmente seus valores éticos. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**16. Quando necessário, os professores se encarregam e fazem o que é moralmente correto. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**17. Geralmente, os professores sentem-se no controle das consequências ao tomarem decisões que dizem respeito a questões éticas. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**18. Não importa o quanto os professores sejam provocados, eles sempre se responsabilizam pelo que tem de ser feito. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

### Parte III - Comprometimento Organizacional (Rego & Souto, 2002, 2004a).

Leia atentamente cada uma das afirmações do questionário e responda assinalando o seu grau de concordância com essa afirmação, segundo a escala: 1. Discordo totalmente; 2. Tenho tendência a discordar; 3. Não sei se discordo ou se concordo; 4. Tenho tendência a concordar; 5. Concordo totalmente.

**1. Importo-me realmente com o destino da minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**2. Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**3. Sinto-me “parte da família” da minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**4. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**5. Mesmo que isso me trouxesse vantagens, sinto que não deveria abandonar a minha Instituição agora. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente				Concordo totalmente

**6. Não deixaria a minha Instituição agora porque sinto obrigações para com as pessoas que aqui trabalham. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**7. Sinto que, se recebesse uma oferta de melhor emprego, não seria correto deixar a minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**8. Mantenho-me nesta Instituição porque sinto que não conseguiria facilmente entrar noutra Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**9. Continuo nesta Instituição porque, se sáísse, teria que fazer grandes sacrifícios pessoais. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**10. Sinto que tenho poucas alternativas de emprego se deixar esta Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**11. Mantenho-me nesta Instituição porque sinto que tenho poucas oportunidades noutras Instituições de ensino. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.



## **Modelo - Questionário Portugal**

### **Pesquisa: Clima Ético e Comprometimento Organizacional no Contexto Escolar Público**

Karina Ferreira Cunha

Universidade Católica Portuguesa - 2020

\*Obrigatório

Ex.mo participante, este questionário está dividido em três partes, respetivamente: Informações Sociodemográficas e Profissionais, Índice de Clima Ético no Trabalho e Escala de Comprometimento Organizacional; totalizando 38 questões de resposta simples. O resultado da investigação depende diretamente do rigor e da sinceridade das suas respostas. Espera-se que elas sejam espontâneas e mostrem aquilo que vê e sente em relação a Instituição em que trabalha. Os resultados serão apresentados sob a forma de estatísticas gerais, com dados agregados, garantindo-se sempre a confidencialidade das respostas individuais. Para garantir a sua participação, deve responder a todas as perguntas e submeter, no final, as suas respostas.

#### **PARTE I - Caracterização Sociodemográfica e Profissional**

**1. Sexo (gênero): \***

- Masculino
- Feminino

**2. Idade: \*** \_\_\_\_\_

**3. Estado Civil: \***

- Solteiro(a)
- Casado(a)/ União de Facto
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)

**4. Habilitações Académicas: \***

- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

**5. Tempo que trabalha no Sistema Educativo Público (anos e meses): \*** \_\_\_\_\_

**6. Função atual ocupada na Instituição: \***

- Diretor(a)
- Subdiretor(a)
- Adjunto(a) de direção
- Coordenador(a) de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar
- Coordenador(a) de Departamento Curricular
- Diretor(a) de Turma
- Coordenador Técnico

**7. Tempo que exerce a função (anos e meses): \***

**8. Tipo de vínculo com a Instituição: \***

- Docente de carreira
- Contratado

**9. Nível de ensino presente na instituição: \***

- Educação Pré-escolar
- Ensino Básico
- Ensino Secundário

**Parte II - Índice de Clima Ético (Almeida & Porto, 2019).**

Leia atentamente cada uma das afirmações do questionário e responda assinalando o seu grau de concordância com essa afirmação, segundo a escala: 1. Discordo totalmente; 2. Tenho tendência a discordar; 3. Não sei se discordo ou se concordo; 4. Tenho tendência a concordar; 5. Concordo totalmente.



**7. Os professores trabalham principalmente para seu próprio interesse. \***

1      2      3      4      5

Discordo totalmente

Concordo totalmente

**8. A preocupação maior dos professores é o benefício pessoal. \***

1      2      3      4      5

Discordo totalmente

Concordo totalmente

**9. Os professores estão muito preocupados com o que é melhor para eles individualmente. \***

1      2      3      4      5

Discordo totalmente

Concordo totalmente

**10. O melhor para todos da Instituição é a principal preocupação. \***

1      2      3      4      5

Discordo totalmente

Concordo totalmente

**11. Os professores têm um forte sentido de responsabilidade pela sociedade e humanidade. \***

1      2      3      4      5

Discordo totalmente

Concordo totalmente

**12. Os professores preocupam-se ativamente com os interesses dos colegas. \***

1      2      3      4      5

Discordo totalmente

Concordo totalmente



### Parte III - Comprometimento Organizacional (Rego & Souto, 2002, 2004a).

Leia atentamente cada uma das afirmações do questionário e responda assinalando o seu grau de concordância com essa afirmação, segundo a escala: 1. Discordo totalmente; 2. Tenho tendência a discordar; 3. Não sei se discordo ou se concordo; 4. Tenho tendência a concordar; 5. Concordo totalmente.

**1. Importo-me realmente com o destino da minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**2. Tenho orgulho em dizer a outras pessoas que faço parte desta Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**3. Sinto-me “parte da família” da minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**4. Sinto que existe uma forte ligação afetiva entre mim e a minha Instituição. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	

**5. Mesmo que isso me trouxesse vantagens, sinto que não deveria abandonar a minha Instituição agora. \***

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Discordo totalmente			Concordo totalmente	





## ANEXO 2 - AUTORIZAÇÕES INSTRUMENTOS

---

### Índice de Clima Ético

Autora: Juliana G. Almeida

**karinacunhapsi@gmail.com**

---

**De:** Juliana Almeida <julianag.almeida@gmail.com>  
**Enviado em:** terça-feira, 10 de março de 2020 21:20  
**Para:** karinacunhapsi@gmail.com  
**Cc:** Juliana Porto  
**Assunto:** Re: Artigo Índice de clima ético

**Status do sinalizador:** Sinalizada

Prezada Karina,  
Você tem o meu consentimento para usar a escala. Minha co autora segue em cc.  
Abraço e boa sorte com sua pesquisa!  
Juliana

Enviado do meu iPhone

Em 10 de mar de 2020, à(s) 21:58, karinacunhapsi@gmail.com escreveu:

Prezada Juliana Almeida,

Como já conversado anteriormente, sou aluna de Mestrado na Universidade Católica Portuguesa em Viseu (Portugal) e estou neste momento a realizar a minha dissertação, onde relaciono duas variáveis, sendo uma delas o Clima Ético.

Esta forma, venho por meio deste solicitar o seu consentimento e da outra autora, para aplicar a escala de Índice de Clima Ético (Almeida e Porto, 2019) no meu estudo.

Com os melhores cumprimentos,

**Karina Ferreira Cunha**  
Mestranda em Gestão  
Universidade Católica Portuguesa - Viseu

Autora: Juliana B. Porto

**karinacunhapsi@gmail.com**

---

**De:** Juliana Porto <porto.juliana@gmail.com>  
**Enviado em:** terça-feira, 10 de março de 2020 22:33  
**Para:** Juliana Almeida  
**Cc:** karinacunhapsi@gmail.com  
**Assunto:** Re: Artigo Índice de clima ético

**Status do sinalizador:** Sinalizada

Prezada Karina,  
Você também tem o meu consentimento.  
Atenciosamente,

Juliana

-----  
Chefe do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho - [UnB](#)  
Professora Associada do Instituto de Psicologia  
[Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações](#)  
Research group: [julianaporto.org](http://julianaporto.org)  
CV: <http://lattes.cnpq.br/2926808690199799>  
[Google Citations](#)  
[Research Gate](#)

# Escala de Comprometimento Organizacional

Autor: Arménio Rego

**karinacunhapsi@gmail.com**

---

**De:** Arménio Rego <arego@porto.ucp.pt>  
**Enviado em:** quarta-feira, 11 de março de 2020 10:03  
**Para:** karinacunhapsi@gmail.com; s.souto@globo.com; Armenio Rego  
**Assunto:** RE: Consentimento Escala Comprometimento Organizacional

**Status do sinalizador:** Sinalizada

Estimada Karina  
Está autorizada.  
Bom trabalho.  
Arménio

## Arménio Rego

Professor of Organizational Behavior



**CATÓLICA**  
**CATÓLICA POR**

### Católica Porto Business School

Universidade Católica Portuguesa | Porto  
Rua de Diogo Botelho, 1327  
4169-005 Porto, Portugal  
Tel.: +351 226 196 200  
Email: arego@porto.ucp.pt  
[www.catolicabs.porto.ucp.pt](http://www.catolicabs.porto.ucp.pt)



A única escola do norte do País com Acreditação Internacional EQUIS  
LICENCIATURAS | MESTRADOS | FORMAÇÃO EXECUTIVA | MBAs

Autora: Solange Couto

**karinacunhpsi@gmail.com**

---

**De:** Solange De Oliveira Souto <s.souto@globo.com>  
**Enviado em:** quinta-feira, 12 de março de 2020 03:20  
**Para:** karinacunhpsi@gmail.com  
**Assunto:** Re: Consentimento Escala Comprometimento Organizacional  
  
**Status do sinalizador:** Sinalizada

Prezada Karina,

Pode contar com meu consentimento.

Bom trabalho

Att

Solange Souto

---

**From:** karinacunhpsi@gmail.com <karinacunhpsi@gmail.com>  
**Sent:** 10 March 2020 20:38  
**To:** Arménio Rego <arego@porto.ucp.pt>; s.souto@globo.com; Armenio Rego <armenio.rego@ua.pt>  
**Subject:** Consentimento Escala Comprometimento Organizacional  
**Importance:** High

Prezados Professores, Doutor Arménio Rego e Doutora Solange Souto,

Sou aluna de Mestrado na Universidade Católica Portuguesa em Viseu (Portugal) e estou neste momento a realizar a minha dissertação, onde relaciono duas variáveis, sendo um delas o comprometimento organizacional. Esta forma, venho por meio deste solicitar aos senhores o consentimento para aplicar a escala do Comprometimento Organizacional de Rego e Souto (2002,2004).

Com os melhores cumprimentos,

**Karina Ferreira Cunha**  
Mestranda em Gestão  
Universidade Católica Portuguesa - Viseu

## ANEXO 3 - MODELO TERMO DE CONSENTIMENTO

---



CATOLICA  
INSTITUTO DE GESTÃO  
E DAS ORGANIZAÇÕES DA SAÚDE

UISEU

### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO E ESCLARECIDO

Exmo. Participante,

Está a ser convidado a participar de um estudo realizado no âmbito do Programa de Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos, da Universidade Católica Portuguesa de Viseu, alusivo à temática “*Clima Ético e Comprometimento Organizacional no Contexto Escolar Público*”, e tem como objetivo conhecer a perceção sobre o tema de dirigentes de escolas públicas no Brasil e em Portugal.

O Clima Ético é definido como um tipo de clima de trabalho que reflete as políticas, procedimentos e práticas organizacionais que possuem consequências morais (Martin & Cullen, 2006), sendo uma ferramenta para diagnóstico e avaliação da tomada de decisão e do comportamento do indivíduo. O Comprometimento Organizacional pode ser entendido como o estado psicológico que define a ligação do indivíduo com a organização (Allen & Meyer, 2000).

Para participar no estudo é preciso responder a um questionário *online*, que está dividido em três partes, respetivamente: Informações Sociodemográficas e Profissionais, Índice de Clima Ético no Trabalho e Escala de Comprometimento Organizacional; totalizando 38 questões de resposta simples, não havendo resposta certa ou errada. O tempo para essa ação é de aproximadamente **5 minutos** e não apresenta qualquer tipo de risco a integridade dos que participam. Ressalto que a **participação é voluntária** e pode ser interrompida a qualquer momento.

As respostas serão **anónimas e confidenciais** e os dados recolhidos serão destinados somente à investigação em curso e tratados unicamente pelos autores do trabalho, para os fins do mesmo. Os resultados serão apresentados sob a forma de estatísticas gerais, garantindo-se sempre a confidencialidade das respostas individuais.

Caso precise de mais algum esclarecimento sobre o estudo, por favor, entre em contato através do e-mail: [karinacunhapsi@gmail.com](mailto:karinacunhapsi@gmail.com)

(local), (dia) de (mês) de 2020.

---

Karina Ferreira Cunha

Mestranda em Gestão da Universidade Católica Portuguesa

**Não aceito participar:** Ignorar o convite.

**Aceito participar:** Informo que sou maior de 18 anos, estou ciente sobre os objetivos do estudo, aceito participar na investigação, ao responder ao questionário através do link: XXXXXXXXXXXXXXXXXX e, desde já, autorizo os autores a utilizar as minhas respostas no âmbito exclusivo da investigação referida.



